



**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DARINÊZ DE LIMA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS COMO REFERÊNCIA PARA RE-
CONCEITUAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Estudo de uma experiência
do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal**

Belém-PA
2016

DARINÊZ DE LIMA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS COMO REFERÊNCIA PARA RE-
CONCEITUAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Estudo de uma experiência
do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Belém-PA
2016

Ficha Catalográfica

DARINEZ DE LIMA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS COMO REFERÊNCIA PARA RE-
CONCEITUAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Estudo de uma experiência
do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Aprovado(a) em: 30/05/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado – Examinadora Externa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Ceará (FAED)

Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro – Examinadora Externa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho a Deus, por me haver concedido a maior de todas as doações:
o dom da vida!

Aos meus amados pais e irmã (e demais familiares) pelo amor e carinho incondicional e pelo
esforço inconstante com que me cercaram de todas as oportunidades para que eu pudesse
sobreviver e estudar.

Ao amado que escolhi (e que me escolheu) para trilharmos, unidos, a jornada de nossa
existência.

Aos professores(as) e amigos(as) que, no cotidiano, renovaram o tom das cores de minha
vida.

Aos sujeitos que contribuíram com esta investigação e cederam um pouco de seu tempo, para
comigo dialogar; assim como, as professoras Maria Santana Santos e Odete Freitas
companheiras que providenciaram todas as condições para que eu pudesse ir ao encontro dos
educandos.

AGRADECIMENTOS

Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado. (Roberto Shinyashiki)

Ao que me concedeu vida, força, sabedoria e equilíbrio: Deus, razão de todo o meu existir. Por ter me presenteado com a graça de ter em minha companhia pessoas tão especiais que contribuem de forma direta e/ou indireta na re-construção cotidiana de meu projeto de vida.

Tenho a honra de pertencer a uma família grande e abençoada que me faz compreender que eu não estou sozinha na jornada desta vida. Raimundo e Laudicéia (meus pais), por terem me ensinado o dom do amor, do respeito e da gratidão, por terem me assegurado a todo custo a oportunidade de estudar. Por isso, meu amor é a forma mais sincera de agradecê-los. Minha irmã, Darilene, por provocar, cotidianamente, a exercitar a paciência, o carinho e o amor – você é a minha princesa! Aos meus avós maternos Deusuete (Deusa) e Miquéias, não há palavras para expressar o quanto vocês, mesmo sem ter o conhecimento escolar sistematizado, me ensinaram; amo vocês desmedidamente. Minha Vó Deusa, por mais que me esforce, nunca poderei retornar nem metade do esforço que por mim fizestes, quando, cansada pelo excesso com que lavavas “roupa para fora”, ainda conseguias me conduzir frequentemente à escola. Te amo infinitamente! Ao meu esposo Aldiney, por compreender minha necessidade de, às vezes, silenciar, bem como as minhas muitas ausências e, por me incentivar constantemente. Aos meus tios e tias, em especial Sileia e Eliézer, por terem cercado minha trajetória de muito cuidado amor e zelo.

Ao meu orientador professor Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage por ter confiado em mim ao me acolher na orientação desta pesquisa. Suas sugestões e ensinamentos que, resguardavam e respeitavam o meu ritmo de produção contribuíram no desenhar desta caminhada acadêmica.

Aos professores que se disponibilizaram em compor a minha história, participando deste momento tão importante para mim: Professora Dra. Albene Lis Monteiro, meu amor, admiração respeito pela senhora já tem uma história considerável. Professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, tens uma marca na minha história de pesquisado, pois me acolhestes quando

ainda estava na graduação, gratidão é o que sinto. Professora Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, por sua constata demonstração de respeito e solidariedade. E, ao Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, pelo sempre radiante transbordar de alegria.

Aos sujeitos desta pesquisa e a todos os jovens e adultos que pulsaram (e impulsionaram) minha trajetória de pesquisa. Gratidão, também, para com as Professoras Odete Freitas e Maria Santa Santos (Igarapé Miri), por toda a dedicação com a qual me acompanharam nas viagens pelas comunidades ribeirinhas de Igarapé Miri.

Tenho a graça de ter muitos amigos mais chegados que irmãos, entre eles, Selma Pena, Jacqueline Freire, Celeste Farias Conceição Santos; Cíntia Damasceno, Lucirene Chagas, Dayana Sousa, Hellen Silva, Keite Alice, Lenise Ferreira; tenho muito de vocês em minha vida. Por terem paciência de partilhar orientações, conselhos, lágrimas.... Como sou abençoada por ter vocês comigo.

Aos professores do PPGED/UFPA pelas provocações que contribuíram de forma significativa para a realização deste estudo.

Ao GEPERUAZ, pelas riquezas advindas de nossos diferentes momentos de construção do conhecimento. E, em particular, ao professor Salomão por despertar constantemente em mim a lembrança de que precisava focar a consolidação de minha pesquisa. Mas, sobretudo, por observar nele o incansável envolvimento na construção de políticas públicas para o atendimento das populações do campo da Amazônia paraense.

Aos colegas professores da UFPA/Campus de Castanhal por, sempre que possível, compreenderem as minhas necessidades de afastamento.

A Arte de Ser Feliz

[...] Houve um tempo em que minha janela se abria
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.
Perto da janela, havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,
e o jardim parecia morto.
Mas, todas as manhãs, vinha um pobre com um balde,
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos
magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes, abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes, encontro nuvens espessas.
Avisto crianças que vão para a escola.
Pardais que pulam pelo muro.
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.
(MEIRELES, 2002, p. 20-21)

RESUMO

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **Práticas educativas dialógicas como referência para re-conceituar a educação de jovens e adultos:** estudo de uma experiência do proeja no instituto federal do pará/campus de castanhal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Este estudo versa sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrada à Educação Profissional desenvolvida no campo. Considera o pressuposto de que a educação de adultos, bem como, a Educação Profissional, ao longo da história, experimentou mudanças de cunho político-filosófico, passando por um processo de re-conceitualização, afastando-se do caráter de suplência para reafirmar-se como um direito e como uma modalidade da educação básica. Assim, elegemos como protagonistas deste estudo os sujeitos da EJA e, para tanto, nos aproximamos da base epistemológica construída por Freire e por Gramsci, pois compreendemos que o trabalho faz parte do movimento da vida e que, neste sentido, os processos formativos que constituem a relação entre a educação básica e a educação profissional não se fazem de forma abstrata e/ou fragmentada, mas considera a materialidade da vida e, portanto, o saber e a cultura do sujeito. Elegemos como objeto de estudo o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no período de 2009-2012. O problema central visa investigar: qual(is) concepção(ões) de práticas educativas moveram o desenvolvimento do Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2012)? Quanto ao objetivo central buscamos: Analisar, considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, as práticas educativas que moveram o desenvolvimento do Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2012). O estudo foi desenvolvido considerando a perspectiva da pesquisa qualitativa e, para coletarmos as informações, realizamos entrevistas narrativas com a coordenação pedagógica, educadores - considerando as diferentes áreas do conhecimento - e educandos egressos do PROEJA/IFPA-Castanhal, com o objetivo de afirmarmos a tese de que as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando enquanto protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científicos, fortalecem o movimento de reconceitualização da EJA, construindo perspectivas que afirmam a educação enquanto um direito e fortalecem a busca pela superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo. Os resultados da investigação apontaram que: a EJA, a Educação Profissional e a Educação que tem se efetivado no campo, construíram-se a partir de um processo histórico demarcado por movimentos de reconceitualização de concepção(ões); identificamos, também, a ausência de políticas públicas educacionais que garantam o direito ao ingresso e permanência ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional junto aos sujeitos da EJA que vivem no campo; e, ainda, a investigação nos conduziu para a compreensão da necessidade do fortalecimento de práticas educativas que sejam capazes de valorizar a diversidade dos sujeitos que produzem e vivem no campo. Nesta proposição, para potencializar o direito à educação é necessário construir metodologias capazes de alimentar o diálogo entre a diversidade e o modo de vida dos diferentes sujeitos envolvidos; construindo, assim, processos educativos que tenham como ponto de partida a materialidade da vida e do trabalho pela qual se organizam os sujeitos da EJA que vivem no campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Educação do Campo. Práticas Educativas.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **The youth and adult education field and education profissinal**: educational practices PROEJA in the fabric of the exercise to the appreciation of diversity. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2016.

Keywords:

RÉSUMÉ

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **Dialogique éducatif pratique comme ayant pour reconceptualiser l'éducation des adultes**: une étude proeja expérience sur institut fédéral de para/castanhal campus. Thèse (doctorat en éducation) - Université Fédérale du Pará, Belém 2016.

Mots-clés:

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração I	Trama Conceitual Relacional Definida Para Esse Estudo.....	45
Ilustração II	Diagrama - Escola Unitária.....	114
Ilustração III	Fragmento da Redação – História de Vida.....	146
Ilustração IV	Fragmento da Redação – História de Vida.....	146
Ilustração V	Percurso formativo do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA.....	155
Ilustração VI	Propriedade do Educando Egresso Francisco – Projeto de Manejo de Piscicultura Iniciado Durante o PROEJA.....	158
Ilustração VII	Mosaico do Projeto de Manejo de Avicultura Iniciado Durante o PROEJA (Propriedade do Educando/Egresso José).....	159
Ilustração VIII	Mosaico do Modo de vida dos sujeitos ribeirinhos – Atividades relacionadas ao Tempo Comunidade.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I	Dez Países do Mundo com Maior Número de Adultos Analfabetos.....	60
Gráfico II	Comparativo do Número de Estabelecimentos Educacionais por Dependência Administrativa no Brasil – 2010/2014.....	65
Gráfico III	Número de Matrículas na Educação Básica, Ensino Médio e EJA Médio no Pará, por Dependência Administrativa – 2013 e 2014.....	68
Gráfico IV	Número de Estabelecimentos Educacionais por Etapa de Ensino no meio rural Paraense/2013.....	70
Gráfico V	Taxa de Atendimento Escolar por Grupo de Idade – Pará/2010.....	107
Gráfico VI	Distribuição da População Economicamente Ativa do Brasil de Acordo com os Setores Econômicos/2013.....	119
Gráfico VII	População Por Faixa Etária – Pará (2011-2012).....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Legislações Referentes às Temáticas da Pesquisa.....	48
Quadro II	Cursos do PROEJA/IFPA-Castanhal (2007-2013).....	51
Quadro III	Demonstrativo dos Educadores Entrevistados.....	54
Quadro IV	Demonstrativo dos Educandos Entrevistados.....	54
Quadro V	Processo de Sistematização e Análise da Investigação.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Quantitativo de Trabalhos Publicados na ANPEd.....	31
Tabela II	Quantitativo de Trabalhos Publicados no Banco de Teses e Dissertações – PPGED/UFPA.....	33
Tabela III	Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por grupo de idade, sexo, alfabetização, no Pará, em 2013.....	61
Tabela IV	Número de Estabelecimentos na Educação Básica por Região Brasileira (2010-2014).....	62
Tabela V	Escolas Fechadas no Estado do Pará – 2013/2014.....	63
Tabela VI	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por anos de estudo, no Pará, em 2013.....	69
Tabela VII	Número de Estabelecimentos Educacionais nos Municípios Paraenses por Localização Administrativa/2013.....	70
Tabela VIII	Taxa de Distorção Idade-Série no Pará, por Dependência Administrativa – 2013/2014.....	77
Tabela IX	Matrícula Inicial na EJA no Estado do Pará (2010 e 2014).....	80
Tabela X	Taxa da População Residente no Pará por Distribuição de Faixa Etária – 2014.....	106
Tabela XI	Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e PA - 2007/2013.....	110
Tabela XII	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por condição de atividade na semana de referência e sexo, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade–Brasil/2013.....	117
Tabela XIII	Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e de ensino (%) por modalidade.....	120
Tabela XIV	Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa Pará – 2013/2014.....	122

Tabela XV	Número de Estabelecimento de EJA por Localização e Dependência Administrativa Pará – 2013/2014.....	123
Tabela XVI	Linha Histórica de Alteração Nominal do IFPA/Campus Castanhal.....	131
Tabela XVII	<i>Ranking</i> dos 13 Municípios do Pará Destacados Entre os 50 Piores IDH Nacionais/2012.....	163
Tabela XVIII	PROEJA/Castanhal, considerando Matrícula, Gênero e Idade (2007-2013).....	169
Tabela XIX	Distribuição dos alunos brasileiros, segundo modalidade e nível de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%).....	172
Tabela XX	Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade e nível de ensino (%).....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR –	Associação das Casas Familiares Rurais do Pará
ADUFPA –	Associação de Docentes da UFPA
ALFASOL –	Programa Alfabetização Solidária
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
E/E –	Educando Egresso
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM –	Banco Mundial
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEDI -	Centro de Documentação e Informação
CEPLAR –	Campanha de Educação Popular
CF –	Constituição Federal
CGEE –	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CIEP –	Centro Integrado de Ensino Público
CNBB –	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Científico e Tecnológico
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação e Adultos
CPCs –	Centros Populares de Cultura
CPI –	Comissão Parlamentar de Inquérito
EAFC –	Escola Agrotécnica Federal
EAFM –	Escola Agrotécnica Federal do Maranhão
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOAMAZÔNIA –	Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA –	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMC –	Educação Moral e Cívica
FAPESPA –	Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisas
FETAGRI –	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF –	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FPEC –	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPEJURSE -	Grupo de Estudo e Pesquisa em Juventude, Representação Social e Educação
GPERUAZ –	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GESTRADO –	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente
GT –	Grupo de Trabalho
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED –	Instituto de Ciências da Educação
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFPA –	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INAF –	Indicador de Analfabetismo Funcional
INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP –	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MCP –	Movimento de Cultura Popular
MEB –	Movimento de Educação de Base
MEC –	Ministério da Educação
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MORIVA –	Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba

MOVA –	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MP –	Medida Provisória
MST –	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONG –	Organização Não Governamental
ONU –	Organização das Nações Unidas/ONU
OSPB –	Organização Social e Política Brasileira
PAC –	Programa de Aceleração do Crescimento
PARD –	Programa de Auxílio ao Recém Doutor
PAIC –	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAS –	Programa de Alfabetização Solidária
PCS –	Programa de Capacitação Solidária
PEA –	Programa Escola Ativa
PEA –	População Economicamente Ativa
PEC –	Projeto de Emenda Constitucional
PIA –	População em Idade Ativa
PIPMOI –	Programa Intensivo de Programação de Mão de Obra Industrial
PIPMO –	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PLANFOR –	Plano Nacional de Qualificação
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED –	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD –	Programa de Cooperação Acadêmica/PROCAD
PROCAMPO –	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA –	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP –	Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFAE –	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego
PRONERA –	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
PUC/Rio –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBPC –	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA –	Serviço de Educação de Adultos
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SEDUC –	Secretaria de Estado de Educação
SEF –	Sistema Escola-Fazenda
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC –	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI –	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESPA –	Secretaria de Estado de Saúde Pública
SETEC –	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOME -	Sistema de Organização Modular de Ensino
TCH –	Teoria do Capital Humano
UEPA –	Universidade do Estado do Pará
UFPA –	Universidade Federal do Pará
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEDS –	Unidade Descentralizada de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CONTEXTOS E DESAFIOS DOS CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: AS ANDARILHAGENS QUE CONDUZIRAM À ESCOLHA DO TEMA.....	23
1. A CAMINHADA PELA TRILHA METODOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIAL	39
1.1. CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DIALÉTICA DE MUNDO-HOMEM-SOCIEDADE E A PESQUISA QUALITATIVA	39
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE AFIRMAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO	59
2.1. A EJA NO CAMPO PARAENSE: QUE ENSINO MÉDIO TEMOS?	66
2.2. AS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	84
3. AVANÇOS E (DES)ENCONTROS QUE CONSTITUEM O PROEJA NO IFPA/CASTANHAL	105
3.1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS DA EJA QUE VIVEM NO CAMPO	105
3.2. O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE INTEGRAR A EJA-ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO	116
3.3. IFPA-CAMPUS CASTANHAL NOS DESAFIOS DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROEJA NO DIÁLOGO COM MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	130
3.3.1. PROEJA/CastanhAl: Planejamento, Mobilização e Desenvolvimento	141

4. A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DOS SUJEITOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO PROEJA.....	152
4.1. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROEJA E A RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS EDUCANDOS QUE VIVEM NO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE.....	161
4.1.1. Os Diferentes Protagonistas nas Práticas Educativas do PROEJA.....	167
CONCLUSÃO.....	185
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

CONTEXTOS E DESAFIOS DOS CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: AS ANDARILHAGENS QUE CONDUZIRAM À ESCOLHA DO TEMA

Os desafios em construir um estudo de doutoramento se organizam considerando a complexidade e a dinamicidade histórica, haja vista que, os caminhos pavimentados e as trajetórias percorridas, são, também, responsáveis por revestir o educando de ousadia acadêmica para enveredar por dimensões filosóficas, econômicas, sociais, culturais, históricas e políticas, as quais se relacionam como um conjunto, no qual o educando/pesquisador precisará mergulhar e encharcar o seu cotidiano de amorosidade e dialogicidade por sua opção de estudo para, desta forma, no dia a dia, (re)construir seu ato de estudar, sistematizar e (re)fazer a sua integração com o objeto de análise. Objeto este que se constrói, sobretudo, no seu universo de vivência, ao superar quaisquer pensamentos que considerem tal objeto de pesquisa, como um fenômeno que se apresente descontextualizado e/ou, simplesmente, deslocado da história de vida do próprio pesquisador.

As marcas que construíram nosso processo formativo teceram os sentidos e significados relevantes para que optássemos por investigar a temática que versa sobre a Educação Básica Integrada à Educação Profissional de Jovens e Adultos que vivem no campo. Vale ressaltar que, por um longo tempo, a EJA, a Educação do Campo e a Educação Profissional eram considerados como campos de conhecimento dissociados, que não dialogavam tanto no que diz respeito à construção de políticas públicas, quanto à produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2012). Neste sentido, o estudo busca contribuir com o desafio de alimentar o campo de produção do conhecimento que considere a intercessão entre o tripé EJA, Educação do Campo e Educação Profissional.

Consideramos importante, assim, destacarmos duas perspectivas que alimentaram a justificativa para o presente estudo: a] perspectiva social e acadêmica; e, b] perspectiva pessoal.

A perspectiva social e acadêmica, construída na escolha da temática, relaciona-se aos estudos sobre a EJA no meio rural e a Educação Profissional, se fez (e se faz) mediada por

pactuarmos com um desafio transgressor: a ruptura com uma história homogeneizante e fatalista, que, utiliza-se de estratégias políticas capazes de responsabilizar o sujeito por insucessos e fracassos, tanto no que diz respeito ao seu âmbito pessoal, quanto ao sentido mais global. A esse respeito, destacamos o discurso sobre o Ensino Público, pronunciado por Darcy Ribeiro, na abertura da 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Paulo:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que, essa pessoa vive pouco porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, a não produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se escolarizassem todas as crianças, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos [*sic*], aí pelo ano 2000, não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (RIBEIRO, p. 21, 1977).

Neste discurso podemos observar que, apesar de todo seu envolvimento com as causas das populações excluídas e, mesmo tendo, também, um significativo reconhecimento, por haver desenvolvido, com destaque, trabalhos nas áreas da antropologia, da educação¹ e da sociologia, o referido intelectual, no momento de efervescência do Regime Militar (1964-1985) ratificou, nas entrelinhas de seu discurso, um projeto de sociedade que reserva a justiça e a qualidade de vida para alguns privilegiados, em detrimento de outros desvalidos. Esta narrativa alimentou o discurso da exclusão, do preconceito e da marginalização, que caracteriza a história a partir de lentes fatalistas.

Apesar dos avanços – em grande medida materializados por meio de Programas descontínuos – temos, ainda, na segunda década do século XXI, no Brasil, o registro de 8,3% de pessoas analfabetas, acentuando a necessidade de fortalecer a luta em favor da consolidação da universalização e pelo direito à educação a todos os sujeitos.

¹ Destaca-se, por exemplo, a implantação (1983-1987) dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), um projeto que possibilitava a assistência em tempo integral para crianças de classes populares, permitindo-lhes, além do ensino formal, atividades recreativas e culturais.

Nestas condições, alimentamos nossa perspectiva pessoal que nos conduzem à construção deste estudo, haja vista que partilhamos da tese apresentada por Marshall (1967), o qual compreende a educação como um direito imprescindível, pois se caracteriza como um pré-requisito ao exercício dos demais direitos, pois a educação é tida como uma condição para a efetivação, por exemplo, da liberdade civil. Esta defesa nos coloca diante da proposição de que a falta de acesso à educação deve ser compreendida como um desafio social que precisa ser superado, uma vez que, desta negação incorrem outras consequências responsáveis por prejudicar o exercício completo da cidadania e da democracia. E, não há como negar que o Brasil acumula uma herança histórica que reforça e excluiu os indivíduos desfavorecidos no aspecto socioeconômico. Em tais condições, compreendemos a necessidade de fortalecer pesquisas que tragam para o centro o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados.

Logo, partimos da perspectiva freireana² a qual nos conduz a compreendermo-nos como um “ser no mundo”, como sujeito histórico, inacabado e em diálogo permanente com o outro (FREIRE, 1998) e a história na qual eu (nós), fomos nos construindo. Logo, esta história é concebida como um tempo de possibilidades, capaz de superar a malvadez do determinismo liberal.

Assim, fizemos a opção de, em um formato sucinto, evocar nossa trajetória acadêmica, posto que, partilhamos do entendimento de Chaves (2013) quando analisa as peripécias da Emília de Monteiro Lobato:

Hoje acredito que podemos nos encontrar conosco mesmo nas nossas memórias, naquilo que nela atribuímos significado, naquilo que se não aconteceu, como diria nossa filósofa Emília, deveria ter acontecido. A memória é esse dispositivo histórico que permite buscar no ontem a compreensão do hoje e a transformação do porvir. Recuperar nossa memória é recuperar os sentimentos de sermos no mundo e de estarmos na profissão, nas relações com os outros, é romper com a linearidade temporal dos “fatos”, é atentar para o tempo kairológico, mais do que para o cronológico. Por que acredito que a vida seja mais do que o pisca-pisca da filósofa Emília, quando diz que:

- A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscos é um dia. Piscos e anda; piscos e brinca; piscos e estuda; piscos e ama; piscos e cria filhos; piscos e geme os reumatismos; por fim piscos pela última vez e morre.

- E depois que morre? – perguntou Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

² Apesar de compreendermos ser a escrita gramatical correta para a língua portuguesa a formatação “Freiriano”; optamos, neste relatório, pela formatação “Freireano” ou “Freireana”, como uma forma de resguardar a inteireza, com vistas a dar ênfase ao próprio nome de Paulo Freire.

- *É – responde o sabugo.*

É, respondo eu, mas entre uma piscada e outra construímos muitas histórias... (CHAVES, 2013, p. 22-23, grifo do autor).

Nesta direção, consideramos o pressuposto de que olhar para o passado pode conduzir-nos para explicação(ões) e dar sentido(s) e significação(ões) para as ações atuais. Entendemos que somos sujeitos que nos (re)construímos em um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos consigo mesmo e com outros, ao tecer, assim, as significações diante dos posicionamentos que edificamos nos movimentos cotidianos.

Consideramos que o esforço por estudar a temática voltada para a educação de Jovens e Adultos que vivem no campo e a relação com a educação profissional, entrelaça-se com nossa história de vida: neta de agricultores, que foram excluídos do processo educativo. Do lado materno, as referências que nos embalam dizem respeito à determinação de uma mulher que substituiu o tempo de aprender as primeiras letras pelo trabalho no roçado de mandioca. O lado paterno segue a condução pela referência de um homem persistente e resistente que, pela impossibilidade de estudar, precisou, desde muito jovem, migrar do meio rural para a cidade, sendo submetido à desvalorização e exploração de inúmeros trabalhos sub-humanos (principalmente na construção civil).

Nascer desta união tem um significado muito especial que não pode ser traduzido por qualquer tentativa de racionalização. Contudo, a simples tentativa de narrar o experienciado fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) e que vão sendo vividas ao longo da vida, desde a mais tenra idade, compõem a nossa própria essência, condiciona e provoca os nossos sonhos e são referência para as nossas perspectivas de vida.

As lembranças da infância ainda ressurgem muito nítidas em nossa memória, pois não há como, simplesmente, esquecer os significativos momentos de construções de valores de vida adquiridos durante as longas conversas, principalmente com avó materna, nas horas de trabalho no roçado, as quais sempre eram permeadas por consideráveis lições de superação e respeito. Aprender a ouvir os sons da natureza, a sentir e a curtir o cheiro da mata, e as brincadeiras no chão molhado pela chuva, contribuíram para que pudéssemos valorizar as raízes da nossa história.

Neste processo, ter cursado o Ensino Fundamental em escolas da rede municipal que acolhia, também, muitos alunos que moravam nas ilhas localizadas ao Sul de Belém³ (entre elas: Combú, Satélite, Paciência, Murutucu) e que todos os dias, para terem acesso à Escola, faziam a travessia do Rio Guamá, nos traz à memória lembranças de lutas e persistências. Estes colegas de classe, já chegavam cansados e com fome para assistirem aula, quase nunca ficavam para atividades que se realizavam em horários de contraturno. Na maioria das situações, estes alunos eram tratados com indiferença por muitos que compunham a comunidade escolar (próprios alunos e até mesmo por professores); contudo, é impossível esquecer o zelo com que as serventes/merendeiras os tratavam, guardando lanches (que, para estes alunos, tornavam-se refeições principais) – quantas lições apreendidas nestas relações...

Mesmo diante de tal contexto permeado por desigualdades, foi possível desenvolver o gosto por sonhar, produzindo novos sentidos para a vida, indo além do que as condições concretas de existência pareciam permitir. Nesta busca, fomos afetados pela tese de Soares:

A universidade me atraiu – e é isto que até hoje me prende a ela – por ser, talvez, a única instituição da sociedade capitalista, cuja função e fim é a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social (SOARES, 1991, p. 22).

De fato, a Universidade nos atraiu e fez com que caminhos fossem (re)construídos. Agora o caminhar era diferente e dava-se considerando o valor das ações diante de um mundo de contradições, pois a Graduação em Pedagogia e as diferentes disciplinas introdutórias de ordem sociológica, filosófica, psicológica e científica do referido curso, foram abrindo um foco de estudo interdisciplinar em minha formação. As convergências entre esses conhecimentos se faziam no esforço pela interpretação de questões da realidade. O curso de Pedagogia espelhou a construção de uma sociedade justa e igualitária em seus direitos e deveres.

Durante a graduação, cultivamos o fascínio pelas leituras que realizamos enquanto voluntariávamos junto ao Projeto de Pesquisa (2002 a 2004) “Na Trilha das Adolescências: um estudo psicossocial dos Projetos de Vida de Adolescentes de Escolas Públicas de Belém”, que esteve vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Juventude, Representação Social e

³ O município de Belém localiza-se na Amazônia Oriental e possui 39 Ilhas. Algumas destas ilhas localizam-se ao Sul e são banhadas pelo Rio Guamá e estão a cerca de 1.500 metros da capital paraense; e, dependendo do tipo de embarcação, a travessia pode levar em média de vinte a trinta minuto.

Educação (GEPJURSE/UFPA) e, ainda, como pesquisadora/bolsista de iniciação científica (2005 a 2006) no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), no que desenvolvemos a pesquisa intitulada “As Políticas Educacionais e o Trabalho Docente”, por meio da qual experienciamos o subprojeto “As Políticas Educacionais de Avaliação e o Trabalho Docente”. No que diz respeito às experiências referentes às atividades de extensão, destacamos as oportunidades de estarmos com os sujeitos do campo, nos momentos em que participávamos de atividades coletivas junto ao Grupo de Estudo em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA (a partir de dezembro de 2006).

O envolvimento no GEPERUAZ/UFPA⁴ nos oportunizou aproximações com debates teórico-políticos que envolviam a luta dos sujeitos do campo ao direito à educação pública de qualidade. Assim, pudemos interagir de forma mais próxima com os movimentos sociais que participavam das ações do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC)⁵, bem como, passamos a nos envolver em Programas que o governo federal desenvolvia junto a UFPA, como Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA)⁶, Programa Escola Ativa (PEA)⁷, Programa Saberes da Terra⁸, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)⁹. Alguns destes Programas desenvolviam-se em diálogo

⁴ Um Grupo de Estudo que realiza atividades no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, desenvolvidas no âmbito da Amazônia paraense. Realiza diálogo com Movimentos Sociais populares do campo que afirmam o paradigma da Educação do Campo em contraposição às elites agrárias, que defendem o paradigma da Educação Rural, a fim de construir e fortalecer o Movimento Paraense Por uma Educação do Campo, que visa contribuir significativamente à construção de uma região auto-sustentável, em diversos aspectos da vida social de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo.

⁵ Movimento consolidado em 2003, “O Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, doravante também denominado Fórum, constitui-se numa articulação de Instituições de Ensino, Pesquisa, Órgãos Governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, Entidades da sociedade civil e Movimentos Sociais da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores, concepções político-pedagógicas comuns sobre a educação do campo e desenvolvimento rural, buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs amazônidas, particularmente paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (Regimento do FPEC Art. 1º).

⁶ Programa implementado em 1998, o PRONERA caracteriza-se por ser: “Expressão de uma parceria estratégica entre Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo. O PRONERA representa um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, realidade apresentada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil de 1996” (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

⁷ Criado em 1998 para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas localizadas no meio rural.

⁸ Programa de formação continuada, implementado pelo governo federal, em 2008. O referido Programa funciona considerando a metodologia, e tem como público alvo, jovens e adultos que vivem no meio rural. A proposta era possibilitar a formação em nível fundamental com qualificação profissional.

⁹ Programa, cujo objetivo é de apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

com os Movimentos Sociais, que participavam com intensidade no interior, do FPEC, tais como: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF). Além do envolvimento em Programas, tivemos a oportunidade de contribuir em estudos e pesquisas que desenvolvíamos no GEPERUAZ – de forma mais recente, a pesquisa intitulada Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo e seus Impactos na Escola Pública¹⁰. Neste processo, construímos aproximações, também, com o Grupo de Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo – EcoAmazônia/UFGA, que desenvolve pesquisas com sujeitos que vivem no meio rural.

O encantamento por este movimento de diálogo e pela dinamicidade das ações desenvolvidas passara a nos impulsionar, principalmente, durante as formações continuadas de professores no campo, onde construíamos as possibilidades de materializarmos os conhecimentos apreendidos durante os debates acadêmicos. Optamos, desta forma, por aprofundar nossos estudos no debate objetivando dialogar com o Movimento por uma Educação do Campo, pois o contexto em que estávamos inseridos – o meio rural da Amazônia Paraense - apresentava-se como uma problemática educacional concreta e que necessitava ser compreendida.

Aprofundar estudos alinhados à perspectiva da educação do campo significava a oportunidade de reafirmar que a escola apresenta-se como reflexo de um contexto sócio-econômico-político amplo e, por esta razão, desenha-se, também, mediante um território de tensões e disputas. Assim, consideramos, sobretudo, como condição *sine qua non* o respeito, o compromisso social pelo lugar de onde falamos: da Amazônia, do Pará, e do Brasil.

As experiências que pautavam a realidade da Amazônia e que eram mediadas pelas pesquisas e pelas oportunidades de ação nos projetos de extensão, tanto durante a graduação como na pós-graduação, provocaram experiências de valor significativo e contribuíram, diretamente, no que se referem às orientações e escolhas teórico-metodológicas, permitindo-nos, dinamicamente, reorganizar a temática deste estudo. Assim como, fortalecendo e validando a inserção junto ao campo/*lócus* desta investigação, pois com a integração e envolvimento nas ações dos Grupos de Pesquisa pudemos experimentar, nas práticas, a relação educacional com os sujeitos que vivem no e do campo.

¹⁰ Pesquisa aprovada e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico no ano de 2012 (período de execução, quatro anos).

A sensibilidade científica provocada pelas seções de estudo e alimentada pelas vivências com os povos do campo, e, ainda, atravessada por nossas histórias de vida, fortaleceram a perspectiva em trilhar por pesquisa focada na relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional de nível médio, junto aos sujeitos que vivem no campo. Consideramos que, tais elementos, foram produzidos pelas marcas de nossas andarilhagens, as quais construíram em nós o interesse em fortalecer a luta contra-hegemônica, a fim de combater as injustiças sociais históricas. Além disto, em muitas oportunidades e experiências, pudemos evidenciar uma “anomalia” social, uma “chaga”, ainda insuperável historicamente, de nossa nação: o quase silenciamento/isolamento histórico nas ações educacionais que envolvem os Jovens e Adultos que vivem (e sobrevivem) no campo.

Neste sentido, concordamos com Santos (2008) ao afirmar que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vidas pessoais e coletivas [...], os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivos, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente nos ditos e não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 2008, p. 85).

O convite acadêmico-científico que se esforça na busca de compreender o outro, ao considerar suas condições histórico-sociais, não é um ato simples, pois estamos inseridos em um contexto antagônico, o qual nos coloca diante de uma lente que se materializa a partir da dinâmica ideológica do capital, que se fortalece ao deixar à margem a cultura, o direito e o interesse de sujeitos que possuem uma condição de existência de segunda classe; sendo que, esta condição de existência na qual estão submetidos tais sujeitos, se constitui (de acordo com a ideologia neoliberal) de maneira natural e não a partir de um processo de produção histórica.

Ao enveredarmos pela temática pesquisada, consideramos que os jovens e adultos são sujeitos integrantes das classes trabalhadoras e, neste sentido, utilizamo-nos dos estudos referentes ao Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos¹¹ socializados por Haddad (2000), o qual considera ser a EJA em nosso país, um campo de estudo recente, pois, o fato de termos um universo acadêmico elitista, acaba por reforçar a tese deste autor, já

¹¹ HADDAD, S. (Coord.). O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. Ação Educação. São Paulo, 2000.

que há um distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas na academia e a base popular desta sociedade. Este distanciamento referente à EJA é enfatizado, ainda mais, quando consideramos as diferentes regiões brasileiras.

Norteados pela defesa de Haddad (2000), compreendemos ser importante mapearmos o campo de estudos que se intercruxa com a temática constituinte desta pesquisa. Para tanto, elegemos – considerando a abrangência nacional e, também, a local – duas fontes de acesso para construção deste levantamento: i] a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); e, ii] o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. E para construirmos o mapeamento da temática, elegemos como recorte temporal o período de 2005 a 2014.

A opção por fazer um levantamento junto à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) se fez, devido sua trajetória consolidada e fortalecida, historicamente, como espaço de produção científica de referência, pois esta Associação caracteriza-se por ser um importante fórum de debates relacionados à área educacional e áreas afins. Este levantamento esteve focado nos seguintes Grupos de Trabalho: GT9 – Trabalho e Educação; e, GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; e usamos como filtro para pesquisa as palavras: PROEJA, EJA; Educação Profissional; e Educação do Campo.

Tabela I – Quantitativo de Trabalhos Publicados na ANPED

Ano/ Reunião	Total	GT 9 Trabalho e Educação				Total	GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas		
		PROEJA	EJA	Educ. Profissional	Educ. do Campo		PROEJA	Educ. Profissional	Educ. do Campo
2005/ 28 ^a	19	-	-	04	-	22	-	-	03
2006/29 ^a	15	-	-	05	-	14	-	-	01
2007/30 ^a	17	-	-	05	-	11	-	-	01
2008/31 ^a	13	-	-	05	-	15	04	04	01
2009/32 ^a	12	01	01	01	-	15	-	-	01
2010/33 ^a	11	-	01	03	-	13	03	03	01
2011/34 ^a	17	01	01	04	-	16	03	04	-
2012/35 ^a	13	-	-	05	01	16	03	03	-
2013/36 ^a	10	-	-	02	-	12	02	03	-
2014/37 ^a	20	-	-	03	-	23	04	04	01
Total	147	02	03	37	01	157	19	21	09

Fonte: Construído pela autora a partir de informações obtidas no site da ANPEd.

Na Tabela I, solicita nossa atenção o baixo número de trabalhos publicados que destacam o campo de pesquisa da Educação do Campo, tanto no GT9 como no GT18. Ao longo de dez anos, de um universo de 304 trabalhos científicos publicados, temos um percentual de apenas 3,28% investigações sobre a Educação do Campo; o que representa um silenciamento no mundo acadêmico-científico de uma realidade considerável ao contexto socioeducacional e que não pode ser negligenciada, sob pena de perpetuarmos a herança histórica da exclusão de políticas públicas educacionais para homens e mulheres que vivem no meio rural e que, também, são sujeitos de direitos.

Há que se observar, igualmente, que a temática da EJA no interior do GT9, no que diz respeito ao quantitativo apresentado, ainda não é apresentada como um campo de forte expressão. No entanto, o campo de estudo da Educação Profissional junto ao GT18, pode ser compreendido como uma área de pesquisa que tem se consolidado expressivamente. Diante deste levantamento, observamos uma necessidade de pesquisas tangenciadas pelo tripé da relação entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação do Campo.

Referente ao levantamento realizado junto ao banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA, destacamos:

Tabela II – Quantitativo de Trabalhos Publicados no Banco de Teses e Dissertações – PPGED/UFPA

Ano	Nível							
	Mestrado				Doutorado ¹²			
	Total de Pub. por Ano	EJA	Educação Profissional/Trabalho-Educação	Educação do Campo	Total de Pub. por Ano	EJA	Educação Profissional/Trabalho-Educação	Educação do Campo
2005	15	01	-	-	-	-	-	-
2006	13	01	-	02	-	-	-	-
2007	22	-	02	-	-	-	-	-
2008	20	-	02	05	-	-	-	-
2009	20	-	-	03	-	-	-	-
2010	20	-	-	02	-	-	-	-
2011	22	03	-	-	01	-	-	-
2012	36	01	04	04	05	01	-	-
2013	28	-	04	02	14	-	-	01
2014	21	02	01	04	15	-	-	-
Total	217	08	13	22	35	01	-	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações do PPGED/UFPA.

Sugere atenção na Tabela II o baixo número de estudos sobre EJA, tanto em nível de Tese como em nível de Dissertação – apenas 08 trabalhos, no total. E, referente à temática Educação do Campo observamos, principalmente, em nível de estudos de mestrado, que tal área vem se consolidando; contudo, ao considerarmos o universo de 252 trabalhos publicados ao longo dos anos investigados, observamos que há um total de 9,12% Educação do Campo; 5,15% Educação Profissional; e, somente, 3,57% de inscritos referentes ao campo da EJA.

Os números, também, nos colocam diante de uma conclusão preocupante, ao demonstrar um significativo distanciamento do mundo acadêmico científico do debate que considere a EJA como partícipe da realidade educacional, pois, somos filhos de uma nação que, em pleno século XXI, não conseguiu nem aproximar-se da condição de quitar a dívida social e historicamente acumulada, ao continuar negando os direitos educacionais aos seus Jovens e Adultos.

Os registros presentes nas Tabelas I e II nos conduzem a refletir sobre os reflexos em campos da Educação da educação básica, que acolhem sujeitos, caracterizados socialmente, como excluídos e renegados em muitos de seus direitos, enquanto cidadãos brasileiros. E, a

¹² A implantação do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação/UFPA deu-se em 1993. Contudo, a Aprovação e o Reconhecimento junto à CAPES se deu em 2002, e sua homologação se deu através da Portaria nº 1585/2003. No entanto, o início do curso de Doutorado no Programa aconteceu em 2008.

este respeito Jardimino e Araújo (2014, p. 42) anunciam que, o Brasil tem “[...] uma história de desigualdade, que foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significava que, hoje, são os sujeitos da EJA.”

Logo, podemos interpretar que o silenciamento (e quase ausência) de campos de debate, em especial da EJA, diz respeito ao filtro social pelo qual caracterizamos o outro, o qual está impregnado por reflexos das marcas históricas que nos foram disseminadas e exaustivamente repetidas, de forma intencional ou não, durante nossa trajetória formativa. Portanto, compreender o adulto analfabeto, ou o sujeito que está no processo de escolarização, porém com faixa etária inadequada ao padrão, como alguém atrasado, ignorante e incapaz, faz parte de um olhar construído por heranças históricas excludentes.

A segregação, no que diz respeito à EJA, é tão significativa que Paiva (2009) ousa afirmar que, esta é uma história da educação que não esteve, por muito tempo, presente na História da Educação. Por esta razão, defendemos a importância de nos lançarmos na trajetória histórica, a fim de que esta nos auxilie na compreensão do tempo presente.

Mediados por estas análises elegemos, como foco central deste estudo, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional de Jovens e Adultos que vivem no campo. Ressaltamos que, nosso enfoque referente à EJA, enquanto modalidade da educação básica, diz respeito ao processo de escolarização dos sujeitos, haja vista que observamos a existência de um abismo significativo no que diz respeito à continuação de estudos junto aos sujeitos que passaram pela alfabetização. Logo, adentrar e permanecer no processo de escolarização tem se configurado como um desafio no sentido da garantia do direito para homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos no tempo que lhes era considerado adequado.

Nesta investigação enveredamos pela perspectiva da pesquisa qualitativa, pois, nesta abordagem de estudo é possível adotar métodos e técnicas que se diferenciam dos estudos experimentais quantitativos; isto é relevante, devido à subjetividade referente ao processo de pesquisa. Assim, podemos acrescentar que, conforme Chizzotti (1998, p. 79) a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Neste estudo, acolhemos a tese de Pádua (2012) ao argumentar que, a identificação e a formulação do problema de investigação, não se fizeram como uma tarefa fácil; ao contrário, se fizeram (e se fazem) exigindo o esforço de uma reflexão crítica por parte do pesquisador. No entanto, a compreensão de que, ao investigarmos, produzimos conhecimento científico e contribuímos com elementos que visam contribuir com a melhoria de aspectos sociais. Ou seja,

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento, uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...] (GAMBOA, 2012, p. 50).

Ainda, em concordância com Pádua (2012), a investigação científica está passível a teste/verificação; no entanto, vale ressaltar que, a investigação não é absoluta, justamente por carregar um caráter processual, possibilitando, a qualquer momento, a sua refutação.

Nesta perspectiva de análise elegemos como *lócus* desta investigação o Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Castanhal, e, dentre o universo dos Cursos realizados no interior desta Instituição, optamos por focarmo-nos no Curso Técnico em Agropecuário Integrado ao Ensino Médio, desenvolvido no Instituto através do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que, este Curso desenvolveu-se no período de 2009 a 2011. No entanto, o fato deste já ser um Curso concluído nos conduziu a aproximarmos nossa investigação, considerando a visão dos diferentes sujeitos que estiveram envolvidos no processo: gestão e educadores que atuaram no Curso, bem como, educandos egressos. Assim, ressaltamos que, entre outros aspectos que nos sensibilizaram para pautarmos como objetivo o Curso de Técnico Agropecuário (2009-2011) do IFPA/Castanhal, destaca-se o fato deste apontar como público alvo os agricultores e filhos de agricultores rurais e, ainda, o fato do processo educativo ter desenvolvido suas atividades considerando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, utilizando-se da metodologia da Alternância Pedagógica e dando ênfase ao Enfoque Agroecológico.

Tais elementos nos possibilitaram construir como problema central, a partir da visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, investigar: qual(is) concepção(ões) de práticas educativas moveram o desenvolvimento do Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2012)?

E, como desdobramento do problema central, destacamos:

- Como se constitui, no campo da Amazônia paraense, a EJA-Ensino Médio integrado à Educação Profissional?
- De que maneira o IFPA/Castanhhal construiu a integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, considerando as articulações com o contexto sócio-cultural dos educandos que vivem no campo e que integraram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011)?
- Qual(ais) concepção(ões) de práticas educativas moveram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011), considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo?

Ao buscarmos investigar tais questionamentos, desenvolvemos como objetivo central deste estudo: Compreender, considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, as práticas educativas que moveram o desenvolvimento do Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011).

Os objetivos específicos que se relacionam com os problemas, anteriormente citados, são:

- caracterizar a constituição, no campo da Amazônia paraense, da EJA-Ensino Médio integrado à Educação Profissional;
- interpretar de que maneira o IFPA/Castanhhal construiu a integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, considerando as articulações com contexto sócio-cultural dos educandos que vivem no campo e que integraram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011); e,
- analisar a(s) concepção(ões) de práticas educativas que moveram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011), considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

O estudo sobre as concepções dos sujeitos acerca das práticas educativas desenvolvidas no interior do Curso Técnico Agropecuário, realizado pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no campus de Castanhal (2009-2011), por meio do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); oportunizou a afirmação da Tese, a seguir apresentada:

- As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando como protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científicos, fortalecem o movimento de reconceituação da EJA, construindo perspectivas que apostam na afirmação da educação como direito e na superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo.

Assim, a escrituração desta tese de doutoramento, está organizada, considerando as seguintes seções, quais sejam:

- **A Caminhada pela Trilha Metodológica: a Construção do Objeto Social** – sistematiza o processo que nos conduziu à definição do problema da pesquisa, bem como o *locus* e os sujeitos envolvidos neste estudo; assim como, apresentamos como se constitui o processo de coleta de informações e construção das análises destes dados. Destacamos que, esta construção, deu-se mediada por pressupostos filosóficos que enunciam uma concepção de mundo e de homem.

- **Educação de Jovens e Adultos no Meio Rural: o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como Estratégia de Afirmação ao Direito à Educação** – nesta seção, refletimos sobre as marcas (e amarras), os avanços, bem como, os (des)encantos que teceram os caminhos da Educação de Jovens e Adultos, articulando-o ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo como foco o contexto da Amazônia Paraense; assim, socializamos e analisamos dados estatísticos referentes ao Ensino Médio na relação com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, dando destaque para os sujeitos que vivem no meio rural e, neste sentido, observamos as ausências de políticas públicas educacionais que integrem a educação básica e a educação profissional no atendimento dos jovens e adultos que vivem no meio rural paraense.

- **Avanços e (Des)Encontros que Constituem o PROEJA no IFPA/Castanhal** – na referida seção, apresentamos o cenário nacional e local que desencadeia a implementação do PROEJA junto às redes federais de ensino profissional, dando ênfase para o PROEJA/Castanhal-2009 e ao processo de aproximação realizado pelo IFPA/Castanhal junto ao Movimento de Luta pela Educação do Campo, considerando, a (re)significação que este movimento provocou no interior da Instituição.

- **A(s) Concepção(ões) dos Sujeitos Sobre as Práticas Educativas Desenvolvidas no PROEJA** – nesta seção, consideramos a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, sobre as práticas educativas desenvolvidas durante o desenvolvimento do PROEJA/Castanhal-2009, observando os elementos da socioculturalidade como elemento significativo do processo formativo.

Nesta proposição, a próxima seção em partilhar a construção dos percursos metodológicos que deram subsídios para esta investigação; portanto, discorreremos sobre a concepção de mundo-homem-sociedade que permeou nossa trajetória investigativa, e, a partir, de tal concepção, justificaremos a construção do objeto, do *lócus*, a opção pelos sujeitos que conosco contribuíram e, ainda, os instrumentos utilizados para construção das informações, bem como, das perspectivas de análise do processo investigativo.

SEÇÃO 1: A CAMINHADA PELA TRILHA METODOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIAL

A presente seção tem por objetivo apresentar o processo de construção da pesquisa ao destacar os enredamentos acadêmico-teóricos que conduziram à delimitação da temática, assim como a opção pelo objeto de estudo, a escolha dos sujeitos informantes, a construção dos instrumentos da pesquisa, entre outros. Para tanto, vale ressaltar que os caminhos destas escolhas não se fizeram de forma neutra, ao contrário, estiveram sempre atrelados às concepções de homem/ser humano (re)definidas durante a trajetória acadêmica; e, assim, nos nortearam em direção à perspectiva que considera o homem como ser histórico-cultural.

1.1. CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DIALÉTICA DE MUNDO-HOMEM-SOCIEDADE E A PESQUISA QUALITATIVA

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.
(FREIRE, 1979, p. 14)

A epígrafe que inicia esta reflexão se faz na intenção de ratificarmos que a visão de homem da qual se vale este estudo, pauta-se na perspectiva das reflexões antropológicas freireanas. E, neste aspecto, pactuamos com o referido intelectual, ao constatar que o homem não pode ser visto como um ser fragmentado: limitado por tempo e/ou espaço; ao contrário, o homem apresenta-se como um ser histórico temporalizado, situado e ontologicamente inacabado (FREIRE, 1979).

Nesta perspectiva, o homem constrói-se como sujeito social ao estabelecer relações com a natureza/cultura e com outros homens. Valemo-nos, ainda, da perspectiva de Freire para compreender que, tanto o pesquisador como o pesquisado, são sujeitos do processo. Isto é, enquanto o pesquisador pesquisa, ele, também, é pesquisado, e, enquanto o pesquisado é investigado, ele, também, investiga. Assim, compreendemos o pesquisado no processo, por isso ele é denominado de o(a) “pesquisando(a)”, já que não são reduzidos a objetos da pesquisa e/ou alvo de análise, mas são, sobretudo, considerados como sujeitos.

A tese de homem/ser humano apresentada por Freire (1979) nos aguça a lançarmos nosso olhar para os caminhos históricos que balizaram a construção dos métodos científicos, que se laçam na tentativa de compreender o mundo e a si mesmo:

[...] o método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as ideias, os conhecimentos já produzidos) dos momentos históricos em que o conhecimento foi elaborado (ANDERY, 2007, p. 14).

Para Andery (2007) a busca pelo pensamento racional é mediada por demarcações próprias de cada período histórico. Logo, existe a necessidade de verificarmos que o processo de produção da existência humana, se faz por meio da interdependência entre as diferentes formas das atividades humanas. Implica-nos compreender, portanto, que a existência humana é um processo social que possui uma relação com o campo da economia, da política, com o campo cultural, entre outros.

Ao tomarmos como horizonte o ser humano e a relação que este desenvolve com a natureza, entenderemos que esta relação se faz para além de um sistema biológico que é determinado, haja vista que o homem interage com a natureza, a partir de condições psíquica, sociológica, demográfica, econômica, entre outras. E, nesta interação, o homem altera a natureza e a si próprio, sendo que, este processo de transformação é mútuo e permanente.

Assim, ao lançarmos nosso olhar para a história, verificaremos que as sociedades primitivas, organizavam-se em torno da produção de vida material e consideravam, apenas, o consumo necessário a sua sobrevivência. Para esta sociedade, as explicações de mundo estruturavam-se por meio de ritos mágicos: os mitos. Os mitos, por meio de forças, consideradas superiores aos humanos, eram responsáveis por explicar a realidade, e, tais esclarecimentos, eram tidos como verdades absolutas, portanto, desta forma, não eram passíveis às críticas e nem a questionamentos.

É importante destacarmos que, embora, em nossos dias, ainda esteja presente a explicação da realidade por meio de interpretações sobrenaturais, a história registra a existência de uma passagem de relevância indubitável para a construção da ciência. Tal fato ocorreu na antiga Grécia, no século VI a. C., registrando, assim, uma transgressão na

interpretação da realidade, pois esta deixou de ser explicada, única e de maneira exclusiva, por meio de mitos para alinhar-se à lógica da razão.

As inquietações que levaram para outra forma de compreender o mundo foram fomentadas, de início, por pensadores denominados de pré-socráticos que, inconformados com as explicações religiosas, se dispuseram a pesquisar a origem do universo, ao considerar os elementos naturais, como: terra, água, fogo, átomo e ar. Nesta lógica, os pré-socráticos desenvolveram estudos pautados em métodos racionais e foram considerados os primeiros filósofos e cientistas da história do mundo. A Idade Média constituiu-se como contexto histórico em que, por meio do ecletismo e do cristianismo, fomentou mudanças sociais caracterizadas pelo teocentrismo medieval.

O teocentrismo medieval, de certo modo retomando os filósofos gregos, porém com metodologia estruturada em torno do drama da “salvação” e das questões teológicas (explicações qualitativas e finalísticas), deslocada as preocupações do saber-medir para a problemática da conciliação razão-fé, já que o cosmo era a “expressão da vontade de Deus”. (PÁDUA, 2012, p. 17).

Ao longo da história, ganhou forças a interpretação do mundo por meio de avançados métodos, cada vez mais individualizados, que garantiram a evolução da Ciência, ao proporcionar, assim, profundas alterações na forma como o homem passou a pensar e a experimentar a natureza e o mundo.

Pádua (2012) afirma que, a passagem do período medieval para o período moderno, processa-se, considerando a separação entre a filosofia e a ciência¹³. E, nestas condições, o método assume, cada vez mais, a característica instrumental: “o método substituiu os mitos, as religiões pela racionalidade, pela lógica, pela objetividade, a fim de captar e manipular uma realidade a partir de uma base experimental” (PÁDUA, 2012, p. 26). A distinção entre a filosofia e a ciência teve seu ápice no século XVII, com a denominada revolução científica.

Este fato histórico favoreceu o desdobramento da ciência, na medida em que originou e potencializou as ciências exatas e as ciências naturais. É válido destacar que, neste processo, compreender ciência significa valorizar o ideal pautado na objetividade, no racional matemático e não mais na filosofia, isto é, já não há mais lugar para o qualitativo e nem para a subjetividade filosófica; sendo assim, todo o conhecimento passa a ser objetivado.

¹³ Ver: ANDERY, Maria Amália (et al). **Para Compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

Devido ao seu potencial exato, rigoroso, preciso, objetivo e universal o ideal científico passa, então, a ser baseado na matemática e validado pela experimentação. Logo, para a filosofia coube, apenas, a função de estudar o homem. A herança histórica deste processo pode induzir o pesquisador a uma relação excessiva com a técnica, com a neutralidade e com a fragmentação do saber ao exaltar em demasia as especificidades, fortalecendo a cristalização das práticas investigativas, sendo estas práticas mantenedoras de uma visão responsável por separar o sujeito-objeto, o objeto-meio, havendo a construção de uma lógica hierárquica e reducionista.

Autores como Pádua (2012) e Andery (2007) afirmam que, a separação entre a ciência e a filosofia, ocasionou uma dupla consequência, quais sejam:

i] a extinção da filosofia contribuiu para uma abolição da possibilidade de crítica aos procedimentos metodológicos, enfraquecendo (e aos poucos eliminando) a possibilidade de análise dos pressupostos filosóficos que considerasse o homem e o mundo que o orienta; e,

ii] a ausência da filosofia, também, minou a finalidade da produção do conhecimento científico.

Os mesmos autores enunciam que, ao longo da história, o caráter determinista e mecanicista começou a ser criticado e questionado. Ou seja, é no interior da própria ciência que se iniciam os questionamentos acerca do método. Desta feita, no final do século XIX e no início do século XX passam a ter origem as Ciências Humanas ou Sociais, Psicologia, Antropologia, entre outras.

O século XX apresenta-se como um marco, pois, neste período, há a descoberta da física e da biologia: a mecânica quântica, biofísica, a relatividade, entre outros. O século XX registrou, também, a Revolução Científica. Tal revolução foi fomentada pelos questionamentos que colocam em pauta a contradição entre o constante avanço da Ciência em detrimento às condições caóticas da existência humana. Ou seja, as contradições inerentes à sociedade fortaleceram o surgimento de estudos não mais baseados em uma visão objetiva e positivista de mundo, mas em uma perspectiva que passa a pautar o homem, a sua história e a sua cultura.

Portanto, compreendemos ser fundamental fortalecermos a perspectiva que busca superar a lógica da produção do conhecimento de herança positivista, na qual o método define-se como reducionista, científicista, mecanicista, fragmentador, inquestionável, entre outros. Cabe

a nós, enquanto pesquisadores, nos lançamos ao desafio que considera a multidimensionalidade social: a existência, as afetividades, os desejos, as necessidades, a política, a economia, a solidariedade. A este respeito Pádua (2012) relata:

[...] há a necessidade de compreendermos que a produção do conhecimento é processual, que este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro, como queria a ciência positivista. Não é meramente uma questão de procedimentos sem pressupostos, ao contrário, é justamente a partir da análise dos pressupostos ontológicos, éticos, que teremos condições de compreender a complexidade do real (PÁDUA, 2012, p.30).

Neste sentido, em diálogo com a busca pelo entendimento do homem/sociedade a partir das construções históricas, e pela natureza da temática deste estudo que destaca a relação entre a EJA e a educação profissional com destaque para sujeitos que vivem no campo, consideramos ser coerente, nos aproximarmos da perspectiva investigativa de cunho qualitativo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa remonta ao final do século XX, tendo como marco o ano de 1954, o qual é caracterizado como o período de referência para este tipo de pesquisa, pois, neste referido ano, entrou em vigor, pela primeira vez, a legislação que passou a atribuir bolsas às instituições que congregassem investigações educacionais, pautadas na abordagem qualitativa. Porém, esta aprovação legal não garantiu o *status* e o reconhecimento, devido aos sujeitos que desenvolviam suas pesquisas a partir de pesquisas qualitativas. Assim, de acordo com a história, as investigações de cunho qualitativo passaram a ganhar um maior expoente na década de 1970. Vale ressaltar que, apesar das controvérsias, não é possível omitir a longa e rica trajetória que a pesquisa qualitativa agrega ao campo da educação.

Sobre investigação qualitativa, Bodgan e Biklen (1994) tecem as seguintes características:

- o pesquisador se desloca para o ambiente natural a ser investigado, a fim de recolher com riquezas os detalhes para a investigação;
- as questões de investigação são flexíveis, ou seja, sujeitas a mudanças em acordo com o processo;
- o processo de investigação não é fragmentado e sim simultâneo: recolha dos dados, análise e escrituração;
- há uma preocupação com o processo e não apenas com o resultado;

- os métodos da pesquisa precisam ser humanistas e o olhar sensível do pesquisador para com o pesquisado é fundamental; e,
- é interpretativa e descritiva: o investigador interpreta, descreve os sujeitos participantes e o *lócus* e, ainda, analisa as informações para, então, configurar os temas e as categorias e, delas retirar as conclusões.

Nesta pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa nos remete ao entrelaçamento dialético entre as dimensões mundo-homem-sociedade. Cada um dos três polos se apresentam como unidades dialéticas que, diferenciam-se e, ao mesmo tempo, complementam-se, haja vista que, a existência de um manifesta-se a partir da relação com os outros. Acerca disso, Freire (1979, p. 28) nos afirma: “[...] o Homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’ [...] Não há por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”.

Portanto, vale ressaltar que é nesta perspectiva de complexidade e complementariedade, que caminhamos para a construção e formulação do problema desta pesquisa. Pois, mediados pela pesquisa de cunho qualitativo, buscamos compreender o sujeito em meio a sua teia de relações que mediam o seu cotidiano.

Ainda, no que diz respeito à construção de enredamentos da pesquisa, vamos ao encontro da exposição de Saul (2012), que traz elucidacões sobre uma Trama Conceitual:

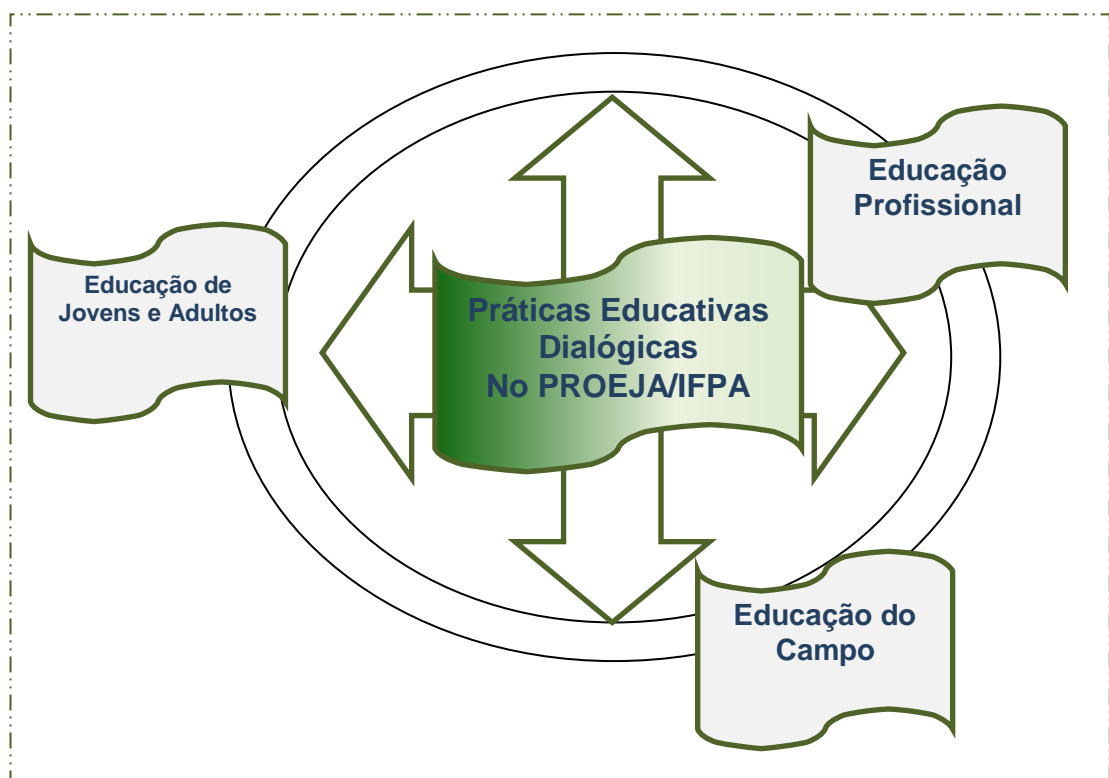
As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição [...] Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central (Artigo disponível em: <http://redefreireana.com.br/portal/tramas-conceituais-freireanas-uma-pratica-de-ensino-e-pesquisa-construida-na-catedra-paulo-freire-da-pucsp/>. Acesso em 26/08/2014).

Ao partirmos, então, deste entendimento, buscamos construir nossa motivação de pesquisa, considerando a significativa importância de mediação com nosso objeto de estudo: o PROEJA. A definição da centralidade nos possibilitou tecermos articulações conceituais flexíveis, em que cada conceito passa a relacionar-se mutuamente, nas mais diferentes direções.

Há, portanto, nesta investigação, aproximações com o legado freireano, pois pautamos nossa pesquisa pelo caráter dialógico e relacional. Nesta perspectiva, somos conduzidos a promover uma ruptura com as teorias que privilegiam a linearidade, pois estas, são consideradas por nós como limitantes e como capazes de inibir a riqueza das (re)criações mediadas pelas relações.

Entendemos, portanto, que, para esta trama, o diálogo é central, sendo que, tal trama não se constitui no vácuo, ou pautada na neutralidade; ao contrário, sua construção se faz considerando a contextualização histórico-social, econômica e política. Pois são estes emaranhados que possibilitam a problematização do objeto de estudo, ao fomentar a possibilidade da construção crítica de um novo conhecimento. Assim, mediados por Saul (2012), a qual argumenta a respeito da possibilidade de explicitação esquemática, denominada de trama conceitual, em que se relaciona um conceito central (construído pelo investigador) como elemento de partida para a reflexão, através do qual permeiam outros conceitos; fomos, então, em nosso caminho investigativo, movidos à construção da trama conceitual relacional destacada a seguir:

Ilustração I: Trama Conceitual Relacional Definida Para Esse Estudo



Fonte: construída pela autora da tese.

Logo, para esta pesquisa, construímos como centralidade investigativa as Práticas Educativas desenvolvidas no PROEJA/Castanhal, pois compreendemos ser este campo conceitual, tangenciado por campos teóricos da Educação de Jovens e Adultos, Trabalho e Educação, Educação do Campo e Diversidade.

Neste processo, aproximamo-nos a Minayo (1993), pois, compreendemos que, o processo investigativo, reveste-se de um constante inacabamento. Assim, na visão da autora, a investigação apresenta-se como

Uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Consideramos que, a outra face do inacabamento é enunciado por Freire (1979) como sendo a esperança, ou seja, o ser humano está sempre em busca de conhecer mais, para ser mais. E, essa busca é alimentada pela esperança, pela ansiosa busca pedagógica.

As informações construídas mediante a pesquisa documental e o processo das entrevistas narrativas, foram consideradas a partir da análise crítica. Isto implica informar a riqueza que se constituiu durante o cruzamento, relacionando as informações reunidas durante a pesquisa de campo e as teorias mediadas por diferentes estudiosos; tal momento, constituiu-se como um processo dinâmico.

As construções de escolhas para este estudo pautaram-se em enunciações freireanas sobre a educação, o que nos conduziu pela busca à compreensão da realidade, ao atrelar a uma concepção capaz de mediar o processo de ação-reflexão-ação. E, compreendemos que, diante do universo da pesquisa educacional, o sujeito pesquisador necessita, no movimento de sua investigação, construir decisões que caracterizam a sua perspectiva investigativa.

Assim, se faz necessário, ao sujeito pesquisador, decidir pelos caminhos que conduzirá o estudo: qual concepção de homem e de mundo pauta seus estudos; tecer conexões importantes entre o local e o contextual, entre outros. Assim, partilhamos da posição de Ghedin e Franco (2011, p. 106), pois:

[...] fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que, inevitavelmente, conferem à ação investigativa, um caráter implicitamente político e, aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

Neste sentido, ao sujeito pesquisador caberá deslocar a lente de seu olhar para o olhar do pesquisando. Tal atitude é concretizada na intenção de romper com a relação de dominação e subordinação existente na pesquisa, em que o objeto é tido com valor menos significativo em relação aos outros elementos do processo científico. Neste sentido, passa-se a dar lugar para uma desconstrução social.

No processo da pesquisa, voltamo-nos para a realização da revisão bibliográfica, a qual nos possibilitou (re)construir conceitos, considerando os escritos de estudiosos que alimentaram as fontes teóricas que auxiliaram na escrita deste estudo. Dentre os quais destacamos:

- Sobre o movimento da Educação de Jovens e Adultos, considerando a temática da diversidade, aproximamo-nos da perspectiva enunciada por Romão (2007), Freire (1970, 1978a, 1978b, 1979, 1981, 1985, 1987, 1996, 1998 e 2001), Leôncio Soares (1996 e 2004, 2009), Magna Soares (1991 e 2003), Haddad (2000a, 200b, e 2007), Gadotti e Romão (2005 e 2011), Gadotti (2008), Machado (2008), Paiva (2005, 2006 e 2009); Paiva, Machado e Ireland (2007); Oliveira (2003 e 2004), Furtado (2010 e 2015), Cordeiro (2009) e Rummert (2007).

- No que diz respeito à temática relacionada à Educação Profissional, acolhemos os inscritos de Gramsci (1978a, 1978b, 1978c, 1985, 1991, 2001 e 2002), Frigotto (1995 e 2004), Ciavatta (2010 e 2012), Frigotto e Ciavatta (2006, 2010), Nosella (1998 e 2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Araújo (2007 e 2010); Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), Araújo e Frigotto (2015), Silva (2010) e Manfredi (2002).

- Referente ao movimento da Educação do Campo, e, também, à perspectiva da Diversidade, enveredamos pelos inscritos de Molina (2002, 2003, 2008 E 2009), Hage (2005, 2008, 2010 e 2012), Arroyo (1992, 1999, 2002, 2006, 2007 e 2012), Fernandes (2006 e 2008), Kolling (1999 e 2002) e Cardart (2000, 2002, 2004, 2008 e 2009).

No percurso deste estudo, compreendemos, também, a necessidade de nos aproximarmos da investigação documental, como possibilidade de colhermos informações, considerando a análise de documentos normativos e regulamentares que embasam a temática desta pesquisa. Destacamos que, a investigação documental aproxima-se da investigação bibliográfica, e a diferença se estabelece pela natureza das fontes, posto que, aquela se vale de materiais que, ainda, não receberam nenhuma forma de tratamento analítico.

Nesta direção, analisamos os dados estatísticos informados pelo IBGE e pela SEDUC/PA; o Currículo do PROEJA/IFPA/Castanhal; PROEJA (Documento Base); PROEJA (Projeto Político Pedagógico–IFPA/Castanhal); os Relatórios e Legislações que dizem respeito ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como a temática da Educação do Campo, tais como:

Quadro I - Legislações Referentes às Temáticas da Pesquisa

Ano	Documentos	
1967	Lei nº 5.379/67	Dispõem sobre a Alfabetização e a Educação Continuada de Adolescentes e Adultos
1971	Lei nº 5.692/71	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.
1996	Lei nº 9394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Parecer CNE/CEB nº 17/97	Expõe as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional
1999	Resolução CNE/CEB nº 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
	Parecer CNE/CEB nº 16/99	Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
2000	Parecer CNE/CEB nº 11/2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
	Resolução CNE/CEB nº 1/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
2001	Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Parecer referente à análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
	Lei nº 10.172/2001	Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
2003	Portaria nº 1.374/2003	Estabelece a Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo/GPT
2004	Resolução CNE/CEB nº 01/04	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos
	Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Trata do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio
	Parecer CNE/CEB nº 40/2004	Trata de proposta de normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previsto no Artigo 41 da Lei nº 9394/96-LDB
2005	Resolução nº 01/05	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004
	Resolução nº 2/05	Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação

	Resolução CNE/CEB nº 4/05	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004
2006	Resolução CNE/CEB nº 4/06	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	Parecer CNE/CES nº 277/2006	explicita a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação
	Parecer CNE/CEB nº 1	Estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/08	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
	Resolução CNE/CEB nº 02/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
2009	Parecer nº 605	Reconhece, no Pará, a Pedagogia da Alternância como Instrumento Didático Pedagógico
	Lei nº 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica
	Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2010	Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA
2012	Resolução CNE/CEB nº 5/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
2014	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências

Fonte: Construído pela autora durante da tese

Ao considerarmos a publicação de legislações pertinentes ao tripé: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação do Campo; conforme exposto no quadro I, podemos observar que há, no Brasil, um contexto histórico pelo qual se construíram os sustentáculos educacionais que, em âmbito atual, culminam na efetivação de políticas públicas voltadas para os processos educativos. Contudo, é importante enfatizarmos que, para nenhum dos três campos investigativos, os contextos históricos foram lineares e/ou harmônicos, ao contrário, se fizeram evidenciando retrocessos, avanços e conquistas, tanto no que diz respeito ao sentido do significado político quanto conceitual.

As leituras e os documentos nos conduziram, também, à compreensão de que o conhecimento está para além do entendimento que o coloca como a soma dos entendimentos sobre os indivíduos. Mas defendemos que, o conhecimento se produz no processo, no coletivo. Portanto, pactuamos com os princípios defendidos por Soares (2003), na perspectiva

de rompermos com o elitismo presente no universo acadêmico e, nesta direção, fortalecemos a proposta de qualificarmos pesquisas educacionais que tragam, ao protagonismo, sujeitos historicamente silenciados e excluídos.

Mediados por esta perspectiva, apoiamo-nos em Trivinos (1987), que nos lança o convite para a realização de um estudo exploratório, a fim de que possamos nos aproximar e construir os elementos que fundamentarão e abrirão as possibilidades de contato com determinados grupos com os quais poderemos interagir e dialogar e, assim, alcançarmos possibilidades de resultados de estudos.

A escolha pela investigação de um Curso que se desenvolve no interior do IFPA/Campus Castanhal, soma-se, também, ao grau de relevância que o Instituto apresenta no que diz respeito ao atendimento junto à Educação Profissional de nível médio, nas diferentes modalidades de ensino (integrado, concomitante e subsequente¹⁴). Assim, destacamos que, fez parte da etapa de pesquisa exploratória, o diálogo junto à coordenação de Ensino Médio do IFPA/Castanhal, que, socializou conosco, um mapeamento da oferta de cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, os quais estavam voltados para o atendimento da população de jovens e adultos que habitam no campo.

¹⁴ De acordo com a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado no Diário Oficial da União de 11.03.2005, o aluno matriculado no Ensino Médio Integrado, cursa, no mesmo estabelecimento de ensino, e de forma simultânea, o ensino médio e o curso técnico, ou seja, o aluno conta com uma única matrícula. Já o Ensino Médio, concomitante, pode ser efetivado em um mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimentos de ensino diferentes; assim, o aluno realiza o 2º ou 3º ano do Ensino Médio e, de forma paralela, estuda o curso técnico profissionalizante. E, para cursar a modalidade subsequente, o aluno precisa, então, já ter concluído o Ensino Médio.

Quadro II: Cursos do PROEJA/IFPA-Castanhal (2007-2013)

Ano	Curso	Público Alvo	Total de Inscritos	Nº de Matriculados
2007	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Assentamentos: - Mártires de Abril (Mosqueiro) - Elizabeth Teixeira (Mosqueiro) - João Batista II (Castanhal) - Nossa Srª do Livramento (Abaetetuba) - Santa Maria I e II (Acará) - João Batista (Abaetetuba) - Outros Assentamentos (Abaetetuba)	46	40
2008	-	-	-	-
2009	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Agricultores e filhos de agricultores rurais egressos do Programa Saberes da Terra (Versão Piloto)	87	40
2010	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Remanescentes de Comunidades Quilombolas	81	36
2011	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Egressos dos Saberes da Terra (2ª Edição) e Agricultores Familiares Tradicionais	125	39
2012	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Egressos dos Saberes da Terra	75	48
2013	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	Comunidades Agroextrativistas (Portel, Melgaço, Curralinho e Oeiras do Pará)	119	50

Fonte: Pesquisa de Campo, IFPA/Castanhal.

O Quadro II aponta-nos a respeito do esforço da Instituição em acolher no seu universo educacional, os sujeitos que representam a diversidade das identidades (Assentados, Quilombos, Agricultores, Extrativistas, entre outros) do campo da Amazônia paraense. E, ainda, com base em tais informações, podemos identificar, também, aproximações com os sujeitos imersos nos Movimentos sociais, tais como, os assentados do Movimento Sem Terra (MST).

Diante destas informações, continuamos a construção de nosso universo investigativo, considerando, também, a orientação de Chizzotti (1998), pois compreendemos que, o processo da pesquisa é interrelacional. Assim, elegemos como objeto desta investigação, o Curso de Técnico em Agropecuária (2009-2011), o qual está inserido no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação

de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido no IFPA/Campus Castanhal. O referido curso realizou um processo seletivo visando atender aos alunos que vivem no campo, em especial, os egressos do Programa piloto Saberes da Terra (2005-2008).

Nosso interesse em dialogar com estes egressos pautou-se, também, pelo fato de termos construído, no mestrado, uma investigação, na qual o Programa Saberes da Terra se constituiu como o foco de investigação. Logo, a possibilidade de dar continuidade no diálogo com sujeitos da EJA que protagonizaram tal contexto, fez-se instigante e estimulador.

A opção por investigar um Curso realizado pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Castanhal, ocorreu de forma criteriosa e se estabeleceu pelo reconhecimento que esta instituição desenvolve, historicamente, junto às comunidades que vivem no campo. Pois, observamos, por exemplo, a partir das Atas de Reuniões do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) que esta instituição, ainda, enquanto Escola Agrotécnica de Castanhal¹⁵ teve participação, de forma direta, no processo de mobilização e fundação do FPEC, o que reflete, portanto, a expressão da referida Instituição no interior do movimento de luta por uma Educação de qualidade para o campo.

E, para encaminhamentos da pesquisa, fizemos o recorte temporal compreendendo o período de 2007 a 2013 – período que diz respeito ao processo de organização, mobilização e implementação do PROEJA junto ao IFPA/Campus Castanhal. É válido ressaltar, que, a opção por um recorte temporal, não se constitui pelo entendimento de uma história isolada, capaz de seccionar o passado, o presente e o futuro. Ao contrário, fazemos coro com a tese de Hobsbawn (1995, p.562) ao enunciar nossa limitação humana em desconhecer “para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto”.

Reconhecemos, ainda, que somos permeados por construções históricas não fatalistas. Ou seja, a história se faz, também, como um tempo de possibilidades (FREIRE, 1996), já que somos sujeitos histórico-sociais, que exercemos a nossa presença no mundo. Logo, somos capazes de realizarmos rupturas.

Diante da escolha do Curso/Objeto, do recorte temporal, enveredamos nos encaminhamentos que fazem referência aos procedimentos técnicos necessários à pesquisa e,

¹⁵ Alteração instituída pela Lei 11.892, de Dezembro de 2008; a qual implementa a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

então, contamos com o estudo de campo, pois buscamos concentrar nossa atenção sobre uma realidade específica: o Curso de Técnico Agropecuário/2009 do PROEJA/IFPA-Castanhal, considerando, sobretudo, os envolvidos - educadores, coordenadores e educandos/egressos, sendo estes, residentes no meio rural.

A escolha dos pesquisandos foi construída, inicialmente, considerando o Projeto Político Pedagógico do Programa (PROEJA), pois, neste, há indicações referentes à estrutura curricular do curso, o qual se organiza por meio das áreas do conhecimento: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Agrárias. Logo, a dinâmica de constituição do Currículo do curso, apresentava-se, para nós, como uma possibilidade de organização.

Assim, de posse destas informações, formalizamos, junto à coordenação, a solicitação de contato dos professores que atuaram no Programa. Em seguida, enviamos o convite aos professores, no qual apresentamos a natureza e os objetivos da pesquisa. Neste processo, os educadores entrevistados, foram escolhidos mediante a área do conhecimento em que atuam e, ainda, destacamos que, tais professores, foram os que deram retorno ao convite, sinalizando o interesse em participar.

No que diz respeito à seleção dos pesquisandos entre os Educandos Egressos, construímos os seguintes caminhos: observamos o público-alvo enunciado no processo seletivo: agricultores e filhos de agricultores, partícipes da versão Piloto do Programa “Saberes da Terra” e que cursaram o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, através do Técnico em Agropecuária/PROEJA-2009. Neste curso, houve um total de 87 inscritos, para um quantitativo de 40 (quarenta) vagas ofertadas.

Somamos a estas informações, o fato do município de Igarapé Miri (junto com o município de Moju) ter sido condecorado nacionalmente com a Medalha Paulo Freire/2010, por ter uma experiência exitosa junto ao Programa “Saberes da Terra”. Vale ressaltar, ainda, que, buscamos dialogar com outros municípios; no entanto, apenas Igarapé Miri nos deu retorno em tempo considerado hábil ao convite enviado, ou seja, a possibilidade de acesso a estes educandos foi compreendida por nós como possível de se materializar.

Neste sentido, temos um total de 08 (oito) pesquisandos: 01 Coordenador, 04 Educadores e 03 Educandos Egressos; estes serão citados ao longo deste escrito. Isso, observado, seguindo a afirmativa de Michelat sobre a pesquisa qualitativa, dado que:

[...] numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critério que nada têm de probabilistas, e não constituem, de modo algum, uma amostra representativa no sentido estatístico (MICHELAT, 1987, p. 199).

Assim, como principal instrumento de construção de informações, optamos por aproximarmos-nos das técnicas de realização de entrevistas narrativas, pois, esta técnica permite a construção de dados subjetivos com aprofundamento, considerando de forma significativa as combinações entre as histórias de vida e o contexto sócio-histórico no qual o sujeito informante está inserido (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Realizamos a entrevista narrativa com 01 (uma) coordenadora, responsável por coordenar o PROEJA/IFPA-Campus Castanhal; 01 (uma) educadora da área da Linguagem, Código e suas Tecnologias; 01 (um) educador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; 01 (um) educador da área de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; 01 (uma) educadora da área específica/Agronomia; e, 03 (três) educandos egressos do PROEJA que residem na região ribeirinha do Município de Igarapé Miri.

Quadro III – Demonstrativo dos Educadores Entrevistados

Quant.	Pesquisando	Formação	Área de Atuação	Identificação do Pesquisando na Investigação ¹⁶
01	Coordenador Pedagógico	Licenciado em Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Coordenadora Pedagógica Clarice
01	Educador	Licenciado em Educação Física	Linguagem, Código e suas Tecnologias	Educadora Fernanda
01	Educador	Licenciado em Geografia	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Educador Glauber
01	Educador	Licenciado em Matemática	Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias	Educador Manuel
01	Educador	Agronomia	Ciências Agrárias	Educadora Ana

Fonte: Pesquisa de Campo

Quadro IV – Demonstrativo dos Educandos Entrevistados

Quant.	Pesquisando	Idade ¹⁷	Gênero	Identificação do Pesquisando na Investigação ¹⁸
01	Educando Egresso	33	Masculino	Educando Egresso José
01	Educando Egresso	24	Feminino	Educanda Egressa Helena
01	Educando Egresso	26	Masculino	Educando Egresso Francisco

Fonte: Pesquisa de Campo

¹⁶ Nesta investigação, para identificar os sujeitos entrevistados utilizamos nomes fictícios.

¹⁷ A idade do pesquisando faz referência ao ano da realização da pesquisa de campo 2014.

¹⁸ Para os educandos entrevistados utilizamos nomes fictícios.

A opção das entrevistas narrativas em detrimento à aplicação de questionários com perguntas fechadas, por exemplo, deu-se, em caráter proposital, pois, fortalecemo-nos na tese de Jovchelovitch e Bauer (2002, 91), quando enfatiza que “[...] parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana.”

Mediados, também, pela revisão bibliográfica, construímos, no decorrer do estudo, eixos que emergiram e serviram de base norteadora no diálogo com os pesquisandos, a fim de construirmos a elaboração dos instrumentos para entrevista narrativa, conforme poderemos verificar no Apêndice C destacado como anexo neste relatório investigativo.

Assim, elaboramos um roteiro que serviu de base para realização das entrevistas narrativas; vale ressaltar que construímos roteiros diferenciados, considerando o lugar diverso ocupado pelos sujeitos: educandos (Apêndice D), gestor/coordenador (Apêndice E) e educador (Apêndice F). Compreendemos que, a base de nossa entrevista, não se valia de perguntas definidas, a *priori*, mas por eixos temáticos que, nos possibilitaram liberdade no momento da elaboração das perguntas, de acordo com cada pesquisando. Essa estratégia nos deu condições de aprofundar as temáticas definidas e, também, de outras temáticas referentes ao estudo que se apresentaram no desenvolver das entrevistas.

As entrevistas narrativas foram agendadas e realizadas individualmente e as falas coletadas foram gravadas na íntegra e variaram em um lastro temporal que se deu entre 45min e 1h53min, cada uma e, na oportunidade, socializamos com os entrevistados a apresentação da Declaração de Sigilo Ético-Científico (Apêndice A), pela qual enfatizamos que as informações coletadas seriam resguardadas em caráter ético-acadêmico. Vale ressaltar que, de acordo com Almeida (2001) as entrevistas narrativas refletem as experiências individuais e, nessa direção, disponibilizamos o tempo necessário para que o pesquisando pudesse socializar suas experiências de vida.

Informamos que, o processo que materializou o contato com os educandos foi complexo, haja vista tratar-se de sujeitos que institucionalmente não possuíam mais vínculo escolar com o Instituto (*lócus* da investigação). Logo, foi árdua a tarefa de mapear as possibilidades de encontro e disponibilidade, pois estes educandos residem em locais geograficamente distantes, inclusive, da localidade considerada como sede do Município, no caso da investigação, Igarapé Miri. Contudo, pudemos contar com o apoio de professoras da localidade, que nos auxiliaram com muita dedicação, pois como os educandos eram egressos,

precisamos, então, nos deslocar até o local de moradia de cada um. Assim, contamos, também, com auxílio das professoras que nos indicaram possibilidades de aluguel de transporte/barqueiros, por meio do qual garantimos os deslocamentos para a efetivação das entrevistas.

Destacamos que, apesar das entrevistas narrativas serem individuais, no que diz respeito aos alunos, estas se deram na presença de diferentes membros da família que, mesmo no silêncio das palavras, demonstravam, nos olhares, o significado valioso da formação educacional para os seus entes queridos.

É importante destacar que, o uso da entrevista narrativa, permitiu-nos dialogar (sujeito pesquisador e pesquisando) com uma significativa liberdade, dando-nos possibilidade de considerar assuntos que surgiram como desdobramentos à temática principal. E, neste sentido, consideramos que, tal flexibilidade, contribuiu, diretamente, para o enriquecimento das análises deste estudo.

Destacamos o momento de transcrição das entrevistas como de significativa importância, haja vista que, nos permitiu rememorarmos e revivermos os momentos e contexto de cada uma delas, bem como, o olhar de cada pesquisando que, se propôs ao diálogo conosco e, lançando, sobre este estudo, uma riqueza advinda de sua contribuição.

Realizadas as transcrições, partimos para a seleção dos trechos das falas dos pesquisandos que dialogaram com o referencial teórico construído. Este movimento pautou a construção dos eixos de análise deste estudo. Deste modo, alimentamos as relações que se faziam no cruzamento entre as informações emanadas da pesquisa de campo e o referencial teórico. As análises mediarão e estabeleceram as generalizações e as possibilidades de singularidades, bem como os pontos de encontros e as divergências advindas desses achados.

A investigação científica, como já enunciada neste escrito, é compreendida como um processo dinâmico. Nesta direção, consideramos importante construirmos um processo de triangulação, que se organiza de forma dialógica, considerando a teoria referente à temática da pesquisa, às informações coletadas no processo de investigação e à reflexão/interpretação mediada tanto pelas revisões teórico/bibliográfica, quanto pelas informações construídas durante as pesquisas de campo. Tais análises consideram, como fundamento, diferentes perspectivas: sociológicas, filosóficas, pedagógicas, entre outras.

Destacamos, contudo, que, o processo de análises e interpretações das informações, foi construído em diferentes momentos. A este respeito, pactuamos com Pádua (2012, p. 82) ao refletir sobre o processo de análise dos dados:

Esta não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade, caso contrário, o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema. A análise dos dados é importante, justamente, porque, através desta atividade, há condições de evidenciar-se a criatividade do pesquisador; de outra forma, não haveria sentido na atividade da pesquisa.

Intentamos, na análise dos dados, procurando norteá-la pela perspectiva que busca a superação da fragmentação e da hierarquia entre sujeito-objeto. Assim, mediamo-nos pela técnica da análise de conteúdo, pois compreendemos ser a referida técnica capaz de possibilitar a interpretação da fala dos pesquisandos e, ainda, permitir ao sujeito pesquisador ir “[...] do conteúdo manifesto ao conteúdo latente” (MICHELAT, 1987, p. 203). Isso implica, ao pesquisador, buscar a apreensão dos saberes que se manifestam no interior do texto.

As informações construídas mediante a pesquisa documental, pautando-nos, também, por dados estatísticos, e o processo das entrevistas narrativas, foram consideradas a partir da análise crítica. Isto implica informar a riqueza do cruzamento, relacionando as informações construídas e as teorias mediadas por diferentes estudiosos, momento este que constituiu-se como um processo dinâmico. A organização das informações coletadas se faz em três momentos (os quais, também, se complementam): i] sistematização das informações; ii] definição das unidades de registro; e iii] delimitação dos eixos de análise, compreendidos, por nós, como as categorias que emergiram durante a pesquisa.

No processo de análise/interpretação, buscamos realizar a organização (sistematização) das informações coletadas, considerando a “Trama Conceitual Relacional” (Ilustração I), que, por nós, construída, no processo de investigação. Por meio desta Trama caminhamos para a construção dos “Eixos Articuladores”, os quais emergiram das compreensões apreendidas (tanto por meio da investigação bibliográfica e documental, quanto por meio das entrevistas narrativas). E, a síntese dos dados/informações construídas nos conduziram à construção de um conjunto de categorização que denominamos de “Eixos Relacionais”, conforme anunciamos a seguir:

QUADRO V: Processo de Sistematização e Análise da Investigação

TRAMA CONCEITUAL RELACIONAL	EIXOS ARTICULADORES		EIXOS RELACIONAIS
Práticas Educativas Dialógicas no PROEJA/IFPA (EJA, Educação Profissional, Educação do Campo)	Identidade	- Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Ribeirinho - Agricultor - Líder comunitário/Ribeirinho
	Concepção(ões) sobre PROEJA	- Sobre o PROEJA (Planejamento, Mobilização e Desenvolvimento)	<ul style="list-style-type: none"> - Uma nova oportunidade - Valorização da identidade - Reconhecimento dos valores - extensão do espaço de vida - Reconhecimento dos Direitos - Socioculturalidades - Trabalho como gerador de vida e não como mera exploração - Trabalho como modo de vida e não para a empregabilidade - A relação do trabalho como gerador de relações de respeito
	Escola	- Sobre o Acesso e Permanência no Curso	<ul style="list-style-type: none"> - Excludente - Fragmentadora - Distante da realidade
	Práticas Educativas no PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a Diversidade dos Educandos - Concepções e Práticas Educativas - Processo de Ensino-Aprendizagem e a Diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Outra forma de ver a relação professor-aluno - Troca de conhecimento - (Re)aprender no cotidiano a construir saberes - Transgredir com comodismo para entrar na realidade do outro - Compreender o mundo a partir da realidade vivida - Espaço que permite fazer a escuta e respeita a fala - Aprender ciência para além da cientificidade acadêmica - Relacional - Respeito aos diferentes tempos formativos, que considera a dinâmica da realidade (período de safra e entressafra) - Infraestrutura - Construção de luta e resistência

Fonte: Construída pela autora da Tese.

É importante observar que, o procedimento de interpretação, buscou a construção de um quadro que considerou a importância do contexto histórico. Desta forma, concordamos com Bodgan & Biklen (1994) ao argumentar sobre a dinâmica da análise, inicia-se com um foco mais aberto e, no decorrer do caminho, vai construindo a especificidade e o foco do processo investigativo. Neste sentido, as seções que seguem este relatório expressam as sistematizações das análises pautadas no tripé do campo de pesquisa entre a EJA, Educação Profissional e Educação do Campo.

SECÃO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE AFIRMAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

No Brasil, vivemos um processo histórico de exclusão¹⁹ e negação de direitos aos sujeitos marginalizados, quer seja por sua condição financeira, localização geográfica, como por geração, cor, raça e/ou etnia²⁰. Ao considerarmos esta compreensão, é que a presente seção objetiva “caracterizar a constituição, no campo da Amazônia paraense, da EJA-Ensino Médio integrado à Educação Profissional”. O desenvolvimento deste objetivo, também, construirá elementos que servirão como subsídio para fortalecer a tese em que “As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando enquanto protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científicos, fortalecem o movimento de reconceituação da EJA, construindo perspectivas que apostam na afirmação da educação como direito e na superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo

Nesta proposição, partilhamos da compreensão de que leitura de mundo se faz revestida de uma moral absolutista/hegemônica a qual é fortalecida, historicamente, pela exclusão e pela negação de direitos aos sujeitos menos favorecidos economicamente. Aqui, fazemos um destaque à negação do direito à Educação aos sujeitos que encontram-se em distorção idade/série, e que vivem no campo, os quais foram, ao longo da história, estigmatizados como indivíduos incapazes, para os quais cabe uma educação com baixa qualidade.

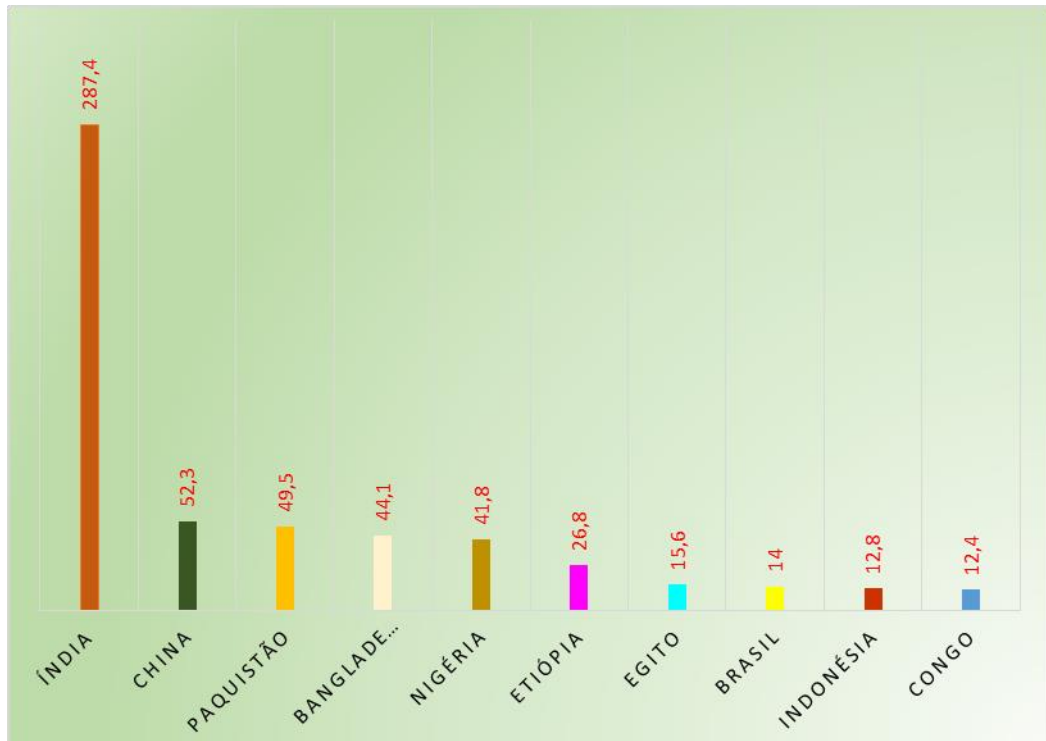
Esta fragilização e fragmentação nos conduziram, enquanto nação, para que chegássemos ao ano de 2014, com o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação

¹⁹ Sobre exclusão ver: COUTINHO, M.C. **Entre o velho e o novo: estratégias de participação no trabalho**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

²⁰ Vale destacar que nesta pesquisa pautamo-nos por compreender os sujeitos da EJA dando ênfase ao foco de classe social; contudo, tal perspectiva não silencia outros recortes sociais, tais como: raça, gênero, etc.

para Todos, publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - 2014), apontando o Brasil como o oitavo país, em nível mundial, em número de adultos analfabetos, conforme aponta o gráfico a seguir:

Gráfico I: Dez Países do Mundo com Maior Número de Adultos Analfabetos



Fonte: 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – UNESCO/2014

De acordo com a UNESCO (2014) dos 774 milhões de analfabetos adultos distribuídos pelo planeta - sendo importante destacar, ainda, serem as mulheres 64% desta estatística - o Brasil tem 14 milhões deles e, por esta razão, amarga o título de estar no *ranking* dos dez países do mundo que acumulam 72% do total dos analfabetos mundiais. Ao considerarmos o universo dos países latino-americanos, constatamos que há 36 milhões de adultos analfabetos, sendo o Brasil responsável por violar o direito humano fundamental de 38,5% destes.

Ao observarmos a situação do Analfabetismo no Brasil, debruçamo-nos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014-2024 e, voltando o olhar, especificamente, para a Meta 9, a qual objetiva “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” (MEC/SASE, 2014, p. 33). Corroborando com tais análises, fazemos a exposição da tabela a seguir:

Tabela III: Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por grupo de idade, sexo, alfabetização, no Pará, em 2013

Variáveis	Grupos de idade	Rural								
		Total			Homem			Mulher		
		Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas
Pessoas de 5 anos ou mais (Mil pessoas)	5 e 6 anos	110	18	92	59	8	51	51	10	41
	7 anos	54	21	33	30	12	18	23	8	15
	8 e 9 anos	131	101	30	68	49	19	63	52	11
	10 a 14 anos	305	288	17	159	147	12	146	141	5
	10 e 11 anos	112	103	9	55	49	6	57	54	3
	12 anos	56	53	2	29	27	2	27	27	1
	13 e 14 anos	135	131	4	74	71	3	61	60	1
	15 a 19 anos	246	241	5	130	128	2	116	113	3
	15 a 17 anos	162	159	3	88	87	1	74	72	2
	18 a 19 anos	84	80	4	43	40	3	41	40	1
	20 a 24 anos	178	170	8	96	90	6	82	80	2
	25 a 29 anos	190	178	12	94	87	7	96	91	5
	30 a 39 anos	351	306	45	186	155	31	165	151	14
	40 a 49 anos	258	210	48	141	112	29	117	98	19
	50 a 59 anos	209	150	59	116	87	29	93	63	30
	60 anos ou mais	240	136	104	136	80	56	104	56	48
Total		2.821	1.820	453	1.504	956	275	1.316	1116	201

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2013

Assim, podemos observar que, do total de mais de dois milhões de pessoas que vivem no campo paraense, conforme as informações presentes na Tabela III, podemos inferir que, de cada 100 homens que vivem no campo o Pará possui 22 que não foram alfabetizados, e, no que diz respeito ao quantitativo de mulheres, podemos depreender que, de cada 100 mulheres 16 não foram alfabetizadas. Junta-se a esta observação o fato de que, considerando o fator geracional, podemos identificar que, a partir dos 30 anos, o número de sujeitos que não foram alfabetizados aumenta progressivamente.

Tais dados nos indicam que o Brasil está distante de cumprir o acordo firmado durante o Fórum Mundial de Dakar, realizado no ano de 2000. Este Fórum foi considerado de extrema importância para a educação mundial, havendo a participação de 164 países (entre estes o Brasil), os quais estabeleceram como horizonte o ano de 2015, como tempo-limite de garantia de “Educação para Todos”. Em Dakar, ainda, foram estabelecidas seis metas: I] educação na primeira infância; II] universalização da educação primária; III] garantir aprendizagem aos jovens e adultos, garantindo que estes sejam atendidos pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada; IV] alfabetização de adultos; V] paridade e igualdade entre os gêneros; VI] melhorar a qualidade na educação.

No entanto, chama-nos atenção o fato de que, apesar dos acordos estabelecidos em Dakar, o Brasil caminha pela matriz da contradição, pois, como bem podemos visualizar na Tabela IV, ao invés de ampliar o número de estabelecimentos educativos, fortalece uma política que se faz com o fechamento de escola:

Tabela IV – Número de Estabelecimentos na Educação Básica por Região Brasileira (2010-2014)

Região	Número de Estabelecimentos na Educação Básica				
	2010	2011	2012	2013	2014
Centro-Oeste	9.886	9.841	9.858	9.963	10.062
Nordeste	77.370	75.234	74.477	72.242	70.210
Norte	24.280	23.998	23.851	23.551	23.288
Sudeste	58.210	58.717	59.021	59.442	59.432
Sul	25.193	25.257	25.469	25.508	25.681
Brasil	194.939	193.257	192.676	190.706	188.673

Fonte: MEC/INEP/DEED

Os números nos indicam que, no período de 2010 a 2014, no Brasil, houve a eliminação de 6.266 estabelecimentos educacionais. E, como observamos na Tabela IV, houve uma redução expressiva no quantitativo de estabelecimentos educacionais. Vale ressaltar, ainda, que, se retomarmos para os dados estatísticos referentes ao ano de 2003 a 2013, podemos constatar o fechamento de 32,5 mil instituições escolares no meio rural. Com base nestes números, o Jornal Folha de São Paulo, datado de 03 de março de 2014, divulgou uma análise alarmante pela qual constatou que, a cada dia, em média, 08 escolas foram fechadas no campo, consolidando o que passou a ser denominado de política de nucleação.

Ainda, como reflexo da política de nucleação, destacamos os dados referentes ao fechamento de escolas no estado Paraense:

Tabela V: Escolas Fechadas no Estado do Pará – 2013/2014

Município	Quantidade
Melgaço	47
Oriximiná	41
Irituia	40
São Geraldo do Araguaia	36
Pacajá	26
Rurópolis	24
Tomé-Açu	21
Mocajuba	18
Vitória do Xingu	16
Rondon do Pará	12
Igarapé Miri	11
São Sebastião da Boa Vista	11
Senador José Porfírio	11
Cametá	9
Capitão Poço	9
Altamira	8
Oeiras do Pará	8
Santa Maria das Barreiras	8
Total	356

Fonte: Censo Escolar do INEP/2013-2014 (GEPERUAZ)

Neste sentido, Hage (2012) analisa como um dos elementos que constituem a precarização das escolas do campo:

O avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Esse número muito extenso de escolas, associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola, têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade). (HAGE, 2012, p. 04).

Como forma de combater o fechamento das escolas, no ano de 2014, mediante a mobilização e reivindicação de diferentes movimentos sociais, assim como, instituições educacionais, foi implementada a Lei nº 12.960/2014, por meio da qual se estabelece normas para fechamento de escolas campo, indígenas e quilombola. Neste sentido, a Secretaria de Educação que intentar fechar escola, necessitará apresentar para a sociedade uma análise dos diagnósticos e impactos que a ação de fechamento pudesse ocasionar para a comunidade escolar e, também, deverá ouvir a comunidade escolar.

Tais números nos conduzem para reflexões consideradas por nós necessárias e que nos auxiliam na compreensão da reorganização espacial de nossa nação, considerando, em especial, a demarcação implementada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que classifica as regiões brasileiras a partir de duas dependências administrativas, quais sejam: Urbano e Rural. Pois, de acordo com esta classificação, iniciamos a segunda década do século XXI no Brasil com um quantitativo de menos de 20% de sujeitos residentes no campo.

No entanto, a este respeito, alinhamo-nos ao entendimento de Veiga (2002), que entende a classificação utilizada pelo o IBGE para demarcar as dependências administrativas das regiões brasileiras como Urbana e Rural, a partir de uma concepção legal e de uma política-administrativa contraditória, rígida e ultrapassada:

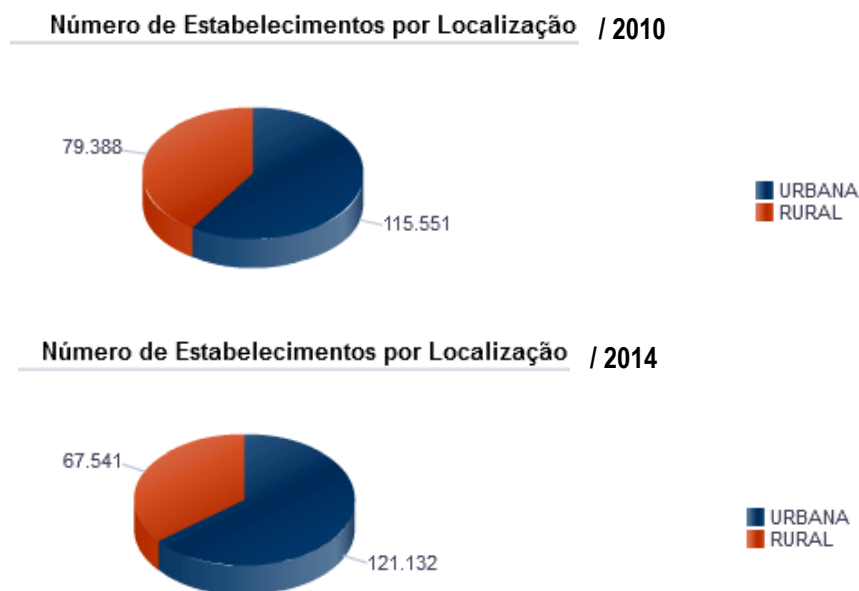
Na verdade, tal demarcação diferencia-se daquelas encontradas em todos os países de importância socioeconômica igual ou superior à nossa. Ao contrário destes, nos quais a delimitação do urbano e do rural resulta da combinação de critérios de tamanho, densidade da população, e da sua localização – combinação essa que é boa indicadora do grau de modificação antrópica do meio ambiente –, o nosso recorte identifica como urbanas as sedes dos municípios e dos distritos, e como “cidades”, as sedes municipais. (VEIGA, 2002, p. 23).

Assim, compartilhamos com tal proposição, ao considerar que o Brasil possui características reais que nos fazem compreendê-lo como um país muito mais agrário e menos urbano. Posto que, o “Brasil não é tão urbano quanto que se calcula”, pois muitas localidades são consideradas cidades, contudo, suas dimensões territoriais são reduzidas, e, ainda, possuem habitantes que, em sua maioria, se ocupam de atividades consideradas primárias. Isso nos conduz à compreensão de que a “distinção brasileira entre a população rural e urbana é arbitrária [...] e resulta de uma visão distorcida de quão urbanizado é o Brasil.” (VEIGA, 2002, p.24).

A visão distorcida, que é reforçada diante dos resultados divulgados pelos órgãos responsáveis por calcular, por exemplo, o censo da população brasileira, induz para a construção de políticas públicas, também, contraditória e acaba por dar existência a uma realidade que é fictícia. Portanto, retira e nega o direito à vida digna aos sujeitos que vivem em condições materiais de existência que são, na maioria das vezes, precárias. Ao retomarmos a análise referente à Tabela III, e visualizarmos, principalmente, os sujeitos que encontram-se na faixa etária superior a 30 anos, e refletirmos sobre o quantitativo significativo do

fechamento de escolas, podemos inferir que, a eliminação de um estabelecimento educacional alimenta a negação do direito do sujeito à educação, pois retira-se a possibilidade de um educando frequentar as aulas em uma unidade educativa próxima de sua casa, induzindo o sujeitos a deixar a vida do campo em direção de melhores condições de vida na cidade. Diante desta compreensão, socializamos, como exemplo, a distribuição do quantitativo do número de Escolas de acordo com a dependência administrativa brasileira:

Gráfico II: Comparativo do Número de Estabelecimentos Educacionais por Dependência Administrativa no Brasil – 2010/2014



Fonte: MEC/INEP/DEED

Os dados registrados no Gráfico II nos levam a interpretar que, em âmbito geral referente aos anos de 2010-2014, houve uma redução de 11.847 estabelecimentos escolares no campo, ao passo que, registra-se um aumento de 5.581 escolas na área urbana. Isto implica interpretarmos que a região geográfica tem influência direta na possibilidade de acesso ao direito educacional, contrariando uma garantia já conquistada constitucionalmente.

Neste estudo, alinhamo-nos ao desafio que visa romper com concepções históricas, pelas quais se camufla a realidade, posto que, os sujeitos da EJA precisam ser compreendidos não como um entrave ao desenvolvimento da nação, mas como um ser “roubado” em seus direitos (FREIRE, 2001). Assim, a subseção que segue realizará reflexões com vistas a

compreender como se constitui, no campo da Amazônia paraense, a EJA-Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

2.1. A EJA NO CAMPO PARAENSE: QUE ENSINO MÉDIO TEMOS?

De acordo com a LDB 9394/96, a Educação Básica estrutura-se a partir de três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como por diferentes modalidades; entre estas, destacamos as modalidades-foco desta pesquisa: a EJA, a Educação Profissional e a Educação do Campo, sendo que, esta, perpassa tanto pela etapa do Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Vale ressaltar, ainda, que, a atual LDB, superou a lógica histórica que restringia ao ensino médio, a obrigatoriedade de habilitar o sujeito de classe menos favorecida para acessar o mercado de trabalho, ou como chave de acesso à educação superior para os filhos da elite. Já que a LDB 9394/96, de forma mais avançada, considera o Ensino Médio como a etapa final da Educação básica, deverá, portanto, favorecer o exercício da cidadania com vistas para as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 9394/96 Art. 35°).

A nova LDB, no que diz respeito ao Ensino Médio, demonstra avanço, posto que, propõe, para este nível de ensino, uma base unitária, porém ampliada. Base que, possibilitará, ao aluno, para além da preparação para o trabalho, um alicerce científico, tecnológico e cultural. A este respeito, o parecer presente no CNE/CEB nº 5/2011 relata:

O Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica. A formação geral do estudante em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustenta-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. Nesse sentido, não é possível compreender a tríplice intencionalidade expressa na legislação de forma fragmentada e estanque. São finalidades que se entrecruzam umas nas outras, fornecendo para a escola o horizonte da ação pedagógica [...]. (CNE/CEB nº 5/2011, p. 28).

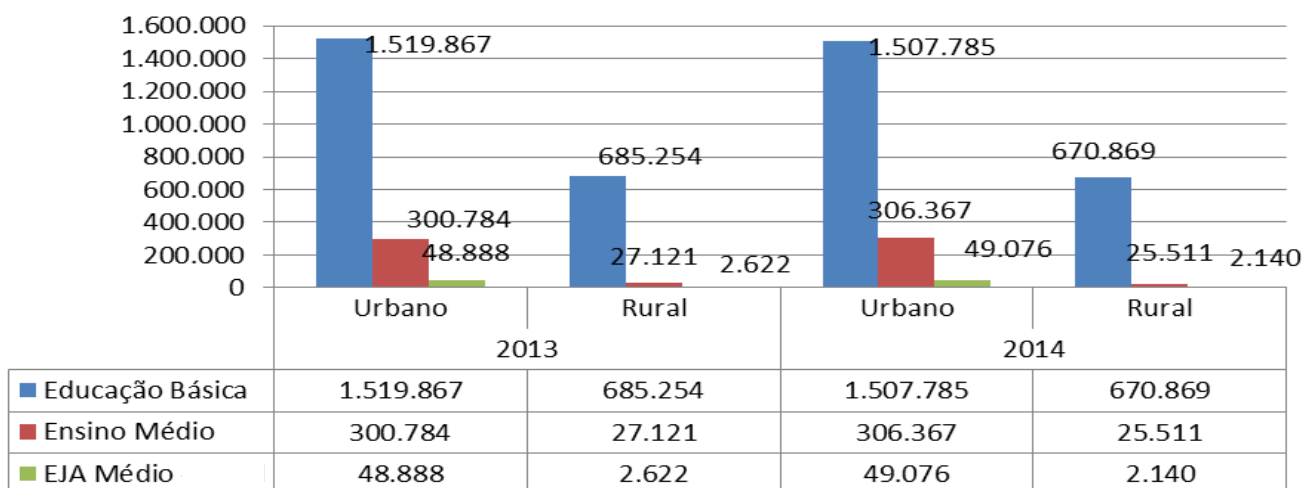
Assim, ao atentarmos para a especificidade do lugar desta investigação, a EJA-Ensino Médio Integrada à Educação Profissional no campo paraense, compreendemos ser válido situar o Pará como um dos sete Estados da federação que compõem a Região Amazônica e, a partir da referência implementada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual classifica-o como a segunda maior unidade federativa em dimensões territoriais do Brasil, com uma dimensão de 1.247.954,666 km², e, de acordo com a projeção do IBGE/2015, abriga 8.175.113 habitantes.

Estes números, também, colocam o Pará como o nono Estado brasileiro em número de habitantes e, ainda, serve de pano de fundo para o fortalecimento de um discurso elitista, o qual destaca a defesa de que a amplitude da dimensão territorial do Estado e a relação referente ao baixo quantitativo da população que vive no campo dificulta (e quase impossibilita) o acesso às políticas públicas educacionais; pois do universo de sujeitos que vivem no Pará, tem-se cerca de 32% da população residindo, no que o IBGE classifica como rural. E, apesar da baixa densidade populacional presente no campo paraense, compreendemos ser imprescindível o desenvolvimento de investigações acadêmico-científicas que pautem o campo.

Ainda, nesta linha de entendimento, cabe-nos, no entanto, problematizar estes dados estatísticos, pois nem mesmo as sedes da maioria dos municípios paraenses refletem características urbanas. No entanto, a falsa visão urbana do Estado do Pará, faz com que não se fortaleçam, por exemplo, políticas públicas educacionais adequadas ao atendimento da realidade do homem e da mulher que vivem no campo.

Os dados estatísticos que seguem, objetivam auxiliar na interpretação das desigualdades geográficas exponenciais, no que diz respeito às condições materiais de acesso, principalmente, referente ao último nível da educação básica.

Gráfico III: Número de Matrículas na Educação Básica, Ensino Médio e EJA Médio no Pará, por Dependência Administrativa – 2013 e 2014



Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula

O Gráfico III indica que, tanto em 2013, quanto em 2014, quando comparamos o universo da Educação Básica, podemos apreender que o número de matrícula no Ensino Médio é significativamente baixo, pois tais números levam-nos a compreender que apenas 20% das matrículas da Educação Básica, no meio urbano, são referentes ao Ensino Médio. Ao observamos a etapa do Ensino Médio no campo paraense, os números registrados são mais alarmantes ainda, posto que, de cada 100 (cem) alunos matriculados na Educação Básica, apenas 4 (quatro) estão vinculados ao Ensino Médio.

Ao nos movermos em direção à EJA, podemos observar que, esta modalidade de ensino, representa, apenas, 16% de matrículas do universo do Ensino Médio no meio urbano. E, ao lançarmos o nosso olhar para a EJA desenvolvida no campo, temos, apenas, 10% das matrículas do universo do Ensino Médio para esta modalidade do ensino. Tais números tornam-se assoladores, pois, como podemos observar, na tabela a seguir, há um quantitativo significativo de sujeitos com anos de estudos que, pode ser compreendido como possíveis sujeitos que poderão ser relacionados ao Ensino Médio.

Tabela VI: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por anos de estudo, no Pará em 2013

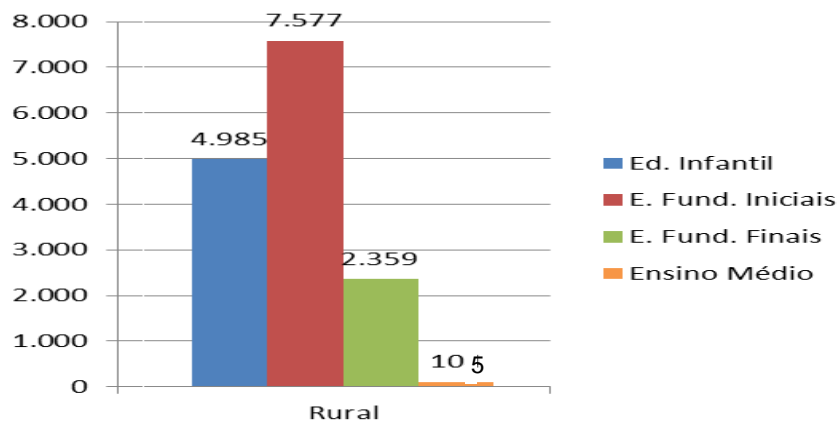
Variável	Grupos de anos de estudo	Total	Urbano	Rural
Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Mil pessoas)	Sem instrução e menos de 1 ano	647	368	279
	1 ano	185	86	99
	2 anos	372	190	182
	3 anos	528	280	248
	4 anos	657	391	266
	5 anos	538	351	187
	6 anos	348	235	113
	7 anos	300	205	95
	8 anos	588	438	150
	9 anos	284	218	66
	10 anos	255	203	52
	11 anos	1.325	1.140	185
	12 anos	98	87	11
	13 anos	55	50	5
	14 anos	63	57	6
	15 anos ou mais	310	278	32
	Não determinados e sem declaração	-	-	-
	Não determinados	22	19	3
	Total		6.575	4.597

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Como podemos observar na Tabela VI, o meio urbano destaca-se por reunir o maior número de pessoas com anos de estudos em praticamente todas as categorias, com exceção do que diz respeito às pessoas com um ano de estudo. Em sentido inverso, o campo, principalmente a partir dos quatro anos de estudos, vai tomando uma distância significativa dos números que fazem referência à cidade. Assim, observamos que, no campo, na medida em que os anos de estudos aumentam, vai ocorrendo uma redução no quantitativo de sujeitos que ali vivem, chegando a registrar, no que diz respeito aos 9 anos de estudos, a interpretação que: de cada 100 pessoas que completaram o Ensino Fundamental, apenas 23 vivem no campo. E, ao tomarmos como referência os sujeitos com 12 anos de estudos, temos números estarrecedores no campo, pois de cada 100 pessoas que possuem o Ensino Médio (12 anos de estudos), somente 1 vive no campo.

Ao observarmos estes quantitativos, podemos inferir que, muitos são os agravantes que conduzem os sujeitos que vivem no campo a não progredir em sua caminhada estudantil. Entre estes agravantes consideramos, por exemplo, que, no campo, na medida em que o sujeito avança nos estudos, há uma visível redução do quantitativo de estabelecimentos educacionais, conforme verificamos a seguir:

Gráfico IV: Número de Estabelecimentos Educacionais por Etapa de Ensino no meio rural Paraense/2013



Fonte: MEC/Inep/Deed

Estes números nos revelam que, para cada 100 (cem) escolas de Educação Básica no meio rural, existe apenas menos de 1 (um) estabelecimento para atender o Ensino Médio. Estes números expressam o entendimento de que, o reduzido quantitativo de escolas próximas ao local de moradia dos sujeitos que vivem no campo, reduz e, em muitos casos, impossibilita o acesso deste sujeito em cursar a última etapa da Educação Básica, conforme podemos identificar na Tabela a seguir:

Tabela VII: Número de Estabelecimentos Educacionais nos Municípios Paraenses por Localização Administrativa/2013

Nº	MUNICÍPIO	Total de Escolas	LOCALIZAÇÃO		Total de Escolas c/ EM	LOCALIZAÇÃO	
			Urbana	Rural		Urbana c/EM	Rural c/EM
1	Abaetetuba	205	63	142	19	11	8
2	Abel Figueiredo	12	7	5	1	1	0
3	Acará	177	9	168	1	1	1
4	Afuá	168	6	162	1	1	0
5	Água Azul do Norte	24	8	16	1	1	0
6	Alenquer	169	27	142	3	3	0
7	Almeirim	78	20	58	5	5	0
8	Altamira	149	67	82	12	10	2

9	Anajás	117	7	110	1	1	0
10	Ananindeua	255	3	252	57	56	1
11	Anapú	56	7	49	3	2	1
12	Augusto Correa	88	12	76	4	2	2
13	Aurora do Pará	96	6	90	3	1	2
14	Aveiro	57	3	54	1	1	0
15	Bagre	34	7	27	1	1	0
16	Baião	91	11	80	1	1	0
17	Bannach	10	3	7	2	1	1
18	Barcarena	124	43	81	10	6	4
19	Belém	678	670	8	155	155	0
20	Belterra	68	12	56	2	1	1
21	Benevides	48	27	21	5	4	1
22	Bom Jesus do Tocantins	17	6	11	4	1	3
23	Bonito	44	3	41	2	2	0
24	Bragança	176	53	123	17	12	5
25	Brasil Novo	39	6	33	1	1	0
26	Brejo Grande do Araguaia	16	5	11	1	1	0
27	Breu Branco	31	14	17	3	2	1
28	Breves	299	34	265	4	4	0
29	Bujaru	76	8	68	2	1	1
30	Cachoeira do Piriá	51	4	47	1	1	0
31	Cachoeira do Arari	50	5	45	5	2	3
32	Cametá	244	34	210	10	9	1
33	Canãa dos Carajás	27	16	11	2	2	0
34	Capanema	82	50	32	13	11	2
35	Capitão Poço	133	20	113	8	4	4
36	Castanhal	136	34	102	24	23	1
37	Chaves	100	3	97	1	1	0
38	Colares	35	5	30	6	2	4
39	Conceição do Araguaia	34	9	25	8	7	1
40	Concórdia do Pará	93	14	79	5	2	3
41	Cumaru do Norte	20	4	16	1	1	0
42	Curionópolis	25	14	11	1	1	0
43	Curralinho	49	7	42	2	2	0
44	Curuá	39	6	33	1	1	0
45	Curucá	75	11	64	3	2	1
46	Dom Eliseu	44	25	19	3	3	0
47	Eldorado dos Carajás	65	12	53	2	2	0
48	Faro	19	7	12	1	1	0
49	Floresta do Araguaia	29	7	22	1	1	0
50	Garrafão do Norte	79	5	74	2	1	1

51	Goianésia do Pará	56	13	43	1	1	0
52	Gurupá	105	9	96	1	1	0
53	Igarape-Acú	72	20	52	9	5	4
54	Igarapé-Miri	125	24	101	3	3	0
55	Inhangapí	30	6	24	2	2	0
56	Ipixuna do Pará	70	6	64	1	1	0
57	Irituia	116	7	109	4	1	3
58	Itaituba	141	54	87	13	12	1
59	Itupiranga	117	12	105	3	2	1
60	Jacareacanga	55	4	51	1	1	0
61	Jacundá	45	29	16	4	3	1
62	Juruti	132	20	112	3	3	0
63	Limoeiro do Ajuru	62	5	57	2	2	0
64	Mae do Rio	59	20	39	2	2	0
65	Magalhaes Barata	28	3	25	1	1	0
66	Marabá	267	151	116	30	28	2
67	Maracanã	97	14	83	1	1	0
68	Marapanim	61	10	51	1	1	0
69	Marituba	85	78	7	8	8	0
70	Medicilândia	58	7	51	2	1	1
71	Melgaço	57	4	53	1	1	0
72	Mocajuba	59	16	43	1	1	1
73	Moju	178	19	159	4	3	1
74	Mojuí dos Campos	70	5	65	1	1	0
75	Monte Alegre	159	23	136	4	4	0
76	Muaná	47	6	41	1	1	0
77	Nova Esperança do Piriá	54	6	48	1	1	0
78	Nova Ipixuna	29	7	22	1	1	0
79	Nova Timboteua	26	5	21	1	1	0
80	Novo Progresso	34	18	16	2	2	0
81	Novo Repartimento	156	14	142	3	3	0
82	Óbidos	114	14	100	1	1	0
83	Oeiras do Pará	52	8	44	1	1	0
84	Oriximiná	99	29	70	4	4	0
85	Ourém	43	10	33	3	2	1
86	Ourilândia do Norte	27	14	13	3	3	0
87	Pacajá	175	15	160	3	1	2
88	Palestina do Pará	11	5	6	1	1	0
89	Paragominas	96	47	49	9	9	0
90	Parauapebas	90	77	13	13	12	1
91	Pau d'Arco	13	5	8	1	1	0
92	Peixe-Boi	22	4	18	1	1	0
93	Piçarra	33	5	28	1	1	0
94	Placas	82	7	75	2	1	1

95	Ponta de Pedras	63	12	51	2	1	1
96	Portel	182	18	164	2	2	0
97	Porto de Moz	137	9	128	2	2	0
98	Prainha	125	7	118	1	1	0
99	Primavera	15	10	5	1	1	0
100	Quatipuru	16	7	9	2	1	1
101	Redenção	58	50	8	7	6	1
102	Rio Maria	18	13	5	2	2	0
103	Rondon do Pará	42	24	18	3	3	0
104	Rurópolis	72	10	62	2	1	1
105	Salinópolis	39	28	11	4	4	0
106	Salvaterra	49	12	37	3	3	0
107	Santa Bárbara do Pará	25	10	15	2	0	2
108	Santa Cruz do Arari	20	3	17	2	1	1
109	Santa Isabel do Pará	63	28	35	6	5	1
110	Santa Luzia do Pará	32	6	26	1	1	0
111	Santa Maria das Barreiras	24	2	22	5	4	1
112	Santa Maria do Pará	60	2	58	3	2	1
113	Santana do Araguaia	30	15	15	2	2	0
114	Santarém Novo	21	5	16	1	1	0
115	Santarém	476	151	325	35	33	2
116	Santo Antônio do Tauá	60	14	46	2	2	0
117	São Caetano de Odivelas	39	6	33	7	7	0
118	São Domingos do Araguaia	45	22	23	1	1	0
119	São Domingos do Capim	101	7	94	1	1	0
120	São Felix do Xingu	122	20	102	3	2	1
121	São Francisco do Pará	41	8	33	1	1	0
122	São Geraldo do Araguaia	54	17	37	3	2	1
123	São Joao da Ponta	14	9	0	1	0	1
124	São Joao de Pirabas	33	6	17	1	0	1
125	São Joao do Araguaia	37	3	34	1	0	1
126	São Miguel do Guamá	125	30	95	5	5	0
127	São Sebastiao da Boa Vista	40	5	35	1	1	0
128	Sapucaia	7	4	3	1	1	0
129	Senador José Porfirio	33	6	27	1	1	0
130	Soure	24	13	11	3	2	1
131	Tailândia	86	25	61	5	3	2
132	Terra Alta	17	3	14	2	1	1

133	Terra Santa	26	14	12	1	1	0
134	Tome-Acú	102	35	67	3	3	0
135	Tracuateua	61	6	55	2	0	2
136	Trairão	28	6	22	1	1	0
137	Tucumã	34	20	14	3	3	1
138	Tucurí	63	48	15	8	8	0
139	Ulianópolis	36	12	24	1	1	0
140	Uruará	90	11	79	3	1	2
141	Vigia	99	35	64	6	2	4
142	Viseu	135	15	120	1	1	0
143	Vitoria do Xingu	30	5	25	1	1	0
144	Xinguara	36	27	9	7	6	1
Total		11522	3148	8360	741	638	105

Fonte: Censo Educação Básica/2013

A Tabela VII revela números desoladores, apontando que, dos 144 municípios formadores do território paraense, 84 (oitenta e quatro) não possuem Escolas de Ensino Médio no campo, ou seja, nem todos os alunos que vivem no campo e concluem o Ensino Fundamental terão a oportunidade de acessar a etapa seguinte da Educação Básica. Os números insuficientes de estabelecimentos de Ensino Médio, não condizem com o enunciado como Meta 3 do PNE (2014-2024) que estabelece: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.” (MEC/SASE, 2014, p. 22).

O quantitativo de 105 escolas de Ensino Médio existentes no campo expressa a negação de direito à educação, pois mostram-se insuficientes para atender a demanda que, conforme a legislação vigente, apresenta-se com idade para cursar o referido nível de ensino. Esta assertiva pode ser compreendida ao nos aproximarmos dos dados do IBGE/2014, o qual apresenta o campo paraense com 161.000 (cento e sessenta e um mil) pessoas com a idade na faixa etária de entre 15 e 17 anos. Logo, se apenas o contingente populacional que está na faixa etária em questão reivindicasse matricular-se no Ensino Médio, entre as 105 escolas presentes no campo, cada estabelecimento teria que atender, aproximadamente, 1.500 (um mil e quinhentas) pessoas. Neste sentido, pelo baixo quantitativo de estabelecimentos escolares voltados ao Ensino Médio, podemos compreender a existência de uma ruptura, referente aos anos de estudos posteriores ao Ensino Fundamental.

O registro do baixo quantitativo de estabelecimentos escolares de Ensino Médio no campo paraense, cujas características são eminentemente agrárias (VEIGA, 2002) e, com as dimensões do Pará, parece-nos fortalecer a indução para algumas justificativas excludentes, tais como: há poucos homens e mulheres vivendo no campo; e os que lá vivem são desprovidos de interesses em acessar a educação escolar. No entanto, o que constatamos, de fato, é ausência de políticas públicas educacionais capazes de atender sujeitos que sobrevivem diante das mais diferentes e complexas formas de materialização da vida no campo.

O anúncio/denúncia consegue ser, ainda, mais proeminente, quando constatamos que, na modalidade da EJA-Ensino Médio no campo, referente ao ano de 2014: do universo de 276 (duzentos e setenta e sete) escolas de Educação Básica que atendem a EJA, somente 21 (vinte e uma) escolas acolhem a modalidade da EJA-Ensino Médio; e, os números ressaltam, ainda, que, não há registro de escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no meio Rural. Neste sentido, compreendemos que, tais números, corroboram de forma negativa, inclusive, para com a efetivação da Meta 10 PNE (2014-2024) que estabelece: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (MEC/SASE, 2014, p. 37).

Os relatos dos Educandos Egressos do PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011) enunciados a seguir, corroboram com as análises tecidas:

[...] eu não tinha como continuar os estudos, pois era assim: aqui mal tinha escola até a 4ª série, e aí depois, se quiséssemos continuar estudando, tínhamos que viver pelas casas dos outros, lá na cidade. Pensa que é fácil?! Ali, você passava de tudo: da saudade que doía por dentro, até uns tratamentos que eram mais dolorosos por fora... “apanhar” de quem não é nem teu pai, nem tua mãe é barra... Quem tinha parente lá na cidade era menos pior (isso às vezes)... Ainda tentamos - eu e minha irmã - mas não deu certo, não. Se, no período que ficamos no interior estudando já era cansativo, porque ajudávamos desde cedo os nossos pais. Nem tenho como explicar o que é ter que ajudar de diferentes maneiras na casa dos outros e, ainda, conseguir estudar... Não deu. (Educando Egresso José).

Parecia que estudar era uma coisa de luxo, sabe?! E um luxo que não estava para todo mundo, não. Pelo que entendi, não estava nem para mim, nem para os meus colegas daqui de perto. Aí tentamos ficar por aqui... Depois de um tempo, abriu uma turma à noite, era longe, mas dava para chegar... O problema era que, quando chegávamos lá, a falta de energia já era certa, mas dava para levar... Mas a falta do professor... Puxa! Andar tudo aquilo e ele não estar presente, só retirava mais minha força... Depois, minha vista já ficou doendo por causa da fumaça da lamparina, que ardia demais quando tentava ler a noite no escuro, se eu tentasse deixar ela perto das letras, para

eu enxergar. Aí eu não conseguia nem escrever e nem ler... já viu? Só tirava nota baixa. Uma vergonha! (Educando Egresso Francisco).

Eu quero deixar bem claro que não fui estudar o ensino médio só agora, só porque eu “tava” fazendo corpo mole. Eu nem tinha como! Primeiro, eu não podia estudar porque tinha que ajudar, de alguma forma, nas despesas de casa... Depois, quando eu tentei voltar, eu já não podia, porque tinha que cuidar dos meus filhos. Se não eu ia, e aí, quem “ia” cuidar deles? Quem? Se para lá é difícil, imagina como a vida tem sido complicada por aqui... Porque parece que ninguém quer saber que nós também temos necessidade de estudar. (Educanda Egressa Helena).

Os registros estatísticos e as narrativas dos pesquisandos refletem a contradição histórica pela qual tem sido construída a sociedade brasileira, que caminha pela contradição entre a legalidade e a realidade. Os relatos refletem, ainda, o desafio enfrentado no cotidiano de vida de muitas crianças, jovens e adultos da Amazônia paraense que buscam o acesso ao sistema educacional. E, que, enfrentam diferentes dificuldades capazes de influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos dos educandos apontam entraves, entre os quais, destacamos: i] carência (e/ou ausência) de escolas para dar continuidade nos estudos; ii] distância considerável entre a escola e o lugar de vida do sujeito; iii] carência de profissionais, entre outros. Tais entraves convergem na direção da ausência de políticas públicas educacionais, capazes de ir ao encontro da garantia de atendimento aos sujeitos que vivem no meio rural.

As análises realizadas por Arroyo (2007) denunciam que o lugar social, político e cultural dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos, ao longo da história, têm sido as matrizes que condicionam para as ofertas educacionais, proporcionando, para esta modalidade de ensino, constantes variações que as conduzem a um processo intenso de desvalorização. Para Brandão (2008), esta constante instabilidade da EJA apresenta-se como prejudicial, haja vista que não demarca uma identidade e, acaba por relegar a esta etapa de ensino, um papel de segunda ordem, fragilizada diante de propostas políticas superficiais e fragmentadas.

Compreendemos que a possibilidade de acessar o direito à educação traz para o sujeito consequências que serão repercutidas ao longo da vida. Da mesma maneira, os sujeitos que são impossibilitados de acessar o seu direito à educação acabam por experimentar condições materiais de existências excludentes, já que têm seu direito como cidadão fragmentado, e, portanto, enfrentam condições que tornam ainda mais desleal a luta pela sobrevivência, posto que, a negação de um direito fundamental ao exercício da cidadania, como é a educação,

dificulta (e quase impede) o acesso a outros direitos responsáveis por construir e consolidar a dignidade humana.

A este respeito, dialogamos com Arroyo e Fernandes (1999) ao alegar que os sujeitos do campo são, também, sujeitos de direito à educação:

O que vocês estão mostrando é que o povo do campo tem tanto direito à educação básica quanto os nossos filhos na cidade. Isto é possível [...] Tenho uma lembrança muito boa da minha experiência na escola rural e, por isso que falo apaixonado que é possível uma nova escola. É possível recuperar a educação básica, recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica no campo [...] A educação básica tem que ser vinculada aos direitos [...] O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 17).

As narrativas dos educandos, também, expressam que as dificuldades são acentuadas pela carência (e/ou inexistência) de escola na comunidade, as pessoas acabam sendo obrigadas a abrirem mão de sua vida escolar, contribuindo para aumentar o número de sujeitos que evadem da escola e que, posteriormente, quando é possível, retornam à vida escolar e, registram-se, estatisticamente, como sujeitos em distorção idade-série²¹.

Assim, destacamos os dados relacionados à idade-série:

Tabela VIII: Taxa de Distorção Idade-Série no Pará, por Dependência Administrativa – 2013/2014

Ano		Ens. Fundamental		Ens. Médio
		1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	
2013	Urbano	23,2	38,4	52,2
	Rural	37,7	56	59,9
2014	Urbano	21,5	38,4	51
	Rural	33,9	56,7	60,3

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Como verificamos, na medida em que ocorre o avanço nas etapas de ensino, a taxa de distorção idade-série, também, vai se ampliando em quantidades significativas, sendo que, no meio rural, os números são mais expressivos ainda. Neste sentido, consideramos que tal fato é agravado, também, pela dificuldade no acesso. Pois, se o número de escolas é gradativamente

²¹ De acordo com o sistema educacional brasileiro, que pauta-se na seriação, há uma adequação teórica que se estabelece entre a série e a idade do aluno. Assim, se considera a idade de 06 anos, como adequada ao ingresso no ensino fundamental (que tem a duração de 09 anos). Neste sentido, seguindo esta lógica estabelecida entre idade-série, é possível identificar a idade adequada para cada série.

reduzido na medida em que ocorre o avanço das etapas de ensino, ocorre um afunilamento no acesso e, portanto, reforça-se a negação do direito à educação.

Neste contexto, Educando Egresso Francisco afirma:

Eu até tentei, mas sentia a toda hora que a escola não gostava de mim... Ninguém parecia querer entender porque eu estava sempre cansado ou com fome. Naquele tempo, pensava que isso não era problema de ninguém, só meu mesmo. Fiquei foi muito tempo sem estudar, pensei que nem tinha mais idade pra isso. Depois, abriu aqui, na minha comunidade, vaga para estudar novamente. Acreditem: tive uma professora na minha casa, pedindo para eu voltar para estudar o Ensino Fundamental. Aí, me senti importante (risos). A professora me disse que íamos ter umas aulas sobre a realidade dos agricultores mesmo. Aí pensei: e já dá pra ser assim? Então, eu vou, porque de terra eu entendo e quero aprender mais. Pelo menos, já não vou ser o que não sabe nada na escola (risos). E deu certo! Quando percebi, já estava era fazendo o Ensino Médio, porque o Ensino Médio que eu escolhi fazer, também trabalhava com a terra. Aprendi foi muita coisa, mas ensinei também, viu?! (risos). Tive a oportunidade de aprender técnicas de cultivos que, confesso, tive dúvidas se funcionaria... Mas aprendi e ainda aplico na minha propriedade. Tu nem imaginas o sucesso que a minha horta faz. Pois é, tenho uma horta suspensa, porque, aqui na várzea, só fazendo suspensa para dar certo. E dá certo, viu?! (Educando Egresso Francisco).

Podemos observar que está presente na narrativa do Educando/Egresso Francisco, uma alusão à reprovação escolar, na qual, o próprio aluno, assume a culpa pelo seu insucesso. E, para além de se compreender como responsável pelo seu insucesso existe, na mesma proporção, uma falta de compreensão de que há um contexto político, econômico e social que o violenta. Assim, este sujeito é alimentado, cada vez mais, por uma introjeção de submissão ao sistema hegemônico que, de forma abusiva, o silencia.

Ainda, sobre a distorção idade-série, vale destacar que, de acordo com pesquisas do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) de 2013, estão diretamente relacionadas a este fenômeno, a taxa de reprovação (ou repetência) e as taxas de abandono. Tais elementos contribuem, diretamente, para construir o quantitativo de Jovens e Adultos que não conseguiram concluir seus estudos.

O enunciado pelo Educando/Egresso Francisco apresenta a escola como uma instituição excludente, que reforça a negação de direitos para todos e promove, no sujeito, um quadro de autorresponsabilização pela sua condição social. Portanto, a fala do Educando/Egresso Francisco nos dá a clara compreensão de que o sistema educacional brasileiro dificulta e até impossibilita o acesso à educação dos sujeitos menos favorecidos.

Partilhamos da concepção que defende a necessidade de fortalecer a luta por uma dinâmica capaz de ressignificar a função da escola na nossa sociedade, construindo, assim, uma escola que seja capaz de transgredir os paradigmas de uma sociedade opressora. Alinhada a esta proposição, destacamos a narrativa do pesquisando:

Se não estudei, não é porque eu era preguiçoso não. Quem me dera ter aprendido as coisas cedo... O problema é que, por aqui, ou tu tenta arranjar dinheiro para viver ou tu estuda. E, quando é só tu que está envolvido é uma coisa. Mas, e quando dessa decisão de sobrevivência, dependem outros? Ah, não dá. Se eu não ajudasse na roça desde cedo, eu não comia, mas, também, corria o risco de não ajudar a alimentar o povo da minha casa. Essa é uma decisão que passa rápido, não dá para ficar um tempo pensando se estudo ou se me alimento. É rápido. Não é uma questão de: “há eu não estudo porque eu não estou com vontade.” O que me “deu gás” para voltar a estudar e fazer o Ensino Médio foi a possibilidade de aprender mais coisas que pudessem me ajudar na minha sobrevivência aqui mesmo. Porque já tentei, mais não deu para viver lá no centro do Miri... O que eu sei é plantar e colher açaí, e era isso que eu queria. Hoje, só eu e os colegas que estudaram comigo, conseguimos ter açaí, mesmo quando não está na safra. Quando falei para os familiares que era possível isso, eles até chegaram a duvidar. E isso eu aprendi em que lugar? Estudando! Vem é muita gente aqui me perguntar como eu faço. E, eu já disse, temos que nos organizar. Porque, até isso, me ensinaram lá na escola: que organizados nós vamos longe. (Educando Egresso José).

A narrativa do Educando/Egresso José fortalece o esclarecimento de que a escola não pode ser abstrata ao cotidiano do aluno; ao contrário, precisa estar conectada com a dinâmica de vida do sujeito, pois, é considerando este diálogo que, poderá se construir a relação de homens e mulheres mais autônomos e libertos do sistema produtivo do capital, que tanto tem precarizado os modos de vida.

Em diálogo com o relato dos pesquisandos e com os dados estatísticos apresentados, apoiamo-nos em Arroyo (2006) que advoga:

O fato das escolas do campo somente serem de 1ª a 4ª séries, não é só porque estão distantes, não há dinheiro, porque os políticos não têm vontade, etc., mas porque, na realidade, o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é de sete a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. Daí porque não temos educação mais do que de 1ª a 4ª. (ARROYO, 2006, p. 108).

No Pará, podemos observar que os números registram uma baixa de matrícula na EJA:

Tabela IX: Matrícula Inicial na EJA no Estado do Pará (2010 e 2014)

ANO	EDUCAÇÃO BÁSICA		TOTAL
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
2010	210.403	46.570	256.973
2014	168.272	46.856	215.128

Fonte: MEC/Inep/Deed

A Tabela IX nos conduz à interpretação da expressiva redução no número de matrículas referente à EJA; em âmbito geral, podemos observar que em 2014 houve uma baixa de 41.815 matrículas na referida modalidade do ensino. Nesta direção, Soares e Galvão (2009), enfatizam que a desvalorização no atendimento educacional para com os sujeitos jovens e adultos registrados no Brasil desde o período colonial, resiste por mais de quinhentos anos; pois permanece a justificativa de que os jovens e adultos que hoje buscam o ingresso ou a retomada da vida escolar, são compreendidos como sujeitos propensos a apresentarem uma significativa dificuldade para o aprendizado, quando comparados a uma criança que ingressa nos anos iniciais; por isso, para estes sujeitos, não há necessidade de investimentos maiores.

Desta maneira, podemos verificar que, os preconceitos e exclusões que permeiam a EJA, são os resquícios de uma herança histórica que permanece acentuada em nossa sociedade e constitui uma condição *sine qua non* para o fortalecimento da negação do direito à educação para milhares de sujeitos. A narrativa do aluno egresso do PROEJA demonstra a atualidade desta herança histórica que persiste em nossa sociedade:

A necessidade do pesquisando em externar a justificativa da dificuldade de acesso e permanência no processo educativo vai ao encontro da necessidade de sermos capazes de transgredirmos com concepções sociais preconceituosas que a sociedade carrega sobre os jovens e adultos que, por algum motivo, não estão inseridos no mundo letrado.

Historicamente, no Brasil, a prioridade para o atendimento concentra-se no Ensino Fundamental. Tal fato encontra-se mediado por um sistema legal, o qual se expressa por meio de nossa Carta Magna de 1988²². E, referente à ausência de ações voltadas para o atendimento do Ensino Médio no Campo, a Coordenadora Pedagógica Clarice relata:

²² Vale ressaltar que, o fato da CF/88 enunciar a educação como uma função obrigatória do Estado, isso não tem sido garantia suficiente para sua efetivação no Ensino Médio.

[...] geralmente, os municípios quando têm o ensino médio lá, pra fazer é muito precário. E tem até local que eles moram em comunidades muito distantes e que não tem nenhuma escola para eles estudarem. Tem escola se eles forem para a sede da cidade. Porque lá, na comunidade deles, não tem a escola para o ensino médio. Tem só o fundamental e, em alguns casos, nem este tem direito. Digo isso, porque a instituição vai visitá-los. Os professores que vão, as pedagogas que vão, eles ficam abismados pela distância que eles moram. Eles retornam com a sensação de que estes sujeitos são esquecidos. É assim: os professores que vão fazer a visita chegam até a cidade, mas para chegar até a comunidade do aluno é, em alguns casos, até mais demorado do que a primeira etapa da viagem. É sempre muito distante e eles passam por muitas dificuldades. E os professores daqui vão mesmo, vão até o interior e eles sempre retornam muito mais sensíveis. (Coordenadora Pedagógica Clarice).

A narrativa da Coordenadora Pedagógica Clarice nos coloca diante da necessidade urgente de rompermos com uma cadeia que insiste em perpetuar as práticas da exploração sem precedentes, que discrimina os sujeitos e que desumaniza as relações sociais. Por isso, precisamos fortalecer proposições de políticas públicas educacionais que compreendam, sem discriminação, que todos os sujeitos, independente de sua localização geográfica, são portadores de direitos. Pois, não existem sujeitos com mais direitos que outros ou uns mais cidadãos que outros. Haja vista que, todos têm o direito de serem respeitados como seres humanos, o que acontece quando os gestores demonstram interesse e vontade política.

Em escala ampliada, o campo paraense tem seu Ensino Médio protagonizado por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), regulamentado pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. O referido Sistema está implementado como uma Política Pública Educacional do Estado que visa atender aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como exposto a seguir:

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

- I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;
- II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;
- III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;
- IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME. (Lei nº 7.806/2014, Art.5º).

Para muitas localidades do Estado paraense o SOME torna-se a única alternativa que possibilita o ingresso ao Ensino Médio. Os dados da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) informam que no ano de 2014, o SOME registrou um quantitativo de 30.111 matrículas no Ensino Médio.

Apesar da abrangência no atendimento, o SOME, também, resguarda traços passíveis de críticas, considerando a manutenção do atendimento educacional aligeirado e compreendido como de baixa qualidade para sujeitos historicamente excluídos. Soma-se, a esta questão, a intensificação no trabalho do educador que pode ser expressa, por exemplo, a partir da própria lotação deste; pois para atuar no Sistema, o mesmo terá de cumprir carga horária entre diferentes escolas, reduzindo a possibilidade deste envolver-se na dinâmica de uma comunidade:

Art. 8º Os professores que atuam no Sistema Modular de Ensino - SOME serão lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2 de junho de 2010.

§ 1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulo, será feita conjuntamente pela Direção de URE'S, Escolas Sedes, Supervisão Pedagógica, e Coordenação Gel do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distancias entre as localidades e as sedes na composição dos circuitos.

§ 4º Para fins desta Lei, **denomina-se circuito o conjunto de localidades** em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo, na composição do mesmo, priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado. (Lei nº 7.806/2014 – **grifo nosso**).

Nesta lógica de organização, é importante retomarmos ao princípio que justifica a execução do SOME em determinada localidade: número insuficiente de alunos que possibilitasse a formação de uma turma; e, carência de profissionais habilitados naquela comunidade. No entanto, para dar conta desta demanda, os professores lotados no SOME constroem, como alternativa, o agrupamento de disciplinas (em número de três ou quatro) com o objetivo de consolidarem o conteúdo programático do módulo letivo (o ano Letivo no SOME é composto por quatro Módulos, de no mínimo cinquenta dias). E, ainda, para completar a sua carga horária necessária, o professor necessita deslocar-se, considerando o “circuito”, para outra localidade.

Nestas condições, compreendemos que, o educador, vinculado ao SOME, poderá encontrar dificuldades na construção de problematizações a partir da realidade do sujeito educando, pois, o educador dispõe de tempo-espço reduzido de vivências educativas, o que poderá tornar-se um elemento que dificultará a construção do conhecimento a partir de um

processo significativo da aprendizagem, visto que, se torna imprescindível, na relação professor-aluno, a construção do respeito à identidade, como bem nos informa Freire (1996):

[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

Ao seguirmos as orientações de Freire, compreendemos que há, no interior das práticas educativas que impulsionam os processos de ensino-aprendizagem, a interação com os processos formadores da sociedade em que estamos incluídos. E, portanto, os processos educativos não se resguardam ao abstrato e/ou neutros e, sim, partem de problemas sociais reais; e é nesta perspectiva que acreditamos haver a necessidade de interação entre educador e o modo de vida dos sujeitos que integrarão o desenvolvimento educacional. É neste sentido que alinhamos nossas críticas à formação ocorrida no interior do SOME, haja vista que, o professor que compõe o quadro do Sistema, tem ausência de uma formação inicial e/ou continuada que considere, por exemplo, o processo de ensino aprendizagem a partir das áreas de conhecimento, já que este se vê na responsabilidade de dar conta de um determinado grupo de disciplinas para cumprir um módulo.

Sobre a educação na Amazônia paraense, Hage (S/D) relata, de forma sucinta, o que verificamos ante tal contexto:

Fracasso escolar e defasagem idade-série elevada em decorrência das condições em que se efetiva o ensino e a aprendizagem e das atividades de trabalho infante-juvenil, pois nas escolas rurais, os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas que dificultam a ação pedagógica e a aprendizagem, como por exemplo: as longas distâncias percorridas por estudantes e professores para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas, utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus, etc., muitas vezes antigos, sem manutenção, superlotados; a oferta irregular da merenda, que, quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola; e o acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento mais qualificado aos estudantes, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever e que demandam uma ação pedagógica mais adequada quanto à apropriação da leitura e da escrita. As condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infante-juvenil e, em determinadas situações, a exploração sexual de meninas adolescentes e jovens, afastando os estudantes da escola e prejudicando, assim, a aprendizagem e a qualidade da educação escolar do campo (HAGE, S/D, p. 03).

Diante disto, aceitamos o convite de Arroyo (1992, p. 5) ao nos desafiar reconstruir o olhar sobre o homem do campo, a fim de que este não mais seja compreendido como um “carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado”, mas passar a respeitar o homem do campo como um cidadão-trabalhador que sofreu uma violação histórica de seus direitos, e que precisa tomar consciência do processo de exclusão pelo qual ele foi submetido, a fim de que, mediados por essa conscientização advinda dos processos educativos, possa re-organizar as possibilidades para reivindicar seus direitos.

2.2. AS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Há uma relação intrínseca entre sociedade e educação, posto que o processo educacional não ocorre de forma desconectada da sociedade; ao contrário, as práticas educativas são a expressão da concepção de homem e de mundo presentes no projeto político de cada contexto social.

Portanto, ao considerarmos este entendimento, fortalecemos a argumentação de Luckesi (1993) ao compreender que, as ações pedagógicas, são articuladas através de pressupostos e, neste sentido, para o referido autor, a educação esteve, ao longo da história, permeada por diferentes tendências político-filosóficas que podem ser caracterizadas considerando três grandes perspectivas: i] a educação como redentora, para esta tendência a educação é uma instância exterior à sociedade, assumindo a função de adaptar o sujeito aos moldes de um indivíduo ideal que seja capaz de redimir a sociedade; ii] a educação como reprodutora, apresenta a matriz econômica, social e política como parâmetro pelo qual a educação deva ser considerada e reproduzida; e, iii] a educação como transformadora da sociedade, transcende a concepção da redenção e da reprodução, já que compreende a educação na perspectiva da transformação social, posto que esta atue como mediação de um projeto social.

Nos diferentes contextos da história a educação foi permeada por tendências que refletiam as concepções política, social e econômica de cada período, havendo, diferentes momentos que consideramos como portadores de avanços, retrocessos ou de resistências. No que diz respeito à construção de concepções sobre a escolarização da EJA integrando o Ensino Médio Profissional, também experimenta um movimento de reconceituação, como bem nos enuncia Machado (2008), haja vista que, esta modalidade de ensino, ao longo de sua

caminhada, vai deixando de ser caracterizada como assistencialista e de suplência para ser reafirmada como um direito. Salientamos que, tais mudanças, vêm acompanhadas da redefinição de políticas e de práticas educativas adjacentes.

Nesta proposição nos aproximamos de Gramsci (2002), o qual busca compreender a realidade considerando a sua totalidade (relações sociais e meio de produção), contradições e mediações. E, nesta compreensão, o autor defende uma concepção de hegemonia que se regulamenta pela força ou pelo consenso.

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’ (GRAMSCI, 2002, 62-63).

Com base em tais pressupostos, compreendemos que o processo histórico que constitui as concepções educacionais da EJA na Relação com o Ensino Médio Integrado à Educação profissional, dialoga com a tese de Gramsci (2002), posto que os interesses políticos que constituem (e direcionam) o processo educativo em cada contexto histórico, também, se faz considerando o interesse de equilíbrio:

O fato da hegemonia pressupõe, indubitavelmente, que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativas; mas, também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2002, p.48).

Nos princípios de Gramsci (2002) tanto a infraestrutura, quanto a superestrutura desenvolvem papel dialógico que determinam a construção social. Neste sentido, ambas refletem influência e ressignificam as lutas na trajetória e na relação educacional entre a EJA e o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. É válido, no entanto, compreendermos que há uma lente ideológica neoliberal pela qual a educação brasileira, nas últimas décadas, vem sendo refletida.

Tal concepção educacional perpetua a visão que conduz os educandos a perceberem o aumento da riqueza pela minoria e o aumento do contingente de miseráveis como um fatalismo irremediável. Ou seja, esta maioria de sujeitos que vivem como miseráveis são definidos pelo sistema hegemônico como impotentes e fracos. Contudo, ao longo da história, os movimentos de resistências constroem esforços para conseguir superar muitas de suas limitações por meio do acesso à educação e, avançam, no sentido de consolidarem análises críticas de sua existência no mundo. Nestas condições é válido ressaltar que, esta estratégia de resistência, assenta-se no conceito de “guerra de posição” argumentado por Gramsci (2002) e interpretado por Simionatto (2011):

Nas formações orientais, o que está em jogo é a conquista imediata do Estado. Nesta direção, a luta de classe assume, em seu momento decisivo, o caráter de ataque frontal ao poder, ou seja, uma “guerra de movimento”. No Ocidente este processo dar-se-ia de maneira diversa. O embate girava em torno da conquista da hegemonia, a ser obtida no âmbito da sociedade civil. Esta estratégia, denominada por Gramsci “guerra de posição”, encerra em si um processo de luta para a conquista da direção político-ideológica e do consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático. Da “guerra de movimento” à “guerra de posição”, ocorre uma mudança de qualidade, ou seja, é quando há predominância do consenso sobre as forças coercivas. (SIMIONATTO, 2011, p. 46).

Quando consideramos a história da educação, verificamos que o movimento que construiu a Educação Profissional tanto em âmbito Nacional, quanto Estadual, fez-se preterido pela gestão pública e estabelecido em uma lógica multifacetada. Pois, de acordo com Araujo (2007):

[...] a questão da história da educação profissional no Brasil e no Pará constitui problemática extremamente complexa e de difícil delineamento, dada a escassez de fontes organizadas e de materiais que possibilitem uma análise mais precisa da história dessa modalidade de educação no estado. (ARAUJO, 2007, p. 50).

Esta complexidade histórica, de acordo com Manfredi (2002) soma-se a dois outros elementos, quais sejam: o fato de o ensino profissional ser realizado em grande medida, em espaços que estavam para além das dimensões escolares consideradas oficiais (sindicatos, movimentos sociais, empresas, entre outros); e, também, pelo motivo de historiadores, por um longo tempo, terem priorizado reproduzir a educação que se processava entre a elite. Nesta direção, Araújo (2007) avança ao nos relatar que:

Os primeiros educadores de artes e ofícios no Brasil e também no Pará foram os nativos da terra, ou seja, os indígenas. Suas práticas educativas se fundiam com o preparo para o trabalho e com a convivência cotidiana no interior das tribos, onde as práticas de aprendizagem aconteciam através da observação do aprendiz e da participação diretamente nas atividades, inicialmente sob a orientação de um adulto conhecedor das atividades de caça, pesca, coleta, plantio, construção de objetos etc. (ARAÚJO, 2007, p. 50).

Ao partirmos desta compreensão, verificamos que, no interior deste contexto, havia a interação entre os diferentes saberes e fazeres cotidianos; diálogos que, em grande medida, atravessam gerações e ainda resistem no cenário educativo atual. No entanto, em âmbito geral, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) o Ensino Médio ao longo da história representa a maior expressão da dualidade entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual:

[...] É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou a preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. O Conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 31).

Compreendemos, portanto, que, desde a primeira iniciativa oficial com a implantação do Colégio das Fábricas (criado em 1809 pelo Príncipe Regente D. João), já se percebia o pano de fundo de caráter assistencialista para o Ensino Profissional, haja vista que, visava atender os desvalidos da sorte; no entanto, o grande objetivo centrava-se em responder às necessidades da economia, já que, naquele período, as terras brasileiras se viram proibidas de manter o funcionamento das indústrias manufatureiras.

A história nos indica que, os portugueses que chegaram ao Brasil, desenvolveram, junto aos povos nativos, práticas educativas e cotidianas que se fundiam com o preparo para o trabalho. Assim, nos dois primeiros séculos de Colonização, o Brasil pautava-se em um sistema escravocrata de produção e organização do trabalho (a mão de obra utilizada era da população nativa, de escravos africanos, alguns trabalhadores livres – estes ocupavam as

tarefas que requeriam maior qualificação) que daria sustentação para uma economia agroindustrial açucareira. Os espaços de produção tinham como *locus* os engenhos, em que já podia se observar práticas educativas, de caráter informal, nas aprendizagens dos ofícios que se faziam junto aos escravos e para os poucos homens livres, os quais estavam inseridos em um ambiente de trabalho que não dispunha de padrões e/ou regulamentações.

Vale ressaltar que, o sistema escravocrata estabeleceu-se no Brasil por mais de três séculos e suas práticas violentas construíram representações que incidiram formas negativas sobre a compreensão do trabalho como atividade social e humana. Registra-se, também, deste período, a herança (ainda atual) que concebe o trabalho pautado no esforço físico e manual como um trabalho desqualificado. Desta forma, alimenta-se desde este período a visão que fragmenta o trabalho manual, do trabalho intelectual.

Nos primeiros séculos da colonização, com a expansão da agroindústria açucareira e das atividades extrativistas de minérios, foram se formando os núcleos urbanos. Neste processo de expansão, os jesuítas protagonizaram a criação dos “primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesão e demais ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 68).

Outro resultado da ampliação das atividades econômicas registra-se na diversificação do trabalho artesanal, haja vista que o contexto de intensificação passou a exigir uma diversificação de produtos para o mercado consumidor interno que já se construía. Logo, aumentou a necessidade por maior aperfeiçoamento técnico dos artesãos e trabalhadores; havia, neste cenário, a existência de uma educação profissional de caráter informal, voltada para adequar os indivíduos de classes inferiores à realidade do trabalho.

A constituição do Império no Brasil (1822-1889) desempenhou um papel fundamental na reorganização da Nação, elevando a mesma ao posto de colônia. Dos vários resultados desta mudança, destaca-se alteração na base econômica, que visava superar o sistema pautado nas trocas da agroindústria para iniciar o processo de implantação de indústrias tanto estatais, quanto privadas, com a intenção de inserir a nação no comércio internacional, construindo, portanto, o Estado Nacional. Nesta lógica, a Educação, também, está inserida e protagoniza na metade do século XIX (apesar de estar sofrendo com o desmantelamento da estrutura educacional, advindo da expulsão dos Jesuítas), a construção de um sistema escolar no país.

Durante o Império, o acesso à educação pública e gratuita se fazia altamente excludente. É importante verificarmos o lugar destinado para os diferentes níveis de ensino, haja vista que, as primeiras instituições públicas a serem fundadas, estiveram voltadas para o atendimento do ensino superior. Logo, para o ensino primário e secundário coube o papel de serem interpretados como cursos introdutórios, preparatórios, de menor valor (propedêuticos). A este respeito, Manfredi (2002) declara:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. (MANFREDI, 2002, p. 75-76).

O Ensino Profissional, neste período, destaca-se pela implantação de duas significativas experiências: a Casa de Educandos e Artífices (1840-1856), financiada, exclusivamente, pelo Estado, e funcionava no interior do Exército ou da Marinha, valendo-se, na maioria das vezes, de trabalho e aprendizagem compulsória dos setores mais pobres da sociedade, os quais recebiam uma educação pautada nos padrões hierárquicos e disciplinadores da lógica militarista. Os Liceus de Artes e Ofícios, financiados pela sociedade civil (sócios e benfeitores – fazendeiros, nobres e comerciantes), e, também, servia de espaço de difusão do ensino primário, já que havia uma escassez de oferta.

Em âmbito geral, tanto as Casas, como os Liceus serviram de aparato ideológico e político utilizados como instrumento disciplinadores dos setores populares. Implementavam-se processos educativos que visavam legitimar a estrutura socioeconômica, de forma que, por meio de princípios assistencialistas e compensatórios “aos necessitados de misericórdia pública” (ARAÚJO, 2007), tinham como objetivo promover, por meio do trabalho, a dignidade da pobreza e, assim, extinguir qualquer possibilidade de rebeldia por parte dos populares.

As diferentes regiões brasileiras passam por processos semelhantes no que diz respeito ao ensino profissional, resguardando, evidentemente, as peculiaridades de cada contexto. No caso paraense, encontra destaque o período reconhecido como *Belle Époque* (final do século

XIX a meados do século XX), em que se vivenciou, tanto no Pará, como na Amazônia, uma nova ordem econômica em torno da borracha, construindo-se, nesta conjuntura, a formação de uma nova elite (fazendeiros, seringueiros e comerciantes), e, também, a proliferação de uma camada desfavorecida economicamente. Referente à Educação, registra-se a existência do que se denominou “mito da alta educação” e preparação cultural das elites (ARAÚJO, 2007).

No período reconhecido como Primeira República, o sistema escolar, bem como a Educação Profissional, experimentaram um processo de reconfiguração, reflexo, sobretudo, das mudanças socioeconômicas ocorridas no interior da sociedade brasileira: extinção da escravidão, implantação do projeto de imigração, expansão da economia cafeeira, aceleração do processo de industrialização e urbanização.

Tais mudanças econômico-sociais estavam sendo, em grande medida, coordenadas por liberais positivistas. Assim, as instituições que mantinham o trabalho e ensino compulsório, através de ofícios artesanais e manufatureiros, perderam forças e deram espaço para construção de redes escolares. Logo, o público atendido ampliou-se, os atendidos agora deixaram de ser apenas os desafortunados e passaram a ser, também, os membros dos setores populares que mais tarde se transformariam em trabalhadores assalariados. Significativas ações deste período são expressas na mudança do Asilo de Meninos Desvalidos para transformá-lo em um Instituto de Educação Profissional, e na restrição de emprego dos menores nas fábricas, fixando, a partir de 1892, a idade mínima de 14 anos para ingresso na fábrica.

Diante das transformações, ainda, persiste a compreensão de que o ensino dos ofícios manuais servia de mecanismo disciplinador e controlador dos setores populares. Logo, a Educação Profissional era, neste período, concebida como um remédio para combater a preguiça e a vadiagem, bem como, um poderoso antídoto para eliminar a ideia de revolução:

Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto, pelas classes dirigentes, como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era, majoritariamente, formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (MANFREDI, 2002, p. 82).

Durante a efervescência das transformações ocorridas na sociedade, houve, para além das experiências governamentais oficiais, a construção de experiências que divergiram das propostas dominantes, registradas, principalmente, nas duas primeiras décadas do século XX, através do movimento operário-sindical brasileiro. Nesta proposta, a Educação Profissional era compreendida como parte de um ideal que concebe os processos educativos como um instrumento capaz de promover a conscientização, libertação e transformação; portanto, caminhava-se, no contexto sindical anarquista, por uma concepção de educação profissional compreendida como integral. No entanto, o governo construiu como alternativa para estagnar as ações da proposta de educação anarquista, a criação do sindicalismo oficial.

Durante o Estado Novo (Era Vargas, 1930-1945) foram legitimadas práticas educativas que enfatizaram a fragmentação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Neste período, o Estado assume o papel central de agente de desenvolvimento econômico, na intenção de implantar o modelo de industrialização e extinguir o modelo agroexportador, promovendo uma relação imbricada entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar.

Neste período, o Estado, através de seu gestor Getúlio Vargas, mediava ações hegemônicas ideológicas e ditatoriais, inspirando-se em uma reforma do sistema escolar aos moldes fascistas, instituindo as Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema, 1942); portanto, protagoniza a institucionalização da Educação Profissional brasileira, promovendo a estruturação do ensino industrial, reformulou ensino comercial e deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI).

Neste sentido, houve, também, mudanças no ensino médio para os jovens de 12 anos ou mais; esta etapa de ensino passou a ser organizada, considerando cinco ramos: o primeiro - Curso Ginásial Secundário, que objetivava formar as elites dirigentes; o segundo, subdividia-se em quadro ramos profissionais: Ensino Agrícola, para atender o setor primário; Ensino Industrial, para atender o setor secundário; Ensino Comercial, para atender o setor terciário; Ensino Normal, para formar professores para o ensino primário.

Neste período, eram promovidas intensas repressões manipuladas por acordos de tolerâncias que serviram de pano de fundo para garantir a tutela política junto aos trabalhadores. Nesta lógica, havia uma relação entre o Estado e os setores privados, que fortaleceram as escolas profissionais oficiais para o atendimento das massas; e, também, o governo de Getúlio, no intuito de promover o ideário anticomunista, passou a apoiar os

Círculos de Operários e, a partir dos sindicatos patronais, paralelamente ao sistema público, construiu um sistema corporativista que ficou denominado de “Sistema S” (SENAI/1942 e SENAC/1943).

O denominado Estado Novo firmou-se com características que cristalizaram concepções e práticas escolares pautadas na dualidade, e que são refletidas na aprovação da LDB de 1961. Mantinha-se, assim, a centralidade da formação profissional sob a responsabilidade das entidades do Sistema S. A diferença marcante entre os dois períodos, destaca-se, pela falência gradativa de uma política nacionalista e a expansão de uma abertura para com o capital estrangeiro, passando a receber uma influência direta de instituições americanas, por exemplo.

Com a ampliação da integração internacional a economia é aquecida, fortalecendo os mecanismos que exigem mão de obra cada vez mais qualificada. Logo, o ensino técnico industrial, adquiri maiores proporções e passa a reordenar o estabelecimento de ensino industrial; e, também, em 1963, impulsiona a criação do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI).

No período Militar, o Brasil viveu um processo de investimento em grandes projetos nacionais. Nesta proposição, o ensino profissional, novamente, propõe-se ao atendimento da demanda econômica, considerando-se que, com a construção de grandes projetos, houve, portanto, a necessidade de mão de obra em grande escala. Neste sentido, o governo militar, em 1971, reorganiza o PIPMOI, transformando-o para Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO). Sob a responsabilidade das instituições de formação existentes, SENAI e Escolas Técnicas da Rede Federal, houve um investimento significativo em uma formação pautada no aligeiramento, imediatismo e no tecnicismo. Coube, ainda, espaço para propostas formativas de autoria de empresas, as quais recebiam incentivos fiscais (Lei 6.297/57) para que estas desenvolvessem seus projetos de formação profissional.

Há que se ressaltar, que, foi o período Militar que implementou, através da Lei 5.692/71, pela qual estabeleceu profissionalização universal e compulsória. Isto implica compreendermos que não houve avanços, a educação estava, mais uma vez para atender a demanda econômica, havendo sim, um retrocesso, pois retoma o caráter compulsório para a lógica formativa. No entanto, a profissionalização compulsória não encontrou condições objetivas para manter-se, e não houve aparato suficiente para transformar todo o ensino

público de segundo grau, articulado à formação profissionalizante, passando, assim, por uma série de modificações.

Os militares pautaram-se na doutrina da formação acelerada para a formação de mão de obra ajustada ao funcionalismo, com vistas a produzir sempre mais e em menor custo. Neste contexto, a Teoria do Capital Humano (TCH) ganhou respaldo necessário para embasar a formação dos sujeitos trabalhadores.

Vale ressaltar que, a tese relacionada à TCH, enunciada por Schultz (1971), e que teve seu início nos anos de 1950, perdurou, com mais ênfase, até o início dos anos de 1980, sendo responsável por disseminar uma concepção educacional que, trazia, como pano de fundo, a defesa do capital, haja vista que, busca transformar o sujeito na extensão do maquinário. A este respeito Schultz (1971) enuncia a seguinte proposição:

Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano. Dado que se torna parte integral da pessoa [...] (SCHULTZ, 1971, p. 79).

Neste sentido, analisamos que, a educação, de acordo com a tese apresentada, é instituída como um instrumento de adaptação e manipulação do sujeito, posto que o indivíduo torna-se responsável por investir em sua própria educação, a fim de tornar-se competente o suficiente a ponto de concretizar sua inserção no mercado de trabalho. A educação, assim, torna-se responsável pela oportunidade de mobilidade social, ou seja, é delegado ao indivíduo responsabilização da condição social que ele ocupa.

Nestas condições, compreendemos a TCH como auxiliadora do modo de produção capitalista, pois valoriza a proposta de formação de mão de obra útil e necessária ao mercado de trabalho. Nestas condições, esta proposta não aponta uma alternativa de superação das mazelas sociais, ao contrário, acaba por fortalecer, ainda mais, as estruturas de desigualdades existentes, promovendo uma educação com viés competitivo, excludente, economicista, tecnicista e fragmentada. Nesta linha Schultz (1971) faz a seguinte argumentação:

[...] minha abordagem não é arquitetada para mostrar que esses objetivos culturais não devam ser, ou não estejam sendo, servidos pela educação. O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional. (SCHULTZ, 1971, p. 82).

Ao analisarmos tal inferência do autor, observarmos que, no contexto atual, não há como ignorarmos a presença dos princípios da TCH, ainda expressa, por exemplo, no momento em que a escola reduz a sua função, fortalecendo uma formação aligeirada com vistas a preparar os sujeitos para atender a necessidades práticas do mercado, ou seja, a constante busca pela empregabilidade desconsidera a importância de construir, junto ao sujeito, elementos que respeitem o exercício da cidadania presentes em uma proposta de formação geral e crítica.

Na TCH, o papel do sujeito como agente diretamente responsável pelo aumento de renda nacional é enfatizado, ou seja, mais uma vez, o indivíduo assume a responsabilidade direta pelas motivações do alto índice de desemprego e das mazelas sociais.

Schultz (1971), ainda destaca:

Deve-se, ainda, afirmar que a nossa tarefa como educadores é fornecer instrução que há de melhor e servir aos estudantes em ajustar as suas capacitações à economia em mutação rápida em que terão de viver [...] Como economistas, procuramos caminhos que farão com que os produtores fiquem ainda mais eficientes. Ensinamos a todo mundo como devem tornar o seu trabalho mais eficiente. Mas fracassamos em oferecer um pensamento cerrado, analítico, que incida nas nossas tarefas como professores. (p. 147).

Ao considerarmos este pressuposto, verificamos que, no Brasil, o sistema educativo, também, prima pelo entrelaçamento com os princípios mercadológicos, pois, reforça a concepção de educação que subordina a função social da educação ao controle das demandas do capital, tendo, nos estudantes/trabalhadores, um elemento que servirá para potencializar a produção, fortalecendo, neste sentido, a estratificação social, a qual resguarda, na ocupação deste topo hierárquico, os sujeitos que foram capazes de ampliar sua escolaridade. E, portanto, ocupam o todo desta sociedade por sua condição de merecimento.

Ainda, sobre a Teoria do Capital Humano, Frigotto (2006) afirma que seus desdobramentos, em termos de políticas educacionais, não se caracterizam como uma produção maquiavélica, feita pela vontade individual, mas sim, é resultante das próprias contradições e crise do capital em sua fase monopolista contemporânea. Neste quadro, a Educação é tida como mecanismo de mobilidade social individual, construída para resolver uma crise deflagrada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista.

Amparada no ideal positivista, a referida Teoria estabelece um modelo de educação que prima pela maior escolarização, a qual contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, ou seja, o incremento da produtividade decorre do aumento da capacitação. Neste sentido, o objetivo é potencializar as relações imperialistas e acobertar o intervencionismo do Estado, mascarando as verdadeiras relações entre educação, trabalho e produção. Isto nos leva a concordarmos com o entendimento de Frigotto (2006), ao defender que a TCH, tem um referencial teórico neoclássico e marginalista, o que determina o seu caráter expansionista e centralizador do capital.

Assim, na TCH a Educação é compreendida como geradora de um novo tipo de capital: o capital humano. Logo, a educação, sob a égide da função ideológica que a reduz para elaboração técnica e a conformação política para alimentação do mercado, passa a assumir a função de instrumentalizar o desenvolvimento do capital monopolista.

Já nos anos de 1980, período conhecido como Nova República, o contexto político brasileiro passa a experimentar o fim da ditadura militar, implementação da Constituição Federal de 1988, e, ainda, os avanços tecnológicos provocam alterações mundiais, que processam mudanças a uma velocidade jamais anteriormente vistas, causando repercussões em diferentes esferas sociais. Nesta direção, várias são as nomenclaturas que buscam denominar as manifestações desta nova sociedade, que passa a conviver com alterações de base tecnológica e, tendo a informação e o conhecimento como o centro da geração de riqueza.

Nesta nova sociedade, o setor de serviço passa a ser alterado, haja vista que, os postos de trabalho, vinculados ao conhecimento e à informação, assumem a centralidade das atenções, isto implica compreender conhecimento como poder, já que os vínculos entre conhecimento e interesses econômicos, destacam-se como fundamento. Assim, nos anos de 1990, como uma estratégia política e ideológica do contexto da globalização, surge o termo Sociedade da Informação e do Conhecimento, considerando, sobretudo, o desenvolvimento da internet e das tecnologias da informação e comunicação (LÉVY, 1998).

Vale ressaltar que, outros termos correlatos, surgem, alinhando-se a esta perspectiva de sociedade, quais sejam: Revolução Tecnológica ou Técnico-científica, ou até mesmo, Terceira Revolução Industrial, entre outras. Vale observarmos que, alguns autores, inspirados em Tofler (1995) compreendem estarmos vivendo a Terceira Onda, haja vista que, a primeira onda, faz referência à revolução agrícola, a segunda à revolução industrial, sendo a terceira

reconhecida pelo uso das tecnologias emergentes, portanto, a utilização da informatização é responsável por ocupar o lugar central. Este uso da informatização, inclusive, seria um dos responsáveis por um elevado número de desemprego, jamais registrado na história. Em contrapartida, há outros estudiosos que defendem a tese de estarmos vivendo sob um novo modo que perpetua as velhas formas sociais (FRIGOTTO, 1995).

Neste processo de mudanças, compreendemos que, a sociedade do conhecimento se assenta em crenças e convicções (ideologia). E, neste sentido, nos aproximamos de Gramsci (1999), pois, para este autor, a ideologia, ainda que se processe no terreno das aparências, é capaz de provocar a construção de políticas e, estas, por sua vez, promovem ações que potencializam, sobretudo, a aceleração dos processos de produção e a disseminação da informação. Nas entrelinhas desta ideologia, não há como negligenciar a existência de um papel definido para a escola no interior desta Sociedade do Conhecimento. Lévy (2010) afirma, por exemplo, estarmos vivendo uma economia que está alinhada com a gestão do conhecimento e, que, portanto, a educação se incumbirá de formar sujeitos mais criativos e responsáveis. Nesta perspectiva, a Sociedade da Informação e do Conhecimento, estabelece-se no sentido de fortalecer o capital e não o humano:

[...] A força é conferida de agora em diante pela gestão ótima dos conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, da ordem da comunicação ou derivem da relação 'ética' com o outro. Quanto melhor os grupos humanos conseguem se construir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativas, de imaginação e de reação rápidas, melhor asseguram seu sucesso no ambiente altamente competitivo que é o nosso. [...] aumentar as competências dos indivíduos e grupos, promover a sociabilidade e o reconhecimento recíproco, proporcionar as ferramentas de autonomia, criar a diversidade, variar os prazeres, etc. Ora, o que, talvez, fosse apenas um imperativo moral, logo, facultativo, para as finalidades da economia clássica, tende a tornar-se uma obrigação, uma condição de sucesso; com efeito, a contínua transformação das técnicas, dos mercados e dos meios econômicos leva os coletivos a abandonar seus modos de organização rígidos e hierarquizados, a desenvolver a capacidade de iniciativa e de cooperação ativa dos seus membros. Nada disso é possível, porém, a menos que envolva e mobilize, efetivamente, a subjetividade dos indivíduos [...] É como se o humano, em toda a sua extensão e variedade, voltasse a se tornar matéria-prima. (LÉVY, 1998, p. 19, p. 44).

Assim, podemos verificar, de acordo com a análise de Lévy (1998), que a Sociedade da Informação e do Conhecimento constrói-se, a partir da exploração, pois fortalece, também, a captura da subjetividade humana, na medida em que continua a potencializar a desigualdade, o tecnicismo e a fragmentação e, ainda, perpetua a concepção de responsabilização do sujeito por sua posição social, silenciando a compreensão de que há uma lógica social de subordinação.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como, ainda, a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci (2001) faz um convite ao despertar crítico, posto que, a sociedade, necessita compreender a escola atual como reprodutora, que nega direitos e violenta o sujeito, na medida em que ocupa o papel de promoção de desigualdades. Esta relação escola e reprodução são marcas impactantes, geradas como reflexo desta Sociedade do Conhecimento. Há que considerar, também, a repercussão desta nova sociedade, no que diz respeito à geração de empregos e no desenvolvimento social, mediados pelo processo de inovação tecnológica e pelo avanço na comunicação. Esse novo contexto passa, então, a protagonizar um declínio no número de posto de trabalho e, também, é possível verificarmos um retrocesso no que diz respeito a proposições alinhadas à qualificação da educação. Pois, há um fortalecimento da automação e do uso cada vez maior da informática, o que exige uma mão de obra cada vez mais qualificada. Assim, o trabalho humano passa a ser substituído por maquinaria de ponta, alterando a escala significativa da jornada de trabalho e, portanto, há uma redução salarial.

Há o desenvolvimento de interesse por setores ligados diretamente ao conhecimento e, nesta roda de negociação, encontra-se a educação. Esta deixa de ocupar um lugar periférico para assumir um posto central, na medida em que a concorrência fica cada vez mais acirrada e exige produção de conhecimento científico e com tecnologias de base física. Portanto, a própria educação passa a transformar-se em mercadoria, sendo, também, reconhecida como estratégica para a manutenção dos valores do capital; isto implica compreender o conhecimento como elemento vitalizador ao processo de acumulação do capital, promovendo, uma reorganização na estrutura da sociedade. A esse respeito, Ramos (2002), enuncia:

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, por que passam os países de capitalismo avançado, a partir dos meados da década de 1980 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integração de setores da produção multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. No contexto destas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação e competências, atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a] reordenar, conceitualmente, a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b] institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p. 401).

Ao considerarmos o enunciado por Ramos (2002), voltamos nosso olhar para a dimensão estratégica, demandada para educação nesta reconfiguração produtiva, haja vista que, a formação, por meio da educação, circunscreve-se em uma relação que considera o trabalho, a qualificação (consolidada pelo modelo taylorista-fordista de produção) e o emprego. Nesta lógica de redimensionamentos, a qualificação, assume-se, como fundamento no acesso ao emprego, já que se caracteriza como a geradora dos parâmetros da formação profissional. A autora destaca a qualificação, a partir de três definições: i] dimensão conceitual, associa-se aos títulos e diplomas, já que ocupa-se dos registros teóricos formalizados; ii] dimensão social, destaca-se pelas relações sociais estabelecidas e mediadas por regras e direitos construídos no coletivo; e iii] dimensão experimental, ligada ao conjunto de saberes necessários durante a efetivação do trabalho real. Assim, experimentamos, diante da crise do emprego que vivenciamos atualmente, uma valorização das potencialidades individuais, com um pano de fundo que está para além do técnico, mas que, também, assume a extensão de um fenômeno político.

É no seio da educação profissional, principalmente, a partir da década de 1990, que esta lógica educativa estabelece sua materialidade, pois assume características que tendem a aproximá-la, cada vez mais, da produtividade, tendo, na lógica da Competência, a ancoragem necessária para fortalecimento da perspectiva globalizante e da empregabilidade.

A educação profissional, então ordenada pela matriz da Competência, passa a cumprir um papel reducionista na formação, cujo objetivo fim, reside no fortalecimento da política neoliberal, que prescreve formação por habilitação e que visa preparação do sujeito para o

trabalho, fazendo com que o Ensino Médio, acabe por retroceder aos princípios educacionais, já avaliados como ultrapassados.

[...] organismos internacionais tais como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos das classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002, p. 403).

O destaque de Ramos (2002) traz elucidações referentes ao dualismo histórico em que se assenta a educação brasileira, haja vista que, perpetua a presença de propostas educacionais diferenciadas para as classes diferenciadas: “Mas o seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.21).

Logo, perpetua-se um sistema que compreende a existência de dois grupos de indivíduos, sendo que, a condição de existência de um, pauta-se na exploração do outro. Ao que Gramsci (1978) denomina de “Mamíferos de Luxo”, haja vista que, os sujeitos integrantes do grupo dos dominadores, compreendem-se como seres superiores, exercem atitudes que se materializam em exploração, pois, justificam-se no pressuposto da naturalização, posto que, uns nascem como sendo superiores e, por isso, exercem o direito de explorar os outros que nasceram em condições materiais inferiores.

Vale ressaltar que, uma formação por meio dos ordenamentos da competência, justifica-se pela implementação de uma radical modernização conservadora, que, aos poucos, enfraqueceu a proposta de construção de um projeto nacional popular, que esteve ligado aos movimentos sociais e à classe trabalhadora, na década de 1990. Nesta década, a política de privatização, desregulamentação e flexibilização implementadas, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, afetaram, diretamente, o sistema educacional brasileiro, conduzindo-o a reproduzir concepções arcaicas de dualidade estrutural que objetivavam a manutenção do mercado.

A década de 1990 trouxe à tona um contexto de mudanças econômicas e sociopolíticas, que já se desenhavam no Brasil desde a década de 1970; havia uma atmosfera pela qual se

estabelecia uma nova ordem mundial, por meio da qual se diluía a identidade nacional, bem como se redefinía o papel do Estado na nação, promovendo-se uma redução da intervenção estatal, fortalecendo-se, então, a enxurrada de privatizações dos bens públicos; e, no campo produtivo, o país necessitava adequar-se às demandas da revolução tecnológica, com vistas a promover a elevação da produção. A este respeito partilhamos da afirmativa de Ciavatta (2012):

No âmbito da Educação Profissional, toma forma, na década de 1990, um movimento progressivo de vinculação à lógica da produção em detrimento da lógica da educação. A primeira tem por base o tempo breve da máquina, a velocidade para alcançar a máxima produtividade, o corte de custo de mão de obra, a desregulamentação da legislação laboral, o trabalho com vínculo precário. Já a lógica da educação supõe o tempo longo do diálogo da argumentação e do convencimento, da formação humana na totalidade dos aspectos envolvidos. (CIAVATTA, 2012, p. 68-69).

Neste sentido, a gestão implementou as reformas de Estado, que perpassaram, também, pela Educação geral, assim como, pela Educação Profissional. A gestão de FHC promoveu, no Brasil, uma série de intervenções políticas que visavam empreender uma nova institucionalidade da educação profissional para a nação brasileira. Dentre tais ações, destacamos: em 1995, o Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR); em 1996, o Programa de Capacitação Solidária (PCS); em 1997 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); em 1999, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE); e, em âmbito mais ampliado, a implantação da LDB 9394/96, assim como promoveu a reforma da Educação Profissional através do Decreto 2.208/97. O que, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), traz à tona o conflito da dualidade histórica:

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 13).

A aprovação do Decreto 2.208/97, a lógica do ensino médio passa a regredir para o caráter propedêutico, e os cursos técnicos, passam a ser separados do ensino médio; sendo, então, ofertados no formato concomitante (justaposto) ou subsequente: i] concomitante ao ensino médio – onde o estudante poderá fazer, na mesma instituição, ou em instituições

diferentes, ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico, porém com matrículas e currículos diferentes; ii] subsequente – para quem já concluiu o Ensino Médio.

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, uma medida fundamental foi a desorganização do histórico ensino técnico de nível médio promovida pelo decreto n. 2.208/97. Além de críticas ao custo da formação profissional de nível médio e à elitização desse tipo de ensino, que estaria ocorrendo, principalmente, em escolas federais, o Banco Mundial considerava que, num país onde o nível de escolaridade era tão baixo, aqueles que chegassem a fazer o ensino médio teriam expectativas e condições de prosseguir os estudos em vez de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revestidos, então, para aqueles com menos expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. (RAMOS, 2012, p.35).

De acordo com a proposição do referido Decreto, o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação passariam a articular-se, objetivando formar trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Contudo, na prática esta articulação não se consolidou. Posto que, a Educação Profissional e Tecnológica foi potencializada pela sociedade civil. No entanto, apesar do Estado ter diminuído sua responsabilidade de financiamento com esta etapa de ensino, este não se retirou do nível político e de coordenação, haja vista que, continuou por determinar as diretrizes, fortalecendo a lógica da Teoria do Capital Humano, acrescentando novos princípios, tais como, competência e Empregabilidade.

Houve uma insatisfação considerável relacionada ao Decreto 2.208/97, provocando um movimento de reorganização da Educação Profissional entre os setores educacionais, principalmente entre os sindicatos e pesquisadores do campo da educação e trabalho. A defesa se fazia em torno de uma educação politécnica, a qual pauta-se no combate à fragmentação e à dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) o que se buscava era uma educação que fosse capaz de considerar o domínio das técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno, assim como, o domínio dos fundamentos científicos. Assim, por meio de uma formação politécnica o sujeito estaria apto para desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, mas conseguiria ir além, e seria, também, capaz de compreender o caráter e a essência do trabalho.

Tais propostas convergiram na revogação do Decreto nº 2.208/97 e promulgação do Decreto nº 5.154/04. O novo Decreto defendia, também, a manutenção da oferta dos cursos

técnicos concomitantes e subsequentes, partindo da proposição de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. No entanto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 14) é importante compreender que o contexto de implementação do novo Decreto não se fez de forma harmônica, mas de forma controversa, no “interior de um governo que parece não querer mudanças estruturais”, considerando o processo “das forças em disputa”.

O Decreto 5.154/04 constitui-se no interior de uma realidade que experimentava uma crise significativa junto ao Ensino Médio, este nível de ensino apenas atendia a 40% da demanda total. Em linhas gerais, o Ensino Médio, em especial a Educação Profissional, tanto no Brasil, quanto no Pará, trilhou historicamente caminhos contrários à formação humana, pois trilhou o caminho do preconceito, a desvalorização social, o assistencialismo, o tecnicismo mercadológico. Entre outros elementos, a crise experimentada tanto pelo Ensino Médio quanto pela Educação Profissional, deveu-se, igualmente, aos poucos financiamentos para com esta etapa de ensino ao longo da história.

Esta desvalorização provocou, em termos exponenciais, o aumento do número de adolescentes excluídos do Ensino Médio, na idade etária denominada de ‘própria’ ou ‘regular’ (MOURA, 2007). No entanto, partilhamos da compreensão de Frigotto (2010, p.73), ao inferir que a educação básica (fundamental e médio) precisa ser considerada como portadora de uma “função central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações”. Neste sentido, é necessário valorizar as diferentes etapas do processo educacional, assim como, construir Políticas Públicas de Estado capazes de compreender, e de atender as diferentes etapas do ensino.

Há que se considerar a presença constante de disputas acirradas, tanto no que diz respeito ao campo da educação de modo geral, quanto na especificidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e à EJA. No entanto, urge a necessidade de considerar e valorizar esta etapa do ensino e não mais negligenciá-la. Posto que, pactuamos do entendimento de que esta modalidade de ensino tem uma “importância estratégica no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externa e deixarmos de ser um ‘país gigante com pés de barro’” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010 p. 14).

As confluências que consideram o campo de conhecimento da EJA em relação com a Educação Profissional no Brasil, caminham sobre uma linha de tensão demarcada por avanços e retrocessos. As lutas sociais clamam por políticas públicas contínuas, capazes de garantir o acesso ao direito à educação aos sujeitos jovens e adultos, que não tiveram seus direitos garantidos, como consta no fragmento abaixo:

A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que, cada vez mais, ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental, em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também, a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação. [...] A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando, antes, programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se, particularmente, vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p. 19-20).

Neste universo, compreendemos que as expectativas de mudanças geradas pela implantação do Decreto 5.154/04, não foram atendidas. Haja vista que, tem se observado, por meio das ações oficiais – tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/2010 -, justificativas que, na verdade, fortalecem o retrocesso já enunciado pelo Decreto 2.208/97, implicando em interpretar que o Brasil, no que diz respeito à Educação Profissional, não experimentou mudanças estruturais.

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica neste documento é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifestou desde os Pareceres da CBE/CNE n. 15, de 1º de junho de 1998, e n. 16, de 5 de outubro de 1999. O primeiro está relacionado ao ensino médio e o segundo à educação profissional, com as respectivas Resoluções n. 3, de junho de 1998 e n. 4, de 8 de dezembro de 1999, o da independência entre os cursos. Não foi isto que se buscou ao lutar pela revogação do Decreto n. 2.208/1997. (CIAVATTA, 2012, p. 78-79).

Ciavatta (2012) nos coloca diante do desafio de transgredir as fragmentações históricas em que se assenta o ensino médio e a educação profissional, destacando que, uma educação fragmentada, fortalece a formação de homens resignados, conformados, prontos para servir e manter a lógica do capital. Assim, a elite dominante poderá se manter no poder e condicionará, a sua maneira, o acesso aos sistemas de ensino, pois, ao capital, vale o interesse

das classes dominantes. E, na mesma lógica, Arroyo (2006) afirma que, a não legitimação da educação para todos é uma manobra que se materializa mais pela falta de interesse de nossos gestores.

Mészáros (2008) compreende que, o debate educacional, se faz por meio dos (re)arranjos que entrelaçam os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes:

[...] Portanto, seria, realmente, um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que, mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas, do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer, estritamente, dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital, como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer, mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam, claramente, e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26 – *grifos do autor*).

Comprendemos que, a escola básica, precisa fortalecer-se por princípios que, estão, para além da proposta de formação técnico-profissional, haja vista que, o Ensino Médio e Educação Profissional, não podem se resumir ao papel simplório de, tão somente, transmitir técnicas e informação; e, sim, possibilitar, ao aluno, compreensão da dinâmica histórico-cultural que permeia sua construção, pois, pautados neste entendimento, as relações socioculturais e os modos de sobrevivência entre os sujeitos dar-se-ão em caráter qualificado e coerente.

Partilhamos com a concepção de educação proposta por Gramsci (1978c), pois, para este estudioso, a educação corresponde ao desenvolvimento integral, considerando, sobretudo, os aspectos histórico-culturais, sendo que, estes elementos, influenciam na construção de sujeitos que se tornam capazes de materializar a construção política na luta pela transformação de uma sociedade democrática.

SECÃO 3: AVANÇOS E (DES)ENCONTROS QUE CONSTITUEM O PROEJA NO IFPA/CASTANHAL

A presente seção desenvolve-se considerando como objetivo “interpretar de que maneira o IFPA/Castanhal construiu a integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, considerando as articulações com contexto sociocultural dos educandos que vivem no campo rural e que integraram o PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011)”. O esforço desta seção se fez, também, como possibilidade de construir caminhos que possam fortalecer a tese de que “As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando enquanto protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científicos, fortalecem o movimento de reconceituação da EJA, construindo perspectivas que apostam na afirmação da educação como direito e na superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo.”

Neste sentido, esforçamo-nos por interpretar o caminho que fomentou a construção da integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, considerando as articulações com contexto sociocultural dos educandos que vivem no campo e que integraram o PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011).

3.1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS DA EJA QUE VIVEM NO CAMPO

Embora haja uma proposta educacional hegemônica, que demonstra a incapacidade de transgressão com o projeto do capital e que abriga a lógica da subordinação, posto que,

Nos países latino-americanos, as políticas que buscam aumentar a formação profissional devem-se, primeiro, à busca do aumento da competitividade em escola mundial; segundo, às mudanças provocadas pelo intenso desenvolvimento científico-tecnológico na estrutura produtiva. Nos países desenvolvidos, há um vínculo estreito entre a formação profissional e o sistema educacional, o que não ocorre nos países latino-americanos. Os debates mostram que o trabalho não pode prescindir do sistema de educação formal. (CIAVATTA, 2012, p. 73).

A história demonstra a disputa acirrada entre lógicas político-econômicas divergentes presentes na base da formação da Educação Profissional, haja vista que, no Brasil, registrou uma ausência de Políticas Públicas de Estado voltadas para o atendimento desta modalidade de ensino.

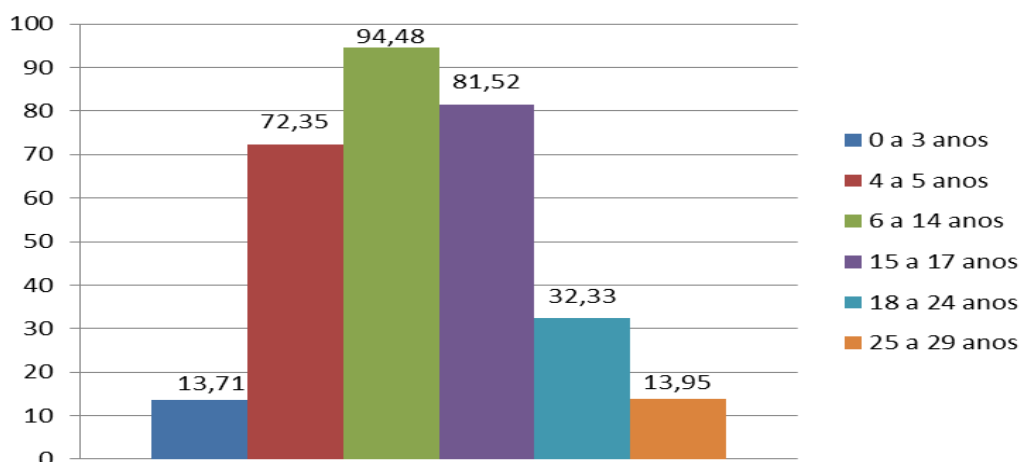
Nesta proposição, compreendemos ser importante destacar a tabela a seguir que, também, registra números significativos que expressam a necessidade de se desenvolver políticas especiais capazes de irem ao centro das necessidades do coletivo de sujeitos que estão na faixa etária considerável para cursar o Ensino Médio.

Tabela X: Taxa da População Residente no Pará por Distribuição de Faixa Etária - 2014

Grupos por Idade	Distribuição Percentual (%)	
0 a 4 anos	8	%
5 a 9 anos	9,7	%
10 a 14 anos	10	%
15 a 19 anos	10	%
20 a 24 anos	8,2	%
25 a 29 anos	8,3	%
30 a 34 anos	8,4	%
35 a 39 anos	7,1	%
40 a 44 anos	6,3	%
45 a 49 anos	5,5	%
50 a 54 anos	4,7	%
55 a 59 anos	3,8	%
60 a 64 anos	3,4	%
65 a 69 anos	2,3	%
70 anos ou mais	4,1	%

Fonte: IBGE/PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2014

A Tabela X nos informa que, no Pará, o total geral da população, apresenta um percentual aproximado de 26,5% de sujeitos na faixa etária da juventude. E, de acordo com o IBGE, uma média de 69% destes jovens reside na cidade, enquanto 31% vivem no campo. Logo, podemos afirmar sobre a necessidade de um olhar para construção de políticas educacionais mais direcionadas para estes indivíduos. Pois os números informam que, os processos de educação, voltados para essa faixa etária, demonstraram-se como preteridos das ações oficiais:

Gráfico V: Taxa de Atendimento Escolar por Grupo de Idade – Pará/2010

Fonte: FAPESPA/PNUD/FJP/IPEA/Atlas-2013

O Gráfico V nos ajuda a compreender que, ao considerarmos a faixa etária que vai de 0 a 14 anos de idade, podemos observar que o percentual relacionado à taxa de atendimento escolar é crescente; contudo, a faixa etária que considera a idade 15 anos até 29 anos experimenta um decréscimo significativo. A reflexão que nos é permitida, diante de tais dados, nos conduz a compreender que os sujeitos que estão na idade superior a 15 anos são excluídos diante das políticas públicas que são induzidas por lógicas economicistas de mercado. Vale ressaltar, ainda, que, no ano de 2013, enquanto no Brasil a taxa de abandono total do Ensino Médio, registrava um percentual de 8,1%, o Pará alcançava mais que o dobro, 16,6%, números que colocam o Estado paraense em primeiro lugar no *ranking* nacional no que diz respeito à evasão escolar.

A seguir, uma narrativa que evidencia uma exclusão histórica, assim como, preconceito, discriminação, entre outros elementos, que permanece presente nos processos educacionais:

Um dia eu disse que queria ser advogado. Disse isso, porque estava tendo umas brigas por causa de uns documentos que o nome estava errado. Então, ouvi uma coisa que nunca esqueci: “trata logo é de cuidar de colocar teu matapi²³ na água pra ver se tu não vai morrer é de fome!” Cada um no seu lugar. Onde já se viu filho daqui querer essas outras coisas. Como se a vida deixasse. Ah, pensa que é fácil, é? (Educando Egresso José).

²³ Material confeccionado com a tala do miriti e utilizado nas águas do rio para prender camarão.

O relato nos remete à lógica da desigualdade, que tem fundamentado a concepção de escola no interior da sociedade capitalista: uma escola excludente, que ignora os direitos de sujeitos menos favorecidos economicamente. Perpetua-se um sistema que compreende a existência de dois grupos de indivíduos, sendo que, a condição de existência de um, pauta-se na exploração do outro.

Não podemos negligenciar, pois, a ideologia mantida pelo capital que manipula e se apropria de elementos de uma educação humanizadora e coletiva, no intuito de instalar seus ordenamentos de forma imperiosa, contudo, sutil.

A este respeito Simões (2010) informa:

Um estudo a considerar é a caracterização do jovem brasileiro como jovem trabalhador: no Brasil há mais jovens de 15 a 24 anos trabalhando do que estudando. À medida que aumenta a faixa etária, diminui drasticamente a quantidade dos que estudam, e cresce a inserção dos jovens no mercado de trabalho, geralmente de forma precária e no emprego informal. Para pensar na educação profissional dos jovens, é preciso refletir sobre de que trabalho estamos falando. Dos 35 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos, 22 milhões fazem parte da população economicamente ativa (PEA) e, destes, 18 milhões estão na economia informal. É trabalho sem carteira assinada, sem direitos trabalhistas e com baixa remuneração. Os dados do IBGE demonstram que os jovens estão trabalhando, mas um grande percentual deles não recebe remuneração. Não estamos falando apenas de trabalho doméstico ou por conta própria, mas também de trabalho escravo. Os dados ainda mostram que, quando é remunerado, o jovem adolescente recebe menos de um salário mínimo, numa relação de trabalho extremamente precária. (SIMÕES, 2010, p. 97).

A realidade na qual a nação se assenta, fortalece a manutenção da dualidade, tendo o Brasil, a necessidade de construir políticas de estado capazes de possibilitar ao jovem de classe popular a oportunidade de continuar seus estudos, construindo caminhos para fazer a opção por uma profissão após completar 18 anos de idade, fortalecendo na educação um papel reducionista na formação, cujo objetivo fim, reside no fortalecimento da política neoliberal, que prescreve formação por habilitação e que visa preparação do sujeito para o trabalho, fazendo com que, o Ensino Médio, acabe por retroceder aos princípios educacionais, avaliados como ultrapassados.

[...] organismos internacionais, tais como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos das classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002, p. 403).

O destaque de Ramos (2002) traz elucidações referentes ao dualismo histórico em que se assenta a educação brasileira, haja vista que, perpetua a presença de propostas educacionais diferenciadas para as classes diferenciadas: “Mas o seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.21).

Nesta direção, vale ressaltar que, uma formação profissional, por meio dos ordenamentos da competência, justifica-se pela implementação de uma radical modernização conservadora, que, aos poucos, enfraqueceu a proposta de construção de um projeto nacional popular, que esteve ligado aos movimentos sociais e à classe trabalhadora, na década de 1990. Nesta década, a política de privatização, desregulamentação e flexibilização implementadas, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, afetaram, diretamente, o sistema educacional brasileiro, conduzindo-o a reproduzir concepções arcaicas de dualidade estrutural que objetivavam a manutenção do mercado.

Após experimentar os descompassos da Reforma Educacional, implementada na década de 1990, por FHC, tendo, a Educação Profissional, ordenada por meio do Decreto 2.208/97, o Brasil construiu a expectativa na revogação desta normativa no plano legal, através do Decreto 5.154/04, no governo Lula.

No entanto, as mudanças políticas não vieram a cabo, pois, a gestão da Presidente Dilma Roussef, também, não provocou alterações no plano estrutural para com a Educação Profissional, haja vista que, potencializou o ensino técnico em detrimento da possibilidade de resignificar o processo de escolarização. Mas, apesar das muitas permanências, foi registrada uma elevação no número de estabelecimentos que atuam com a Educação Profissional.

Tabela XI: Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e PA - 2007/2013

Brasil, Grande Região e PA	Estabelecimentos de Educação Profissional por Dependência Administrativa									
	2007					2013				
	Total	Fed	Estad	Mun	Priv	Total	Fed	Estad	Munic	Priv
Brasil	3.230	146	632	134	2.318	5.261	451	1.837	116	2.857
Norte	93	12	34	2	45	339	48	124	2	165
Pará	21	3	6	2	10	116	14	14	1	87
Nordeste	271	52	27	11	181	873	145	386	10	332
Sudeste	2.046	46	249	107	1.644	2.673	129	660	93	1.791
Sul	700	27	310	10	353	1.019	88	504	7	420
Centro-Oeste	120	9	12	4	95	357	41	163	4	149

Fonte: MEC/INEP/FAPESPA

Conforme verificamos na Tabela XI, em 2013, o aumento no quantitativo de estabelecimentos que atendem à Educação Profissional, quando comparado ao ano de 2007, registra uma elevação cinco vezes maior. Neste contexto, a Região Sudeste mantém-se como a primeira região da federação no número de estabelecimentos voltados para esta modalidade de ensino. Em contrapartida, a Região Norte, registra, desde 2007, como a última colocada no quantitativo de escolas que desenvolvem Educação Profissional. As revelações presentes na Tabela XI chama-nos a atenção, também, para o fato de serem, significativamente, elevados os números de estabelecimentos da esfera privada que realizam a Educação Profissional, pois podemos observar que, em 2007, esta esfera representou, nacionalmente, o total de 72% dos estabelecimentos que atendiam à Educação profissional e, no Pará, esta representatividade abrangeu o total de 47%. E, no ano de 2014, em nível nacional, os estabelecimentos privados que atendiam à Educação Profissional, reduziram para 47%, diferente do que ocorreu no Estado paraense, em que tivemos um aumento de 75% do atendimento em instituições privadas.

Estes números reforçam as desigualdades sociais e econômicas que constituem as regiões da nação brasileira, assim como, reafirmam os interesses políticos e econômicos, para os quais se direcionam as potencialidades de maiores investimentos. E, ao nos aproximarmos da situação do Pará, de acordo com os dados do INEP/2013, o campo paraense, registrou, apenas, 04 (quatro) estabelecimentos de Ensino que ofertaram matrículas para a EJA Integrada à Educação Profissional Nível Médio; sendo que, no ano de 2014, este número reduziu para um único estabelecimento. Isto nos leva ao entendimento que, no tocante às políticas educacionais, as exclusões foram mantidas em muitos aspectos.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) a Educação Profissional, ainda é permeada pela permanência na desarticulação entre a Educação Básica – que ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), enquanto a Educação Profissional foi entregue para Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) – e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); a desresponsabilização do financiamento para com esta etapa do ensino permaneceu, haja vista, que, a universalização do Ensino Médio (público, gratuito, de qualidade e obrigatório) não foi assumida como centralidade, pois permaneceu sendo executada por programas²⁴ e não por intermédio de políticas públicas de estado.

De acordo com Ciavatta, sob um discurso da alegação do ‘apagão da mão de obra’, o governo Dilma justificou “a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC) que privilegia apenas a Educação Profissional” (2012, p. 73), tendo, como objetivo maior, beneficiar os setores empresariais representados no Sistema S. Assim, em suas análises sobre a função da escola, Gramsci (2001) afirmava que:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como, ainda, a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

No tipo de escola que supervaloriza o trabalho manual consolida-se a exploração, pois fortalece, também, a captura da subjetividade humana, na medida em que continua a potencializar a desigualdade, o tecnicismo e a fragmentação e, ainda, perpetua a concepção de responsabilização do sujeito por sua posição social, silenciando a compreensão de que há uma lógica social de subordinação.

Gramsci (2001) faz um convite ao despertar crítico, posto que, a sociedade, necessita compreender a escola atual como reprodutora, que nega direitos e violenta o sujeito, na medida em que ocupa o papel de promoção de desigualdades. Esta relação escola e reprodução são marcas impactantes, geradas como reflexo desta Sociedade do Conhecimento. Há que considerar, também, a repercussão desta nova sociedade, no que diz respeito à geração

²⁴ Destaca-se: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006), tendo o Estado do Paraná se destacado por ser o primeiro Estado da Federação a implementar (em 2004), com recurso próprio, a primeira turma de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional e o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM – MP nº 238/2005).

de empregos e no desenvolvimento social, mediados pelo processo de inovação tecnológica e pelo avanço na comunicação.

Esse novo contexto social econômico do modo de produção capitalista, passa a exigir um alto investimento em novas tecnologias, capazes de tornar o mercado competitivo ao nível mundial. Neste cenário, os postos de emprego que exigem menor qualificação, cedem lugar para novas demandas que exigem um trabalho mais qualificado, pois há um fortalecimento da automação e do uso cada vez maior da informática, aceleração gradativa do trabalho mais simples por trabalho cada vez mais complexo, gerando um campo propício para o que passou a ser denominada de revolução tecnológica, consolidada através da microeletrônica, novas formas energéticas e microbiologia.

A este respeito, partilhamos da compreensão que defende a impossibilidade de substituição total do trabalho humano pela maquinaria de ponta; em outras palavras, a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Consideramos, aqui, inegável as alterações ocorridas em escala significativa na jornada de trabalho; no entanto, aproximamo-nos da interpretação de Gramsci (1985) que compreende que, as alterações no mundo do trabalho, assumiram uma dimensão imaterial relacionada ao trabalho vivo (processo entre homem e a natureza na produção de valores de uso e, neste mesmo processo de trabalho, o homem, também, se produz); ao trabalho morto (mecanismo pelo qual o próprio homem constrói maquinarias e *softwares* capazes de realizar atividades semelhantes à inteligência do próprio homem) (ANTUNES, 2000).

Gramsci (1985), no entanto, defende a proposição que compreende que, de acordo com estas novas exigências, a escola passa a protagonizar um papel central na construção dessa nova intelectualidade, haja vista que, o homem, não perde o seu valor, pois dele é exigida apropriação de novas dimensões intelectuais, com vistas a coordenar e gerir este novo maquinário, ou seja, não há espaço para que o homem seja substituído por uma tecnologia; ao contrário, o homem precisa se reconstruir, pois dele será exigido cada vez mais o desenvolvimento de funções abstratas e intelectualizadas.

De acordo com Ramos (2002), há o desenvolvimento de interesse por setores ligados diretamente ao conhecimento e, nesta roda de negociação, encontra-se a educação. Esta deixa de ocupar um lugar periférico para assumir um posto central, na medida em que a concorrência fica cada vez mais acirrada e exige produção de conhecimento científico e com

tecnologias de base física. Portanto, a própria educação passa a transformar-se em mercadoria, sendo, também, reconhecida como estratégica para a manutenção dos valores do capital; isto implica compreender o conhecimento como elemento vitalizador ao processo de acumulação do capital, promovendo, uma reorganização na estrutura da sociedade.

Apesar de uma tradição histórica que perpetua a fragmentação entre o trabalho e a educação, Gramsci (1985) enuncia a existência de uma crise do sistema educacional tradicional, a qual protagoniza exigências da nova sociedade para manter a indústria moderna, pois, de um lado, cada vez mais, passa-se a exigir sujeitos intelectualizados, mas sem abrir mão das especializações.

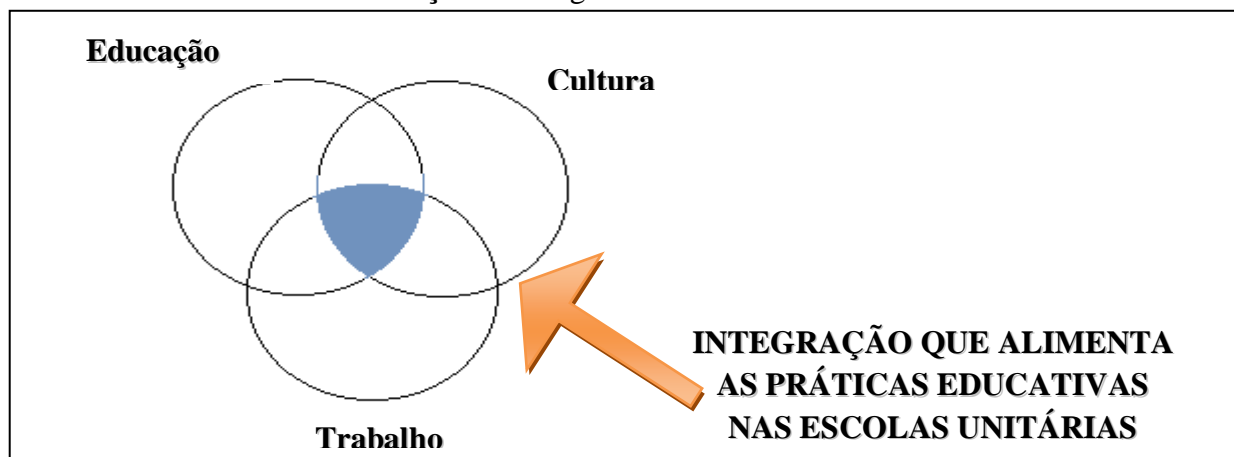
O mundo moderno, no entendimento de Gramsci (1985), passa a exigir a construção de um intelectual diferente, posto que este precise ser, não somente um literato (especialista), mas, sobretudo, um sujeito ativo na vida prática, pois, sua formação, integrará a articulação entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento humanístico histórico. Nesta direção, a proposição, a base da escola unitária de Gramsci se faz por meio da mediação necessária entre o trabalho, como um princípio educativo, e a educação, como uma prática social.

Existe, portanto, uma perspectiva educacional que concebe a Educação como prática pedagógica mediadora dos interesses da “maioria discriminada”, a qual é pautada, segundo Gramsci (1968), na formação de uma Escola Unitária, onde, cada cidadão e todo cidadão, concomitantemente, são formados para a *Societas hominum* (consciência dos direitos e deveres para introduzi-lo na sociedade política e civil) e *Societas rerum* (conhecimento científico para dominar e transformar a natureza), onde há apropriação do saber objetivo, que é negado, historicamente, pela classe dominante, onde há unidade como ponto de partida e de chegada que reflete os interesses da classe trabalhadora.

Neste sentido, a escola seguirá os princípios democráticos, haja vista que, fomentaria ações educativas, pelas quais, os sujeitos (trabalhador e/ou aluno) transgrediriam o plano que lhes torna, apenas, um trabalhador qualificado, para acessar elementos que possam construir um processo formativo capaz de lhe forjar um cidadão que, independente de sua posição socioeconômica, possa se tornar governante e, assim, responsável pela definição política de produção e de distribuição.

Na proposição de Gramsci a função social da Escola Unitária, ao considerar a relação entre educação e trabalho, centra-se na perspectiva de promover a integração entre o campo da educação, do trabalho e da cultura, conforme explicitado a seguir:

Ilustração II: Diagrama - Escola Unitária



Fonte: construída pela autora da Tese com base nas indicações de Escola Unitária de Gramsci (1991).

A Ilustração II objetiva interpretar, graficamente, a perspectiva de Gramsci (1991) ao considerar como uma possibilidade de superação à lógica do capital, os elementos que constitui uma Escola Unitária:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A escola unitária deveria corresponder ao período representado, hoje, pelas escolas primárias e médias, reorganizadas, não somente, no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como, também, no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, notadamente, a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que, entra em luta, contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1991, p. 122 - aspas do autor).

Nesta proposta educativa, a base é centrada na emancipação do sujeito, rejeitando, portanto, toda prática dogmática ou autoritária que, se ocupa em satisfazer, os interesses práticos imediatistas e em manter a estratificação de classe.

A proposição, neste sentido, caminhou na direção de promover, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um Ensino Médio que integre a realidade social em que o sujeito está inserido ao processo educativo. Logo, a proposta é a construção de uma base unitária de formação geral. Esta perspectiva, gerou as bases que convergiram para a implementação do Decreto nº 5.154/04.

Ciavatta (2012) conceitua a formação integrada:

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente mais apta ao conhecimento? A uns e a outros, que tipo de educação deve ser dada, de modo a atender às necessidades da sociedade e dos jovens e adultos trabalhadores?

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano, dividido, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2012, p. 87).

Considerando os sentidos que constituem os termos, acreditamos ser importante destacar elementos que constituem a tese de Gramsci na caracterização de proposta de escola: **comum** e, por isso, é oportunizada a todos; **única**, diz respeito a uma escola que está para além da hierarquia e que é capaz de preparar todos da mesma maneira, a fim de possibilitar iguais oportunidades para os diferentes sujeitos; e, **desinteressada**, no sentido de proporcionar ao educando a assimilação de toda acumulação histórica que originou a sociedade, na qual está inserido.

A Educação, nessa perspectiva, reconhece a dialética do trabalho como a base do conhecimento humano, tornando-se humanizado, contribuindo com a classe trabalhadora, no sentido em que esta se torne capaz de superar as visões do senso comum, os interesses imediatos, meramente econômicos; na proposta de construir caminhos que possibilitem uma elevação da consciência crítica.

3.2. O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE INTEGRAR A EJA-ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO

As concepções que construíram o percurso histórico do campo da EJA, da Educação Profissional e da Educação do Campo, apresentam-se permeadas por avanços, mas, sobretudo, por descompassos também. Contudo, cumpre ressaltarmos que, as limitações não são privilégios, apenas, destas modalidades de ensino, ao contrário, as complexidades estão presentes em todo o âmbito da educação brasileira. No entanto, é explícito observarmos que, ao nos movermos em direção a EJA Nível Médio, e, principalmente, que se desenvolve no campo, observaremos uma amarga realidade, reflexo de uma história desalentadora e perversa, pois os poucos jovens que a ela tem acesso, o fazem, em sua maioria, em situações precárias, que violam seus direitos.

Apesar das contradições, vale ressaltar, que o direito à educação no Brasil, já se encontrava normatizado desde o ano de 1934, no entanto, adquiriu o *status* de direito público, subjetivo e de dever do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988. A este respeito, partilhamos da argumentação de Benevides (2007) ao defender que o direito à educação, constrói-se como um direito social, sendo considerado, também, como um pré-requisito necessário, pelo qual possam ser usufruídos os demais direitos civis e sociais.

As conquistas políticas são constituídas por meio das lutas organizadas e, neste sentido, com referência à EJA, é importante destacar que, em 1949, no pós-guerra, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), ocorrida na Dinamarca. E, este movimento, já apontava a necessidade de serem trabalhados, nesta modalidade da educação, conteúdos que tivessem relação com o contexto de vida das populações. No entanto, entendemos que, apesar das indicações enunciadas pela CONFITEA, os avanços não foram materializados de forma imediata, mas podem ser considerados, gradativamente, como construídos e conquistados.

Neste processo, chegamos ao ano de 1996, em meio aos movimentos preparatórios para a V CONFITEA²⁵, com o marco que originou o I Fórum da EJA no Rio de Janeiro. A proposta de formação de Fóruns estaduais da EJA já alcançou muitos Estados brasileiros e, caracterizou-se, por ser uma nova proposta na direção de construir políticas voltadas para este nível de ensino, tornando-se um espaço agregador de diferentes sujeitos que possuem interesses diversos.

²⁵ Realizada de 14 a 18 de julho de 1997, em Hamburgo/Alemanha.

Neste sentido, a V CONFITEA trouxe contribuições que redimensionaram e ampliaram os princípios e concepções que pautam a EJA, pois, a partir desta Conferência, a educação de adultos passou a assumir o posto de um direito, que o sujeito poderá desenvolver ao longo da vida, isto é, um direito à educação permanente.

Contudo, temos observado que a lógica capitalista, tem contribuído, de forma direta, para afastar, cada vez mais, os sujeitos que não tiveram a oportunidade de acessar a educação na idade, legalmente, considerada como “adequada”, haja vista que, cada vez mais, estes assumem postos de trabalho que o limitam e, na maioria dos casos, inviabilizam dialogar com a sua permanência na escola. A Tabela, a seguir, apresenta a faixa etária dos sujeitos e a relação com as atividades econômicas.

Tabela XII: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por condição de atividade na semana de referência e sexo, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade—Brasil/2013

Situação do domicílio e grupos de idade	Pessoas de 15 anos ou mais de idade (1 000 pessoas)								
	Total	Homens	Mulheres	Condição de atividade na semana de referência					
				Economicamente ativas			Não economicamente ativas		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	156 597	74 889	81 708	102 517	57 868	44 649	54 079	17 021	37 059
15 a 19 anos	17 517	8 961	8 556	7 157	4 273	2 884	10 360	4 688	5 673
15 a 17 anos	10 642	5 411	5 231	3 042	1 846	1 197	7 600	3 565	4 035
18 ou 19 anos	6 875	3 550	3 325	4 115	2 427	1 687	2 761	1 123	1 638
20 a 24 anos	15 830	7 856	7 974	11 868	6 661	5 207	3 962	1 195	2 767
25 a 29 anos	15 662	7 623	8 039	12 779	7 027	5 752	2 882	596	2 287
30 a 39 anos	31 744	15 280	16 465	26 436	14 415	12 022	5 308	865	4 443
40 a 49 anos	27 203	12 992	14 211	21 892	11 999	9 893	5 311	993	4 318
50 a 59 anos	22 360	10 490	11 870	15 046	8 710	6 336	7 314	1 780	5 533
60 anos ou mais	26 279	11 687	14 592	7 338	4 783	2 555	18 941	6 904	12 037
Urbana	133 886	63 019	70 867	87 283	48 247	39 036	46 603	14 772	31 831
15 a 19 anos	14 659	7 408	7 251	5 896	3 373	2 523	8 763	4 035	4 728
15 a 17 anos	8 817	4 420	4 397	2 388	1 367	1 022	6 429	3 053	3 376
18 ou 19 anos	5 842	2 988	2 853	3 508	2 007	1 501	2 334	982	1 352
20 a 24 anos	13 666	6 727	6 939	10 337	5 672	4 665	3 329	1 055	2 274
25 a 29 anos	13 606	6 588	7 018	11 232	6 069	5 164	2 374	519	1 855
30 a 39 anos	27 522	13 119	14 404	23 087	12 397	10 690	4 435	722	3 713
40 a 49 anos	23 376	10 973	12 402	18 792	10 108	8 684	4 584	865	3 718
50 a 59 anos	19 019	8 737	10 282	12 548	7 142	5 405	6 472	1 595	4 877
60 anos ou mais	22 038	9 467	12 571	5 391	3 486	1 905	16 647	5 981	10 666
Rural	22 710	11 870	10 840	15 234	9 621	5 613	7 476	2 249	5 228
15 a 19 anos	2 859	1 553	1 306	1 261	900	361	1 598	653	945
15 a 17 anos	1 825	991	834	654	479	175	1 171	512	659
18 ou 19 anos	1 034	562	472	607	421	186	427	141	286
20 a 24 anos	2 165	1 130	1 035	1 532	990	542	633	140	493
25 a 29 anos	2 055	1 035	1 021	1 547	959	588	508	76	432
30 a 39 anos	4 222	2 161	2 061	3 349	2 018	1 331	873	143	730
40 a 49 anos	3 828	2 019	1 809	3 100	1 891	1 209	728	128	600
50 a 59 anos	3 341	1 753	1 588	2 499	1 568	931	842	186	657
60 anos ou mais	4 241	2 220	2 021	1 947	1 297	650	2 294	923	1 371

A Tabela XII apresenta um número considerável de sujeitos na faixa etária da juventude (15 a 29 anos de idade), perfazendo um total de 32% da população; deste total, apenas 14% vivem no campo, levando-nos a diferentes interpretações, entre elas, destaca-se o fato de, no campo, por exemplo, haver ausência de possibilidades para que estes sujeitos continuem sua vida educacional, e, neste sentido, muitos jovens que desejam permanecer estudando, na maioria das vezes, são impelidos para buscar alternativas educacionais na cidade.

Podemos observar, ainda, que o quantitativo de homens e mulheres, no aspecto geral, encontra-se equiparado. No entanto, ao nos aproximarmos do quantitativo que está na condição economicamente ativa e que vive no campo, apenas 34% deste total são mulheres. Isto nos conduz à interpretação de que o campo, também, não disponibiliza alternativas que possibilitem a inserção de mulheres em atividades economicamente ativas.

Furtado (2008) chama atenção para a necessidade de desenvolvermos o senso crítico diante das estratégias que a nova linguagem neoliberal está buscando instalar na educação, com vistas a torná-la, ainda mais, como instrumento de manipulação do mercado de trabalho. Assim, ele se reporta:

[...] A promessa da empregabilidade é apresentada pelo mundo empresarial, como a possibilidade de inserção, permanência ou reinserção num mercado de trabalho dinâmico e em constante transformação, ao defender a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é definida pelos seus méritos. Fazem parte desse novo vocabulário termos como “globalização”, flexibilidade, governabilidade, competências, empregabilidade, exclusão, nova economia, tolerância zero, entre outros. (FURTADO, 2008, p. 1-2).

Neste sentido, a existência da dualidade entre a cultura geral e a cultura técnica promoveram mobilizações no interior dos setores educacionais. No entanto, o quadro da desigualdade econômica e social que compõem a sociedade brasileira inviabiliza a consolidação da luta, já que, em grande medida, um número significativo dos filhos da classe trabalhadora necessita adentrar ao mercado de trabalho de maneira precoce, visando contribuir com a renda familiar e/ou promover sua auto-sustentação.

De acordo com os dados nacionais do IBGE/PNAD-2013, no que diz respeito ao rendimento médio mensal, na cidade, o maior percentual, cerca de 36% dos sujeitos envolvidos em atividades economicamente ativas, centra-se na média de 1 a 2 salários mínimos; enquanto no campo o maior número de sujeitos, uma média de 26%, recebem de

meio a um salário mínimo, havendo, ainda, 16% de sujeitos que estão envolvidos em atividades econômicas ativas, mas não recebem nenhum rendimento, ao passo que, na cidade, esta situação atinge 6% dos sujeitos; em uma lógica simplista, pode-se considerar o meio rural como um lugar para o qual não se necessita de grandes planejamentos, pois o pouco quantitativo de sujeitos que nele habita inviabiliza grandes esforços políticos e financeiros. Tal justificativa pautou gestores, que, ao longo da história, não foram capazes de construir possibilidades de vida digna no campo.

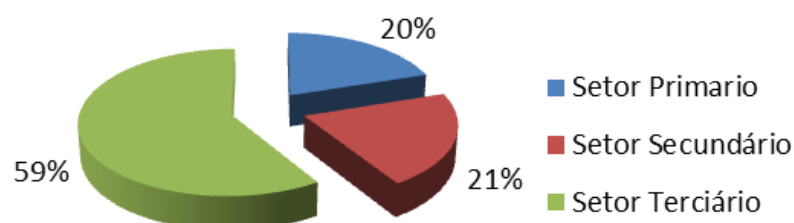
Soares (2001) analisa a relação campo e cidade argumentando,

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas* (CEB Parecer N° 36/2001, p. 18 – Grifo extraído do documento original).

De acordo com o IBGE/2013, o Brasil tem uma População Economicamente Ativa (PEA) distribuída da seguinte forma:

Gráfico VI: Distribuição da População Economicamente Ativa do Brasil de Acordo com os Setores Econômicos/2013



Fonte: IBGE/2013

Conforme os dados, 59% da população economicamente ativa encontra-se vinculada ao setor terciário (que compreende a prestação de serviços – profissionais liberais, advogados, professores, entre outros); 21% encontra-se vinculado ao setor secundário (setor que processa as matérias-primas fornecidas pelo setor primário – produção de bens de consumo, construção civil, etc.); e, 20% encontra-se vinculado ao setor primário (neste destaca-se o extrativismo, a pecuária e a agricultura, sendo este setor responsável pela produção de matéria-prima que atenderá as indústrias).

Isto nos leva a compreender que, a grande maioria da PEA brasileira ocupa o setor terciário, haja vista que, a economia da nação, passa por um intenso processo de terceirização advindo da mecanização crescente do campo, assim como da indústria de modo geral. Vale destacar, também, o percentual de hora de trabalho dos jovens:

Tabela XIII: Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e de ensino (%) por modalidade

Número de horas	EJA	EM
Menos de 4 horas	4,3%	11,7%
4 horas	6,6%	25,9%
5 horas	5,5%	14,1%
6 horas	10,2%	13,8%
7 horas	7,3%	6,0%
8 horas	40,3%	18,1%
Mais de 8	25,9%	10,3%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os dados da Tabela XIII informam que há uma maior concentração de jovens (40,3%) que cumprem uma jornada de trabalho de 8 horas diárias e, destes, somente 18,1% encontram-se no Ensino Médio; vale ressaltar, também, que o maior quantitativo de sujeitos que conseguem cursar o Ensino Médio são os que trabalham uma média de 4 horas diárias. Tais números levam-nos a refletir sobre as condições físicas, psicológicas com as quais estes sujeitos chegam diariamente até as salas de aula. A este respeito Frigotto (2010) traz um alerta ao tratamento dispensado à escola em nosso contexto, pois, para ele, esta precisa ser compreendida como reflexo de um caminho histórico de projeto de sociedade capitalista, que o Brasil optou por trilhar.

As atuais condições precárias de existência do Ensino Médio brasileiro no campo, por exemplo, é o espelho de uma sociedade que privilegia o pilar da desigualdade social, tendendo por perpetuar uma estrutura de poder, responsável por constituir dois extremos: que, de um lado, acirra a concentração de renda, de terra, de privilégios, entre outros e, de outro, provoca o aumento das violações de direitos e dos bolsões de miséria. Isto é, há uma relação direta na estrutura de organização imposta pelo capitalismo sobre o projeto de educação que se desenvolve no seio de nossa sociedade.

No Brasil, o que se vivencia, de acordo com Frigotto (2010), são as contradições e as interações presentes em um modelo sustentado na fusão entre a modernização e o arcaico. Culmina, portanto, no que se denomina de modernização conservadora; esse modelo lança nossa nação numa condição de subalternidade diante da divisão internacional do trabalho. O referido autor, então, enuncia como estratégia de superação desta matriz fomentadora da desigualdade: o necessário investimento em educação, ciência, tecnologia e em infraestrutura. Contudo, esta estratégia precisa estar aliada ao processo de reformas sociais nas áreas tributárias, agrárias, políticas e jurídicas.

No entanto, tais reformas necessitariam ser acolhidas como prioridades, também, no que diz respeito aos investimentos financeiros. Porém, a opção que o país tem feito está na contramão destas estratégias de superação, uma vez que nossa nação opta por direcionar todo o volume de seus recursos financeiros ao pagamento das dívidas internas e externas e, também, escolhe se render às exigências do capital financeiro internacional, ao fornecer concessão de pagamento de impostos, doação de terras, entre outros.

Nessa simbiose entre o moderno e o arcaico é importante destacarmos que os setores atrasados da sociedade brasileira, têm importância fundamental na sustentação dos setores modernos e integrados ao capital:

Assim, o atraso na agricultura, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário com alta exploração de mão-de-obra de baixo custo foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda. (FRIGOTTO, 2010, p. 10).

Logo, podemos compreender que, não há interesse do capital em promover avanços e solucionar impasses, posto que, neste sistema, os setores considerados como improdutivos e atrasados são as bases de alimentação do capital, uma vez que, perpetuam a tradição de

dependência. Todavia, na contramão desta lógica desigual, alinhamos nossa compreensão à tese defendida por Furtado e Lima (2010):

Isso nos induz a assumir a noção de que a lógica da melhoria da qualidade de vida precisa ser superada na perspectiva de considerar a relação trabalho e educação como elemento constitutivo de uma nova ordem social, que se transforme em face dos avanços científicos e tecnológicos, e que, portanto, requer uma educação impulsionadora de mudanças radicais na sociedade. (FURTADO e LIMA, 2010, p.189).

Neste cenário, a perspectiva que considera o diálogo entre o campo do trabalho e da educação, em articulação, principalmente, com a EJA, não pode mais ser negligenciada. É, neste debate, que a ressignificação da EJA, defendida pela CONFITEA, considera ser condição fundamental construir esta etapa de ensino a partir das bases da realidade do sujeito. Esta ressignificação é compreendida, igualmente, como estratégia para que o educando reconstrua o interesse em acessar e permanecer no processo educativo.

No que diz respeito à Educação Profissional e à EJA no campo, podemos interpretar que o Brasil não tem acompanhado as novas demandas surgidas no interior da sociedade.

Tabela XIV: Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa Pará – 2013/2014

ANO	Matrículas no Ensino Médio									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Rede Federal			Rede Estadual			Rede Municipal			Total Geral
Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural		
2013	3.143	3.040	103	318.647	292.066	26.581	181	118	63	321.971
2014	3.857	3.554	303	320.784	296.228	24.556	201	146	55	324.842
ANO	Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Rede Federal			Rede Estadual			Rede Municipal			Total Geral
Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural		
2013	2.249	2.146	103	3.567	3.296	271	118	118	0	5.934
2014	2.991	2.688	303	3.899	3.605	294	146	146	0	7.036
ANO	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Rede Federal			Rede Estadual			Rede Municipal			Total Geral
Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural		
2013	223	223	0	49.219	46.945	2.274	234	160	74	49.676
2014	306	306	0	48.750	46.741	2.009	177	177	0	49.233

ANO	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Integrado à Ed. Profissional									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Rede Federal			Rede Estadual			Rede Municipal			Total Geral
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	
2013	161	161	0	1.599	1.399	200	74	74	0	1.834
2014	236	236	0	1.747	1.616	131	0	0	0	1.983

Fonte: Microdados Inep, 2013 e 2014

Como podemos observar nos dados expressos na Tabela XIV, tomando como referência o ano de 2013, do total de matrículas referentes ao Ensino Médio, somente 1,8% correspondem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; 15,4% das matrículas estão na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio; e, apenas 0,56% à EJA Médio Integrada à Educação Profissional. E, ao encaminharmos nossa análise para o campo paraense, observaremos que, o registro quantitativo, violenta, ainda mais, os direitos dos sujeitos que ali vivem, pois, quando lançamos nosso olhar para, por exemplo, a totalidade de matrículas no Ensino Médio, no ano de 2013, verificamos que, do universo de 321.971 matrículas, apenas 8,32% são efetivadas pelos sujeitos que vivem no campo, ocorrendo, no ano seguinte uma redução de 1%.

Seguindo a análise, destacamos o número de estabelecimentos de EJA no Pará.

Tabela XV: Número de Estabelecimentos de EJA por Localização e Dependência Administrativa Pará – 2013/2014

ANO	Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos Nível Médio								
	Localização/Dependência Administrativa								
	Urbana				Rural				Total Geral
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	
2013	240	3	236	1	27	0	24	3	267
2014	255	4	250	1	21	0	21	0	276

ANO	Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Ed Profissional de Nível Médio								
	Localização/Dependência Administrativa								
	Urbana				Rural				Total Geral
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	
2013	13	2	11	0	4	0	3	1	17
2014	12	2	12	0	1	0	1	0	13

Fonte: Microdados Inep, 2013 e 2014

O quantitativo de estabelecimentos que atendem ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos corresponde, no ano de 2013, ao total de 267 e, registra-se, na área Urbana, no que tange à EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, a

redução de um estabelecimento no ano de 2014. Deste universo, tem-se, no campo, em 2013, apenas 10% destes estabelecimentos e, no ano seguinte, há um aumento de 9 Escolas. No que diz respeito ao número de estabelecimento de EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, observamos, no ano de 2013, a existência de 17 Escolas; destas, 23% estão no campo. Já no ano de 2014, houve uma redução de 4 Escolas, tendo, o campo, sofrido diretamente com esta redução, pois passou a ter somente uma Escola de EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio.

Assim, observamos que, o Pará, segue o reflexo do direcionamento econômico do capital, pois, de acordo com a expressão dos dados estatísticos, tem-se o fortalecimento da manutenção da baixa formação para os sujeitos, principalmente os que vivem no campo. Esse é um mecanismo estratégico, capaz de proporcionar ao mercado de trabalho, homens e mulheres com pouca, ou até nenhuma qualificação e, portanto, com baixo custo de mão de obra. Forma-se, assim, então, um exército de trabalhadores adaptados e com baixíssimo custo para a manutenção do capital; o que, também, contribui, diretamente, para caracterizar o Brasil como um dos países que ignora o poder de sua diversidade, para destacar-se como um dos países mundialmente conhecido pela capacidade de fortalecer os altos índices de desigualdades sociais.

No entanto, há um movimento de resistência, pois, os jovens e adultos, tanto no campo como na cidade, se reconstróem diante das novas demandas da realidade social e, como refletimos a partir das estatísticas socializadas, estes sujeitos, que já tiveram seus direitos à educação negados, são os mesmos que compõem grande parte da População Economicamente Ativa. Neste cenário, os movimentos de luta pela educação se redimensionam e fortalecem suas reivindicações em busca da consolidação dos direitos educacionais:

Muitos setores impulsionaram o debate e as reivindicações da educação básica como elemento fundamental da qualificação profissional de trabalhadores, aproximando experiências de qualificação profissional de trabalhadores, aproximando experiências de qualificação com elevação de escolaridade à educação de jovens e adultos, sugerindo imperativamente a definição de política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica. [...]. Diferente do discurso hegemônico de que a escola do pobre deve “preparar” para o trabalho – entendido como mão de obra barata para um mercado de atividades subalternizadas – a educação profissional tomava outros sentidos entre estudiosos do campo da educação e do trabalho. [...]. Resignificava-se, assim, dois campos – a EJA e a educação profissional – fazendo emergir um novo campo de estudos e pesquisa: uma nova epistemologia para compreender o que se passa com necessidades de aprendizagem de trabalhadores. (PAIVA, 2012, p. 57).

Ainda que, em âmbito mais ampliado, o Decreto 5.154/2004 não tenha atendido, na íntegra, as reivindicações dos educadores mais progressistas, é válido observar que, a organização estabelecida no artigo 1º (I–qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II-educação profissional técnica de nível médio; e, III- educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação), assim como, a articulação com a modalidade da EJA, prevista no parágrafo 2º do artigo 3º, são compreendidas, por nós, como uma conquista das lutas da sociedade civil que, ao longo da história, ousou lutar contra uma lógica dualista que, em grande medida, previa uma educação adestradora, como bem nos enuncia Paiva (2012).

As proposições estabelecidas pelas normativas citadas impulsionaram, para que, em 2005, fosse implementado, via Decreto 5.478/2005 em articulação entre Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); mais tarde, o Decreto de 2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006. Vale ressaltar, que, havia um cenário nacional em que se protagonizavam disputas e embates teórico-políticos, de divergências sobre concepções que pautavam o campo das relações entre trabalho e educação.

Para a implementação do PROEJA, as redes federais de educação técnica e tecnológica se viram obrigadas a cumprir a exigência feita para que pudessem, a partir do ano de 2006, destinar 10%, correspondente das vagas ofertadas em 2005 para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, aos jovens com idade acima de 18 anos e adultos que já tenham cursado o Ensino Fundamental.

A execução do PROEJA foi estabelecida com o objetivo estratégico de ampliar os espaços públicos voltados para Educação Profissional de Adultos e, assim, contribuir, de forma significativa, para a universalização da educação básica. Contudo, a visão quantitativa da ampliação do atendimento (20 mil vagas para o ano de 2006, 40 mil vagas no ano seguinte e, assim por diante) não foi resguardada por nenhuma estratégia que possibilitasse um aumento do orçamento junto às redes federais, que permaneceram recebendo a mesma dotação de recursos que recebiam convencionalmente.

No palco de disputas, o PROEJA supera a ilegalidade prevista no Decreto nº 2.208/97. Pois, enquanto a LDB 9394/96 enunciava:

Art. 36 - § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Ressaltamos que, o Decreto nº 2.208/97 era considerado ilegal, justamente, porque vai de encontro ao que prescreve a LDB 9394/96, nos artigos acima destacados. Isto é, enquanto a LDB 9394/96 defende a existência da integração entre a educação profissional e a educação geral, em seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto de 1997, vai justamente estabelecer o inverso: uma formação aligeirada e fragmentada, cujo objetivo, centra-se, em atender a necessidade do mercado, oferecendo, para os sujeitos adultos de baixa escolaridade, “curso de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada” (CIAVATTA, 2012, p. 81).

Acolhemos a defesa pela construção de uma política que resguarde a perenidade do tempo, assim como, pautada, como base de seus princípios, o amparo de uma educação humanizadora, que seja capaz de promover o fortalecimento da relação entre a EJA e a Educação Profissional. Tais bandeiras potencializam a luta pela reintegração de sujeitos excluídos, haja vista que, propõem, em suas entrelinhas, o combate ao imperialismo mercadológico; evidenciando que há uma disputa ideológica e cultural que necessita ser redefinida, pois a educação não pode ser reduzida ao ponto de tornar-se instrumento do mercado.

Partilhamos, deste modo, da concepção que compreende a educação, que, se aliada a políticas públicas socialmente comprometidas, desempenha um papel estratégico no desenvolvimento da nação. Em relação a esta perspectiva, fazemos o destaque sobre as concepções presentes no Documento Base do PROEJA:

[...] A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. [...] a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo (DOCUMENTO BASE – PROEJA/NACIONAL, 2007, p. 32-33).

Os princípios defendidos pelo PROEJA lançam um desafio necessário: a ruptura com a dualidade que esteve presente historicamente na educação. Isto implica compreender a integração entre a cultura geral e a cultura técnica como base do processo educacional. Isto implica, também, transgredir com a lógica perversa que discrimina os sujeitos, dependendo da situação econômica que ocupam: enquanto os filhos das classes mais abastardas tiveram, ao longo da história, o livre acesso a uma educação academicista, com o intuito de promover a manutenção dos dirigentes da nação, a partir dos integrantes da referida classe social; e, uma outra proposta de educação, voltada para atender a necessidade instrumentalizadora, destinada aos filhos dos sujeitos economicamente menos favorecidos.

Nessa perspectiva, o PROEJA enuncia, em seu Documento Base (2007, p. 37), a defesa dos seguintes princípios:

- Inclusão da população jovem e adulta que não concluíram a educação básica na faixa etária regular;
- Promover a relação da modalidade EJA integrada à Educação Profissional;
- Ampliar o direito à educação básica, através da universalização do Ensino Médio;
- Compreender o trabalho como princípio educativo;
- Compreender a pesquisa como fundamento da formação humana; e,
- Pautar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como base da formação humana, no que diz respeito à construção das identidades sociais.

Os princípios apresentados denotam os avanços que se estabelecem, considerando a relação necessária entre a Educação Profissional e a EJA posto que, este campo de conhecimento, constitui-se na dinâmica de construção de uma identidade específica que, visa valorizar o diálogo entre estas modalidades de ensino e, ainda, promover uma ressignificação da escola para os sujeitos diferenciados que constituem a EJA atualmente.

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

Resguardando as contradições, a história mais recente da EJA, e também da educação do campo e da educação profissional, protagonizou avanços, principalmente, por meio das lutas dos movimentos sociais no interior dos divergentes projetos de sociedades, tanto no campo político, como epistemológico. E, nessa perspectiva, há que destacar que o advento do PROEJA, no interior do processo histórico da EJA, pode ser considerado como um avanço significativo, já que pressupõe um diálogo entre a formação geral e a formação profissional.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que, por isso mesmo, não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos, historicamente, pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permite compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação no mercado do trabalho (DOCUMENTO BASE – PROEJA/NACIONAL, 2007, p. 13).

Apesar do Decreto nº 5.840/2006 propor a formação em caráter integrado, o sujeito conculinte do PROEJA teria a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, com ênfase ao módulo cursado (Art. 6º, parágrafo único, Decreto nº 5.840/2006). Assim, reaparece a lógica da dicotomia, pois há uma organização de cargas horárias referentes à formação geral, bem como cargas horárias que dizem respeito à formação específica, deixando incoerente a proposta de uma formação integrada, fortalecendo o princípio da independência.

Contudo, a inserção da EJA no interior das instituições federais de ensino, não se fez de maneira harmônica – salvo algumas exceções – pois, historicamente, estas Instituições cultivaram concepções teórico-metodológicas diferentes das relacionadas à EJA. O movimento de aproximação com a EJA pela rede deu-se, em especial, no ano de 1995, através das mobilizações da sociedade civil que reivindicava a ampliação do atendimento da Educação de Jovens e Adultos, assim como, por meio da execução do Plano de Formação Profissional (PLANFOR), via Ministério do Trabalho - amparados legalmente, tanto sindicatos, como empresas e organizações não governamentais que passaram a oferecer cursos de EJA, no entanto, enfrentaram problemas para certificação final destes sujeitos e, para resolver este impasse recorreram às instituições públicas, principalmente, Escolas Técnicas Federais e os antigos CEFETs. Assim,

Algumas dessas instituições aproveitaram a oportunidade para se aproximar da política de educação de jovens e adultos e ampliar o atendimento da educação profissional para trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), com recursos do Planfor. Outras, aliadas ou não à primeira perspectiva, valeram-se dessa relação para captar recursos das organizações, cobrando pelo acompanhamento pedagógico do projeto e/ou pela aplicação de provas aos estudantes. Em ambos os casos essa relação provocou contradições no interior das instituições federais, dentre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social em uma perspectiva mais democrática, em detrimento da seletividade tradicional, justificada pela grande demanda de seus cursos (CIAVATTA, 2012, p, 82-83).

Há que se compreender que a resistência por parte das redes federais em acolher a EJA vai de encontro com a própria origem das Instituições, haja vista que, na sua genealogia, havia o atendimento dos sujeitos de baixa escolaridade, de trabalhadores simples. Contudo, há muito esta cultura de atendimento já havia sido superada e os interesses passaram a direcionar-se para o trabalho complexo, de base científico–tecnológica, priorizando como público, jovens em idade escolar, considerada adequada. A este respeito, Ciavatta (2012) esclarece:

Ademais, como reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior – o Decreto nº 5.225/2004 alterou dispositivos do Decreto nº 3.860/2001 cuja disposição é a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições –, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs ou IFs como a rede passou a ser chamada), a prioridade tendeu a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. (CIAVATTA, 2012, p. 80).

Nestas condições, relacionar a EJA à Educação Profissional por meio do PROEJA no interior da rede federal educacional, constrói-se como um desafio político e pedagógico, promovendo uma reorganização das concepções epistemológicas referente à integração da relação trabalho e educação junto a estas instituições de ensino. No estado paraense, envolveram-se, na implementação do PROEJA, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), utilizando-se da sede em Belém, bem como, de suas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS) – nos municípios de Tucuruí, Altamira e Marabá, e, ainda, o município de Castanhal, por meio da Escola Agrotécnica Federal (EAFC/PA)²⁶, *locus* desta investigação, e que será aprofundada na subseção a seguir. Vale ressaltar, que o PROEJA, também, poderia ser legalmente implementado por outras instituições de ensino público, tanto estadual como municipal; assim como, por entidades privadas que possuem vínculos com o “Sistema S”.

3.3. IFPA-CAMPUS CASTANHAL NOS DESAFIOS DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROEJA EM DIÁLOGO COM O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Castanhal, por ter desenvolvido o Curso de Agropecuária Integrado com o Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – objeto desta investigação – se apresenta como referência deste estudo. Assim, compreendemos ser importante destacarmos, de forma breve, a caminhada de avanços e/ou retrocessos que constituem o Instituto, no decorrer de sua história.

A tradição tecnicista e assistencialista demarca a origem da Unidade Educacional (1921) que hoje é denominada de IFPA/Campus Castanhal. Ao longo da história, a referida Unidade passou por alterações, tanto no que tange a sua nomenclatura, a sua estrutura física, quanto ao que diz respeito à ressignificação da(s) concepção(ões) desenvolvida(s) em seu processo educativo.

²⁶ por meio do Decreto Federal nº 11.892, passou a ser denominado de Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA/Campus Castanhal).

No que diz respeito às alterações na base física, verificamos que, inicialmente, a Instituição esteve localizada às margens do Rio Maguari e, a partir do ano de 1968 passou a funcionar definitivamente em Castanhal.

No que se refere à modificação nominal, observamos a tabela a seguir que representa as modificações de acordo com a linha temporal:

Tabela XVI: Linha Histórica de Alteração Nominal do IFPA/Campus Castanhal

Ano	Nome
1921	Patronato Agrícola Manoel Barata
1939	Ginásio Agrícola Manoel Barata
1968	Colégio Agrícola Manoel Barata
1979	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
2008 (Decreto nº 11.892 ²⁷)	Passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vindo, então, a ser uma Unidade do IFPA (IFPA/Campus Castanhal)

Fonte: Construída pela autora da tese

Destacamos que as mudanças atravessadas pelo IFPA, não se restringem ao nome e/ou base física, visto que, historicamente, como reflexo dos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, o Instituto, também, experimentou alterações em sua concepção de educação profissional.

Não podemos negligenciar que o Patronato Agrícola Manoel Barata, foi fundado durante a Primeira República (1889-1930), justamente no período em que a sociedade estava convivendo com a economia cafeeira (Rio de Janeiro e São Paulo) e, mais ao norte (Amazonas, Rondônia e Pará) do país, havia as repercussões econômicas do látex.

Considerando tais aspectos, não podemos nos furtar à análise de que, a formação proporcionada no interior da instituição, refletia o contexto social da época. Torna-se, interessante, compreendermos que, a dinâmica produtiva da economia do látex, por exemplo, promoveu o surgimento de categorias sociais que integravam dois grandes grupos: i] compreendida como camada média em ascensão, que era integrada por funcionários estatais, comerciantes, profissionais liberais, pequenos proprietários agrícolas, intelectuais, religiosos e militares; e, ii] um outro grupo, compreendido como a grande massa trabalhadora, formada por escravos, semiescravos e trabalhadores livres. Sobre este assunto, Oliveira (2007) tece o seguinte comentário:

²⁷ O IFPA – Instituto Federal de Educação do Pará, passa a ser constituído considerando a fusão das seguintes instituições: Centro de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) em conjunto com suas Unidades Descentralizadas; Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC); e Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFM).

[...] a riqueza acumulada graças à exportação da borracha não se limitou apenas a favorecer o bem estar das elites paraenses de então. Esta contribuiu para o aumento populacional da cidade de Belém significativamente, pois com a extinção do trabalho escravo, a exploração dos extensos seringais necessitava de um número elevado de trabalhadores para que esse produto garantisse vultosos lucros aos seringalistas. (OLIVEIRA, 2007, p.67).

A reflexão, proporcionada por Oliveira (2007), nos conduz ao entendimento de que houve impactos, vivenciados na região Amazônica, advindos da economia da borracha, pois, tal produção, gerou a concentração de fortunas para um grupo de sujeitos. Contudo, também, fomentou a intensa migração, provocando uma explosão no aumento demográfico e exploração sem precedentes de mão de obra, contribuindo, assim, para potencializar a miséria de muitos outros sujeitos.

Um contraste econômico e social intenso que colocava os comerciantes e profissionais liberais, no cotidiano do esbanjar de festas e usufruto da ostentação, em que se cultuava uma Belém do luxo para poucos. Em contrapartida, havia uma grande parcela da população que trabalhava de forma ostensiva e sobrevivia em condições desfavoráveis economicamente. E, este jogo pela sobrevivência, proporcionou, sobretudo, outras formas de relações sociais e fortaleceu a transformação cultural no interior da sociedade.

No interior da lógica de manutenção da economia do látex, alguns problemas foram potencializados, dentre os quais, destacamos: i] valorização da monocultura dos seringais e o enfraquecimento do investimento no potencial de outros cultivos; e, ii] a extração do látex, condicionava os seus trabalhadores a viver nas áreas produtivas, e estas regiões não disponibilizavam alternativas de acesso à educação, por exemplo. Neste contexto, Oliveira (2007) declara:

Os governadores Lauro Sodré (1891-1896/ 1917-1921) e Paes de Carvalho (1897-1901) preocupados com essa realidade organizaram um intenso programa de colonização para melhorar e ampliar os núcleos agrícolas e remunerar os colonos qualificados para que introduzissem métodos, práticas e hábitos de agricultura atualizada, e dessa forma, fossem reestruturados os núcleos rudimentares na faixa destinada à ferrovia Belém-Bragança. Esses núcleos serviriam como polo de recuperação da economia agrícola do estado e, ao mesmo tempo, como alternativa para que essa população “pobre”, que se aglomerava pelas cidades, morasse e produzisse. (OLIVEIRA, 2007, p. 70-71).

O contexto da decadência da economia da borracha (1879 e 1912) conduziu ao enfraquecimento da agricultura local, bem como influenciou os gestores a ampliarem o ensino profissional agrícola, também, como uma estratégia de possibilitar educação e controle para

um contingente populacional que já havia se estabelecido em terras paraenses. Assim, o governador Lauro Sodré, por meio de acordos com o governo Federal, autorizou a fundação do, então, Patronato Agrícola Manoel Barata, que pautou sua formação, entre as décadas de 1930 e 1960, orientada pela implementação da Lei nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Neste período, ainda não havia um sistema organizado de ensino, e, após a conclusão do Curso, o aluno era impedido de dar prosseguimento aos estudos, pois o ensino agrícola, não possuía vínculo com outras modalidades de ensino. O processo de formação cumpria o objetivo de “regenerar e disciplinar, por meio da reclusão e da aprendizagem de um ofício; formar capatazes e feitores do campo.” (DOCUMENTO BASE –PPC/IFPA-CASTANHAL, 2013, p. 07).

Os patronatos agrícolas minimizariam, também, um problema que estava se formando nos centros urbanos: a infância abandonada e aqueles que tinham dificuldade em ser mantidos por seus familiares. Parte da infância que se encontrava pela rua, os órfãos, os que eram tomados pelas forças de segurança e aqueles em que seus responsáveis se declaravam sem recursos para mantê-los, ou por serem de difícil controle, seriam encaminhados para estas instituições. (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Isto nos leva ao entendimento de que, o ensino ofertado pelo Patronato aos excluídos, legalizava-os a permanecerem à margem, já que recebiam instruções para assumirem cargos/trabalhos cuja mão de obra era o centro, não havendo espaço para uma formação intelectual crítica. Ou seja, os objetivos que, estabelecidos pela Instituição, ocupavam-se em atender aos desfavorecidos da sorte – órfãos e desvalidos de fortunas –, acabaram por reforçar a dualidade histórica presente na educação brasileira, já que, estabelecia-se para atender a um formato educativo direcionado para manutenção dos que serviriam de mão-de-obra ao mercado, e que de acordo com esta lógica, jamais chegariam a se tornar a elite condutora desta nação.

A lógica de formação que pautava o Patronato Agrícola Manoel Barata era a de preparar os sujeitos que, mais tarde, serviriam de empregados para as elites agropecuárias locais, ou seja, a organização curricular não privilegiava os conteúdos teórico-críticos, pois, o que se pretendia, era impor uma formação de caráter assistencialista, que proporcionasse controle e disciplina aos trabalhadores, a fim de que, estes, pudessem servir de sustentáculo para uma elite que, julgava-se ter ares europeus.

Ao avançarmos para o período demarcado pelas ações militares, no qual em 1972 ocorreu a mudança da base física da Instituição para o município de Castanhal, passando a ser denominada, a partir de 1979, Escola Agrotécnica, e legalizada pelo MEC para promover o ensino regular de 1º e 2º graus; temos, no cenário brasileiro, um país desenvolvendo a opção de fortalecer uma proposta educativa pautada no autoritarismo, fragmentação e hierarquia. Contudo, a gestão dos militares não se limitava à repressão, houve também, a limitação de acesso aos direitos individuais e coletivos. Logo, estas decisões políticas modificaram a estrutura social, havendo, apesar de alguns avanços econômicos, a manutenção da exclusão social, potencializada, em grande parte, pelo modelo desenvolvimentista adotado.

A educação passou a ter suas orientações partindo do modelo desenvolvimentista com vistas ao atendimento das empresas multinacionais que, graças aos subsídios concedidos, instalaram-se no Brasil. Neste direcionamento, a função da escola era preparar sujeitos para um Brasil bem sucedido. É importante destacar que, embora a nação passasse por um intenso período de repressão, havia uma espécie de euforia e aceitação registrada por alguns segmentos sociais e, isso, se justificava pelo êxito político coordenado pelos governos militares (GERMANO, 2000).

A lógica desenvolvimentista estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização junto ao ensino secundário e esta concepção ganhou forças no campo com a chamada “Revolução Verde” (1960). No Brasil, esta Revolução foi justificada como uma possibilidade de tornar a nação uma grande potência internacional. Logo, este processo apresentou mudanças de base tecnológica na produção agropecuária, havendo a imposição da implantação de técnicas com vistas a potencializar a produtividade agrícola. Logo, os agricultores familiares passaram a desenvolver uma espécie de dependência junto ao capital industrial.

Nesse contexto, os professores dos colégios agrícolas contribuíam para a formação dos técnicos de nível médio, de modo que, se tornassem disseminadores dessas tecnologias (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, entre outras). A formação dos técnicos agrícolas de nível médio, nessa perspectiva, daria o suporte necessário para que essas tecnologias, advindas da modernidade agrícola, pudessem cumprir seu papel no desenvolvimento do país. O capital controla o Estado e seu planejamento, as políticas educativas, reformas curriculares e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, que se constituem como conhecimento oficial. (OLIVEIRA, 2007, 143).

Nos anos iniciais da década de 1970 (Lei nº 5.692/71 e Parecer nº 45/72), verificamos que a Instituição pautava a formação a partir dos princípios tecnicistas, havendo o privilégio

de métodos do Sistema Escola-Fazenda (SEF), a fim de atender a agricultura industrializada, resguardando o princípio de: “aprender a fazer e fazer para aprender”, amparados na concepção da TCH. A este respeito Favacho (2008) informa:

[...] procuravam adequar a mão de obra às necessidades de mercado, com uma formação profissional em que as atividades práticas eram a manutenção dos setores produtivos da fazenda-escola, a aprendizagem técnica era regulada e avaliada pelo tempo de serviço executado e a produção, eram então atribuídas notas por monitores, alunos do último ano do curso, e professores da área técnica, ou seja, quem trabalha mais em quantidade, qualidade e disciplina, tinha a melhor nota, o contrário seria revelador de não possuir vocação para a profissão em agropecuária (FAVACHO, 2008, p. 227).

Contudo, no interior do processo autoritário do regime militar, se fortaleceram movimentos de luta e resistência, que levaram, nos anos de 1980, ao processo de abertura política e democrática. E, no que diz respeito ao Ensino Profissional, mudanças significativas foram experimentadas a partir dos anos de 1990, com a expansão da globalização mediada pelo Neoliberalismo, responsável por potencializar a Revolução Tecnológica e acirrar a competitividade, devido ao investimento no livre mercado. Isto implica compreender que, esta mudança causou repercussões, também, ao âmbito social e educacional. O Brasil passava por um processo de intensa privatização e ajustes que seguiam as orientações, entre outros, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ocorre, aqui, também, o processo de abertura que viabiliza a entrada de produtos estrangeiros.

A década de 1990 foi demarcada, igualmente, pela promulgação da atual LDB nº 9394/96 que registrou a proposta de uma reorganização curricular para a Educação Profissional, com vista a cumprir as determinações da Reforma da Educação Profissional. É válido compreender que, neste cenário, de acordo com Silva (2003), as mudanças de âmbito curricular, podem ser compreendidas, ao considerarmos que o Currículo é construído no interior dos contextos históricos, e, desta forma, os aspectos sociais, políticos e econômicos de cada conjuntura, de alguma forma, possuem interferências que se materializam no currículo.

Nesta década, a educação básica caracterizou-se como estratégica ao neoliberalismo, pois seguia as matrizes determinadas pelo Banco Mundial, que indicava a necessidade de implantação de reformas educativas, e, assim, por meio do currículo, utilizar as instituições escolares como transporte de concepções que serviriam para expandir e fortalecer o capital.

Nesta proposição, a Educação Profissional acompanhou as profundas alterações de gestão e, na forma como o tempo passou a ser compreendido – visto que a expansão da tecnologia traz alteração na velocidade com que as informações circulam no mundo. A exigência, agora, partia da necessidade de um trabalhador que dispõe de uma ampla formação tecnológica, já que o mercado passou a ser pautado pela robótica, pela microeletrônica e pela informática.

Assim, no que diz respeito ao Instituto Ferreira e Sousa (2015), destacam,

Na década de 1990, em cumprimento as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9394/1996, a Escola modificou o currículo e ampliou a oferta de cursos por alterações estabelecidas pela Reforma da Educação Profissional e, desta forma, passou a ofertar, além do curso Técnico em Agropecuária, cursos na área de Agroindústria e Pós-Técnico em Manejo Florestal (FERREIRA e SOUSA, 2015, p. 30).

O contexto político social que promoveu reformas estruturais na educação profissional, principalmente, a partir da Lei 2.208/97, também, protagonizou insatisfações junto ao coletivo que constituía a Instituição de Ensino; estes discordavam da lógica fragmentada e aligeirada de formação proposta pelo referido decreto e que, mais tarde, resguardando os avanços, não pôde negar-se às permanências expressas no Decreto nº 5.151/2004.

O Instituto, portanto, encontra-se no interior de uma polaridade que, de um lado, tem a lógica capitalista defendendo o paradigma tecnológico, a partir da matriz do agronegócio, privilegiando a monocultura da exportação, como mecanismo alternativo capaz de solucionar as crises sociais; e, de outro lado, opondo-se a ele, a proposta que, pautada na agricultura familiar camponesa, defendia a luta pela sustentabilidade.

O modelo agrícola, caracterizado pela subordinação dos trabalhadores rurais aos interesses do grande capital, que embasou a dinâmica formativa da Instituição desde sua origem, aos poucos foi sendo questionado e criticado. Principalmente, considerando a aproximação do Instituto com o movimento nacional de luta pela Educação do Campo, liderado por Movimentos sociais, em especial, pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais articularam ações de luta que contestavam a lógica histórica da educação rural, cuja máxima era a negação do sujeito educativo e a supervalorização do mercado.

Em nível Estadual a Instituição, também, protagonizou a origem do Movimento Paraense de Educação do Campo, em 2003. O Instituto, então, passou a integrar e a organizar

reuniões que movimentavam organizações sociais, sindicatos, universidades públicas que, uniam-se, para colocar em pauta, a luta pela materialização do direito à educação dos sujeitos que viviam no campo, no Estado do Pará. O diálogo, do ano de 2003, foi realizado na antiga EAFC e, entre outras ações, apresentou, como encaminhamento, um evento ampliado que se realizaria em fevereiro do ano seguinte, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ocasião em que foi construída a carta de criação do Fórum Paraense de Educação do Campo; nesta ocasião, também, a Instituição assumiu a responsabilidade de integrar o coletivo do Movimento de luta. (SOUZA e CRUZ, 2015).

Também, no que diz respeito às aproximações com a concepção dos princípios da Educação do Campo, Favacho (2008) destaca, como propulsora, a mobilização, a partir de 2004, em torno do diálogo com os Movimentos Sociais, principalmente MST e FETRAF, a qual, partindo das experiências realizadas na Transamazônica e no Sudeste do Pará, reivindicava a construção de um Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, para a demanda de jovens que viviam no campo. Assim, em 2005, o Instituto, em parceria como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA aprovou a proposta.

No entanto, é válido analisarmos que a Instituição, ao inserir-se no desafio de formar jovens e adultos agricultores assentados da reforma agrária, passou a embasar-se nos princípios da agroecologia e do desenvolvimento autônomo e solidário. No que diz respeito às tensões atravessadas, o Educador Glauber relata:

[...] fiz minha pesquisa no Instituto e, um dos pontos que surgiram no decorrer, foi, exatamente, sobre as resistências por parte de alguns colegas em relação a esta “abertura”. Houve trocas de acusações, em que os professores que trabalhavam no curso do PRONERA, eram estereotipados de comunistas e, que, portanto, estavam “recrutando” os alunos para esta perspectiva política. Pelo resultado da minha pesquisa, pude entender que havia profissionais que acusavam outros professores de estarem, durante as suas aulas, instigando os alunos, que eram considerados sem-terra, para fazerem revolução. E, se os professores não compreendiam (ou se recusavam em compreender) o processo, a relação aluno-regular para com os alunos-PRONERA, também, se fez na base do preconceito, pois os alunos regulares viam os “novos alunos” como alguém que não tinha razão para ocupar este espaço, pois não viam a possibilidade dos alunos do Programa “utilizarem” os conhecimentos repassados pela escola. Sendo que, os alunos do Programa foram acusados, ainda, de dificultarem o processo educacional, já que tinham quase nenhum domínio de conteúdos mínimos e necessários que os respaldassem a estarem na Escola. (Educador Glauber – grifo nosso).

Ao refletirmos sobre tais posicionamentos de tensões internas que atravessaram o Instituto, recorreremos ao que nos traz elucidacões que, apesar de referir-se ao analfabetismo, consideramos pertinentes, também, as representacões negativas que a sociedade construiu sobre o processo de escolarizacão de adultos, também:

A concepçã, na melhor das hipóteses, ingênu, do analfabetismo, o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressã corrente: “erradicacão do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e, cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilizacão” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visã ingênu ou astuta, como a manifestacão da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligênci”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1981, p. 11).

Podemos observar, portanto, que a opçã por enveredar por esta “nova” perspectiva formativa provocou fervilhamentos de conflitos no interior da Instituiçã, pois a mesma, historicamente, pautava seu processo educacional em princípios tecnicistas, de caráter instrumentalizador e segregador. A reflexã de Freire (1981), no entanto, nos desafia a rompermos com a visã, denominada por ele, de Ingênu, mas que nós consideramos preconceituosa e violenta, pois, os espaços educativos públicos sã mantidos para atender os diferentes sujeitos sociais que, independente da posiçã econômica ou geográfica que ocupem, sã portadores de direitos que precisam ser respeitados e garantidos.

Ao avançarmos sobre as aproximações do Instituto com os Movimentos Sociais e os princípios da Educaçã do Campo, destacamos, da Coordenaçã do Curso:

O final de 1990 a entã Escola Agrotécnica foi redefinindo sua perspectiva na formaçã. Mas isso não foi algo fácil. Foi - e ainda é - difícil. Porque a instituiçã é o que sã os seus profissionais que a integram. O que eu quero dizer é que tem gente que veste a camisa da proposta agroecológica, da sustentabilidade... mas tem muitos profissionais do instituto que ainda defende a base tecnológica, que fortalece mesmo a diferença entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Eu vejo assim, lá pelos anos de 2004, 2005 quando o governo federal anunciou o Decreto nº 5.151/2004 e o ensino médio integrado ao técnico e a obrigatoriedade da execuçã do PROEJA pela rede técnica federal, as coisas ainda estavam meio confusas. E, o Instituto passou a ter mais pressã dos movimentos sociais para que pudéssemos ofertar Cursos que atendessem a demanda destes sujeitos. Isso foi desafiador, e, no ano de 2005, fizemos um laboratório experimental, no qual propusemos integrar tudo: ensino médio, ensino técnico, educaçã do campo... foi um aprendizado e tanto. Erramos? Com certeza! Mas, aos poucos, fomos amadurecendo. É assim que eu vejo. Fomos nos chegando às experiências de outras instituições, como a UFPA e o próprio FPEC nos auxiliou e, nós também, auxiliamos. Porque era um aprendizado mútuo.

Tivemos que enfrentar muitos entraves, isso é normal, os sujeitos pensam diferentes. Mas, também, foi um período de muitas conquistas. (Coordenadora Pedagógica Clarice).

Compreendemos que o Instituto desenvolve uma função social reconhecida que pode ser expressa, tanto no âmbito do papel estratégico, junto ao desenvolvimento rural do Estado, como, também, no plano educacional ao possibilitar o Ensino Médio, em um território cuja lacuna no atendimento é significativa.

E, de acordo com a narrativa da Educadora Pedagógica Clarice, as provocações emanadas dos Movimentos Sociais foram fundantes para contribuir com a ressignificação dos princípios que (re)constroem as perspectivas basilares do Instituto. A conscientização, enunciada por Freire (1987), pela qual as metodologias opressoras, utilizadas, hegemonicamente, constituem-se como estratégia para vetar a libertação do oprimido, sendo, gradativamente, desmistificadas. Ocorre, no interior da Instituição, a partir do movimento de resistência das demandas advindas do campo, a construção de um processo educativo em que os próprios sujeitos oprimidos forjam e caminham para sua autonomia e libertação.

Neste contexto de contradições, avanços e/ou retrocessos entre os diferentes paradigmas, o professor é continuamente desafiado a optar por caminhos que demarcarão os elementos referências de sua prática educativa, como observamos a seguir:

Na verdade, há um embate que está presente desde o nosso próprio processo formativo. Digo isso, porque nossa formação, em nenhum momento aproximou-nos de um debate mais humano – nem na educação básica e nem na própria universidade, pelo menos naquele período em que eu fui formado; talvez, nos dias de hoje, isso tenha mudado. Por isso, trazer para a prática de sala de aula uma perspectiva mais coletiva é um desafio que tenho que romper com o de minha própria formação. Hoje, o Instituto tem uma discussão que pauta a agricultura familiar, em detrimento ao agronegócio, mas isso nem sempre foi assim. Essa discussão que nos move hoje, já é o resultado de um processo de luta. É uma conquista. (Educador Manuel).

Fiz a faculdade em um momento histórico diferente e, talvez, por conta disso, esse debate humano tenha sido tão silenciado. Mas, a partir da década de 1990, os Movimentos Sociais vêm construindo essa luta por política pública mais justa. Na verdade, na minha formação eu não tive a oportunidade de me relacionar com a EJA. A construção com estes sujeitos se deram na minha prática profissional. Na oportunidade, eu me identifiquei e, por isso, me dediquei. Até então, o entendimento que eu tinha era: eu trabalho em uma instituição que forma técnicos! Então, mais tarde, fui convidado para fazer um trabalho no campo com os alunos do pós-médio e, então, passei a construir outra realidade – foi no assentamento Benedito

Alves Bandeira. Então, foi a partir daí que eu pensei: porque não trabalho em diálogo com uma perspectiva que valoriza e respeita o outro na sua dinâmica integral? Depois, em conversa com meu companheiro de trabalho, fui surpreendido com a informação de que nós, no Instituto, tínhamos uma turma de EJA e que, portanto, a proposta era desenvolver uma formação, considerando os princípios da Educação do campo, ou seja, uma educação diferente do processo que eu havia me formado. E, como só tinha eu de geografia, eu tive que assumir e, aí, esta experiência foi de muito valor, pois trouxe outros contornos para minha prática profissional. Então, surgiu, até mesmo, a intenção de eu fazer um mestrado que considerasse este campo de estudo, e foi o que eu fiz. (Educador Glauber).

As narrativas dos Educadores demonstram que uma instituição de ensino não é desconectada do mundo, haja vista que é constituída por sujeitos históricos, os quais são tomados e tocados por influências e repercussões do contexto social. E, que, cotidianamente, buscam romper com o desafio de superar, até mesmo, os resquícios tradicionais, instituídos durante o seu próprio processo formativo, que demarcam os tempos históricos em que viveram. A demarcação de que, durante a formação destes profissionais, não havia, por exemplo, uma discussão que pautasse a EJA e o próprio debate da proposta de Educação do Campo, demonstra a compreensão de que, se hoje a instituição faz a consideração desta etapa de ensino, isso pode ser entendido como uma conquista. Pois estes avanços não se deram de forma simples, posto que, ao ser proposta a Reforma da Educação Profissional da década de 1990, a Instituição ofertava somente o curso de Técnico em Agropecuária, pautado na perspectiva do Sistema Escola-Fazenda.

Como bem relataram os Educadores entrevistados, a mudança de paradigma gerou a possibilidade de se construir outra lógica de desenvolvimento rural e, tal possibilidade, provocou a necessidade de redimensionar o trabalho que era desenvolvido pelos docentes da referida instituição. A concepção, pautada na lógica do capital, estabelece uma formação profissional para as Ciências Agrárias, com vistas a fortalecer o processo de industrialização da agricultura, considerando como pilar a agroquímica, a manipulação genética e a motomecanização. Transgredir este modelo, considerando uma proposta curricular com base na compreensão do homem integral e, com base nos princípios da agroecologia, instalou-se como um desafio. A este respeito, vê-se o enunciado pela coordenação pedagógica.

Nós fizemos um movimento de formação para buscar qualificação. Nós precisávamos enfrentar a dificuldade de alguns docentes que não enxergavam a possibilidade de dialogar com os alunos da EJA e, também, não se permitiam perceber a riqueza desse diálogo na construção de uma formação mais humana e concreta. Isso se deu porque alguns têm dificuldades de trabalhar nesta metodologia da EJA que é uma metodologia diferenciada, para trabalhar com os nossos estudantes. E, agora nós não estamos só formando profissionalmente os técnicos, nós estamos formando cidadãos. No início nós tivemos uma especialização que era para que os professores pudessem se capacitar na metodologia da EJA para termos condições reais de trabalharmos de forma diferenciada. Então, daqui foram 11 professores que foram fazer inicialmente este curso. Inclusive eu, fomos fazer esta especialização de 2005 para 2006 que saiu esta especialização, que veio para capacitar primeiro os professores, os técnicos pedagógicos para então trabalhar com a metodologia da EJA. E, eu considero que conseguimos trabalhar um PROEJA diferenciado, com a “cara do IFPA/Castanhal”, também, porque nos abrimos para outras aprendizagens. Porque se nós que fazemos a Instituição não nos abrissemos para o diálogo com os movimentos sociais, com o FPEC e com tantos outros que nos ajudaram a recompor nosso papel na sociedade ainda estaríamos formando os feitores de campo, ao invés do cidadão. (Coordenadora Pedagógica Clarice).

Diante da narrativa da Coordenação Pedagógica, podemos apreender que, a implantação do PROEJA, junto ao IFPA, não se deu de forma isolada, mas possibilitou a continuação da expansão de um diálogo necessário, ao considerar os sujeitos dos Movimentos Sociais, assim como reconhecer o papel do FPEC na construção da concepção de ensino é o sinalizador de um movimento de transgressão, posto que, é preciso considerar a EJA e os sujeitos que a integram com a necessidade de serem compreendidos e valorizados, em suas diversidades.

3.3.1. PROEJA/Castanhal: (re)construção do planejamento, mobilização e Implementação

Houve, em âmbito nacional, para implementação do PROEJA na rede federal de educação técnica, uma lógica legal que, através do Decreto nº 5.840/2006, amparava-se na perspectiva da obrigatoriedade. No entanto, em nível local o IFPA/Castanhal (que naquele período ainda era denominada de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFC) trilhava uma trajetória de aproximação e envolvimento com a luta do Movimento Paraense de Educação do Campo, o que já provocava uma ressignificação do olhar em relação ao diálogo entre o campo da educação profissional e os sujeitos da EJA. (FERREIRA e SOUSA, 2015).

Imagina o que é um Curso da área de agrária no período que eu fiz... Fui formada em uma perspectiva que supervalorizava a prática pela prática mesmo. E, foi uma necessidade minha, profissional mesmo,... que me fez entender que meu envolvimento como professora estava sendo feito com outras pessoas, e, elas eram diferentes das que eu estava acostumada. Dai, fui vendo que eu precisa estudar mais sobre isso, me envolver mais sobre a temática da EJA mesmo. Depois, você vai entendendo que eu, enquanto profissional, preciso fazer uma opção que tem uma lógica social também. E eu fiz a opção que parte do entendimento que a sociedade tem uma dívida social com as pessoas da EJA. E é impressionante, porque, se você for olhar a história, você entende que essa dívida só aumenta ao invés de diminuir. [...] Converso muito com os meus colegas e, nas reuniões, claro que não há um consenso total, mas prevalece o entendimento de que somos uma instituição que precisa fazer a diferença. Tem muitos colegas professores envolvidos que participam mesmo das reuniões da Educação do Campo. Isso foi muito válido, porque nos ajudou a reorganizar as concepções de educação na nossa cabeça mesmo. (Educadora Ana).

No que diz respeito ao processo de ressignificação de concepção educacional o IFPA/Castanhal, de acordo com Ferreira e Sousa (2015, p. 33), atravessou um século marcado pela lógica da “subordinação dos trabalhadores rurais aos interesses dos grupos dominantes, polarizando a agricultura ‘moderna’ e a ‘arcaica’”, sendo a educação agrícola, então, executada pela instituição, um “instrumento de negação dos conflitos sociais no campo”, e, desta forma, cristalizou-se a identidade do trabalhador rural como um ser subalterno em relação aos outros trabalhadores. No entanto, as aproximações com o Movimento Paraense de Educação do Campo provocou a instituição a buscar compreender o processo educativo dos sujeitos a partir de suas raízes e, entender o meio rural, sobretudo, como gerador de vida. E, assim, a educação agrícola, que, por anos, pautou a formação profissional no interior da Instituição, foi ressignificada.

Ao considerar este diálogo com a Educação do Campo, o Instituto participou de processos seletivos nacionais que, coordenados pelo MEC, promoveram a implementação de diferentes programas. Nesta lógica, o IFPA promoveu as seguintes realizações:

Ensino fundamental com qualificação técnica e social em produção rural familiar (Projovem Campo Saberes da Terra); Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia integrado ao ensino médio (apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA); Licenciatura plena em educação do campo (apoiado pelo Programa Nacional de formação de professores do campo – PROCAMPO) e Especialização em educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia (FERREIRA e SOUSA, 2015, p. 36).

O envolvimento com as ações mediadas por tais Programas promoveram, também, uma (re)organização curricular, haja vista que, havia, então, o envolvimento com outras demandas de sujeitos sociais, que provocaram repercussões de cunho social, político e acadêmico na Instituição. A este respeito Ferreira e Sousa (2015) enfatizam:

Destaca-se como uma das aprendizagens da experiência piloto do Programa Saberes da Terra a inovação do paradigma da Educação do Campo e a necessária fundamentação que a apropriação e concretização desses postulados implicam no cotidiano escolar, o que exige a necessidade de estudo e aprofundamento sobre essa construção teórico-prática. [...] No âmbito do IFPA, a formação de educadores trouxe à tona a necessidade do conhecimento mais aprofundado sobre os elementos constituintes do paradigma da educação do campo. A mobilização realizada foi fundamental para consolidar o programa no Instituto, onde – a partir da segunda versão do programa – diversos educadores de vários Campi participaram de processos formativos interdisciplinares articulados pela Diretoria de Educação Agrícola do IFPA. A formação dos sujeitos educativos do Programa pretendeu desenvolver a capacidade de formulação, proposição e implementação de projetos de desenvolvimento sustentável no campo, nas diversidades que a realidade amazônica abriga. (FERREIRA e SOUSA, 2015, p. 43).

Assim, podemos compreender que os elementos construídos no processo de execução de Programas pautados no paradigma da Educação do Campo, forjaram as bases para o desenvolvimento de outras ações que seguiram as mesmas concepções sociais e políticas. Referente ao “Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica com Enfoque Agropecuário – PROEJA”, no âmbito do IFPA/Castanhal, verificamos que, esta construção foi, também, subsidiada por consideração das experiências já vivenciadas:

[...] na última alternância Tempo Escola da turma de Educandos do município de Ipixuna do Pará, no Nordeste Paraense, em julho de 2007, a Coordenação Pedagógica, Equipe de Formadores e Educadores do Programa estiveram reunidos para fazer algumas atividades, entre elas a árvore dos Sonhos (Metodologia desenvolvida para refletir sobre as possibilidades de construção de projetos de vida futuros). O objetivo de tal atividade era fazer um balanço do Programa, a partir daquela experiência local, e agregar subsídios para a elaboração dos Cadernos Pedagógicos que a Universidade Federal do Pará estava engajada na elaboração, no contexto da parceria com a SECAD/MEC.[...] Coletivamente construímos a árvore dos sonhos, e o ingresso no Ensino Médio foi tecido como parte constitutiva dos projetos de vida dos jovens e adultos do Saberes da Terra naquele município, que, de alguma forma, é sabido, representava os sonhos dos educandos que participaram dessa primeira experiência do Programa no Estado. *Após esta reflexão, a gestão do IFPA – Campus Castanhal resolveu implantar uma turma de Técnico em Agropecuária na modalidade de educação de jovens e adultos específica para os egressos do Programa Saberes da Terra no Nordeste Paraense.* Foi uma experiência única no Brasil e baseou-se na

formação com assentados da Reforma Agrária desenvolvida no Instituto no período anterior. Em 2012, os educandos desta turma finalizaram seus estudos, colando grau e realizando parte de seus sonhos. (FERREIRA e SOUSA, 2015, p. 43 - grifo nosso).

Tudo foi um processo, porque de uma escola que formava o feitor de campo, para o que temos hoje: formar técnicos na perspectiva da agroecologia. É um acumulo que não se deu do dia para noite. Oficialmente, de acordo com o Edital nacional do PROEJA a primeira turma foi a de 2009, com os egressos do Saberes da Terra. Mas, nossa história como PROEJA é anterior... porque começamos, mais cedo a partir de negociações e diálogos com o FPEC e com a FETRAF e foi quando atendemos os assentados da Reforma Agrária. Então, teve, também, parceria com o INCRA e com os cursos do PRONERA. Então este recurso veio do PRONERA e foi quando começamos a primeira turma do que ficou designada como PROEJA. Por que PROEJA se nem tinha edital nacional ainda? Porque ela já usava esta metodologia que se aproximava do PROEJA: pedagogia da alternância, para agricultores que seriam os assentados da Reforma Agrária. Então, nós atendíamos o assentamento João Batista, o Assentamento de Abaetetuba, o Assentamento Mártires de Abril de Mosqueiro e o lá do Acará, eram estes os municípios atendidos. (Educadora Ana).

Ao considerarmos os elementos que constituíram embrião originário do PROEJA-Técnico Agropecuário no interior da Instituição, compreendemos que havia uma lógica diferenciada da proposta em nível nacional. Haja vista que, enquanto outros estabelecimentos da rede federal de educação técnica implementavam o PROEJA em vias de cumprir um ordenamento do Decreto nº 5.840/2006. O IFPA/Castanhal utilizava-se da normativa legal para, inspirados em experiências anteriores (PRONERA e Saberes da Terra) e no diálogo coletivo entre diferentes órgãos da sociedade civil que partilhavam do paradigma da Educação do Campo, continuassem executando ações que visassem atender a nova demanda que se construía na dinâmica social – os sujeitos da EJA que vivem no campo.

Neste caminho, a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica com Enfoque Agropecuário – PROEJA, no âmbito do IFPA/Castanhal, considerou, de acordo com o Plano de Curso do Programa, a reconfiguração do currículo, observando os diálogos já construídos com os movimentos que estabelecem parcerias de luta por uma educação mais democrática:

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em 2005 o Campus Castanhal firma convênio com a UFPA e movimentos sociais e sindicais do Estado (Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba – MORIVA, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI, Associação das Casas Familiares Rurais do Pará - ARCAFAR visando a certificação de Cursos de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia nas regiões Sudeste e Transamazônica, além do início de uma turma nas dependências do Campus Castanhal. Estes cursos tiveram apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. (PPC, 2013, p. 09).

Assim, consideramos que a construção do PROEJA, no interior desta Instituição, não se deu, de forma determinista, com vistas a cumprir as diretrizes de uma determinação nacional. Ao contrário, já havia elementos que alimentavam a perspectiva de uma educação voltada para inclusão dos sujeitos jovens e adultos, em uma estratégia transgressora, inovadora e inclusiva, com vistas a romper com a dicotomia entre a preparação para a vida e a preparação para o trabalho.

Ao avançarmos na busca de compreender o processo de planejamento, de mobilização e implantação do PROEJA-Técnico em Agropecuária, verificamos que, o processo seletivo realizado, se fez de forma diferenciada. A narrativa da coordenação, expressa que, durante longos anos, a Instituição valia-se de provas objetivas de múltipla escolha; no entanto, considerando os diálogos das experiências pautadas na valorização dos sujeitos do campo, o exercício feito pela instituição, foi de realizar um processo seletivo que considerasse duas etapas: i] uma redação, na qual o candidato escreveria a sua história de vida e expressaria as razões e interesses pelo curso; e, ii] entrevista com os professores da instituição.

Por considerarmos relevantes tais instrumentos para nossa análise, destacamos, a seguir, alguns trechos de redações elaboradas pelos candidatos ao curso:

Ilustração III: Fragmento da Redação – História de Vida

A história da minha vida

Fui uma criança com uma infância maravilhosa, feliz, não tinha muitos brinquedos, porque meus pais não tinham condições para comprar. Já na minha adolescência, não foi muito fácil porque eu queria muito estudar, mas meus pais não eram presente na vida escolar de meus filhos por isso os meus irmãos não tiveram a mesma força e determinação que eu.

Eu tenho nove irmãos, dez comigo, sete homens e três mulheres, e por incrível que pareça só eu com muitas dificuldades e força de vontade avancei nos estudos. Todos os meus irmãos desistiram no ensino fundamental, porque agente não tinha nem hum transporte para irmos ao colégio, que tinha nos que fazer um percurso de 7km a pé.

Fonte: Arquivo do IFPA/Campus Castanhal

Ilustração IV: Fragmento da Redação – História de Vida

Minha história de vida

Ciqui começo a contar um pouco da minha história de vida...

Ha mais de 30 anos meus pais moravam em uma colônia distante no meio da mata. Morávamos em uma casa pequena de três cômodos coberto de caraco, um sítio com galinhas, plantas, flores, animais domésticos pelo quintal. Para termos notícias do mundo em geral só por radio a pilha. Minha avó, mãe de meu pai mora na beira do rio Arara-mirim e a distância da casa dela para a nossa era de sete quilômetros e todos os finais de semanas minha mãe e meu pai andavam essa distância e nos carregavam de paninho para casa da avó. Essa rotina eles fizeram durante anos e anos.

Meus pais são agricultores nos criou e sustentou com o cultivo da roça. Mesmo longe, sem ter acesso a recursos, melhoria para nós, ele sempre teve uma visão futura.

Mesmo com as dificuldades, falta de recursos, sempre mantendo a esperança de melhorias de vida.

Nos nove anos meu pai me mandou para Belém para estudar, nessa época a escola ficava longe de casa.

Fui para casa da minha tia em Belém, com a idade de 9 anos ingressei na escola, estava um pouco atrasada. Sofri com a ausência de meus pais, tendo que conviver com pessoas diferentes, tendo que me abituar a outros costumes, mas tudo isso faz parte da nossa trajetória de vida.

Com o passar dos meses naquela cidade, fui me abituando, aprendendo. Mas sempre me sentindo diferente dos outros, parecia que havia uma divisão social ou preconceito. Talvez porque eu fosse filha de pobre e vim lá do mate. Eu lembro quando minha tia comprava presentes caros praos filhas e pra mim só trazia os mais baratos. Vendo e sentindo aquela indiferença me sentia rejeita. da. triste e chorava por não ter ganho uma boneca bonita.

Fonte: Arquivo do IFPA/Campus Castanhal

Considerar a história de vida no processo de seleção é concebido por nós como um exercício que merece reconhecimento e admiração pedagógica, pois reflete a possibilidade de compreender os sujeitos que, por diferentes motivos, não tiveram condições de acessar e/ou de permanecer no processo de escolarização. Os fragmentos da história de vida apontam a dificuldade acentuada dos sujeitos que vivem no campo em materializar seu direito à educação; este entendimento pode ser observado, por exemplo, pelo fator ausência de estabelecimento escolar, como podemos observar no trecho: “Aos nove anos meu pai me mandou para Belém para estudar; nesta época, a escola ficava longe de casa”. Além da distância, os educandos narram a respeito do preconceito sofrido; no entanto, é importante compreender estes sujeitos como portadores de direitos sociais que precisam ser efetivados e não mais negados.

A visão hegemônica, segundo Freire (1987), concebe os profissionais responsáveis por transmitir os conhecimentos da educação oficial, como “superiores” e representa como “inferiores” os educandos, transformando-os em objeto, que recebe, passivamente, os conteúdos que lhe serão impostos. No entanto, ao fazer a opção por um processo seletivo que possibilite ao educando “escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (p.5), o Instituto faz a transgressão para um processo que considera a importância do “humanismo pedagógico” (p. 5).

A possibilidade de dialogar com os Movimentos Sociais, a fim de fazer a escuta e, construir, de forma coletiva, as alternativas para as demandas por eles indicadas, nos conduz ao entendimento que o IFPA/Castanhal compreenda a necessidade de romper com as formas hegemônicas, que pautam o caráter utilitarista no processo educativo e, desafie-se na construção de propostas educativas que vão contra a lógica mercadológica. A narrativa que segue nos traz esclarecimentos significativos:

Quando me matriculei para fazer no PROEJA/Médio, eu tinha consciência de que iria estudar conteúdos que, no futuro, iriam trazer benefícios dentro da minha própria terra. Estou dizendo isso, porque eu sabia que o Curso era voltado para agricultores e filhos de agricultores, tá entendendo?! Se é para nós, vai falar do que nos traz possibilidade de sobrevivência. E o agricultor vive do que? Do que a terra produz! Mas só que, às vezes, nem a gente que nasceu aqui não sabe trabalhar a terra direito. Iniciei o Curso com uma expectativa muito grande, porque sabia que isso iria trazer qualidade de vida para mim e para a minha família. (Educador Egresso José).

A narrativa feita pelo Educando reaviva um debate provocado por Freire (1981) ao questionar-nos:

Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados [...] Que pode um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a “asa é da ave” ou que “Eva viu a uva?” [...] não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento da transformação da realidade. (FREIRE, 1981, p. 12-13).

As inquietações de Freire (1981) dialogam com a narrativa do Educando/Egresso José, na medida em que compreendemos que o interesse pela retomada do estudo, por parte do educando, se deu, sobretudo, quando este sentiu-se envolvido pela relação que a educação poderia tecer com a sua materialidade de vida, com a sua concretude no mundo e, que, de certa forma, haverá, pela relação educação-realidade, possibilidade deste inserir-se criticamente nesta realidade, a fim de contribuir, de forma qualitativa, para uma transformação social. Nesta proposição o conhecimento não pode ser concebido como um paralelo da realidade do alfabetizando, ao contrário, a realidade precisa ser o ponto central na construção do conhecimento.

Nesta direção amparamo-nos na proposição de Paiva, Machado e Ireland (2007) que vislumbra um novo horizonte para os processos educativos da EJA:

As exigências da sociedade contemporânea impõem à EJA alcançar novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho. [...] Sendo também educação básica, a EJA deve articular-se às ofertas educativas destinadas às crianças e adolescentes, preservando sua identidade político-pedagógica e especificidades nos planos conceitual e metodológico. A heterogeneidade sociocultural dos indivíduos, a diversidade de suas demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem requerem respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa da população brasileira. Considerando as características psicossociais, ritmos, aspirações, projeções e interesses próprios dos educandos, os programas de EJA devem ser flexíveis nas formas de atendimento, de modo a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos materiais didáticos e organização do ambiente escolar. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p. 29).

O PROEJA/Castanhal, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam, compreende o sujeito da EJA não pela lógica da negatividade, mas pela perspectiva das possibilidades de reconstrução, considerando suas experiências de vida como ponto de partida para construção dos saberes. Essa proposição é expressa no projeto político pedagógico do referido curso, no qual lê-se:

[...] **Processos de Auto Organização dos Educandos:** [...] a estrutura orgânica do curso deve possibilitar aos educandos um exercício e aprendizado daquilo que deve ser nossa organicidade na prática. Tanto do ponto de vista da concepção como, do ponto de vista do funcionamento. Refletir e aplicar os princípios do respeito ao coletivo.

Relações Humanas, Valores/Gênero: Formação é também vivência, convivência (viver com outros, em coletivo). São espaços, processos de profundo intercâmbio cultural, de troca de experiências, bem como, momentos fortes de integração. Todo esse processo deve estar orientado pela vivência dos novos valores: companheirismo, solidariedade, responsabilidade; respeito à individualidade de cada um; honestidade, disciplina, etc. O curso deverá se tornar um espaço de exercício real, de continuidade da formação ética e moral de novos sujeitos sociais.

Relação Escola e Comunidade como Elemento Estratégico: o curso deverá ser um espaço de discussão, estudo e problematização de questões da realidade que afetam a agricultura e a vida no campo, na perspectiva de construir possibilidades de enfrentamento coletivo destas questões, permitindo que as diferentes dimensões do projeto de desenvolvimento para o campo colocado hoje, seja repensado, fazendo com que os conteúdos dos cursos, a partir da inserção dos educandos/educandas nas entidades e movimentos, possam ser instrumentos para esse fim. (PPC, 2008, p. 14-15).

Constatamos que, o Curso de nível Médio, Integrado à Educação Profissional, Técnico em Agropecuária, ofertado pelo IFPA/Castanhal, pauta-se, em uma concepção de educação que considera os sujeitos do processo educacional Jovem e Adulto como seres histórico-culturais, já que enfatiza a necessidade do diálogo permanente entre os elementos do cotidiano de vida do aluno e o contexto escolar. E, na medida em que considera os enredos de vida existentes em uma comunidade, como ponto de partida para problematização dos conteúdos educacionais, o Curso pode ser caracterizado como transgressor ao mecanismo existente, que reduz a função da escola ao papel reprodutor da ordem, no intuito de contribuir com a manutenção do sistema vigente. O que se confirma em Frigotto e Araújo (2015),

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Assim, enquanto a escola reprodutora, defendida pelo capital, apresenta a tese da progressiva desqualificação do trabalhador, na medida em que fragmenta as etapas do trabalho, e, também, apregoa a separação entre a teoria e a execução/prática, a proposta enunciada pelo Curso de Técnico em Agropecuária do IFPA/Castanhal busca a integração entre a teoria/conteúdos e as práticas cotidianas, valorizando o movimento das vivências coletivas, contribuindo para a construção de sujeitos que se caracterizam pela organicidade da luta.

Há um desafio político e pedagógico a ser consolidado. Um desafio que busque fortalecer um movimento por uma educação pública de qualidade social que permita o acesso para aqueles que não tiveram condições de materializar o seu processo formativo, no que se considera idade própria. Neste caminho o IFPA/Castanhal articula-se com fins na sustentabilidade, a partir dos princípios da agroecologia, haja vista que o Instituto considera o seu poder estratégico, no que diz respeito ao desenvolvimento rural, junto ao território paraense, observando, sobretudo, o potencial econômico do Estado, tanto no que faz referência aos recursos florestais, pesqueiros, entre outros:

[...] por ter polos agropecuários em vários municípios do estado do Pará, necessitando de qualificação do homem do campo, bem como dos jovens destas famílias, para que possam utilizar adequadamente técnicas que apontem para um desenvolvimento sustentável e rentável, visando à melhoria da qualidade de vida nos municípios. (DOCUMENTO BASE – PPC/IFPA-CASTANHAL, 2013, p. 10).

Um desafio implícito para ser desenvolvido junto ao educando em processo formativo, de acordo com o PPC do PROEJA/Castanhal, faz relação com a proposição de Freire no inscrito denominado “Extensão ou Comunicação” (1985) que traz reflexões, considerando a construção da sociedade agrária atual e a relação desenvolvida entre o técnico

(extensionista/agrônomo) e o homem do campo. Esta discussão torna-se pertinente na travessia de nossa compreensão, haja vista que, ao se aproximar dos princípios do paradigma da Educação do Campo, o IFPA/Castanhal implementa uma formação profissional com vistas a “humanizar o homem” (p.7).

O termo extensão, no contexto: Pedro é agrônomo e trabalha em extensão (o termo agrônomo no contexto faz com que se subentenda o atributo agrícola do termo extensão), significa que Pedro exerce profissionalmente uma ação que se dá em uma certa realidade – a realidade agrária, que não existiria como tal, se não fora a presença humana nela. Sua ação é, portanto, a do extensionista; a de quem estende algo até alguém. No caso do extensionista agrícola, jamais se poderia pensar que a extensão que executa, que seu ato de estender, poderia ter o sentido que, nesta afirmação, tem o mesmo verbo: Carlos estendeu suas mãos ao ar. Pelo contrário, o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas. Em uma zona de reforma agrária, por exemplo, que esteja sofrendo o fenômeno da erosão, que obstaculiza sua produtividade, a ação extensionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade sua região, na qual se verifica o fenômeno da erosão. (FREIRE, 1985, p. 11).

Assim, podemos observar, ao longo desta seção que, no processo de implementação do PROEJA/Castanhal, as reivindicações das novas demandas, provocaram, na Instituição, a necessidade de exercitar o seu re-conhecer e o seu papel pelo compromisso social, uma vez que a alternativa de formar o educando, compreendendo o seu potencial e re-siginificando a sua atuação a partir da realidade, se faz a partir do domínio do humano e não, simplesmente do natural. E, seguindo esta lógica, nos encaminhamos para a próxima seção, na qual nos debruçaremos pela busca da compreensão das(s) concepção(es) que os sujeitos envolvidos no processo formativo do PROEJA/Castanhal (2009-2011) construíram sobre as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano do Programa.

SECÃO 4: A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DOS SUJEITOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO PROEJA

Fizemos a opção de, neste estudo, enveredarmos pelo contexto sociocultural que envolve a vida dos sujeitos do meio rural que integraram o PROEJA/Castanhal-2009, pois, nosso interesse, em especial, nesta seção, centrou-se na perspectiva de “analisar a(s) concepção(ões) de práticas educativas que moveram o PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011), considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo,” pois, esta investigação buscou afirmar a tese de que “As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando enquanto protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científicos, fortalecem o movimento de reconceituação da EJA, construindo perspectivas que apostam na afirmação da educação como direito e na superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo.”

Partimos, então, do pressuposto que as concepções que constroem as práticas educativas, fazem-se encharcadas de determinada concepção de mundo e de sociedade. Referenciando este entendimento, então, Saviani (1999) expõe que a educação brasileira esteve demarcada historicamente pela disputa entre dois projetos distintos de sociedade:

i] um projeto que tem como mola propulsora a Pedagogia Pragmática, pela qual a educação é concebida subordinada aos interesses de uma realidade imediatista, fortalecida pelo princípio da fragmentação entre a teoria e a prática. As principais referências deste projeto vinculam-se à lógica mercadológica, ao tecnicismo e reducionismo educacional, tendo expressão na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), e na Pedagogia das Competências (RAMOS, 2002).

ii] um projeto pautado na Pedagogia da Práxis; neste, há um comprometimento processual com a educação, busca-se qualificar o sujeito em caráter ampliado, pois considera como fundamento a relação entre teoria e prática.

As disputas constituídas entre estes dois projetos políticos de sociedade, conduz-nos a apoiarmo-nos na argumentação de Araújo (2010):

[...] as estratégias de formação dos trabalhadores não podem ser dissociadas de projetos de desenvolvimento social, é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência. Os projetos educacionais em disputa, no fundamental, remetem ou à conformação da educação ao *status quo*, ou seja, procuram se ajustar à realidade instituída, ou se contrapõem ao estabelecido e se comprometem com outro modelo societário, no qual o ser humano seja o elemento balizador das decisões. (ARAÚJO, 2010, p. 19).

A argumentação apresentada por Araújo (2010) fortalece o entendimento de que as práticas educativas não se constituem de forma neutra e/ou abstrata, mas constroem-se considerando o contexto no qual estão inseridas. No que tange às práticas formativas desenvolvidas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio (PROEJA/Castanhal-2009), os Educadores envolvidos com o curso, ao serem indagados sobre a mesma relatam:

Eu procurava trabalhar na Educação Física os conteúdos: Jogos; da dança; do esporte; da luta e das ginásticas. E aí eu tinha que ver como estes conteúdos dialogavam com ele. Quando eu trabalhava os conteúdos dos jogos eu buscava verificar quais brincadeiras populares eram vivenciadas por eles na comunidade. E daí eu discutia como é que esta brincadeira se relacionava com a formação deles, entendendo sempre o local e o global. Quando eu ia trabalhar os conteúdos do esporte eu acabava percebendo a dificuldade deles se relacionarem com outras modalidades não tão comuns como o vôlei e o handebol, por exemplo; além de trabalhar as questões das técnicas, dos fundamentos das práticas esportivas; eu ia para essa relação com o corpo como é que ele se percebia dentro daquela modalidade. [...] Eu explicava a modalidade e depois a gente vivenciava a modalidade, depois a gente discutia sobre. Então, nós íamos para o olhar daquela modalidade, daquele conteúdo para a realidade. E, então discutíamos: por que não temos o basquetebol na comunidade? Por que não tem voleibol? Por que eu não consigo ter um desenvolvimento corporal com aquela modalidade, por que eu tenho dificuldade? (Educadora Fernanda).

[...] quando me lotaram, disseram: olha tu vais ficar com a turma do PROEJA. Então, eu fiquei me questionando: como eu poderia trabalhar? Como seria a metodologia adequada? E aí a gente tem professores dentro da Instituição que, de fato, vestem a camisa, que buscam fazer uma outra leitura de mundo – fui me aproximando desses. Então eu fui conhecendo os alunos, fui sendo desafiado. E tive que buscar. No início eu ia apagando, mais ou

menos, apagando um incêndio a cada aula. Mas eu queria mais, fazer diferente... Eu queria que as aulas tivessem relevância, que as aulas dialogassem com o que eles viviam, que as aulas tivessem significado, tivessem contextualização com a realidade. Aí eu fui aprendendo... Trabalhar com a realidade deles é um exercício, é um processo de busca muito grande. A minha preocupação era: como vou trazer, re-organizar os conteúdos, de forma que os meus alunos consigam visualizá-los no dia a dia deles. E eu fui me reconstruindo, também. Tirar a matemática do abstrato (como eu me formei) para trazê-la para vida, dá trabalho só no início. Mas depois, que exercitamos vamos percebendo que a matemática também é vida... Das coisas mais simples até as mais complexas: que horas eu acordo? Quanto tempo eu levo para sair da minha comunidade para chegar no porto? Qual meu lucro na comercialização do meu produto? E aí eu ia trazendo os conteúdos da minha área da própria dinâmica deles (Educador Manuel).

No desenvolvimento das minhas aulas eu procuro sempre me aproximar ao máximo da realidade dos alunos. Mas para isso, eu primeiro estudo sobre o contexto que eles estão envolvidos, por exemplo, se eles, na maioria vivem da extração de açaí eu procuro ter o cuidado de dar destaque para essa área. Porque aí eu trabalho o interesse deles e isso faz a diferença. Eles fazem perguntas e, também, tem hora que ficam à vontade para me darem orientações porque como vivem disso, entendem que tem muitos saberes acumulados. Faz a diferença, porque você não faz uma aula da terra pela terra. Ao contrário a relação que eles tem com o objeto já traz um outro significado para o meu trabalho (Educadora Ana).

Na narrativa dos Educadores, podemos identificar a existência de uma relação com o legado de Freire refletindo nas práticas educativas, haja vista que, a organização dos conteúdos, se fez considerando a metodologia dialógica, pois, a realidade vivenciada pelo educando, constitui-se como elemento base, capaz de constituir significado ao processo educativo.

A expressão da valorização da realidade pode ser observada, por exemplo, quando a Educadora Fernanda busca, por meio do processo de identificar as brincadeiras populares dos educandos, os elementos que alimentaram seu planejamento e, conseqüentemente, as suas práticas educativas. Atitude semelhante, podemos observar na Educadora Ana, pois esta reconhece o valor da realidade dos educandos, ao ponto de buscar estratégias de aproximar-se do contexto para fundamentar sua prática educativa. O Educador Manuel também demonstrou caminhar na perspectiva de considerar o papel significativo que o cotidiano do educando poderia apresentar na construção de seu processo educativo.

Deste modo, mediados por tais interpretações, nos aproximamos das considerações da relação homem-realidade-conhecimento enunciadas por Freire (2006. p. 61), ao indicar que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma realidade

sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais”.

A proposição freireana tem um desafio que se torna, em nosso entendimento, ainda, maior, quando se trata do processo educativo que considera a relação com a educação profissional, pois, esta modalidade de ensino, apresenta marcas históricas apoiadas no tecnicismo e que desconsidera qualquer aproximação com a questão social; logo, apartada do viés humanista que considere ações pautadas nas experiências vividas.

Ao avançarmos pela busca da compreensão da(s) concepção(ões) sobre as práticas educativas desenvolvidas no PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011), analisamos a proposta do Percorso Formativo enunciado no PPC do Curso do *PROEJA/Castanhal-2009*:

Ilustração V: Percorso formativo do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA



Fonte: PPC-PROEJA/IFPA/Castanhal

A síntese do Percorso Formativo, apresentada pela Ilustração V, vai ao encontro das narrativas apresentadas pelos educadores, pois, considera como ponto de partida, o diagnóstico social e ambiental da realidade, tanto da propriedade, quanto da comunidade na qual o educando está inserido. É interessante observarmos que, a compreensão da realidade local, não pode ser interpretada pelo educador como deslocada do contexto geral; ao contrário, o percurso formativo nos apresenta o entendimento do diálogo entre o histórico global e a dinâmica do cotidiano local, resultando no terceiro momento, não em uma superposição, mas uma relação recíproca com vistas a fomentar um processo sustentável.

No que tange à argumentação de autores como Ciavatta (2010), entre outros, que se debruçam sobre os estudos relacionados à Educação Profissional, é necessário romper com o dualismo que provoca uma formação simplista, que visa, de forma pouco criteriosa e reducionista, a formação das habilidades, e fazem a defesa de uma educação que compreenda “a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade” (p.94). E, avança na argumentação:

Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma ‘um lugar de memória’. (CIAVATTA, 2010, p.97).

Podemos compreender que, nesta lógica, há, na escola, a valorização do diálogo que considera a existência do homem como pressuposto de sustentação ao processo educativo e constrói o amálgama que atribui sentido aos elementos do conteúdo escolar. Sobre este aspecto, destacamos a narração dos educadores:

Primeiro eu busquei as influências das minhas leituras com Paulo Freire e eu comecei a fazer o seguinte: eu pedi para eles construírem temas e me dissessem o que eles visualizaram que fossem da geografia e que fizesse relação com a identidade deles do campo e que eles gostariam que eu trabalhasse em sala de aula. Então, eu construía dinâmicas assim em sala de aula: é eu vou dar para vocês segundos, três segundos, para vocês me dizerem a primeira palavra que vem na cabeça que relaciona geografia e campo para ti. E aí eles iam me dizendo, eu ia mediando, e nós íamos construindo. E, a partir desta construção, de acordo com o que eles falavam pra mim, nós íamos definindo as temáticas que nós íamos trabalhar em sala de aula e sempre relacionando com o campo para comunicar com o tempo comunidade deles. Era desta forma (Educador Glauber).

Então, para gente o que fazíamos no Tempo Escola era o resultado do que havíamos conseguido investigar no Tempo Comunidade, e não o inverso, o Tempo Escola que define o Tempo Comunidade. O Tempo Comunidade era a alimentação do Tempo Escola; tanto que a primeira ação que fazemos é o diagnóstico. Então, cada turma de EJA que você pega, deve considerar as realidades distintas, por isso tem que pensar sempre na construção de algo novo pela necessidade considerar os diferentes espaços de vivências. É tudo muito dinâmico (Educadora Ana).

A narrativa do Educador Glauber nos aproxima da compreensão de que as práticas educativas dos educandos envolvidos no PROEJA não se faziam por meio de planejamentos já definidos previamente, ao contrário, construíam-se na medida em que o processo educativo

fazia-se, isto é, se constituíam na dinâmica do cotidiano educativo. A este respeito, dialogamos com os enunciados de Antunes-Rocha (2009, p. 21) quando diz que “Eles não estudam para serem professores de outros sujeitos distantes de suas realidades, e sim objetivando se construírem como educadores de sujeitos semelhantes, de companheiros”.

O relato da Educadora Ana enfatiza a metodologia da Pedagogia da Alternância; esta metodologia teve sua origem em 1965 no Brasil, através das Escolas Familiares Agrícolas no Espírito Santo. No Pará, no ano de 2006, ocorreu a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 01/2006, que homologa os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centos Familiares de Formação por Alternância/CEFFA. E, em 2009 ocorreu a aprovação do Parecer nº 605/2008, que diz respeito ao reconhecimento dos princípios e instrumentos didáticos da Pedagogia da Alternância, pelo Conselho Estadual de Educação do Pará.

Referente à Pedagogia da Alternância, autores como Queiroz, Silva e Pacheco (2006) e Silva (2003) argumentam sobre a importância de se compreender os tempos formativos (Tempo Escola/TE e Tempo Comunidade/TC) como necessários para o entendimento dialógico da relação teoria e prática contextualizada. É importante destacarmos que, a organização administrativa, na qual está estruturada a proposta educacional pautada na pedagogia da alternância, caracteriza-se de forma diferente da estrutura educativa tradicional.

Inspiradas no modelo francês das Maisons Familiares Rurales (MFRs), tais experiências se encontram presentes em nossa sociedade em duas vertentes organizacionais: as Escolas Família Agrícola (EFAs), coordenadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), e as Casas Familiares Rurais (CRFs), coordenadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Apesar de suas especificidades e diferenças, ambos os movimentos têm como princípio fundamental e norteador dos seus projetos educativos a pedagogia da alternância. Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento comunitário rural, é o outro princípio que, articulado à alternância, sustenta o projeto pedagógico das experiências brasileiras de formação em alternância (SILVA, 2003, p. 11).

Ao retomarmos a narrativa da Educadora Ana, referente à Pedagogia, e, relacionarmos com os estudos de Silva (2003), podemos entender que o desenvolvimento das práticas educativas junto ao PROEJA, apoiou-se nos elementos da Pedagogia da Alternância, pois os

tempos formativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) constituíram-se estratégia de promoção de diálogo entre os contextos da realidade, o envolvimento familiar e os conhecimentos escolares científicos.

Corroborando com as narrativas dos educadores e educandos entrevistados, apresentamos, a seguir, a ilustração referente à propriedade dos sujeitos da investigação:

Ilustração VI: Propriedade do Educando Egresso Francisco – Projeto de Manejo de Piscicultura iniciado durante o PROEJA



Fonte: Pesquisa e Campo

Ilustração VII: Mosaico do Projeto de Manejo de Avicultura iniciado durante o PROEJA (Propriedade do Educando Egresso José)

Fonte: Pesquisa e Campo



Os projetos expostos nas Ilustrações VI e VII foram construídos durante o Tempo Comunidade, que era o período no qual os educandos retornavam das aulas (Tempo Escola) e voltavam para a vivência com suas famílias nos lotes; neste período, realizavam atividades relacionadas às proposições já construídas durante os momentos de aula sobre temáticas que relacionavam com o cotidiano da agricultura e cultura camponesa. Essa ferramenta de trabalho era essencial para organizar uma educação apoiada nos saberes e vivência dos educandos.

Vale ressaltar que, no Tempo Escola, eram organizadas diversas atividades, como aulas, palestras, debates, trabalhos em grupos, entre outros. Ainda, sobre a proposição da metodologia da Pedagogia da Alternância, Silva (2008) enuncia que: “A ideia de alternância, assume, nesse contexto, um sentido de estratégia de escolarização, que possibilita aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo. (SILVA, 2008, p.108)

Ao avançarmos na busca pela compreensão das práticas educativas desenvolvidas durante a realização do PROEJA, podemos inferir, apoiados nas Ilustrações VI e VII (referentes às propriedades dos educandos), um movimento em direção às proposições construídas por Freire (1987) e, também, por Brandão (1985), pois fortalece a lógica que considera o ser humano como integrante de um contexto social; sendo que, as interações com este contexto, forjam a construção dos conteúdos que irão ser trabalhados no processo educativo em questão.

Deste modo, entendemos que, a metodologia desenvolvida nas práticas educativas, afina-se com o legado de Freire (1987), haja vista que, tem o diálogo como essência do processo. Neste sentido, compreendemos que o processo educativo desenvolvido no interior do Curso, faz-se, considerando uma proposição dialética que pulsa no interior do contexto social e que se faz na referência com a totalidade, com a contradição e com a problematização. Considere-se, aqui, que, nesta proposição, a prática educativa “não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato” (FREIRE, 1987, p. 07).

Ao ponderar o contexto social do sujeito como elemento basilar do processo educativo, exercita-se uma ruptura com a visão “antidialógica” para dar movimento a um processo “dialógico” de educação, uma vez que, os conteúdos construídos já não são mais entendidos como pré-estabelecidos por uma elite dominante, mas forjados no diálogo entre os sujeitos do processo educativo e mediatizados em suas relações com o mundo. E, nesta direção, Freire (1987) afirma:

Daí que, para esta concepção [...], a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, diálogo, problematizar o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informações a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 47).

As narrativas destacadas pelos professores, referentes às práticas arquitetadas por eles para construir os conteúdos programáticos do processo educativo, reafirmam a máxima freireana (1987) de que a educação não se faz na neutralidade, mas considera o diálogo a partir do tripé educador-educando-objeto do conhecimento. Logo, compreendemos que, há

uma relação, que se faz viva, entre a construção dos conteúdos programáticos do Curso e o contexto sócio-político dos educandos. Logo, das narrativas dos educadores no relacionamento com a proposição do Percorso Formativo do Curso, podemos organizar, apoiados nas argumentações de Freire à sistemática do processo formativo do Curso, considerando três momentos fundamentais – que não são concebidos como estanques, mas que se relacionam por meio da dinâmica dialética: i] investigação temática, em que se busca uma compreensão sociológica do contexto social; ii] tematização, na qual se materializa o processo de codificação e a decodificação, pelo qual se constrói significados da realidade social na qual se está inserido; e, iii] problematização, onde se exercita a superação de uma visão inicialmente ingênua da realidade, objetivando forjar uma visão mais crítica, a fim de se construir elementos que visem a transformação social.

4.1. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROEJA E A RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS EDUCANDOS QUE VIVEM NO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE

Fizemos a opção de, neste estudo, pesquisarmos o contexto sociocultural que envolve os sujeitos Jovens e Adultos que vivem no campo, pois observamos que, para estes sujeitos, o processo de negação de direitos é ainda mais acentuado e materializa-se, também, pela escassez de acesso ao sistema educacional vigente.

O desafio é potencializar-se, sobretudo, no esforço de transgredir a lógica estabelecida historicamente, a qual visa a manutenção da exploração. O desafio centra-se, no entanto, em resignificar relações educativas com vistas a reconstruí-la, compromissada com a transformação social, compreendida como essencial à vida humana; possui elementos que a colocam tanto em dimensões individuais quanto coletivas. Assim sendo, partilhamos das proposições de Gramsci (1998) ao enunciar que, o conhecimento (saberes), desenvolve-se através das práticas sociais, sendo, tais práticas, um vetor determinante na validação da teoria que orienta o processo educativo.

A este respeito, ressaltamos as narrativas:

Se eu entendo que a educação tem que ter um compromisso com a transformação social, eu preciso trazer essa possibilidade de transformação para minha aula. E eu só posso fazer isso quando eu busco contextualizar a totalidade da nossa realidade: nossas contradições sociais, econômicas, políticas... Eu, como professor, preciso contribuir para com que o meu aluno entenda o que é ser da Amazônia. Como estamos sendo saqueados e porque nos calamus diante desta situação. (Educadora Fernanda).

[...] na medida do possível eu vou buscando trazer eles (os alunos) cada vez mais pra mim. Como? De que maneira? Colocando eles de frente com a realidade que a gente vive. Então, quando eu quero falar, portanto, de crise econômica, na construção do espaço geográfico, eu digo para eles: a crise está dentro da tua casa, quando você, na verdade, quer vir lá do teu rancho, do teu sítio (se você tiver sítio), lá do teu lote.... quando você quiser vir pra sede do município e não tens dinheirinho para fazer esse deslocamento. Essa é a crise que está abatendo. Que espaço é este? Qual é a diferença na construção deste espaço? Que tipo de relação você tem no espaço que você vive e que tipo de relação você encontra na sede do município onde você vai visitar? Talvez uma vez por semana, ou quando você vai. Então, desta maneira eu vou colocando para eles (Educador Glauber).

A estratégia pedagógica construída pelos educadores com vista a evocar o contexto social dos sujeitos, alinha-se com a reivindicação enunciada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002:

§ A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, Art. 2º§).

Esta proposição constitui-se como uma ação política; e, recria possibilidades de reorganização na relação da educação profissional com a educação básica de jovens e adultos do campo, e promove a integração:

Por isso, formação é ato político, ao mesmo tempo em que ato de conhecimento, porque não se satisfaz com o que apreende da realidade, mas cria-a, (re)cria-a, projeta-a historicamente como possibilidade, como realidade sonhada e possível; é desse modo, ato criador, constituído da visão utópica que habita os sonhos e os desejos humanos. (PAIVA, 2012, p. 59).

Neste processo, compreendemos ser significativo considerar a especificidade do lugar em que se constitui o Curso PROEJA/Castanhal-2009: o campo paraense; pois, aliados às narrativas dos Educadores, entendemos o processo educativo, também, em seus aspectos político-sociais. Assim, é condição intrínseca ao processo educativo considerar as contradições e os conflitos que formam o contexto do Estado do Pará. Por isso, as contradições que têm se fortalecido no território paraense, bem como os bolsões de miséria, nos sugere, também, dialogar com as estatísticas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pois, das 50 (cinquenta) cidades com os piores IDH do Brasil, o Pará destaca-se por acolher 13 (treze) destes municípios:

Tabela XVII: *Ranking* dos 13 Municípios do Pará Destacados Entre os 50 Piores IDH²⁸ Nacionais/2012

Município	IDHM
Melgaço	0,418
Chaves	0,453
Bagre	0,471
Cachoeira do Piriá	0,473
Portel	0,483
Anajás	0,484
Ipixuna do Pará	0,489
Afuá	0,489
Currálinho	0,502
Nova Esperança do Piriá	0,502
Porto de Moz	0,503
Breves	0,503
Jacareacanga	0,505

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)/2012

Deste modo, depreendemos que a dimensão territorial do Pará e as riquezas produzidas em seu território, não são redistribuídas entre os seus habitantes. A distribuição das riquezas, emanadas das terras paraenses, tem se estabelecido para fortalecer (e enriquecer) não a população, mas sim a(s) empresa(s), que detêm os meios de produção capazes de transformar a matéria-prima em produto comercializável e lucrativo.

Nesta lógica do capital produtivo, não há como negar que o Estado do Pará é um dos maiores responsáveis por colocar o Brasil no *ranking* mundial dos grandes exportadores de minérios. No Pará, encontram-se as maiores jazidas de minério como: ferro, bauxita (alumínio) e manganês, cobre, ouro, níquel, estanho e outros. Como territórios produtores

²⁸ O IDH relaciona-se com os indicadores de educação, renda e saúde. Ele é determinado por uma escala que segue de 0 a 1. Assim, quanto mais próximo de 1, considera-se um melhor IDH e, na medida que se afasta de 1 e se aproxima de 0 o IDH pode ser considerado pior.

destes minérios, destacamos: Serra de Carajás (reconhecida como uma das maiores jazidas do mundo), localizada no município de Parauapebas, no Parque Ecológico de Carajás, no sudeste do Pará e é caracterizada como produtora do minério de ferro mais puro do mundo; e a Serra do Oriximiná, que está no município de Oriximiná, o qual possui importantes patrimônios naturais, entre eles a Reserva Biológica do Trombetas.

Tais jazidas contribuem, diretamente, para tornar o Brasil reconhecido no mundo, como o terceiro maior produtor de bauxita, chegando ao quantitativo de 17,4 milhões de toneladas/ano, retiradas *exclusivamente* da Serra do Oriximiná/PA. O terceiro maior produtor de manganês, com um quantitativo anual que se aproxima de 1,3 milhão de toneladas, extraídas de jazidas existentes no Mato Grosso do Sul (Urucum), em Minas Gerais (Quadrilátero Ferrífero) e no Pará (Serra do Carajás). E, ainda, o segundo maior produtor de ferro, com 235 milhões de toneladas produzidas ao ano, e que, também, são extraídas das jazidas do PA, MG e MS.

Neste sentido, os dados estatísticos do Pnud/2012 confirmam a teoria enunciada por Marx (1975), pois compreende que, os sujeitos que dependem, de forma exclusiva, da sua força de trabalho para sobreviver, estão, de acordo com o modo de produção capitalista, condenados, em sua maioria, a sobreviver de forma precária e miserável. O processo inverso ocorre com os proprietários do meio de produção. Ou seja, “o trabalhador torna-se tanto mais pobre, quanto mais riqueza produz” (p. 159); isso é materializado na medida em que riquezas produzidas pelos trabalhadores, não retornam para o mesmo, sendo apropriadas por aqueles que são os donos dos meios de produção.

Assim, no que diz respeito ao usufruto das riquezas produzidas, há uma relação de dominação e subordinação viva e presente que consolidam as relações sociais e políticas e que se materializam, por exemplo, nas desigualdades e na concentração de renda. É válido ressaltar que, na Amazônia, a prática de exploração é histórica, e se potencializou com a implantação de grandes projetos na região.

Entre os grandes Projetos citados, destacamos: nos anos de 1930 tem-se, por exemplo, a implantação do Projeto Jari, o qual pertencia ao americano Daniel Ludwig que, de posse de dimensão equivalente a 1,6 milhão de hectares, dominava o maior imóvel particular rural da Amazônia e era reconhecido como um dos homens mais ricos do mundo. Também, na linha da exploração desmedida, avançamos para a década de 1970 e citamos o projeto Grande Carajás, o qual teve um incentivo de cerca de cinco bilhões de dólares, por parte do governo

brasileiro; recurso este, direcionado para: i] geração de energia (com o objetivo de atender ao projeto), com a construção da hidrelétrica de Tucuruí (Rio Tocantins); e, ii] construção de Estrada de Ferro Carajás e a criação do porto de Ponta de Madeira (este localizado no Maranhão), que, objetivava facilitar o processo de exportação ao favorecer o escoamento da produção.

Das questões relativas aos históricos conflitos pela terra, destacam-se: as crises no “Sul do Pará” e a mais recentemente, mas não menos conflituosa, a construção (destruição) da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Estes contextos carregam as marcas de um desenvolvimento econômico que protagoniza a colonização pela exploração sem precedentes, que, cada vez mais, parece fortalecer-se com a travessia do tempo. A este respeito, Lúcio Flávio Pinto (2012, p. 26) tece uma profunda reflexão:

[...] A estrada nos dará acesso ao resto do Brasil. Mas também irá trazer o resto do Brasil até nós. Dessa relação tem dependido a Amazônia nas últimas quatro décadas, as mais decisivas da sua história, não só pela grandeza nela envolvida, mas por seu tom de coisa irreversível, definitiva, sem volta – e, em grande medida, sem correção. O Brasil quer a Amazônia. Mas a Amazônia quer o Brasil? Que Amazônia o Brasil quer? Qual Brasil a Amazônia recusa? O colonizador sabe o que quer e procura realizar o seu projeto na fronteira, antes mesmo de conhecê-la e independentemente de aceitá-la. O processo obedece ao velho esquema colonial. Integração e desenvolvimento significam, na verdade, submissão da terra e do homem às determinações do agente externo.

Em linhas gerais, compreende-se que, o projeto desenvolvimentista para a Amazônia, tem sido a implementação de grandes projetos opressores, que se materializam mediante asfaltamento de longas estradas que “rasgam o coração” e altera – na maioria das vezes de forma maléfica – a paisagem da floresta e o modo de vida dos que nela habitam (citamos aqui o caso da BR-163, PA-279, entre outras), com o objetivo primordial de facilitar o escoamento da produção agrícola da região para os mercados externos; e, a construção de usinas hidrelétricas, como exemplo, a Usina de Belo Monte, compreendida com uma obra prioritária do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)²⁹, iniciada, em 2010, e que está projetada para ser a terceira maior hidrelétrica do mundo, o que tem provocado alterações e expressivas

²⁹ O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi implementado em 2007. O investimento direciona-se para infraestrutura, logística, energia social e urbano. O programa engloba os orçamentos da União, dos estados e dos municípios, assim como, recursos da iniciativa privada.

modificações nos recursos naturais daquele local, acentuando os conflitos pela sobrevivência de populações tradicionais daquela região.

Atentando para as narrativas que destacaremos a seguir, compreendemos que a relação sociedade-natureza, não está excluída das práticas educativas do PROEJA/Castanhal-2009:

Hoje eu tenho ex-aluno do PROEJA que é Secretário Municipal de Educação, outros que são líderes de sindicato rural. Isso, pra mim, faz um bem! Você ver eles te ligando e dizendo: “professor, eu quero falar da situação que nós enfrentamos na Amazônia para minha comunidade, me empreste lá um material e/ou me dê mais umas orientações. Quero ajudar minha comunidade a despertar!”. Isso dá sentido ao nosso trabalho, sabe? (Educadora Ana).

Quando eu vou ministrar a minha aula, eu não posso me acomodar para levar os alunos, simplesmente, a decorar o nome dos afluentes dos rios, as estações do ano. Isso seria muito confortável, se eu fosse um educador extremamente desumano. Porque se eu quero discutir com o meu aluno a sua relação no espaço, eu digo os afluentes dos rios, mas digo qual a atividade econômica que passa por suas águas (Educador Glauber).

Eu nasci pobre, vou morrer na miséria? Se me perguntassem isso há uns anos atrás, até mesmo antes de eu me matricular... eu diria que sim. E, ainda seria muito rancoroso, dizendo: “nasci no fim do mundo! O problema é meu! Fazer o quê?”. Mas tivemos tantas aulas que nos colocaram para pensar... até na matemática eu verificava que pago o mesmo imposto de quem está lá no centro, então, eu tenho o mesmo direito, não é não?! Eu sou o sujeito da minha história! Isso ficou marcado para mim. Mas só que, para eu entender que eu sou esse protagonista, eu, primeiro, tive que entender o porquê de eu estar neste contexto. Eu já mudei muito, muito mesmo... isso foi muito bom para mim, porque, agora, eu luto por tudo: pela minha saúde, pelos direitos dos meus parentes e amigos... sou sim, outra pessoa (Educanda Egressa Helena).

A evocação dos relatos, acima descritos, nos coloca diante de temáticas centrais no pensamento de Freire (1979, p. 04): “educação-consciência e mudança”. E, combate veementemente, a lógica de que a “educação serve para reproduzir mecanicamente a sociedade” (p. 04). No entanto, é necessário apreendemos que, para materializar práticas educativas pautadas em tais princípios freireanos o educador precisa compreender seu lugar estratégico, a partir de seu engajamento sociopolítico e como construtor de ações sociais e culturais de luta pela transformação.

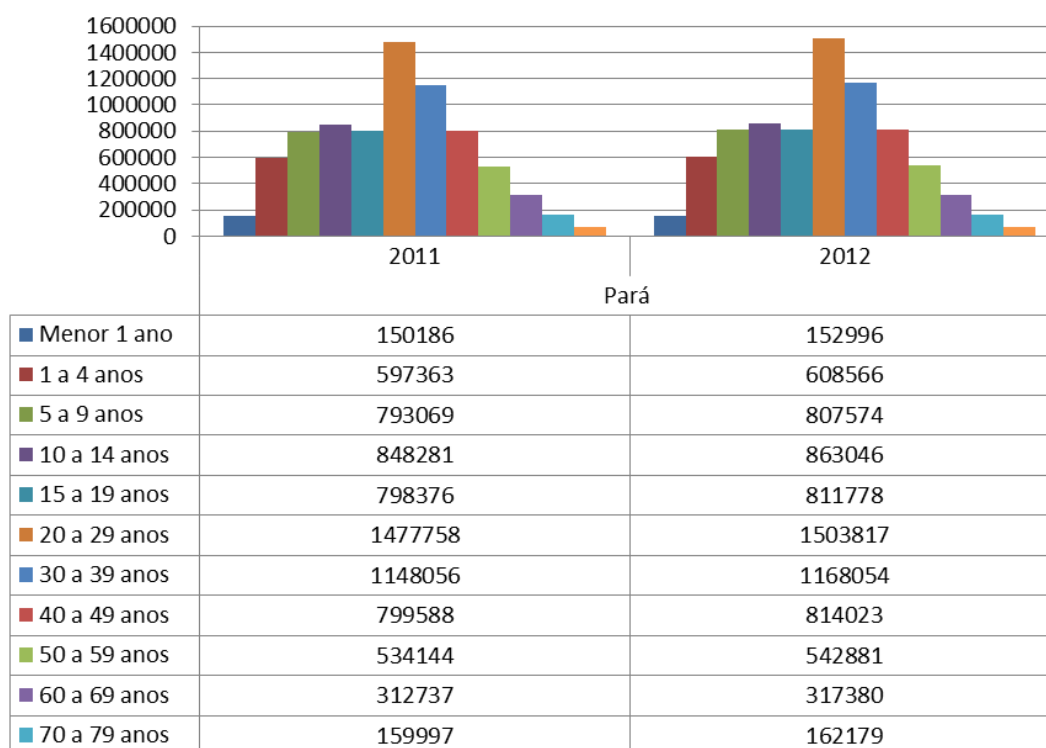
Um caminho interessante de ser interpretado nas narrativas dos sujeitos centra-se, também, no entendimento de que as práticas educativas extrapolam os espaços da sala de aula, haja vista que, trazem a problematização social para o seu interior, logo, não se limita e não limita o educando que constrói o processo educativo, pois, “não podemos esquecer que a

escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram” (FREIRE, 1979, p. 06).

4.1.1. Os Diferentes Protagonistas nas Práticas Educativas do PROEJA

No contexto nacional, a EJA realiza o atendimento de sujeitos com idade cada vez menor, alguns ainda no final da adolescência, caminhando para o início da juventude – estes experimentam, cada vez mais cedo, o dissabor do fracasso da escola básica e são convidados, de forma precoce, a integrar a EJA ao ensino noturno. Feita esta observação, torna-se importante destacarmos a estatística populacional do Pará, apresentando as diferentes faixas etárias:

Gráfico VII: População por Faixa Etária – Pará (2011-2012)



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010/Estimativa Populacional (2011-2012)

Conforme expresso no Gráfico VII, identificamos que o Pará, possui uma porcentagem aproximada de 29% de sujeitos com idade referente à faixa etária da juventude (18 a 29 anos). Este quantitativo significativo subsidia e nos aproxima da defesa de Abramoway (2000) ao argumentar sobre a necessidade do Estado fortalecer políticas públicas direcionadas para esta etapa da vida. E, ainda, atentar para os jovens que vivem no campo, posto que, urge a necessidade de superar a visão que relaciona tal espaço geográfico como um lugar fadado ao

“fracasso”, pois, para este tipo de entendimento, permanece neste espaço, somente, os menos escolarizados que “não deram certo na vida” e que, por esta razão, serão compreendidos como subalternos: caboclos, camponês, sujeitos da roça, entre outros.

Ao atentarmos para esta concepção preconceituosa e, ao observamos o quantitativo exposto, consideramos ser fundamental, que o fenômeno da juvenilização seja observado, pois, os jovens, não podem mais ser invisibilizados pelo processo de construção de políticas públicas educacionais, atentando, sobretudo, para as especificidades socioculturais diferenciadas que esta nova demanda da EJA evoca.

Para autores como Brunel (2004), a década de 1990 foi caracterizada como um período que demarcou o início do fenômeno de “juvenilização” da EJA, provocando, assim, alterações no cotidiano da escola e nas relações estabelecidas entre os sujeitos que constituem a referida modalidade de ensino. O que observamos em Dayrell, ao destacar que

O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 43).

Em um sentido mais geral, de acordo com Amaral e Ferrari (2005), os jovens e adultos que integram a EJA, passaram por histórias de suas vidas que os conduziram para o desencantamento com a escola. Muitos foram empurrados, de maneira precoce, para o mundo do trabalho, ou até mesmo, para o mundo do desemprego – a segunda possibilidade acontece com maior frequência – haja vista que estes não possuem, ainda, qualificação, assim como, apresentam pouca (ou nenhuma) experiência. Logo, retornam para a vida escolar, na maioria das vezes, com o intuito de concluir sua escolarização, a fim de que possam acessar o mercado de trabalho, ou até mesmo, em busca de alternativas de trabalho que proporcionem melhores condições para sua sobrevivência.

Com referência a esse fenômeno, destacamos o quadro que socializa o quantitativo de matrícula referente ao PROEJA no IFPA:

Tabela XVIII: PROEJA/Castanhal, considerando Matrícula, Gênero e Idade (2007-2013)

Ano	Curso	Nº de Matriculados	Gênero		Idade	
			Masculino	Feminino	Quantitativo	Média de Idade
2007	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	40	26	14	18 a 19 anos	16
					20 a 21 anos	07
					22 a 23 anos	03
					24 a 25 anos	01
					26 a 27 anos	02
					28 a 29 anos	03
					30 a 31 anos	03
					32 a 33 anos	01
					34 a 35 anos	03
					Acima de 35 anos	01
2009	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – PROEJA	40	31	09	18 a 19 anos	12
					20 a 21 anos	11
					22 a 23 anos	04
					24 a 25 anos	06
					26 a 27 anos	04
					28 a 29 anos	-
					30 a 31 anos	01
					32 a 33 anos	02
					34 a 35 anos	-
					Acima de 35 anos	-
2010	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – PROEJA	36	27	09	18 a 19 anos	08
					20 a 21 anos	09
					22 a 23 anos	08
					24 a 25 anos	02
					26 a 27 anos	03
					28 a 29 anos	01
					30 a 31 anos	02
					32 a 33 anos	00
					34 a 35 anos	03
					Acima de 35 anos	-
2011	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – PROEJA	39	28	11	18 a 19 anos	08
					20 a 21 anos	06
					22 a 23 anos	13
					24 a 25 anos	07
					26 a 27 anos	-
					28 a 29 anos	02
					30 a 31 anos	-
					32 a 33 anos	01
					34 a 35 anos	01
					Acima de 35 anos	01

2012	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – PROEJA	48	42	06	18 a 19 anos	-
					20 a 21 anos	04
					22 a 23 anos	17
					24 a 25 anos	07
					26 a 27 anos	05
					28 a 29 anos	09
					30 a 31 anos	04
					32 a 33 anos	02
					34 a 35 anos	-
Acima de 35 anos	-					
2013	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – PROEJA	50	38	12	18 a 19 anos	12
					20 a 21 anos	08
					22 a 23 anos	07
					24 a 25 anos	07
					26 a 27 anos	07
					28 a 29 anos	01
					30 a 31 anos	01
					32 a 33 anos	02
					34 a 35 anos	02
Acima de 35 anos	03					

Fonte: Pesquisa de Campo, IFPA/Castanhal.

Como podemos identificar, há uma forte presença de jovens integrando a modalidade de ensino da EJA Médio integrado à Educação Profissional, pois, de acordo com a Tabela XVIII, com referência ao período de 2007 a 2013, houve um total de 253 alunos matriculados, entre estes, referente à faixa etária entre 18 a 29 anos, identificamos um total de 220 sujeitos, perfazendo um percentual de 87%.

Neste sentido, refletimos que, apesar dos números expressivos de jovens, de acordo com Wailselfisz (2004), o Brasil, ainda, em tempos muito recentes, não dispunha de um embasamento legal ou institucional que caracterizasse o termo juventude. Nos anos 1990, houve a publicação da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde se definem as características que apontam ser a criança a pessoa de até 12 anos de idade, e, adolescentes, aqueles que se encontravam com idade entre 12 e 18 anos. O autor, buscando caracterizar o termo juventude, prossegue:

Adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Já o conceito juventude resume uma categoria essencialmente sociológica, que remete ao processo de preparação para o indivíduo assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, isto é, tanto na produção quanto na reprodução da vida humana. (WAILSELFISZ, 2004, p. 09).

Ao enveredar pelo avanço do reconhecimento deste coletivo, citamos, como principais marcos: o ano de 2008, pelo protagonismo na realização da 1ª Conferência Nacional de Juventude. Em 2010, registraram-se, em termos normativos, os avanços no sentido de superar a lacuna referente ao campo da juventude; veio com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65, que ficou reconhecida como PEC da Juventude, cuja aprovação contribuiu para inserir o termo jovem no capítulo referente aos Direitos e Garantias Fundamentais na Constituição Federal - tal ação tem a intenção clara de potencializar a criação de políticas públicas para uma etapa da vida que, por um longo tempo na história, esteve inexistente. Em 2011, foi o ano da realização da 2ª conferência Nacional de Juventude. O ano de 2013, registrou a implementação da Lei nº 12.852, que estabelece o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens – esta Lei caracteriza como jovens os sujeitos com idade entre 15 e 29 anos. E, em 2015, ocorreu a 3ª Conferência Nacional da Juventude.

O fenômeno de juvenilização da EJA tem como marco a década de 1990 e tem sido intensificado a cada ano; e é compreendido por Duarte e Guimarães (2008) como sendo reflexo do fracasso da Educação Básica que empurra, cada vez mais cedo, os jovens para o ensino noturno. Este crescente rejuvenescimento da EJA tem provocado mudanças no cotidiano escolar e, de acordo com autores como Ribeiro (2001), Haddad (2007), Dayrell (2003 e 2005), Brunel (2004), entre outros, este fenômeno precisa ser reconhecido como um campo que necessita de investigações no âmbito das pesquisas educacionais.

Dayrell (2005) chama atenção, também, para que possamos entender a juventude como uma construção social e, portanto, heterogênea. Nesta mesma linha de compreensão, Frigotto (2004) nos propõe reconhecermos a existência de “juventudes”, pois, para este autor, há “juventudes” no interior da diversidade econômica, cultural, étnico, religiosa, etc. Esta diversidade que ampara o entendimento sobre juventude coloca-nos diante da necessidade de transgredirmos com as práticas educativas. Precisamos romper com tendências que veem os jovens-alunos, de forma estereotipada, atribuindo-lhes, neste formato, um sentido negativo e, anulando o jovem real que busca reintegrar-se aos processos educativos.

Apesar de considerar as diversidades, em seus inscritos, Dayrell (2005) explicita que, as regras sociais tentam enquadrar os jovens, considerando “duas juventudes”: i] a juventude da idade biológica – faz referência aos privilégios inerentes ao tempo, do lazer, do sonhar, do estudo, da irresponsabilidade; e, ii] as juventudes da idade social – diz respeito ao formato prematuro, como o mercado de trabalho vem invadindo a vida destes sujeitos que, de maneira

prematura, antecipam as responsabilidades que seriam características da vida adulta, como por exemplo, a disputa pela entrada antecipada no mercado de trabalho.

Norteados pelas proposições destes autores, partilhamos da compreensão que, juventude, relaciona-se com as construções históricas, logo, apresenta noções diferentes, a partir dos diversos contextos. Portanto, compreendemos que há “juventudes na Amazônia”, estes estão imersos em condições heterogêneas que perpassam pelos mais diferentes campos (gênero, étnico, religioso, econômico, etc). E, que, também, protagonizam conhecimentos e saberes que não podem continuar sendo negligenciados, pois, a manutenção deste silenciamento, pode continuar por alimentar a manutenção de um sistema que materializa diferentes elementos que expulsam os jovens do sistema escolar. A seguir a Tabela XIX nos coloca em alerta:

Tabela XIX: Distribuição dos alunos brasileiros, segundo modalidade e nível de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)

Motivos pelos quais parou de estudar	EJA		EM	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Por motivo de gravidez	22,9%	1,4%	13,3%	1,2%
Por questões de família	21,0%	10,8%	24,9%	21,1%
Para trabalhar	26,2%	47,1%	16,4%	27,5%
Não gostava de estudar	4,6%	11,3%	6,3%	9,1%
Problemas de saúde	5,5%	3,2%	9,8%	6,6%
Problemas na escola	2,9%	6,1%	5,2%	7,9%
Escola chata/desinteresse	2,1%	4,0%	5,0%	6,6%
Violências na escola	1,7%	3,0%	2,8%	2,7%
Outro	13,1%	13,0%	16,2%	17,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Podemos observar, de acordo com a Tabela XIX, que, tanto nos sujeitos da EJA do gênero feminino (26,2%), quanto no masculino (47,1%), a justificativa que conduziu os sujeitos a afastarem-se da escola, concentra-se na inserção ao mundo do trabalho. Já no Ensino Médio as “questões familiares” concentram o motivo do abandono do gênero feminino (24,9%), enquanto no gênero masculino o percentual maior, que levou os alunos a abandonarem os estudos, foi o acesso ao trabalho.

No intuito de ampliarmos nossa compreensão, destacamos os motivos que levaram os educandos a retornarem para a escola:

Tabela XX: Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade e nível de ensino (%)

Motivos pelos quais voltou a estudar	EJA	EM
Para ter uma vida melhor	41,2%	35,7%
Mais oportunidades de conseguir trabalho	42,2%	23,7%
Resolveu os problemas que tinha	6,5%	16,0%
Pelo certificado	3,6%	1,6%
Obrigado pela família	1,7%	2,1%
Obrigado pela justiça/juizado	0,4%	0,6%
Outros	4,4%	20,2%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os dados apresentados apontam que os motivos que levam os educandos da EJA a retornarem para a vida educacional são protagonizados pela justificativa destes estarem buscando “Mais Oportunidade de Conseguir Trabalho” (42,2%), e, tendo o segundo lugar, a justificativa pautada na busca de “Uma Vida Melhor” (41,2%). Ao cruzarmos as informações da Tabela XIX com a Tabela XX, podemos inferir que, os motivos que afastam os sujeitos da escola são, de certa forma, os que os fazem desejar retomar o processo educativo.

A retomada da vida estudantil é referenciada no Documento Base Nacional do PROEJA (2007):

[...] Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que estas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, “roubando” o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que, a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego, se associa, exclusivamente, à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. (DOCUMENTO BASE – PROEJA/NACIONAL, 2007 p. 11).

Neste universo que desmotiva muitos jovens em relação à educação, voltamos o olhar para o atendimento dos sujeitos jovens que vivem no campo, pois a situação que eles enfrentam é o reflexo de uma sociedade excludente que os segrega economicamente e, culturalmente, não os favorece. E, sobre tal situação, Arroyo (2006) problematiza: “[...] até onde a infância, a adolescência, a juventude do campo já têm uma identidade reconhecida socialmente? Se não tiverem, não vai ser legitimada sua educação no sistema escolar”. (p. 108).

A assertiva de Arroyo (2006) aponta para um dos problemas que tem fortalecido o fenômeno da juvenilização na EJA: a desvalorização da identidade do sujeito. Este descompasso tem influência direta nas desmotivações dos alunos e provoca a evasão, a repetência.

Diante do contraponto com a realidade do PROEJA/Castanhal-2009, consideramos relevante a inferência feita pela Coordenadora Pedagógica Clarice ao refletir sobre o interesse dos educandos em se manterem no Curso:

Quando você olha para o histórico do Curso e verifica que, do total de alunos, tivemos apenas uma desistência. E, depois, faz a relação de uma forma mais ampla com o nível de evasão geral da Instituição (pausa longa)... Não tem como não relacionar que a re-organização que experimentamos durante o Curso fez a diferença. Os do PROEJA cruzavam conosco pelo corredor e perguntavam: onde eu posso encontrar mais do adubo tal para eu levar lá para o meu lote? E, eles se interessavam. Por quê? Porque era uma coisa deles. Não tenho como dizer que os conteúdos não tocavam lá no lugar deles... Isso me faz entender o quê? O interesse influenciou para que eles não desistissem. Isso é muito claro! (Coordenadora Pedagógica Clarice).

Do cruzamento entre a narrativa da Coordenadora Pedagógica Clarice e a relação com os dados estatísticos, e as reflexões apresentadas ao longo desta seção, podemos interpretar que urge a necessidade de ressignificar os processos educativos. A este respeito Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), por exemplo, nos chamam atenção para a necessidade urgente de transformar a escola, tornando-a mais humanizada e integrada ao contexto real, pois, muitas escolas atuais, continuam atuando como se estivessem em séculos passados.

Por meio deste estudo, pudemos observar que, o diálogo com movimento que pauta a perspectiva da educação do campo, trouxe uma ressignificação para a inserção de sujeitos da EJA que vivem no meio rural junto ao IFPA. Pois, considerando este diálogo, a Instituição que, historicamente, era caracterizada por priorizar a formação essencialmente tecnicista, passa, então, a valorizar práticas educativas que consideram os sujeitos a partir da diversidade da sua existência. Estas mudanças, de acordo com a narrativa da Coordenação, têm reflexo nas práticas educativas desenvolvidas no PROEJA. Isso pode ser compreendido quando a Coordenação narra os diálogos realizados pelos educandos, pois, ao solicitarem adubos, por exemplo, afirmam a parceria e confiança nos ensinamentos desenvolvidos durante seus processos formativos.

Através da narrativa da Coordenação, observamos, também, a presença da perspectiva de práticas educativas ancoradas na sustentabilidade, fortalecendo, assim, a construção de propostas educativas contra-hegemônicas. Haja vista que, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional realizado no IFPA/Castanhal-2009, constituiu-se como uma possibilidade de acesso que considerou a diversidade dos sujeitos do meio rural, conseguiu reduzir significativamente a evasão e, ainda, constituiu-se como matriz dinamizadora, capaz de valorizar o modo de vida dos educandos, já que o cotidiano destes foi considerado como elemento de construção dos conteúdos escolares.

Podemos inferir, inclusive, que são os vínculos e entrelaçamentos com a vida e o contexto real dos educandos que contribuem, de forma direta, para fazer com que estes permanecessem no processo educativo:

No dia em que fomos para a aula prática (mais de agronomia) todo mundo achando que iria logo para pegar no terçado³⁰, bota, chapéu... mas foi o contrário: fizemos discussões sobre o desenvolvimento sustentável; sobre a situação da ganância sobre a Amazônia – desmatamento e etc.; sobre a necessidade de uso de adubos orgânicos para evitarmos doenças tanto para gente quanto para terra. Foi melhor do que eu imaginei, porque nos conscientizou primeiro. Até porque o trabalho braçal pelo trabalho braçal nós já fazíamos (Educanda Egressa Helena).

Neste sentido, observamos, na narrativa da educanda, que compreende que as práticas educativas desenvolvidas, valorizaram a diversidade produtiva na qual os educandos viviam; assim, entendemos que os sujeitos eram considerados como protagonistas e rompiam com práticas excludentes e fragmentadas, presentes nas escolas tradicionais, que dificultavam o acesso e a permanência dos sujeitos.

Na compreensão da Educanda, as práticas educativas eram alimentadas pelo diálogo emanado das contradições sociais que contribuem para re-organizar a dinâmica educativa, posto que, esta estratégia rompeu com a dualidade que estabelece a fragmentação entre o trabalho intelectual e o trabalho prático. Esta proposição constitui aproximações com as bases Freireanas (1979), haja vista que pauta a educação como um instrumento capaz de promover processos de mudanças sociais. Assim, Freire (1979) afirma:

³⁰ Um facão grande utilizado para cortar ou perfurar.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu (FREIRE, 1979, p. 07).

A partir das narrativas dos sujeitos, podemos compreendemos que PROEJA/Castanhal-2009, ao colocar em pauta a problematização da Amazônia, considerou a contextualização, bem como, a flexibilização do tempo-espço na re-organização curricular nas suas práticas educativas. Para tanto, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a realização do Curso, ampararam-se, de acordo com o PPC do PROEJA/Castanhal-2009, nos seguintes princípios: i] Trabalho, considerando que esta forma de produção consciente, torna o homem produtor de seus próprios meios de vida; ii] processos de auto-organização dos educandos: nesta perspectiva, as pessoas aprendem fazendo e assumindo responsabilidade; iii] relações humanas, valores/gênero: neste aspecto, considera-se que a formação é fruto de convivência; iv] relação escola e comunidade como elementos estratégicos: neste sentido, o curso ocupa-se, sobretudo, em problematizar questões reais que afetam os agricultores e sua vida no campo; v] regime de alternância: tal princípio constitui-se como estratégia que visa garantir a permanência do aluno/trabalhador tanto na escola, quanto no seu espaço de produção.

Ao observarmos a concepção que os sujeitos expressaram sobre as práticas educativas desenvolvidas no interior do PROEJA/Castanhal-2009, identificamos uma ressignificação da função social das práticas educativas diante da sociedade, pois trouxe para a sala de aula, temáticas referentes às problematizações tanto locais quanto globais, uma vez que a busca pela compreensão das matrizes históricas de sua localidade/comunidade, se faziam em diálogo com questões sociais mais amplas que pautavam a Amazônia e etc.

E, considerando a diversidade no modo de vida dos sujeitos que integram o PROEJA, destacamos, a seguir, imagens e as narrativas de educandos entrevistados:

Ilustração VIII: Mosaico do Modo de vida dos sujeitos ribeirinhos – Atividades relacionadas ao Tempo Comunidade



Fonte: Cedida pelos Educandos Egressos durante a pesquisa de campo

Eu moro na beira do rio e vivo, principalmente, do que este rio pode trazer para mim. Por isso, sou ribeirinho. Mas, também, me considero agricultor familiar porque, no trabalho, todos nós, daqui de casa, estamos envolvidos (Educando Egresso José).

Minha relação com este lugar é muito grande. Sou tão acostumado aqui, que quando eu demoro muito naquela agitação lá do Miri, fico querendo voltar logo. Sou ribeirinho e gosto desse jeito de ser. De viver respeitando o tempo da maré, para poder pescar, retirar meu matapí... para viver. (Educando Egresso Francisco)

A investigação demonstrou que a riqueza intrínseca na diversidade da Amazônia Paraense, pautou a dinamização das práticas educativas junto ao PROEJA/Castanhal-2009, o que afirmou a tese de que as práticas educativas desenvolvidas no interior do Programa fortaleceram o exercício de uma educação, ancorada na valorização das matrizes que respeitem as raízes culturais e indenitárias dos sujeitos que residem no campo. De acordo com o relato dos sujeitos da pesquisa, podemos afirmar que, um dos diferenciais que demarcaram o desenvolvimento de práticas educativas, foi o diálogo entre o binômio “Educação e sustentabilidade”, e, ainda, o debate permeado pela contextualização local.

Os educandos egressos que, também, trouxeram elementos para esta pesquisa, expressaram que, por meio das práticas educativas desenvolvidas no PROEJA, refletiam e valorizavam sua identificação: ribeirinhos e agricultores familiares; e, não se compreendiam, no interior do PROEJA, como sujeitos de segunda classe.

A concepção dos sujeitos da pesquisa a respeito das práticas educativas desenvolvidas no PROEJA, identificam ser um diferencial que caracterizou o desenvolvimento de práticas educativas por meio do diálogo entre o binômio educação e sustentabilidade, e, ainda, o debate permeado pela contextualização local. Neste sentido, os sujeitos envolvidos neste processo educativo, são responsáveis por forjar características que o farão construir as bases para uma transformação social, haja vista que rompe com os princípios assentados em uma educação reprodutora ou redentora. Compreender os sujeitos enquanto agentes de transformação social coloca-nos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) na proposição de uma Educação Profissional que não vise o adestramento, mas que contribua para construção de fortalecimento de uma base científico-técnica, considerando os sujeitos integral e reflexivo, que interpretem o seu cotidiano, os seus diferentes aspectos históricos e culturais.

Sobre o modo de produção pautado na agricultura familiar Costa (2005) afirma que, podemos compreendê-lo, também, caracterizado como agricultura familiar-policultural, pois observamos que seus sistemas produtivos são heterogêneos (não há o cultivo de uma única cultura), suas dinâmicas repercutem baixos riscos ecológico-ambientais e, estes, não trabalham com a perspectiva de geração e grandes lucros; ao contrário, trabalham na perspectiva da sustentabilidade e, na maioria dos casos, em meio a limitações financeiras.

Ainda, sobre agricultura familiar, Wanderley (1996) caracteriza como sendo uma atividade produtiva que congrega uma diversidade de estratégias, que podem inserir-se como um sistema agroflorestal (sistema *silvi-agrícola*, em que há combinação entre árvores e espécies agrícolas; sistema *silvipastoris*, onde há articulação entre árvores e animais; neste sistema, há uma articulação entre a criação - ou manejo - de animais, considerando os consórcios silvi-agrícolas.

Os educandos entrevistados vivem na região de ilhas do município paraense de **Igarapé Miri**, localizado na Região de Integração denominada Tocantins³¹ (uma das 12 Regiões de Integração³² do Pará) que, segundo dados da FAPESPA/2013, possui uma população de 803.899 habitantes, distribuídos num território de 35.839km², perfazendo uma densidade territorial média de 22,43 e com o IDH expresso em 0,57.

Estudos de Angelo-Menezes (2000), Costa (2006), Freire J. (2009), entre outros, destacam que, a região, para além de elementos geográficos ou administrativos, possui identidades históricas que unem sua população. Assim, estes autores classificam a população rural da referida Região como sendo, em sua maioria, agricultores e extrativistas vegetais, cujas atividades produtivas de maior destaque têm sido a produção da cana de açúcar, de cacau, açaí e pimenta do reino. Há que se destacar que, mais da metade da população (52,8%) da Região Tocantina, vive no meio rural, o que atribui um significado importante para a produção rural familiar.

³¹ A Região de Integração Tocantins é composta pelos seguintes municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

³² Xingu, Tocantins, Tapajós, Rio Capim, Rio Caeté, Metropolitana, Marajó, Lago Tucuruí, Guamá, Carajás, Baixo Amazonas e Araguaia.

No que tange à caracterização desta região, Freire J. (2009) aponta:

Nesses municípios se destacam dezenas de ilhas, furos e igarapés, que favorecem a conformação de um delta interno em que a maré exerce forte influência. O regime das águas, típico da várzea predominante nesses municípios, dadas suas características ecológicas, abriga tempo de enchentes e de vazamento que condicionam e transformam o viver das populações, a dinâmica do trabalho e as interações sociais. (FREIRE, J., 2009, p. 247).

Ao buscarmos compreender a formação da vegetação da Região, encontramos, em Ayres (1995), três classificações: Savanas, Matas de Terra Firme e Florestas Inundáveis. Neste sentido, identificamos que, de acordo com a proposição do referido autor, os educandos ribeirinhos entrevistados vivem em áreas de Florestas Inundáveis, as quais se caracterizam por conter um quantitativo significativo de vegetação de folhas largas, intercaladas com palmeiras – dentre as quais se encontra o açai (*Euterpe oleracea mart.*), cuja extração do fruto tem gerado renda que apoia a sobrevivência de muitas das famílias da região, em especial, em Igarapé Miri. Vale ressaltar que, dados do IBGE/2013 apontam o Estado como o maior produtor mundial da fruta, sendo, o município de Igarapé-Miri, referência do Estado. Cumpre destacar que a atividade econômica de “catação de açai” é uma atividade predominantemente artesanal e consegue envolver os diferentes membros da família.

Um aspecto interessante a ser observado, de acordo com o referido estudioso, diz respeito à baixa variedade de espécies na região; isso é recorrente da baixa fertilidade do solo potencializada pela dinâmica das marés. E, ainda, sobre a economia da Região, Freire J. (2009) destaca que, no passado, a extração de produtos como sementes de andibora (*Carapa guianensis*), pracaxi (*Pentaclethra macroloba*), entre outras, deu base para o sustento da população ribeirinha e quilombola. E, já nos anos de 1950, intensifica-se o processo de exploração de árvores – para utilização da madeira –, no entanto, gradativamente, tal prática vai sendo substituída pela pesca de camarão (através da utilização do matapi) e peixe³³, com vistas ao atendimento da demanda da capital do Estado.

³³ As espécies de peixe mais frequentemente capturadas na região são: Pirarara (*Pimelodidae*), Acari (*Loricareidae*), Pescada (*Sciaemidae*), Bacu (*Doradidae*), Caratinga (*Cichidae*), Piramutaba (*Pimelodidae*), Curimatá (*Curimatidae*), Carataí (*Auchenipteridae*), Filhote (*Pimelodidae*), Mapará (*Hypophtalnididae*), Matupiri (*Characidae*), Surubim (*Pimelodidae*), Sarda (*Clupeidae*).

No que diz respeito às mudanças ocorridas nas últimas décadas na Região, Freire J. (2009) analisa:

As metamorfoses nas últimas décadas foram impulsionadas, em grande medida, pela implantação do complexo ALBRÁS e ALUNORTE, que, impactou na dinâmica econômica, social, política e cultural local, e no entorno, sem destruir a marca de uma região de colonização antiga e detentora de forte identidade cultural, em que coabita uma diversidade socioambiental expressiva, num contexto em que a população é majoritariamente rural. (FREIRE, J., 2009, p. 242).

A instalação do complexo Albrás-Alunorte trouxe, para a região, um crescimento econômico significativo, que se fez acompanhado por um conjunto de violações culturais e ambientais, entre outras. Consideramos, portanto, que as mudanças e permanências interferem no modo de vida dos sujeitos e constituem o contexto de sua sociobiodiversidade, pois abriga, ao mesmo tempo, os elementos sociais existentes, bem como, os aspectos econômicos, simbólicos e culturais (FREIRE, J. 2009).

As alterações potencializadas com a chegada do industrialismo capitalista, também, provocaram mudanças no cotidiano dos jovens que vivem no campo desta Região.

Aqui no meu pedaço eu tenho de tudo um pouco: cuido dos meus porcos, galinhas; eu cultivo banana, cacau, coco, açaí, caju, limão, cana de açúcar e cupuaçu e, sempre faço os meus roçados de mandioca, milho, arroz... é tudo no seu tempo... organizando tudo, eu tenho de onde tirar para alimentar toda a família o ano todo. O problema é que, quando nós vamos negociar o que temos a mais, cada vez eles desvalorizam mais os nossos produtos. A dificuldade de permanecer aqui é essa: parece que há um sistema te obrigando a ir embora para poder sobreviver (Eduardo Egresso José).

A reflexão, socializada pelo Eduardo Egresso José, conduz à necessidade de fortalecer propostas educacionais que coloquem os sujeitos que habitam e que vivem no meio rural, como público que necessita ser alcançado. A este respeito destacamos, também, as narrativas a seguir:

Na verdade, enquanto educador desta instituição, eu preciso, cada vez mais, provocar a pergunta: Qual a função social deste estabelecimento de ensino? Quem precisa estar aqui? Eu parto do princípio que foi construído para os filhos de trabalhadores. Ou seja, são os filhos de trabalhadores que precisam ocupar estes espaços, porque este espaço, por direito é deles (Educador Glauber).

Esta é uma instituição de ensino agrícola, isso é fato! Por isso, eu levanto a bandeira que ela precisa ser ocupada por quem, de fato, faz e sustenta a agricultura familiar desta nação. Porque outros espaços existem para atender e até financiar a monocultura, o agronegócio. Então, que estes outros espaços sejam responsáveis por atender os fazendeiros, empresários, etc. Você está me entendendo? Porque, se um filho deste pequeno trabalhador rural, tentar ocupar este outro espaço, eles vão ser excluídos. Então, essa instituição levanta a bandeira da sustentabilidade, da agroecologia; por isso, temos que abrir as portas para quem vai, quando sair daqui, multiplicar o que aprendeu... essa é a lógica! (Educadora Ana).

De um tempo para cá, estamos atendendo a demanda que, literalmente, conquistou seu espaço aqui. [...] É sim. Os agricultores, camponeses, ribeirinhos – são tantos – eles fizeram e lutaram por ocupar este espaço, que é deles sim. (Educadora Fernanda).

As narrativas dos educadores reconhecem os sujeitos que vivem no meio rural como portadores de direitos. No entanto, para que tais direitos sejam efetivados cabe, também, aos educadores, assumirem uma postura pedagógica que seja capaz de combater os mecanismos hegemônicos historicamente estabelecidos, uma vez que, “a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (FREIRE, 1981, p. 20). Nesta perspectiva destacamos:

Eu moro na várzea, aí eu vou estudar sobre o quê? Neve?! Porque antes, eu tinha desistido da escola? Por causa disso também. Estudávamos cada coisa difícil – era tanta da fórmula, que eu não via sentido. E, aí? Isso me ajudou em quê? Só voltei a estudar mesmo porque me disseram que íamos ver coisas que nos ajudariam. Eu, por exemplo, vivo aqui na ilha, vivo do açaí, pesco meus camarões, meus peixinhos e vendo. Hoje posso te dizer que estudar fez diferença para mim. Tu podes até dizer: então me prova! E eu te falo: a diferença está porque hoje eu tenho duas safras de açaí (açaí da safra do inverno e o açaí da safra do verão). Antes eu só tinha uma safra. Os conhecimentos que aprendemos me ensinaram muito isso: como produzir na safra e fora da safra “normal”. Nossa! Isso mudou muito minha vida aqui. E não foi só a minha, não; mudou a minha e da minha família também. Sabe o que é tu ter com que trabalhar e não passar mais fome?! Agora eu falo para todo mundo: estudar tem sentido. (Educada Egressa Helena).

A narrativa da educanda nos conduz a partilharmos da argumentação de Gramsci (1998), ao propor a necessidade de construção de uma educação contra-hegemônica, capaz de fortalecer processos que conduzam à transformação social com vistas a fomentar uma outra visão de homem e de mundo. A contra-hegemonia para Gramsci (1998), só conseguirá materializar-se, quando os grupos subalternos não mais consentirem serem dominados por ideologias reprodutivas hegemônicas. Para o autor, a hegemonia é constituída pela inter-

burguesia (é uma fração alternada que é capaz de exercer dominação por meio de sua liderança intelectual e moral, sendo que, exerce a hegemonia por meio de combinações entre os grupos que considera como aliados) e burguesia/proletariado (a hegemonia é exercida por meio de lideranças políticas, através das quais, busca-se impor uma visão como abrangente e universal, na intenção de moldar os grupos subordinados de acordo com o interesse da burguesia).

A proposição de construção de práticas educativas, pautadas nos princípios contra-hegemônicos, busca fortalecer processos educacionais que visem forjar perspectivas emancipadoras junto aos educandos, de forma que estes não sejam mais condicionados a aceitarem a violação de processos coercivos que determinam os prestígios dos burgueses.

Neste sentido, o desafio enunciado por Gramsci (1998), centra-se na proposição de que as consciências sejam liberas e haja a formação de trabalhadores que exercitem suas possibilidades intelectuais. Nesta direção, a escola pública e gratuita desenvolve papel central, haja vista que, permitirá o acesso aos mais diferentes sujeitos. Assim, ao retomarmos a narrativa dos Educandos, verificamos o quanto esta perspectiva toca os sujeitos envolvidos e, ainda, forja a perspectiva de construção de uma cultura que não mais se vê conduzida, apenas, por alguns intelectuais iluminados, haja vista que, esta nova lógica, assume o caminho que entende ser todo sujeito um intelectual transformador.

Na perspectiva desta investigação que considera como contexto a Amazônia, fomos elucidados por autores, como Hage (S/D), o qual defende que:

[...] as políticas e as práticas curriculares a serem construídas para a Amazônia, em particular para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e *com* os seus sujeitos e populações, pensando onde os *pés pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente. Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da pesquisa educacional, de construir bases sólidas e sinalizar para a produção de conhecimentos e publicações, que fundem novos marcos teórico-metodológicos e epistemológicos afirmativos de um pensar e agir autêntico e sinalizador de paradigmas emancipatórios de educação e de desenvolvimento territorial para a Amazônia. (HAGE, S/D, p. 17-16 – grifo nosso).

Orientados pela argumentação de Hage (S/D), compreendemos a necessidade na construção de práticas educativas que valorizem os diálogos capazes de trazer para a sala de aula as problematizações do cotidiano de vida dos sujeitos trabalhadores da EJA. Haja vista que, tal estratégia metodológica, valoriza as diferentes identidades dos envolvidos no processo educativo. A este respeito verificamos que, o estudo apontou a existência de um Movimento de Luta por uma Educação do Campo, o qual, na Amazônia Paraense, materializa-se, também, por meio do FPEC, que agrega diferentes Organizações Sociais e Instituições unidas pelo propósito de defesa dos sujeitos que residem no meio rural, mas que estão, historicamente, à margem das políticas públicas educacionais. Tal carência política potencializa o afastamento dos sujeitos do campo, pois, na maioria das vezes, estes vivem em comunidades distantes da sede dos municípios, com baixa densidade populacional. Assim, na maioria dos casos, para permanecer na vida estudantil, estes sujeitos precisam deslocar-se por uma distância considerável para terem acesso à escola.

CONCLUSÃO

Este inscrito se fez no exercício da construção de uma investigação pautada no entrelaçar entre a EJA-Ensino Médio Integrada à Educação Profissional desenvolvida junto aos sujeitos que vivem no campo, a qual esteve orientada pelo objetivo central que visou, compreender, considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, as práticas educativas que moveram o desenvolvimento do Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhal (2009-2011). Tal orientação norteou nossa trajetória de investigação, permitindo-nos ratificar a tese de que “As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos quando são efetivadas com uma perspectiva dialógica, entendendo o educando enquanto protagonista do movimento educativo e relacionando as problematizações do contexto histórico-sócio-cultural dos envolvidos com os conhecimentos acadêmico-científico, fortalecem o movimento de reconceituação da EJA, construindo perspectivas que apostam na afirmação da educação como direito e na superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico que, historicamente, tem pautado a EJA, a Educação Profissional, assim como, a Educação que tem, hegemonicamente, acontecido no espaço geográfico do campo.”

A perspectiva que alimentou esta investigação aproximou-nos das proposições freireana. E, neste sentido, o desenvolvimento da investigação, nos possibilitou identificar, na EJA, a necessidade de fortalecimento de práticas educativas pautadas na conscientização e emancipação dos sujeitos envolvidos. A fim de que estes possam assumir características que o compreendam para além do “lugar da marginalidade” (ARROYO, 2009).

Por meio das análises históricas que permearam esta investigação, pudemos apreender que os sujeitos da EJA foram historicamente excluídos e renegados em seus direitos sociais. No entanto, construíram movimentos coletivos de luta que buscam superar as fragilidades das divergências, para construir a unidade pela busca da reivindicação dos direitos educacionais; visando a construção uma educação pautada no caráter emancipatório, transgredindo a lógica compensatória haja vista que, aos sujeitos da EJA cabe ocupar um lugar social pelo qual sejam compreendidos, também, como um ser político e cultural.

A investigação, também, nos permitiu compreender como se constitui, no campo da Amazônia paraense, a EJA-Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Neste sentido, observamos que persistem os descasos referentes ao atendimento de Jovens e Adultos que vivem no campo, principalmente quando relacionamos esta etapa de ensino integrada à Educação Profissional.

A este respeito, ao remetermos, por exemplo, ao planejamento do Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta de número dez, “EJA Integrada”, verificamos que a proposta enunciada no documento visa “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; a investigação apontou o quão distante o Brasil, em especial o Pará, está do alcance de tal Meta. Haja vista que, com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2013, o Pará apresenta apenas 1,4% de matrículas da EJA na forma integrada a Educação Profissional.

De acordo com os resultados da investigação, o percentual relacionado a Educação Profissional é ainda mais desalentador quando nos voltamos para a especificidade do campo paraense. Pois, nesta região, registra-se precárias condições educacionais intensificadas, também, pelo baixo quantitativo de escolas de Ensino Médio. A investigação revelou que no campo paraense há apenas 7,2% de pessoas com idade entre 18 e 29 anos com pelo menos 12 anos de estudos.

Reflexões provocadas pela investigação denunciaram, ainda, estatísticas que vão de encontro ao proposto na Meta oito do PNE “Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres [...]”

Neste sentido, a investigação apontou que, apesar dos avanços históricos terem demarcado construções normativas legais relacionados a EJA e a Educação Profissional, observamos, no caso Paraense, que tal etapa educativa, quando relacionada aos sujeitos que produzem e vivem no campo, permanece em condição negligenciada pois, tais legislações, ainda são pouco materializadas.

A investigação, também, nos possibilitou interpretar de que maneira o IFPA/Castanhhal construiu a integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, considerando as articulações com contexto sócio-cultural dos educandos que vivem no campo e que integraram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011). Pois, em diálogo com os dados interpretados durante a investigação verificamos que a EJA no campo, na relação com a Educação Profissional, movimenta-se, historicamente, no sentido de construir avanços, por meio de lutas sociais.

A investigação nos proporcionou compreender que, considerando os processos educativos desenvolvidos na EJA se faz necessário a construção de Políticas Públicas de Estado capazes de articular esta etapa de ensino com a materialidade da vida dos sujeitos que a ela estejam integrados. Pois, através desta alternativa, poderá fortalecer políticas que objetivam a formação integral dos sujeitos (RUMMERT, 2007), superando, assim, a histórica dualidade estrutural pela qual tem se pautado a nossa sociedade.

No que diz respeito a(s) concepção(ões) de práticas educativas que moveram o PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011), considerando a visão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo; a investigação revelou que as políticas implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil estão, historicamente, fundadas em estratégias de construção e sustentação da hegemonia. Havendo diferentes roupagens que visam perpetuar a manutenção das relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que demarcam o País. Estas políticas fortalecem a manutenção desmedida da ordem e alimenta a dualidade e a fragmentação entre teoria e prática.

Esta dualidade torna-se responsável por ignorar a riqueza da diversidade que poderia constituir elementos essenciais para práticas educativas, quando emancipatórias. No entanto, apontamentos da pesquisa afirmam que, através das reivindicações do movimento que luta por uma educação do campo a experiência desenvolvida no Curso Técnico Agropecuário do PROEJA/IFPA-Castanhhal (2009-2011) desenvolveram o fortalecimento de práticas educativas que pautaram estratégias capazes de valorizar a identidade local, a dinâmica social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

A investigação apontou elementos para compreendermos que o Curso desenvolveu uma prática educativa pautada na realidade dos sujeitos, pois ao dialogarmos com os sujeitos investigados (Coordenação, Educadores e Educandos Egressos), estes narraram que a dinâmica desenvolvida durante o Curso proporcionou a valorização da identidade dos educandos em detrimento da simples reprodução hegemônica.

Assim, foi possível, também, compreendermos que as dinâmicas formativas que pautaram as práticas educativas do Curso, de acordo com a investigação não se deram pautadas no caráter urbanocêntrico, pois pautaram-se em uma perspectiva responsável por inserir a escola do campo no processo de transformação social.

A investigação nos levou a compreender que as práticas educativas desenvolvidas no Curso fortaleceram, em caráter estratégico, a agricultura familiar em detrimento do agronegócio. Um avanço, considerado por nós de significativa importância, dado o contexto agrário Brasileiro, pois de cada dez pessoas ocupadas no campo, sete estão vinculadas à agricultura familiar.

Investigar as práticas educativas desenvolvidas no Curso do PROEJA/Castanhal (2009-2011) possibilitou-nos identificar os itinerários formativos e analisar os conteúdos e metodologias que constituíram a proposta educativa do Curso. E, considerando o movimento que consolidou a sua implementação, é possível inferir que se deu por meio da participação diversificada de sujeitos que vivem no campo, o que fortaleceu, ainda, o princípio da construção coletiva e autonomia.

Deste modo, concluímos que as práticas educativas desenvolvidas durante o Curso do PROEJA/Castanhal (2009-2011) fomentou um trabalho que não se pautava a partir das metanarrativas, e sim na reflexão sociológica e histórica, a partir da relação do contexto micro-macro.

Vale ressaltar que, a investigação nos levou a compreender que a busca pela ruptura com práticas educativas tradicionais de educação não se faz no formato instantâneo e/ou isolado, mas sim mediado em caráter processual e coletivo. Sendo, ainda, urgente o fortalecimento pela busca de um outro projeto de sociedade pautado na sustentabilidade e no respeito a diversidade, considerando, em especial, as diferentes realidades dos sujeitos da EJA que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2001.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença (1985).

ANDERY, Maria Amália (et al). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. Aspectos conceituais do Sistema Agrário do Vale do Tocantins Colonial. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**. Brasília, DF, v. 17, n.1, p.91-22, jan./abr. 2000.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AMARAL, Suely & FERRARI, Shirley Costa. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** (2005). Disponível: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf
Acesso em: 18/Dez/2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de (Org). **Educação Profissional no Pará**. Belém: ADUFPA, 2007.

_____. **As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Relatório Final, 2010.

_____ e RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **Filosofia da Práxis**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (coleção Educação Contemporânea).

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, V. 52, n. 38, maio/ago. 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, **O Ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Educação e sociedade, vol26, n.92, out. 2005.

ANDERY, Maria Amália. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

ARROYO, G. Miguel. **Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Brasília, 1992.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo. Brasília-DF, 1999. Coleção (Por uma Educação Básica do Campo).

_____. **Ofício de Mestre - imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116.

_____. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. CEDES, Campinas, Vol. 27n. 72. Maio/ago. 2007.

_____. ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2009.

_____. **Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MEC/Ação Educativa. **Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. SP: Ação Educativa/MEC/Unesco, 1996.

AYRES, José Marcio; CNPq; Sociedade Civil Mimirauá. **As matas de várzea do Mimirauá: médio Rio Solimões**. Brasília, DF: CNPq; Sociedade Civil Mimirauá, 1995. 123p. (Estudos do Mimirauá,1).

BARREYRO, G. B. O. **Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 38, set./dez. 2010. Editora UFPR.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI; In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e outras. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. JP: Editora Universitário, 2007.

BID - BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe**. Washington, D.C. n.ref. EDU-113, jun. 2000, 69p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. SP: 2008.

BRASIL. **Preve sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

_____. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Decreto nº 70.688, de 8 de junho de 1972. **Autoriza a transferência do Colégio Agrícola Manoel Barata, da sede atual, na localidade de Outeiro, Ilha de Caratateua, Município de Belém, para a Cidade de Castanhal, Município de Castanhal, Estado do Pará**. Diário Oficial da União (Seção I-Parte I), Junho de 1972, p.8, Brasília.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.** Parecer CNE/CEB nº 17/97.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Resolução CNE/CEB nº 04/99. Parecer CNE/CEB nº 16/99.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

_____. MEC. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília:MEC/CNE, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Resolução CNE/CEB nº 1/04.

_____. **Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB nº 1/04

_____. **Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

_____. **Proposta de normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previsto no Artigo 41 da Lei nº 9394/96-LDB.** Parecer CNE/CEB nº 40/2004.

_____. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.** Resolução nº 1/05.

_____. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Decreto nº 5154. Brasília, 23/04/2004. Resolução nº 1/05.

_____. **Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº 2/05.

_____. **Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.** Resolução CNE/CEB nº 4/05.

_____. **Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB nº 4/06.

_____. **Explicita a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.** Parecer CNE/CES nº 277/2006.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (Documento Base/Nacional). Brasília, 2007.

_____. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Resolução CNE/CEB nº 3/08.

_____. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Decreto Federal nº 11.892. Brasília, 19/12/2008.

_____. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA.** Decreto nº 7.352/2010.

_____. Lei Nº 12.960, de 27 de Março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** 2014

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).**

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. V. **A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente?** In: 9º Congresso Nacional de Educação/ 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília, 2002a (Coleção Por uma Educação do campo).

_____. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 23ª reunião anual 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1408t.htm>> Acesso em: 16 mar. 2002b.

_____.; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____. **Momento atual da educação do campo.** Disponível em <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27&titulo=Artigo+do+Mês>> Acesso em: 01 maio 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1987.

CHAVES, Sílvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMO, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. SP: Cortez, 2010.

_____. Educação Básica e Educação Profissional: descompassos e sintonias necessárias. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, H. A.; FERREIRA, M. J. de R. **Desafios da Pesquisa e da Formação no PROEJA**. Brasília: Líber Livro, 2012.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. Natal, 2009 (Tese de Doutorado).

COUTINHO, M.C. **Entre o velho e o novo**: estratégias de participação no trabalho. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

_____; INHETVIN, T. **A Agropecuária na Economia de Várzea do Rio Solimões/Amazonas**: diagnóstico e perspectivas. Projeto de Manejo dos Recursos Naturais de Várzea (Pro-Várzea), Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) Belém, 2005.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no Paradigma da Agroecologia**. Belém: UFPA, NAEA, 2006.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes**: Re-vista de Estudios sobre Juventud, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DUARTE, Aldimar Jacinto & GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: Escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro. (2008). Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-3968--Int.pdf>. Acesso em: 18/Nov.2015.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAVACHO, Fernando Sarmiento; DIAS, Maria Gilsara Rodrigues. A Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Pará: do feitor de campo a perspectiva do técnico agroecologista. In: SANTOS, S. de F. R.; ALMEIDA, C. Silva de; ARAÚJO, Á. M. N. M. de; TEODORO, E. G. **Curso de Especialização do PROEJA no CEFET/PA em Debate: experiências, estudos e propostas.** Belém: CEFET-PA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Educação do Campo: campo-políticas públicas –educação.** Brasília: Incri; MDA, 2008.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Jovens na EJA**, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem? (2008). Disponível em: <http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>. Acesso em: 18/Jan/2015.

FERREIRA, Cícero; SOUSA, Romier. A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica. In: SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton (Org.). **Educação do Campo, Formação Profissional e Agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas.** Belém: IFPA, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

_____. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978.

_____. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ideologia e Educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. O sentido da Avaliação na Prática de Base. In: QUEIRÓZ, J. J. (Org.). **A Educação Popular nas comunidades Eclesiais de Base.** São Paulo: Paulinas, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, Maio/Agosto, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital, metamorfose conceitual do caminho educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.16-32.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Ramos, 2004.

_____. e CIAVATTA, M. (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, CIAVATTA, M., RAMOS M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. SP: Cortez, 2010.

FURTADO, Eliana Dayse Pontes. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites**. In.: Revista Educação e Realidade 35(1): 187-206. Jan/Abr, 2010.

_____. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. In: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/>. Acesso em 18 maio. 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-39.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**. SP: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____; ROMÃO J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2. Ed. SP: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos / Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27- 64.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. **A política e o Estado Moderno**. RJ: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978c.

_____. A Formação dos Intelectuais. In: **Os Intelectuais e a organização da escola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, S. (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. Ação Educação. São Paulo, 2000a.

_____ e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Maio-Ago 2000b.

_____. Ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HAGE, Salomão A. Mufarreje (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Educação do campo e pesquisa na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos. In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Estado do Pará**. Anais. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. et al. Educação do campo e pesquisa na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos. In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Estado do Pará**. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. BH: Autêntica, 2010.

_____. **Palestra proferida-GEPERUAZ**. Belém:UFPA,2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **Globalização**: novo paradigma das ciências sociais. *Estud. Av.*, v.8, n.21, ago. 1994.

IFPA. **PROEJA**: Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico. Castanhal-PA, 2013.

JARDILINO, José. R. L.; ARAÚJO, Regina M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. SP: Cortez, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir. & MOLINA, Mônica Castagna. Coleção **Por uma escola básica do campo**: projeto popular e escolas do campo – Volume 1, Brasília: MST/Unb/CNBB/UNESCO, 1999.

_____. & CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do Campo**: identidade políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KROEBER, A. L. **Antropologia Geral**. México: Fondo de Cultura Económica, 1945.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LÉVY, P. A. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975

LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Editora Escrituras, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília/MEC, Unesco, 2008.

MALINOWASKI, Bronislaw. **Uma teoria da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRELES, Cecília. A arte de ser feliz. In: **Escolha o seu sonho**. 26ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELAT, G. Sobre a utilização de entrevistas não-diretivas em Sociologia. In: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, São Paulo: Polis, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, caderno 4.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Brasília, novembro de 2003. (Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável).

_____. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____. **Desigualdades e direitos: desafios para a qualidade da educação básica do campo.** 31ª Reunião da ANPEd 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>> Acesso em: 11/05/2009.

MOYSÉS, Sarita. Literatura e história – imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set.–dez./1995, p. 53-62. São Paulo.

MOURA, D. H. **Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores.** In: Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2007, Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

NOSELLA, Paolo. Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico. In: **Revista da FAEEBA.** Salvador, nº 10, jul./dez. 1998.

_____. **A Escola de Gramsci.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez., 2003.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, M. José de Resende. **EJA e a Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA.** Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, G. I. 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 em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) **Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim** – Pará. Relatório de Pesquisa. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

_____. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: CCSE-UEPA, 2004.

Organização das Nações Unidas (ONU). **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.** 2014

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem técnico-prática.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

_____; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

_____. Desafios da Formação de Educadores na Perspectiva da Integração da Educação Profissional e EJA. In: **EJA e Educação Profissional** desafios da formação no PROEJA, Brasília: Liber Livro, 2012.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARÁ. Lei nº. 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME**, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará . Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1, pp. 5-6.

PERES, Teresa González; PÈREZ, Oresta López. **Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido**. Madrid: Anroart, 2009.

PINTO, Lúcio Flávio. In: SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. **Conflitos Sociais e a Formação da Amazônia**. (Tradução de Noemi Miyasaka e Raimundo Moura). Belém: ed.ufpa, 2012.

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da pedagogia da alternância. In: QUEIROZ, João B.P; COSTA e SILVA , Virginia C; PACHECO, Zuleika (Org.). **Pedagogia da alternância: construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Ed. da UCG. Brasília, Ed. Universa. 2006. P.15-34.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred.: Antropologia. São Paulo: Ática, 1978. Da Coletânea Júlio César Mellati.(org.) **Grandes Cientistas Sociais**, n. 3, pp. 43-58.

RAMOS, M.N. **A Reforma da Educação Profissional: uma síntese contraditória da (a)-diversidade estrutural**. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996.

_____. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 405-427, set/2002.

_____. A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012 (coleção Papirus Educação).

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB**; Discurso e Prática, 1961-1967. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985.

RESENDE, L. G. Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia. **Revista Ágora**, n.4:1-17, 2006.

RICARDO, Antunes. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. In.: N° I **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**, São Paulo: 1977.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (orgs.). **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001. p. 119-138.

ROMÃO, José. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores**: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, v. 2, 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005; Porto: Afrontamento, 2001.

SAUL, Ana Maria. **A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP**, 2012. Disponível em: <<http://redefreireana.com.br/portal/tramas-conceituais-freireanas-uma-pratica-de-ensino-e-pesquisa-construida-na-catedra-paulo-freire-da-pucsp/>>. Acesso em: 05 Nov. 2015.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Gilmar Pereira da. Trabalhadores & Educação: **A Experiência da CUT na Amazonia**. Trabalho & Educação (UFMG), v. 18, p. 135-144, 2010.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo – Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÕES, Artexes Carlos. Ensino Médio de Qualidade para Todos: indicadores e desafios. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2010.

SIMONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

_____ e GALVÃO, Ana Maria de O. Uma história da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Magna. **Memória–memórias: Travessia de uma educadora**. SP: Cortez, 1991.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton (Org.). **Educação do Campo, Formação Profissional e Agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas**. Belém: IFPA, 2015.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro (Org.). **Educação e Sociedade: compromisso com o humano**. SP: Edições Loyola, 2007.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TYLOR, Edwaed. **Primitive culture**. Londres, John Mursay & Co. 1958 (1832 a 1917),

UNESCO - **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - 2014**.

VEIGA, Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. SP: Autores Associados. 2002.

WASELFISZ, Julio J. (Coord.). **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília, DF, 2004.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. SP: Martin Claret, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. GT 17. PROCESSOS SOCIAIS AGRÁRIOS. CAXAMBU, 20, OUTUBRO, 1996. Caxambu, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Declaração de Sigilo Ético-Científico partilhada
junto ao(s) pesquisando(s).**

Declaração de Sigilo Ético-Científico

Eu **DARINÊZ DE LIMA CONCEIÇÃO**, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob matrícula de nº 2012057D0036, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de imagens e conteúdo das entrevistas realizadas junto a(o) _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da Tese em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. Como garantia da não-estigmatização dos sujeitos fotografados e/ou entrevistados serão identificados por codinomes ou códigos para preservar a identidade e com isso garantir o sigilo ético-científico da pesquisa.

PA, ____/____/_____

DARINÊZ DE LIMA CONCEIÇÃO

Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED-ICED-UFPA

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Esclarecido assinada pelo(s) pesquisando(s).

Termo de Consentimento Esclarecido

Eu, _____, RG: N° _____, residente e domiciliado (a) à _____,

autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida a doutoranda em educação Darinêz de Lima Conceição, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

PA, ____/____/____

Pesquisando(a)

Codinome para publicação: _____

APÊNDICE C – Síntese do Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Eixo	Sub-eixos
Identidade	<ul style="list-style-type: none">- Local onde vive- Gênero- Autoidentificação
Sobre a Socioculturalidade do Educando	<ul style="list-style-type: none">- contexto econômico, cultural e social- dificuldade para cursar a educação básica- Diálogo entre o saber local e o científico
Sobre o PROEJA	<ul style="list-style-type: none">- Mobilização, Implementação e Execução;- Do Processo Seletivo;- Concepção(ões) (Proposta Pedagógica)- Práticas Educativas- Financiamento
Concepção(ões) sobre Práticas Educativas	<ul style="list-style-type: none">- Processo seletivo- Relação Professor-Aluno- Educação Profissional- Metodologia (Pedagogia da Alternância)- Infraestrutura- Financiamento

Fonte: Construída pela autora da Tese

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Educandos Egressos do PROEJA- IFPA/Castanhal.

Aos Educando(s) Egresso(s):

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome: _____
- 1.2. Idade; _____ 1.3. Sexo F() M()
- 1.4. Nome da Comunidade em que mora _____
- 1.5. Como se identifica:
Ribeirinho () Agricultor () Extrativista () Quilombola ()
Outros () Qual? _____

2. SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO

- 2.1. Descreva o contexto econômico, cultural e social no qual você mora (há escolas, posto de saúde, etc.).
- 2.2. Há escola de ensino médio (técnico e/ou normal) na comunidade (ou proximidades)?
- 2.3. Motivo de optar por cursar o PROEJA em Castanhal.
- 2.4. Construção do seu processo de acesso ao Curso.
- 2.5. Acolhida por parte do IFPA/ Curso.
- 2.6. Dificuldades para permanência no Curso.
- 2.7. Como você avalia o formato de Alternância Pedagógica? Este formato contribuiu ou dificultou as suas possibilidades em permanecer como aluno deste Curso?

3. O EDUCANDO DO MEIO RURAL E O PROEJA

- 3.1. O que significa para você ter realizado o seu Ensino Médio Profissional em Agropecuária (PROEJA)?
- 3.2. Cursar o PROEJA trouxe algum tipo de repercussão para sua vida e/ou comunidade?
- 3.3. Você conseguiu implementar algum tipo de conhecimento adquirido durante o Curso junto a sua comunidade?
- 3.4. Em sua concepção, as aulas desenvolvidas no PROEJA aproxima-se de qual projeto de sociedade?

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DIVERSIDADE DOS EDUCANDOS

4.1.. No curso, você identificou nas práticas educativas dos educadores uma relação com a diversidade sociocultural dos educandos? Destaque exemplos.

4.2. Como se organizavam os tempos educativos (TA e TC)?

4.3. As atividades realizadas durante o T.C. eram acompanhadas e avaliadas pelos educadores?

4.4. A estratégia de realização dos TC trouxe algum elemento interessante para o desenvolvimento das aprendizagens no Curso?

4.5. Para você, o acompanhamento e avaliação do educador durante o T.C. trazia algum tipo de diferença para estabelecer a teoria e prática dos alunos?

4.6. Qual aula/disciplina/conteúdo mais lhe chamou atenção? Por quê?

4.7. Em algum momento você conseguiu contribuir com suas experiências/saberes durante as aulas? Descreva alguma atividade que evidencie esta contribuição.

4.8. Como você compreendia a relação educador-educando?

4.9. Qual sua percepção em relação ao trabalho manual e o trabalho intelectual?

4.10. Descreva de que maneira as práticas educativas desenvolveram a relação entre o saber teórico e o saber prático? Cite exemplos.

4.11. Você conseguiu identificar nas práticas educativas desenvolvidas no Curso, um trabalho que buscasse respeitar e valorizar da diversidade do educando?

4.12. O que você acrescentaria/retiraria para qualificar as práticas educativas no PROEJA?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Coordenador(a)

Ao Coordenador:

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. NOME: _____
- 1.2. Idade _____
- 1.3. Sexo: F () M ()
- 1.4. Formação:
- 1.5. Curso Graduação:
- 1.6. Pós-Graduação
- 1.7. Tempo de formado: _____ Tempo de experiência: _____
- 1.8. Tempo que se envolve com EJA: _____

2. SOBRE O PROEJA (Planejamento, Mobilização e Desenvolvimento)

- 2.1. Organização, mobilização e processo seletivo do PROEJA/2009 no IFPA-Castanhal.
- 2.2. Dificuldades encontradas e as formas de superação.
- 2.3. O desenvolvimento/organização do PROEJA frente às orientações do MEC primou por uma reorganização de regionalização/diversidade?
- 2.4. O processo seletivo é em parceria com os municípios para execução do Programa?
- 2.5. O formato metodológico de Alternância Pedagógica contribui/dificultou a permanência do aluno no Curso.
- 2.6. Você considera que as condições de infraestrutura são suficientes para o atendimento do educando ou podem ser consideradas um elemento limitador no processo ensino aprendizagem?
- 2.7. Como se fez a seleção dos professores para atuarem no PROEJA?
- 2.8. Houve formação continuada para se trabalhar com o PROEJA?
- 2.9. Valor custo aluno/ano que o MEC destina para o PROEJA é suficiente?

3. SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO

- 3.1. Como foi concebido o critério de seleção dos educandos?
- 3.2. Acolhida dos educandos por parte do IFPA-Curso.
- 3.3. Questões que dificultaram/contribuíram para permanência do aluno no Curso.
- 3.4. Condições de infraestrutura são suficientes/limitadoras para o atendimento do educando no processo ensino aprendizagem?

4. SOBRE A DIVERSIDADE DOS EDUCANDOS

- 4.1. Descreva o contexto econômico, cultural e social dos educandos do PROEJA.
- 4.2. Questões narradas pelos educandos que os levaram a se afastar da escola.
- 4.3. As práticas educativas consideram as relações com a diversidade dos educandos em suas comunidades?

5. CONCEPÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 5.1. O PPP do Curso fundamentou-se em qual concepção de educação?
- 5.2. As práticas educativas desenvolvidas no PROEJA considerou os saberes dos educandos?
- 5.3. As práticas educativas possibilitaram aprendizagens para o coletivo dos envolvidos?
- 5.4. Como a coordenação observou a relação educador-educando?

6. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DIVERSIDADE

- 6.1. Como se organizaram as temáticas de estudo?
- 6.2. Como a gestão do PROEJA deste Instituto compreende a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual? Como as práticas educativas trabalham esta relação?
- 6.3. Que Aspectos da cultura do educando são trabalhados no PROEJA?
- 6.4. Nas práticas educativas do PROEJA houve um trabalho que valorizasse a diversidade dos educandos envolvidos?
- 6.5. A coordenação observou avanços e/ou retrocessos relacionados as práticas educativas no interior da Instituição?
- 6.6. Descreva de que maneira as práticas educativas desenvolveram a relação entre o saber teórico e o saber prático?
- 6.7. Você conseguiu identificar nas práticas educativas desenvolvidas no Curso, um trabalho que buscasse respeitar e valorizar da diversidade do educando?
- 6.8. O que você acrescentaria/retiraria para qualificar as práticas educativas no PROEJA?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Professor(a)

Ao Educador(a):

I – IDENTIFICAÇÃO

- 2.9. NOME: _____
- 2.10. Idade _____
- 2.11. Sexo: F () M ()
- 2.12. Formação:
- 2.13. Curso Graduação:
- 2.14. Pós-Graduação
- 2.15. Tempo de formado: _____ Tempo de experiência: _____
- 2.16. Tempo que atua na EJA: _____

2. SOBRE O PROEJA (Planejamento, Mobilização e Desenvolvimento)

- 2.1. Você considera importante oferecer um curso específico para atender aos sujeitos da EJA no interior desta instituição?
- 2.2. Há na organização, mobilização e seleção do PROEJA a participação dos Professores no processo de planejamento do Curso?
- 2.3. Dificuldades/limitações encontradas e as formas de superação, como se deu?
- 2.4. O desenvolvimento/organização do PROEJA frente às orientações do MEC primou por uma reorganização de regionalização/diversidade?
- 2.5. O formato metodológico de Alternância Pedagógica contribui/dificultou a permanência do aluno no Curso.
- 2.6. Você considera que as condições de infraestrutura são suficientes para o atendimento do educando ou podem ser consideradas um elemento limitador no processo ensino aprendizagem?
- 2.7. Existiu uma formação continuada para se trabalhar com o PROEJA?

3. SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO

- 3.1. Como foi concebido o critério de seleção dos educandos?
- 3.2. Quem são os alunos (quais foram os critérios de seleção)?
- 3.3. Acolhida dos educandos por parte do IFPA-Curso.
- 3.4. Questões que dificultaram/contribuíram para permanência do aluno no Curso.
- 3.5. Condições de infraestrutura são suficientes/limitadoras para o atendimento do educando no processo ensino aprendizagem?

4. SOBRE A DIVERSIDADE DOS EDUCANDOS

- 4.1. Descreva o contexto econômico, cultural e social dos estudantes do PROEJA.
- 4.2. Quais questões são narradas pelos alunos, as quais os levaram a se afastar da escola?
- 4.3. As práticas educativas consideram as relações com a diversidade dos educandos em suas comunidades?

5. CONCEPÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 5.1. O PPP do Curso fundamentou-se em qual concepção de educação?
- 5.2. As práticas educativas desenvolvidas no PROEJA considerou os saberes dos educandos?
- 5.3. As práticas educativas possibilitaram aprendizagens para o coletivo dos envolvidos?
- 5.4. Como você construiu a relação educador-educando?

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A DIVERSIDADE

- 6.1. Como se organizaram as temáticas de estudo?
- 6.2. Como a gestão do PROEJA deste Instituto compreende a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual? Como as práticas educativas trabalham esta relação?
- 6.3. Que Aspectos da cultura do educando são trabalhados no PROEJA?
- 6.4. Nas práticas educativas do PROEJA houve um trabalho que valorizasse a diversidade dos educandos envolvidos?
- 6.5. Você observou avanços e/ou retrocessos relacionados as práticas educativas no interior da Instituição?
- 6.6. Descreva de que maneira as práticas educativas desenvolveram a relação entre o saber teórico e o saber prático?
- 6.7. Você conseguiu identificar nas práticas educativas desenvolvidas no Curso, um trabalho que buscasse respeitar e valorizar da diversidade do educando?
- 6.8. O que você acrescentaria/retiraria para qualificar as práticas educativas no PROEJA?
- 6.9. Como é trabalhada a experiência de vida dos educandos envolvidos no processo? No cotidiano do processo ensino-aprendizagem quais saberes são priorizados?