

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

ELIZEU JOSÉ DOS SANTOS

**SABERES DOS ESTUDANTES DO PROEJA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO
CURSO DE AGROPECUÁRIA NO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA**

CASTANHAL
2021

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

ELIZEU JOSÉ DOS SANTOS

**SABERES DOS ESTUDANTES DO PROEJA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO
CURSO DE AGROPECUÁRIA NO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, como requisito para o grau de Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, sob orientação da Prof^a Dr^a. Miranilde Oliveira Neves.

CASTANHAL
2021

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico Biblioteca
IFPA - Campus Castanhal

S237s Santos, Elizeu José dos
Saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular do curso de agropecuária no
Campus Castanhal do IFPA/ Elizeu José dos Santos. — 2021.
121 f.

Impresso por computador (fotocópia).
Orientadora: Profa. Dr^a. Miranilde Oliveira Neves.
Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA,
2021.

1. Educação – Estudo e ensino- Castanhal (PA). 2. Educação de Jovens e adultos – Castanhal
(PA). 3. Aprendizagem ativa. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
II. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. III. Título.

CDD: 374.7098115

Biblioteca/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Bibliotecária Leontina da Cunha Nascimento – CRB-2: 970

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

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Miranilde Oliveira Neves
(IFPA – Orientadora)



Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão
(IFPA – Membro Interno)

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade
Gestora Escolar-CPF37093827934

Prof.^a. Dr.^a. Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade
(SEDUC – Membro Externo)

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar de que forma ocorre a mediação dos saberes dos estudantes no cotidiano professor/aluno em sala de aula, relacionados ao contexto sociocultural e laboral dos discentes do PROEJA – Curso de Agropecuária do Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará – IFPA. A pesquisa fundamentou-se dentre outros autores em Freire (1980), (1987), Bardin (2011), Moreira (2005) e Saviani (2008), os quais trouxeram discussões fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Também pautou-se na abordagem qualitativa, uma vez que esta se preocupa com as particularidades da realidade produzida na interação tempo/escola/comunidade. Dessa forma, foram utilizadas como técnica de coleta de dados a pesquisa documental, (Projeto Pedagógico do Curso – PPC), além de questionários semiestruturados atribuídos aos professores, alunos e coordenador do Curso. Dessa maneira, a partir das percepções dos professores, alunos e coordenador do PROEJA constatou-se que a Educação de Jovens e Adultos discute no processo ensino-aprendizagem as experiências e saberes desses educandos. Assim, a Pedagogia da Alternância tem alcançado seu objetivo de contribuir para melhoria da qualidade de vida dos estudantes, articulando a prática e a teoria em tempos e espaços diversificados como escola/comunidade, ou seja, lugar onde os estudantes vivem, portanto, baseia-se em uma proposta pedagógica que produz diálogo, integração e relações socioculturais, a fim de desenvolver o processo formativo em diferentes espaços sociais. Logo, a Pedagogia da Alternância busca associar as experiências científicas e as práticas pedagógicas com os saberes tradicionais, tendo em vista uma relação entre escola, família e comunidade, ou seja, busca formar o sujeito do campo sem tirá-lo do seu convívio social, por meio de instrumentos pedagógicos desenvolvidos com base em princípios curriculares que relacionem a realidade social, teórica e prática desses estudantes. Esta pesquisa apresentou como reflexão a necessidade que a Instituição tem de valorizar mais os saberes dos estudantes do PROEJA Agropecuária no Campus Castanhal do IFPA, pois respeitar os saberes é respeitar a construção sociocultural e laboral desses sujeitos nas suas práticas cotidianas, assim como discutir com eles a relação desses saberes com os conteúdos da disciplina. Dessa forma, ao conhecer a realidade dos estudantes, as disciplinas passam a dialogar com as necessidades e os anseios dos educandos. A pesquisa mostrou que não se pode neutralizar o senso crítico dos discentes, pois isso impede que alunos e professores dialoguem e reflitam tanto sobre os saberes escolares quanto sobre os saberes das comunidades locais. Com este estudo, corroborou-se que algumas questões ainda merecem maior investigação, no sentido de elucidar os contextos que se relacionam aos saberes dos estudantes PROEJA e a construção curricular do curso, por isso a necessidade de continuar avançando em pesquisas futuras que possam contribuir com a formação desses estudantes e com o trabalho docente.

Palavras-Chave: Saberes dos Estudantes; Pedagogia da Alternância; Relações Socioculturais; PROEJA.

RESUMEN

Esta disertación tiene por objetivo investigar de que forma ocurre la mediación de los saberes de los estudiantes en el cotidiano profesor/alumno en clases, relacionados al contexto sociocultural y laboral de los discentes del PROEJA – Curso de Agropecuaria de Castanhal del Instituto Federal do Pará – IFPA. La investigación se basó entre otros autores en Freire (1980), (1987), Bardin (2011), Moreira (2005) y Saviani (2008), que trajeron discusiones fundamentales para el desarrollo del trabajo. También se basó en el enfoque cualitativo, ya que se ocupa de las particularidades de la realidad producida en la interacción tiempo / escuela / comunidad. De esa manera, fueron utilizados como técnica de coleta de datos: la pesquisa documental (Proyecto Pedagógico del Curso – PPC), además de cuestionarios semiestructurados atribuidos a los profesores, alumnos y coordinador del Curso. De esa manera, a partir de las percepciones de los profesores, alumnos y coordinador del PROEJA se constató que la Educación de Jóvenes y Adultos discute en el proceso enseñanza-aprendizaje las experiencias y saberes de esos educandos. Así, la Pedagogía de la Alternancia tiene alcanzado su objetivo de contribuir para mejora de la cualidad de vida de los estudiantes, articulando la práctica y la teoría en tiempos y espacios diversificados como escuela/comunidad, o sea, lugar donde los estudiantes viven, por lo tanto, tiene por base una propuesta pedagógica que produce diálogo, integración y relaciones socioculturales, a fin de desarrollar el proceso formativo en diferentes espacios sociales. Pronto, la Pedagogía de la Alternancia busca asociar las experiencias científicas y las prácticas pedagógicas a los saberes tradicionales, relacionando escuela, familia y comunidad, o sea, busca formar el sujeto del campo sin sacarlo de su convivio social, por medio de instrumentos pedagógicos desarrollados con base en principios curriculares que relacionen la realidad social, teórica y práctica de esos estudiantes. Esta pesquisa presentó como reflexión la necesidad que la Institución tiene de valorar más a los saberes de los estudiantes del PROEJA Agropecuaria de Castanhal del IFPA, pues respetar los saberes es respetar la construcción sociocultural y laboral de esos sujetos en sus prácticas cotidianas, así como discutir con ellos la relación de esos saberes con los contenidos de las asignaturas. De esa manera, al conocer la realidad de los estudiantes, las asignaturas pasan a dialogar con las necesidades y los deseos de los educandos. La pesquisa mostró que no se puede neutralizar el análisis crítico de los discentes, pues eso impide que los alumnos y profesores dialoguen y reflejen tanto acerca de los saberes escolares cuanto los saberes de las comunidades locales. Pronto, con este estudio, se corroboró que algunas cuestiones aun merecen más grande investigación, en el sentido de aclarar los contextos que se relacionan a los saberes de los estudiantes del PROEJA y la construcción curricular del curso, por eso la necesidad de continuar investigando futuras acciones que puedan contribuir con la formación de esos estudiantes y con el trabajo docente.

Palabras-Clave: Saberes de los Estudiantes; Pedagogía de la Alternancia; Relaciones Socioculturales; PROEJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Município de Magalhães Barata e do Município de Santa Isabel.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Municípios de origem dos estudantes do Curso – 2009 a 2019
- Quadro 2: Tempos formativos e atividades
- Quadro 3: EIXO DO 2º CICLO: Trabalho, Paisagem e Agroecossistemas
- Quadro 4: Lista de códigos do questionário
- Quadro 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 1
- Quadro 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 2
- Quadro 7: Discentes do PROEJA: Pergunta 3
- Quadro 8: Discentes do PROEJA: Pergunta 4
- Quadro 9: Discentes do PROEJA: Pergunta 12
- Quadro 10: Professores do PROEJA: Pergunta 12
- Quadro 11: Coordenador do PROEJA: Pergunta 1
- Quadro 12: Coordenador do PROEJA: Pergunta 2
- Quadro 13: Coordenador do PROEJA: Pergunta 3
- Quadro 14: Coordenador do PROEJA: Pergunta 4
- Quadro 15: Coordenador do PROEJA: Pergunta 5
- Quadro 16: Coordenador do PROEJA: Pergunta 9

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Discentes do PROEJA: Pergunta 5
- Gráfico 2: Discentes do PROEJA: Pergunta 6
- Gráfico 3: Discentes do PROEJA: Pergunta 7
- Gráfico 4: Discentes do PROEJA: Pergunta 8
- Gráfico 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 9
- Gráfico 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 10
- Gráfico 7: Discentes do PROEJA: Pergunta 11
- Gráfico 8: Discentes do PROEJA: Pergunta 12
- Gráfico 9: Coordenador do PROEJA: Pergunta 6
- Gráfico 10: Coordenador do PROEJA: Pergunta 7
- Gráfico 11: Coordenador do PROEJA: Pergunta 8
- Gráfico 12: Coordenador do PROEJA: Pergunta 10
- Gráfico 13: Coordenador do PROEJA: Pergunta 11
- Gráfico 14: Coordenador do PROEJA: Pergunta 12
- Gráfico 15: Professores do PROEJA: Pergunta 1
- Gráfico 16: Professores do PROEJA: Pergunta 2
- Gráfico 17: Professores do PROEJA: Pergunta 3
- Gráfico 18: Professores do PROEJA: Pergunta 4
- Gráfico 19: Professores do PROEJA: Pergunta 5
- Gráfico 20: Professores do PROEJA: Pergunta 6
- Gráfico 21: Professores do PROEJA: Pergunta 7
- Gráfico 22: Professores do PROEJA: Pergunta 8
- Gráfico 23: Professores do PROEJA: Pergunta 9
- Gráfico 24: Professores do PROEJA: Pergunta 10
- Gráfico 25: Professores do PROEJA: Pergunta 11

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais do Pará

CPA – Coordenador do PROEJA Agropecuária

CONSUP – Conselho Superior

DPA – Discente do PROEJA Agropecuária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura

FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MORIVA – Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba.

NAME – Núcleo de Atendimento Médico e de Enfermagem

PPA – Professores do PROEJA

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROENERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
2.1	Diálogo entre escola e comunidade estudantil	14
2.1.1	Saberes Tradicionais	18
2.2	Compartilhamento de Saberes	24
2.2.1	Introdução à História do PROEJA no Brasil	26
2.2.2	Breve Histórico da Trajetória da EJA	29
2.3	Percursos do PROEJA no Campus Castanhal do (IFPA)	31
2.4	A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DO PROEJA	37
2.4.1	Proposta Curricular do PROEJA: Concepções, Contexto e Objetivos	42
2.4.2	Currículo Integrado e a Formação de Jovens e Adultos	44
2.5	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS SABERES INTERCULTURAIS	45
2.5.1	Formação por Alternância: Contexto Histórico e Pedagógico	49
2.6	Saberes Discentes Interculturais no Curso de Agropecuária/Proeja no Campus do IFPA em Castanhal: Percepções e Práticas	51
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
3.1	Contextualização do Campo Empírico	55
3.1.1	Caracterização dos Participantes da Pesquisa	58
3.2	Abordagem epistemológica norteadora	59
3.2.1	Procedimentos de Coleta de dados	61
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1	Discentes do PROEJA (DPA) - Agropecuária do IFPA Campus Castanhal	63
4.1.1	Professores do PROEJA (PP) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal	79
4.1.2	Coordenação do PROEJA (CPA) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal	94
4.1.3	Considerações Gerais dos dados coletados	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6	REFERÊNCIAS	108
7	APÊNDICE	116

1 INTRODUÇÃO

O trabalho “Saberes dos Estudantes do PROEJA na Construção Curricular do Curso de Agropecuária no Campus Castanhal do IFPA” surgiu a partir de uma reflexão junto aos estudantes sobre a necessidade de se estabelecer as relações de comunicação entre os saberes dos alunos em suas comunidades e os saberes técnicos adquiridos na educação formal que refletem as vivências, os fazeres e experiências desses estudantes. Ter presente a dimensão cultural desses alunos no Campus, torna-se imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos durante a formação escolar.

Em quase uma década de trabalho no Instituto Federal do Pará-Campus Castanhal exercendo a função de Técnico em Enfermagem no NAME – Núcleo de Atendimento Médico e de Enfermagem e por ser formado em Pedagogia, despertou-me o interesse por essa temática, então, a partir de observações sobre as turmas de PROEJA e, até mesmo, de conversas informais com esse público, sentiu-se a necessidade de investigar a relação dos saberes trazidos por esses alunos das suas comunidades de origem, versus os saberes recebidos na Instituição, chamando-nos, portanto, atenção a necessidade de relacionar os conhecimentos tradicionais desses estudantes aos saberes técnicos vivenciados por eles na Instituição e, conseqüentemente, o desejo de aprofundar esta temática e embora não trabalhe especificamente na área da educação, compreende-se que ela faz parte de todas as dimensões humanas e assim envolve todos os conhecimentos. Assim, o interesse pelo tema, deve-se à trajetória de acompanhamento constante dos estudantes do PROEJA em suas vivências no Campus Castanhal e por sentir a necessidade de conhecer mais profundamente o tema em foco.

Dentre esses processos estão: a valorização dos alunos por aqueles à sua volta, a partir dos saberes de cada um, respeito às dificuldades desses estudantes com o manejo da tecnologia, ou seja, oferecer suporte significativo para uso dos recursos tecnológicos antes de exigir deles, por exemplo, criar e utilizar um e-mail, produzir slides, etc. Afinal, a pedagogia da alternância proposta, utilizada com os estudantes investigados neste trabalho, sugere um método que visa à interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover uma troca contínua de conhecimentos entre seu ambiente de vida, trabalho e escola.

Conforme explica Freire (2011), a educação sempre foi apontada como mecanismo eficaz para a libertação. Ela liberta o ser humano das ideologias dominantes e alienantes, o

liberta da própria incapacidade de raciocinar e das amarras sociais que o obriga a viver à margem do que hoje convencionamos chamar de cidadania plena e em igualdade de condições, ao mesmo tempo em que eleva o pensar do ser humano rumo à transformação de sua realidade social.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se fundamenta na compreensão de que essa inter-relação dos saberes propicia o enriquecimento do currículo desses alunos, vindos dos municípios de Santa Izabel do Pará e Magalhães Barata, onde residem, pois ao trazerem suas experiências locais e até um tanto quanto rudimentares, aproximam-se da teoria, dando vivacidade a ela, e, na relação teoria e prática sustentam os conhecimentos epistemológicos.

A relevância do objeto a ser investigado está na valorização da cultura dos discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isto é, suas atividades no campo, seu modo de vida e sua experiência, na perspectiva de uma compreensão de seu terreno real, seus saberes, suas representações, suas línguas e seus costumes. O Decreto nº 5.154/2004 em seu Art. 4º, explica que o PROEJA é um Programa Nacional que tem como objetivo a integração da educação profissional com a Educação Básica, na modalidade jovens e adultos com Alternância Pedagógica e enfoque Agroecológico, cujo propósito é oferecer a oportunidade de conclusão do ensino básico junto à formação técnica para os que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular.

Na alternância, o educando constrói conhecimentos através da comunicação entre o saber local e o saber escolástico. Para Candau (2005), o objetivo das trocas de saberes entre os sujeitos é promover relações dialógicas e igualitárias no meio de pessoas e grupos de culturas diferentes, a fim de resolver os conflitos que se afluam nessa convivência, porém sem ignorar as correlações de poderes presentes.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 Art. 1º § 2º deixa claro que "Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos..." para isso, as instituições de ensino precisam ter como foco o conhecimento da realidade do educando, de onde ele vem e suas experiências anteriores, como vive, e sua cultura na totalidade, sempre partir do multiculturalismo ou socialização do mesmo no ambiente cultural em que nasceu e se criou, para que este se sinta acolhido e tenha suas necessidades e perspectivas atendidas dentro do ambiente escolar conforme rege esse Decreto.

O multiculturalismo, de acordo com Moreira e Candau (2008) manifesta-se em características polissêmicas: descritiva, pelo contexto histórico, político e sociocultural, pelo qual se apresentam as diversas manifestações culturais; e propositiva, referente às formas de

atuação, intervenção e transformação da dinâmica social, constituindo-se de “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20).

Considerando a peculiaridade das comunidades e de suas capacidades produtivas nos propomos a adentrar na realidade das características culturais e produtivas dos municípios Magalhães Barata e Santa Izabel, na perspectiva de que, por meio da interlocução entre as experiências nativas e as escolares, esses estudantes possam reafirmar seus conhecimentos sobre o campo cultural e produtivo dos referidos municípios, junto à instituição, ao mesmo tempo em que sustentem um ideal formativo, uma vez que cultura implica uma conexão de saberes por meio dos quais significados são produzidos e partilhados pelos grupos.

Portanto, este trabalho propõe, no primeiro momento, apresentar uma discussão teórica sobre os saberes locais dos estudantes do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal e os saberes científicos. No segundo momento, busca-se contextualizar a realidade dos alunos e refletir a importância dos saberes locais dos estudantes e saberes científicos da instituição.

Dessa forma, busca-se estabelecer de que forma os saberes locais dos estudantes e os saberes científicos propostos no tempo escola influenciam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, a partir da realidade vivenciada nas práticas de alternância pedagógica, ou seja, Escola/Comunidade. Assim como, construir um caderno Pedagógico que contemple os saberes do campo que podem ser aplicados no currículo dos cursos de PROEJA Agropecuária. Ao final, serão apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os grupos de professores, estudantes e o coordenador do PROEJA Agropecuária no Campus Castanhal do IFPA.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As indagações que embasam esta pesquisa são concernentes aos aspectos teóricos contextuais que definem o perfil do estudante do PROEJA, provenientes da Educação do Campo; a pedagogia da alternância; as relações culturais e dos saberes locais como princípios educacionais. Segue-se, então, o esboço de cada tópico para assim, respaldar esta investigação.

2.1 Diálogo entre escola e comunidade estudantil

Vivemos em uma sociedade que, de acordo com a sua própria história, traz uma enorme variedade de crenças, culturas e diversas formas de expressão, o que torna cada comunidade única e suas características particulares. Essas particularidades precisam ser vistas no cotidiano educacional, local que deve, em vista disso, reconhecer e resgatar os saberes vindos da comunidade e que os discentes trazem consigo, fruto de sua vivência.

Desse modo, a escola deve ser “o local de mediação entre a teoria e a prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano” (GONDIM; MÓL, 2009, p. 2). Como um caminho que aprecia essa utilidade do Ensino específico, Chassot (2008) defende o resgate e o reconhecimento dos saberes tradicionais, transportando-os para as salas de aula. O diálogo entre os saberes empíricos seria, nesse contexto, mediado pelo conhecimento científico do professor, compreendido como facilitador da leitura de mundo dos discentes (CHASSOT, 2008).

A escola é um ambiente que se propõe à restauração da igualdade entre as culturas. É nela que se superam os preconceitos de raça e socioeconômico trabalhando com princípios que levam à melhoria da qualidade da educação. Para Gadotti (1992, p. 13): “[...] respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação”.

Diante disso, a escola não pode se “apagar”. É importante que ela dialogue com todas as culturas e pontos de vista diferentes, sabendo que essa diversidade cultural tem tornado a humanidade mais abastada e mais humana. Então, romper com um currículo monocultural é construir olhares que assimilem a necessidade de inclusão da diversidade, sendo este, o primeiro passo para se pensar no diálogo entre os saberes “empíricos” dos estudantes e o saber “erudito” proposto pela escola. Essa luta por integração é uma busca das culturas oprimidas que propõe uma relação de diálogo entre as diversas ciências visando à construção de um mundo menos supressor e preconceituoso.

Nossa sociedade é composta pelas mais diversas culturas com designações como o multiculturalismo e o interculturalismo, porém, com significações divergentes, pois enquanto o primeiro volta-se para a constatação empírica das culturas existentes, o segundo, volta-se para a inter-relação entre as culturas de forma recíproca, contudo, a identificação de um, não anula o outro, ao contrário, ambos se justificam. Dessa maneira, empregando como base a interpelação de Fleuri (2001), compreendemos no seu modo de pensar que:

A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos. E isto coloca um problema de conhecimento: como entender logicamente esta relação de unidade e pluralidade? Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural (FLEURI, 2001, p.142).

Observa-se, no contexto acima, que a perspectiva sócio-política e a estrutura se ocupam da igualdade de direitos e de oportunidades para os sujeitos envolvidos. Sendo assim, o direito à diferença pessoal de grupo e cultural é uma inferência aos diferentes sujeitos e suas relações mais complexas. Em vista disso, sugere-se a construção de sujeitos individuais, coletivos e emancipados na perspectiva de compreender os conflitos e as apreensões inerentes a qualquer método para a autonomia. Nesta perspectiva, busca-se o fortalecimento da identidade social e da diversidade nos processos de colaboração, respeito e solidariedade, por meio dos quais se compreende que as similaridades são percebidas nas suas variadas manifestações históricas.

Deste modo, é importante pensar em programas institucionais mais democráticos e abertos para o diálogo entre os diversos saberes, produzidos, extraescolares e no meio acadêmico proporcionando, dessa forma, a conexão com novos significados. O objetivo do currículo deve ser o de provocar no docente um "novo" olhar à realidade do discente, valorizando sua classe social e sua cultura, quebrando paradigmas impostos pelas classes dominantes. Ele deve ser uma ferramenta para confrontar saberes, seja o saber sistematizado imprescindível para compreender e criticar a realidade, seja o saber de classe, forma de sobrevivência encontrada pelas camadas populares. Logo, valorizar o saber de classe é dar um ponto de partida para o labor educativo (VEIGA, 1995).

E, nessa mesma tônica, Santos (2009) argumenta que os conteúdos abordados nos currículos precisam valorizar os saberes dos mais diferentes grupos sociais e que os mesmos podem interagir entre si, quebrando paradigmas, devendo gerar competências e habilidades voltadas para o meio social, cultural e da produção no meio rural.

Compreende-se, também, que os discentes devem exercer sua liberdade de pensamento, respeitando a cultura do outro, tornando, dessa forma, um ambiente educacional mais deletável e produtivo. Por isso, para Santos é importante que o currículo dialogue com os saberes dos sujeitos envolvidos e não se enlace apenas aos conhecimentos científicos sugeridos pelos livros didáticos.

Ao se falar de saberes educativos, faz-se referência à concretização de processos educacionais, dessa forma, os saberes educacionais devem considerar os conhecimentos

acumulados pela sociedade, como processo formativo que ocorre, sendo necessário à atividade humana. Nessa perspectiva, os saberes educativos são elementos sociais e universais necessários à subsistência de todas as sociedades. Logo, podemos considerar a educação como um saber educacional e no sentido vasto, concebe os processos de formação que ocorre no meio social, os quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo fato de existirem socialmente.

Assim, não se pode desconsiderar o conhecimento que provém do aluno do campo, pois este faz parte do seu processo formativo na escola, sendo este saber educativo algo mais do que a expressão da labuta do professor, ele não pertence por completo ao docente, visto que há traços culturais compartilhados e que podem ser designados pela subjetividade pedagógica do educador. Sendo assim, o olhar para a realidade do discente, a visão deste sobre o mundo que o rodeia, precisam ser considerados e transformados em elementos didáticos para a educação, a qual busca facilitar a comunicação, a interação e o aprendizado do aluno na escola.

No entendimento de Paulo Freire (1970, p, 31), “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora que estabeleça uma relação dialógica permanente ao invés de uma prática pedagógica como instrumento do educador para manipular os educandos”. Neste mesmo pensamento, Gadotti afirma que, “a escola humanizadora é uma escola em que todos se sentem felizes, aprendendo e ensinando”. (1996)

Dessa forma, as práticas educacionais não se podem voltar para uma educação bancária consciente ou inconscientemente, ou seja, dissertar sobre algo completamente alheio às experiências dos discentes, ela precisa se articular à realidade dos educandos, visto que estes trazem os saberes importantes para o crescimento dos docentes, uma vez que este se torna o facilitador dessa transmissão, unindo o conhecimento científico ao conhecimento tradicional dos alunos.

Freire (1987) em sua concepção dialógica alerta acerca desse desejo do professor de ser o mediador, o controlador do conhecimento e de tornar o discente o seu depósito de informação, o autor chama atenção para o papel de mediador que o professor deve assumir, de modo a tornar-se um incentivador das descobertas e ao mesmo tempo o parceiro na construção do conhecimento, isso por que:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece

como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987, p. 30).

É possível observar no excerto acima que o autor se refere a um tema ainda corriqueiro na nossa educação, pois grande parte dos professores, dificilmente observam suas práticas impositivas dentro das salas de aulas, sendo este um dos pontos do distanciamento entre os conhecimentos tradicionais dos educandos e o conhecimento dos livros didáticos oferecidos pela escola e que muitas vezes estão distantes do contexto social dos discentes. Sendo assim, parafraseando Freire, não há capacidade criadora, não há transformação no saber dos sujeitos envolvidos, pois a educação e o conhecimento fazem parte dos processos de busca para a evolução do ser humano.

O medo do diálogo demonstra para Freire insegurança, autossuficiência e a completa falta de humildade e bom senso com o semelhante, uma vez que este, também, transporta o saber nativo local, portanto, não sendo inferior ao que “detém” o saber.

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 46).

Sendo assim, ao nos tornarmos autossuficientes, nos privamos do diálogo por nos acharmos superiores aos outros, arrogantes e sem a humildade necessária para se aproximar do povo. Assim, nos privamos de saber mais sobre o saber do outro, nos faltando muito ainda no caminhar e chegar ao lugar desse encontro. Nesse lugar de encontro, na concepção freireana não existem ignorantes nem sábios absolutos, existe a comunhão humana pela busca do saber. Nessa lógica coletiva pela busca do conhecimento os saberes se mesclam, se complementam, se transformam num ritmo de troca, de partilha e de construção de saberes e práticas na certeza de que o mundo só caminha por essa relação. É da natureza humana a vivência social, portanto, só cabe ao próprio homem, de acordo com suas necessidades delinear seu futuro, para tanto, atitudes reflexivas definirão ações conscientes.

2.1.1 Saberes Tradicionais

Os saberes tradicionais locais não podem ser considerados elementos do passado ou estáticos. Pelo contrário, estão em constante mudança, da mesma maneira que os conhecimentos científicos. São saberes que constantemente se resignificam, sendo capazes de integrar técnicas inovadoras, sem perder suas identidades, ou seja, a sua relação com as pessoas e também com a natureza Carneiro da Cunha, (2009) e Little, (2010).

Assim, uma das características relevantes do que podemos compreender como saberes tradicionais locais é a importância dos mitos e rituais associados à caça, influência da lua para a realização do plantio e da pesca, atividades extrativistas, ou mesmo atividades estritamente agrícolas, ou seja, as condições materiais de existência e sobrevivência de dado grupo social, sem se descuidar do entendimento de dependência e simbiose com a natureza, com os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis, a partir do qual se constrói um "modo de vida". Sendo este caracterizado pelo saber lapidado sobre a natureza e seus ciclos, o que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais (DIEGUES, 2002), o que caracterizaria uma experiência próxima:

“experiência próxima” é, mais ou menos, o que alguém – um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam etc. e ele próprio entenderia facilmente, se os outros utilizassem da mesma maneira (GEERTZ, 1997, p.87).

O excerto acima, afirma que é esta experiência próxima que fornece a composição de um saber, que é transferido de geração a geração via oral, a partir da construção imaginária de cartografia que fortalece a noção de território ou espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente, além de ocupar esse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e retornado à terra dos seus antepassados.

Diegues e Arruda (2000) estabelecem que o conhecimento tradicional possa ser definido, como “o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbana/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração”. Toledo e Bassols (2009) caracterizam o “conhecimento tradicional” não apenas como um “duplo vocábulo de certa sabedoria (pessoal, individual, comunitária ou coletiva)”, mas como também uma “síntese histórica e espacial transformada em realidade na mente de um produtor ou de um conjunto de produtores”.

Deste modo, “o ensino voltado à realidade do campo constitui uma das metas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA – Campus Castanhal” (PPC, 2016, p.22), que busca mediante metodologias, a formação integral dos estudantes tendo como sustentáculo, empresas de assistência técnicas, sindicato dos técnicos e organizações de Agricultores Familiares, construindo projetos integrados de ensino médio com o técnico em agropecuária, cujo desígnio é gerar profissionais versáteis, compenetrados nas concepções da agroecologia, e tendo como proposta valorizar o saber local dos agricultores, capacitando-os a atuarem no agronegócio. À vista disso, todo discurso que se focaliza em volta dos saberes locais constitui-se em um discurso etnográfico, pois é uma descrição da cultura. Visto que esse gênero de discurso expõe como um determinado povo dá sentido à sua vida, como se relaciona e quais as prescrições morais aceites. Clifford Geertz (1997), a Etnografia funciona à luz do saber local. Geertz sustenta que para um etnógrafo “as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros” (GEERTZ, 1997, p. 10).

Portanto, os saberes locais são abordados como conhecimento curricular no sentido de que eles sejam integrados na escola. Dessa forma, para Marisa Costa (2000, p. 24), “a cultura é a descrição de um modo de vida” e nessa perspectiva trazem significados da análise social da educação ao resgatar os valores da vida. O saber tradicional ou local conforme afirma Lima (2007) representa um elemento cognitivo que não minimiza o papel central da ciência e muito menos aponta para a sua substituição por outro, apenas acrescenta que há outros saberes que também investigam os domínios naturais e humanos baseados em desígnios teóricos e metodológicos sistematicamente determinados e imprescindíveis.

Nessa lógica, Santos (2009) afirma que havia certa relação entre o conhecimento tradicional e o científico, sendo que em muitos casos, o primeiro foi a base para que o segundo viesse a aparecer. Continuando, o autor reforça que ambos dependem da observação dos fenômenos da natureza. Dessa maneira, seria muita prepotência afirmar que apenas a ciência moderna evoluiu, desconsiderando o saber dos povos tradicionais, só porque suas pesquisas são noutro formato.

Nessa perspectiva, para Santos, a estreiteza do pensamento científico contemporâneo se manifesta no modo como desqualifica e destrói a possibilidade de um diálogo com esses povos que talvez tenham maneiras diferentes de acessar essas [mesmas] informações. (Santos, 2009, p. 91). Desta forma, fazendo um comparativo entre os dois saberes, se constata que tanto o sistema tradicional de conhecimento depende das relações de famílias, de vizinhos, onde os saberes e objetos são trocados livre e sem fins lucrativos. Enquanto o conhecimento

científico depende de financiamento, bolsas, equipamentos etc.

Assim como, para Freire (1987, p. 19), enquanto formos tocados pelo medo de sermos livres, negamos nossa própria liberdade nos conformando com a “prisão” imposta pelos opressores, sofrendo uma dualidade que se instala no nosso interior e que acaba por nos privar da liberdade. Somos nós, mas ao mesmo tempo, somos o outro infiltrado em nós, como uma mente que reprime, sufoca e “mata”.

Para o teórico, o saber se inicia na concepção de identidade, quem eu sou ou o que sou eu, pois diante da crise do ser ou não ser me torno objeto de manipulação do opressor que sem escrúpulos se apossa da “inocência” ou insegurança de serem eles mesmos, homens livres, com desejos e vontades próprias detentores do saber, o saber tradicional, sua ciência da qual devem se orgulhar e lutar visando um mundo melhor sem discriminação, sem preconceitos de cor, etnia e dos valores tradicionais e culturais.

Nessa perspectiva, Ciavatta (2005), em sua participação no X Simpósio Linguagem e Identidade da Amazônia Sul-Occidental nos traz um questionamento sobre a interconexão humana e o que pode provocar sobre a produção de conhecimentos:

Uma das condições de produção deste conhecimento é a existência de redes sociais de troca de informações, isso significa que a proteção deste conhecimento contra roubo e pirataria, bem como sua justa remuneração, não pode se dar pelo sistema de patentes, que privatiza o saber e impede a sua livre circulação. Que sistema de proteção construir que possa garantir a livre circulação do conhecimento, sem que isto venha a fragilizar seus detentores? CIAVATTA (p.5).

Para a autora, a disseminação do saber é importante, pois é uma ferramenta extraordinária na libertação dos oprimidos e marginalizados. Ele não pode ser apenas de alguns, pois é grande demais para ser propriedade de poucos. Por conseguinte, a barreira de proteção contra a opressão do saber é a divulgação e valorização do conhecimento local. Segundo Freire (1967, p. 35) “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Ciavatta defende a posse das terras pelos grupos locais como condição para a construção do conhecimento local, ou seja, segurança fundiária, segurança desses pequenos grupos sociais diante dos bens naturais que necessitam para sua subsistência. Sendo assim, para esse autor há necessidade de uma intervenção política para que a manutenção dos sistemas e saberes locais sejam protegidos, conservados e respeitados. Para educar é preciso reconhecer que a história deixou suas marcas na escravidão, no desprezo, na alienação das

classes menos favorecidas, no exclusivismo do saber, oprimindo e conduzindo o povo num cabresto próprio do opressor negando-lhe o direito, básico, de acessibilidade à educação.

Para Freire (1967) a educação precisa ser despida dessa roupagem alienada e alienante para poder ter força de mudança e se libertar. Não se pode ter uma educação olhando o ser humano como objeto do processo, mas como sujeito desse processo. Na investigação do autor, ele deixa claro sua posição acerca da resistência e do interesse do dominador nas camadas mais ingênuas da sociedade, assim, de acordo com o autor, para quebrar as amarras da dominação é necessário lutar, resistir e sonhar com a liberdade e não mais a alienação imposta por uma sociedade ditadora do saber.

Para muitas comunidades, este conhecimento construído empiricamente pela humanidade, até os dias de hoje tem sido sua principal forma de sobrevivência. Logo, o decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, no seu Artigo 3, define as populações tradicionais como “povos e comunidades tradicionais”, tratando esses grupos como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL 2007).

Sonhar com a liberdade do saber é lutar contra um sistema opressor que sufoca, oprime e não permite aos que supostamente se libertam, sejam influenciadores da massa, ao contrário, alienados pelo poder, oprimem os oprimidos conscientes ou inconscientemente. A isto, Paulo Freire chama manutenção da alienação, “usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios”.

Para Freire o cinismo destas forças é tão evidente que ele se manifesta dizendo:

É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer com o defensor as do ser humano, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigos a subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” - tudo isso produto de demônios, inimigos da humanidade e da civilização ocidental cristã. (FREIRE, 1967, p. 36).

O autor apresenta um sistema inescrupuloso, voraz – como declara mais adiante – que “se “apodera” das camadas mais ingênuas da sociedade” manipulando a massa com palavras

ardilosas e cheias de “veneno” pronto para “matar” sonhos e impedir a maturidade intelectual dos homens, com promessas fraudulentas, forças que distorcem a realidade a que Freire chama de “demônio, inimigas do homem e da civilização ocidental”. Portanto, para se libertar dessa sombra que “persegue” e oprime o ser humano só através de uma educação realmente transformadora e libertadora. (FREIRE, 1967).

Neste sentido, Candau (2008) propõe que a educação se reinvente para que possa responder às ansiedades das crianças e dos jovens oferecendo um ensino-aprendizagem relevante, desafiador diante de um contexto sociopolítico com culturas tão diversificadas. Para a autora:

...não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAU, 2008, p. 13).

A autora afirma que não há como desvincular a educação da diversidade cultural, não há como imaginar a prática pedagógica desassociada ou alheia à cultura. A escola precisa ter um olhar para o “diferente”, ela precisa incluir, respeitar o “diferente”, o “novo”. Isso posto, para compreender de maneira adequada os saberes tradicionais, é então necessário, entender a natureza da sabedoria local, que se baseia em uma complexa inter-relação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas. As sabedorias tradicionais baseiam-se nas experiências que se têm sobre o mundo, seus feitos e significados, e sua valorização de acordo com o contexto natural e cultural onde se desdobram.

Hoje, tem-se tornado cada vez mais evidente a necessidade de se construir práticas educativas capazes de romper com a homogeneidade infiltrada na escola, a qual traumatiza e exclui apenas por não aceitar o “diferente”. Assim, a questão do multiculturalismo precisa se fazer presente cada vez mais nas escolas rompendo com preconceitos, deixando de rotular e inferiorizar o lugar, a região, o dialeto, pois é na diversidade que nos enriquecemos. Não se pode pensar numa educação que domestique o ser humano, mas que o liberte. (FREIRE, 1987, p. 45).

A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de “cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências que as

diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 17). O autor defende a interculturalidade ou a troca de conhecimento entre as diversas culturas compreendendo a influência positiva nas gerações futuras. Nesta perspectiva, a preservação do saber de outros povos, mantém viva sua cultura e seus saberes para as novas gerações a exemplo dos indígenas. Dessa maneira, o homem-sujeito não pode ser espectador da sua história, ele deve ser visto como autor e gerador dos seus saberes.

Quando o docente compartilha conhecimento em sala de aula, mas não respeita o saber tradicional dos estudantes, estamos diante de uma educação totalmente bancária e impositiva considerando apenas os livros didáticos ou o saber científico. Freire afirma (1996, p. 17) que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por essa razão, analisar o que está certo atribui ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela.

Compreende-se a partir da colocação de Freire que o professor se tornou “refém” do sistema político que impõe e determina como o saber deve ser transmitido, ou seja, manter a massa distante do poder cultural que pertence “única” e exclusivamente à elite. Quando o professor se recusa ou não compreende que uma das formas de libertação do oprimido é por meio de aulas onde os saberes dos estudantes são compartilhados por meio da sua vivência social e das práticas comunitárias, relacionando esses saberes com o ensino dos conteúdos, o professor se torna “opressor” do oprimido. Paulo Freire apresenta de forma sucinta uma escola libertária no texto que se segue:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? FREIRE (1996, p. 17).

O texto apresenta questões relevantes para uma educação que transforma e liberta, pois discute a realidade social nos diversos âmbitos das classes sociais de um país e não apenas os livros históricos que apresentam um domínio dos burgueses sobre o proletariado, sugerindo de forma implícita ou mesmo explícita de que isso nunca irá mudar. Então, segundo o autor “por que não discutir a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” FREIRE (1996, p.17)

Dessa maneira, trabalhar com a realidade do estudante torna-se mais fácil o seu aprendizado, pois o coloca dentro da sua realidade. O saber do aluno precisa ser valorizado, desconsiderá-lo é impedir que o aluno exponha as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres onde residem esses alunos.

2.2 Compartilhamento de Saberes

Para o escritor e educador Paulo Freire ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. À vista disso, o professor deve assumir o papel de facilitador do saber, conduzir o estudante a galgar os degraus da cognição para o seu próprio crescimento cognitivo. Para o autor é preciso romper com paradigmas tecnicistas e trabalhar uma pedagogia mais progressista, pois esta privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem, enquanto aquela é considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p.25)

O excerto acima destaca como deve ser a postura do professor no seu cotidiano escolar, este de acordo com o autor, precisa estar aberto ao diálogo junto aos estudantes compreendendo que estes trazem consigo tanto os saberes locais, quanto curiosidades e desejo pelo conhecimento oferecido pela escola.

O autor fala sobre o docente ser prático e não apenas teórico, pois se assim o fizer, se torna hipócrita no exercício de sua função, ou seja, contribuir para o desenvolvimento completo e não parcial do ser, sendo assim, discursar sobre razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria e não ser exemplo é contrariar seus princípios e sua formação. Por isso, para o autor “pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento” (p. 25). Freire mostra que o processo de ensino e aprendizagem não deve ocorrer de maneira que o aluno, no papel de objeto, seja formado pelo professor, sujeito único e exclusivo formador, pois essa relação reduz o processo de ensino e aprendizagem a uma

educação bancária que se aproxima à de um paciente que recebe os conteúdos acumulados por um sujeito que sabe.

Para Paulo Freire, professores e alunos podem desempenhar os seguintes papéis:

- a) Sujeitos no processo de ensino e aprendizagem;
- b) O professor é sujeito, enquanto o aluno é objeto passivo no processo de ensino e aprendizagem;
- c) Objetos no processo de ensino aprendizagem;
- d) Autoridade no processo de ensino aprendizagem;
- e) Mediadores no processo de ensino aprendizagem.

Logo, o professor deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação “privilegiada” em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar nos alunos a curiosidade; a persistência a autonomia e a certeza de que, também, são protagonistas do processo ensino aprendizagem, ou seja, são detentores de saberes, o saber local.

Ainda na concepção do autor,

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 1996, p.26).

De acordo com o excerto, a escola não pode ser vista apenas como um lugar onde se aprende a ler, a escrever e a usar os números. Por ocupar tanto tempo da vida dos estudantes e por ser um lugar consagrado à aprendizagem, a escola precisa também ser entendida como um local onde se aprende a conviver, a interagir, e a experimentar junto o mundo ao redor. E para que isso aconteça, o professor precisa repensar o seu papel, suas funções, tarefas e relações com os discentes entendendo que a aprendizagem é algo muito mais amplo do que o ensinar/aprender puro e simplesmente. Ela precisa ser contextualizada. Assim, ensinar é criar possibilidades para que os estudantes sejam capazes de autoproduzir ou se construir.

Uma das tendências das sociedades capitalistas sempre foi adulterar a Educação para que esta fosse alienada e preparada para a submissão diante da exploração do trabalho e da competição do mercado. Gerando escolas de qualidade para as classes dominantes em detrimento das classes trabalhadoras cujo objetivo é a perpetuação da exploração e das contradições do mundo do trabalho no contexto do capital. A esse respeito, afirma Freire:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e comum a realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p.42).

O autor nos mostra que sempre há espaço em nós para revermos nossas formas de pensar, nossos hábitos, aprendermos mais, ressignificarmos nossas ações. Que somos condicionados pelo meio em que estamos e quando nos movemos para fazer algo que supostamente queremos, esse desejo é condicionado pela história – nossa família, religião, etc.; daí a certeza de que ao longo da história da humanidade tem se construído a concepção de ser humano com base na sua relação com os outros e com a realidade em que vive. Essa é a análise que temos que fazer, haja vista a sociedade contemporânea estar recheada de querereres e fazeres que vai além do que o homem verdadeiramente precisa, ao contrário, as buscas do homem tem sido em prol da satisfação de seu ego e automaticamente ao descarte do pensar coletivo, contudo, tal atitude descaracteriza o termo principal “ser humano”, volta-se apenas para a racionalidade técnica.

Portanto, essa descaracterização do ser humano se dá, muitas vezes, provocada pela busca incessante de conhecimentos, de realização pessoal, de satisfação do ego, por meio da lógica individualizada, mesmo que por condições coletivas. O ser humano, enquanto sujeito histórico, racional, afetivo e cultural está incutido de paixões e desejos, que podem corrompê-lo, afastá-lo de sua essência, em nome de conquistas, que podem ser ou não significativo.

2.2.1 Introdução à História do PROEJA no Brasil

No Brasil, a história da educação dos trabalhadores ratifica o quadro da desigualdade de acesso aos bens culturais, indiscutivelmente, manifestados pelos altos índices de analfabetismo e do alarmante número de alunos, que vivem do trabalho, se evadindo da escola em pleno século XXI. Porém, esse quadro aponta para o ideário liberal/neoliberal como gerador da educação brasileira, ferramenta utilizada pelas elites, cujo objetivo era regular as ofertas da educação pública mantendo o domínio sobre as classes populares, aspirando ao seu

adestramento para o trabalho e sua submissão ideológica, apropriado para as relações de produção conveniente as classes dominantes.

Testemunhamos por décadas, o abandono da educação, associados ao crescimento da miséria, da fome, da falta de emprego e, sobretudo, do predomínio de uma classe minoritária em detrimento da descomunal maioria desprivilegiada e excluída da escola e até mesmo do seu contexto cultural. Esse cenário pode ser percebido quando analisado as diversas teorias da educação aplicadas no Brasil (Pedagogia tradicional, Escolanovismo, Tecnicismo), percebendo-se assim, a segregação da educação em relação aos menos favorecidos desde o período da colonização em terras brasileiras.

Destarte, através do governo Lula, em uma investida cujo propósito foi resgatar a dignidade e a cidadania histórica e social dos esquecidos. E diante das necessidades de mão de obra especializada exigida pelo desenvolvimento econômico, resolveu, em 2007, criar o PROEJA. Resolvendo duas questões básicas a qualificação e a inclusão dos excluídos. Tendo como grande desafio proporcionar a “suplantação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual numa perspectiva inovadora”. Brasil, (2006)

A origem do PROEJA está associada aos Decretos 5478/05 e 5840/06, alcançando, entre outros propósitos, a redução de um número considerável do analfabetismo no Brasil. De acordo com esses Decretos o PROEJA compreendera o desenvolvimento, inicial e continuado de trabalhadores, assim como, a educação profissional técnica e de nível médio. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos deve considerar as particularidades dos estudantes, como sua cultura, seu modo de vida, seus saberes, entre outros atributos apresentados pelos alunos. Assim, Ser cidadão não é apenas fazer parte de uma sociedade, mas gozar de seus direitos civis e políticos, ou seja, ter igualdade de condições para permanecer na escola, para aprender e se desenvolver. Para pinto desenvolvimento é:

Despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (PINTO, 1960, p. 121).

O grande desafio da educação é a democratização da cultura, incluindo a participação da grande massa, o povo. Porém, o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no Brasil, é assinalado pela descontinuidade e por políticas públicas flexíveis, sendo insuficientes para dar conta da demanda possível e do cumprimento do direito, educação de qualidade, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Conforme a concepção freireana, os que oprimem, exploram e violentam em razão de deterem o poder não buscam e não encontram forças para libertarem os oprimidos e conseqüentemente a si mesmos. Portanto, para os opressores a libertação dos oprimidos é algo inalcançável, sendo assim, só os que se libertam da opressão será saudável o suficiente para quebrar as algemas da opressão e emancipar a ambos.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006),

Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. (p. 11)

O excerto acima configura o desprezo com a educação pública, configurando os interesses da classe privilegiada, em detrimento as classes marginalizadas da sociedade. Assim, a busca por reconhecimento tem impulsionado os indivíduos a lutarem por seus direitos conduzindo o Estado, na prática, a oferecer uma educação de qualidade conforme a rege a constituição de 1988. Logo, as ofertas efêmeras são traduzidas, na realidade, por programas e projetos perenes.

Na visão freireana, ninguém está mais bem-preparado que o oprimido para compreender o significado terrível de uma sociedade opressora. Dessa maneira, ele compreende a necessidade de se emancipar através da práxis de sua busca, assim como, através do conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Por conseguinte, essa dimensão de busca pelo direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos (MEC 2006, p.10). A partir de 2003, por meio do Programa o Brasil Alfabetizado, tem-se o envolvimento do Estado na EJA, nessa mesma época em disputa organizada surge à luta de educadores por meio de fóruns com a preocupação de mais investimentos nas redes municipais para que se evitasse o fracasso do Programa Nacional de educação por falta de incentivo do governo.

A política de integração da educação profissional na modalidade jovens e adultos atua, preponderantemente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico ajustado a realidade do aluno que não teve acesso à escola, ao ensino regular por motivos diversos, entre eles: ajudar os pais no complemento da renda da família, a distância da escola e a falta de transporte e por fim, o descaso do poder público. Dessa forma, o (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, notadamente para o PROEJA, perspectiva de conexão observando os contornos integrados e simultâneos. Na tentativa de priorizar essa integração, concentram-se esforços na caracterização do sistema adaptado, ou seja, traduzir um currículo integrador.

2.2.2 Breve Histórico da Trajetória da EJA

O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura uma forma de compreender e se reportar à representação teórica de uma política pública educacional que busca proporcionar uma mudança palpável no cenário educativo do país dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz célebre no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma acentuada intervenção cultural e educacional, a fim de acentuar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Contudo, com a chegada da família real e decorrente expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entra em colapso, pois a responsabilidade pela educação acaba ficando às margens do império (STRELHOW, 2010).

Porém, no final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente progresso urbano industrial e sob forte preponderância da cultura europeia, foram aprovados projetos de leis que ressaltavam a necessidade da educação de adultos. Buscava-se aumentar o contingenciamento do eleitorado, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses dos aristocratas. A escolarização passou a se tornar alínea de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1881, anexada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, relacionando somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever. Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender os interessados da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por instituições sociais e civis que tinha como um dos seus objetivos aumentarem o contingente eleitoral.

Outros programas foram implantados durante todo o século XX com o objetivo de consolidação do capital, visto que depois da metade do século passado a necessidade de mão de obra era vista como condição para o crescimento do país através da industrialização.

Dessa forma, a educação passou a ser conceitualizada como eixo da prosperidade e do progresso da nação. Pois, o iletrado era visto como um “mal instalado na nação” e que impedia seu desenvolvimento. O avanço da leitura e da escrita trouxe consequente valorização ao ser humano, sendo este, logo introduzido na produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país. Conforme afirma Couto,

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos como remédio do ensino obrigatório. (COUTO, 1933, p.190)

É importante se lembrar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 que proporcionou uma sustentação àquelas políticas de apoio à EJA já que passou a olhar a EJA como parte de todos os alunos da Escola e não como uma modalidade excluída da totalidade da Escola.

Isso posto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como eixo principal atender estudantes inseridos no ambiente de trabalho e que não tiveram acesso à educação na idade própria por motivos diversos. Tendo como desígnios o compromisso com a formação humana e com o cesso à cultura geral, de forma que os estudantes aprimorem sua concepção crítica, e assumam atitudes éticas e engajamento político, para a ascensão da sua emancipação intelectual.

Por conseguinte, a construção curricular tem seu papel relevante na formação dos estudantes desta modalidade de ensino, pois fornece subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os estudantes possam: aprender de modo ininterrupto, crítico, comportar-se com responsabilidade individual e coletiva, envolver-se no trabalho e na vida coletiva, confrontar os novos obstáculos e construir soluções originais com agilidade e

rapidez, a partir do uso e métodos pertinentes aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos adquiridos no seu cotidiano e no ambiente escolar. Kuenzer (2000, p. 40).

Desta forma, a Lei n. 9394/96 incorporou uma concepção mais ampla abrindo outras perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, baseado na diversidade e vivências humanas. De acordo com o artigo 1º da Lei vigente:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Logo, o estudante da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento por intermédio da assimilação dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Dessa forma, ele passa a se caracterizar como sujeito do processo e a comprovar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida.

2.3 Percursos do PROEJA no Campus Castanhal do (IFPA)

A presente seção desenvolve-se com o objetivo de 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 (2009-2019).

O curso Técnico em Agropecuária que fora ajustado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Alternância Pedagógica e enfoque Agroecológico foi efetivado a partir do ano de 2005, após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, atendendo o que prevê o referido Decreto em seu Art. 4º.

Por conseguinte, o Campus Castanhal, “em 2005 estabelece um tratado com a UFPA e com movimentos sociais e sindicais do estado, dentre eles: 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. Aspirando à corroboração dos cursos de Técnico em Agropecuária com destaque na Agroecologia nas regiões Sudeste e Transamazônica. Sendo que, esses cursos tiveram o sustentáculo do Programa Nacional de educação da Reforma Agrária – PRONERA” (PPC). (IFPA, 2016, p.13).

De acordo com a resolução do CONSUP Nº 111, de 19 de agosto de 2015, a oferta do curso se justifica pelo fato de vários municípios do estado do Pará necessitarem de qualificação para o homem e a mulher do campo, assim como, aos jovens destas famílias, capacitando-os na utilização adequada das técnicas que apontam para um desenvolvimento sustentável e rentável, aspirando uma melhor qualidade de vida nas comunidades ou municípios de abrangência do Campus, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Municípios de origem dos estudantes do Curso – 2009 a 2019

Município de Origem	Quantidade de Estudantes
Acará	02
Ananindeua	02
Abaetetuba-Pa	13
Almeirim – Pa	03
Aurora do Pará	04
Bragança	05
Bagre	03
Castanhal	01
Concórdia do Pará	28
Curralinho	06
Garrafão do Norte	10
Igarapé-Miri	07
Ipixuna do Pará	08
Irituia - Pa	03
Igarapé-Açu-Pa	02
Imperatriz - Ma	01
Melgaço	11
Moju	06
Maracanã-Pa	03
Marapanim - Pa	05
Magalhães Barata - Pa	07
Oeiras do Pará	05
Ourém - Pa	01
Portel	19
Primavera	01
Santa Luzia do Pará	01
São D. do Capim-Pa	05
Santa Izabel do Pará - Pa	08
São Francisco do Pará - Pa	01
São Miguel do Guamá	02
Santarém Novo	01
São João da Ponta-Pa	02
Tomé-Açu	01
Total	176

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA Campus Castanhal - Elaboração do autor (2021).

Portanto, entre os anos de 2009 a 2019, a quantidade de estudantes que acessaram o programa ao longo desses anos, foram 176 estudantes, oriundos de diversos municípios do Estado do Pará, tendo ingressado por meio de processo seletivo específico, com critérios previstos em editais, que propõem atender à grande demanda de jovens e adultos egressos do

Programa Projovem Campo Saberes da Terra, remanescentes das mais diversas comunidades, tais como: populações tradicionais oriundas do Programa de Reforma Agrária, quilombolas, agricultores familiares tradicionais e/ou de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária.

Isso posto, no documento base do PROEJA, o programa se caracteriza de forma humanística, e busca responder às necessidades e realidade deste público, conforme abaixo:

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 permita 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. (BRASIL, 2007, p. 13).

Logo, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PROEJA surge propondo mudanças no cenário brasileiro, desafiando todos os envolvidos, cujo objetivo é possibilitar que a educação de jovens e adultos, historicamente desvalorizada e marcada por descontinuidades de políticas públicas; se endosse como uma modalidade de educação que tenha seu espaço garantido no contexto educacional brasileiro.

De acordo com o Decreto nº 5.478, (2005) e que foi revogado pelo Decreto Nº 5.840/2006.

Art. 1 Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. Assim, no parágrafo único. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2007)

O PROEJA tem sua proposta construída em confluência de intervenções complexas. Assim como, os desafios políticos e pedagógicos que estão postos cuja finalidade é alcançar a legitimidade doravante a franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto comum que aspire tanto à inclusão, nessa sociedade desigual, quanto à construção de uma sociedade arraigada na igualdade política, econômica e social. Tendo como diretriz um projeto de nação que vise a uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007).

Então, buscando atender à Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), em seu artigo 37, estabelece que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Sendo, portanto, peculiar dessa Modalidade de Ensino as diferenças dos estudantes, com relação à idade e ao nível de escolaridade em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a incitação que os levam a procurar a escola.

A vista disso, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se importante por pleitear uma compreensão diferenciada, isto é, uma educação que atenda aos excluídos e marginalizados tanto do sistema educacional quanto da sociedade, pois de acordo com Arroyo (2005, p. 29), “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais”.

O esforço desta seção se fez, também, como possibilidade de construção de argumentos que possam fortalecer a tese de que as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, quando desenvolvidas na perspectiva dialógica entenda o estudante como um protagonista do movimento educativo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos acadêmicos sejam problematizados no contexto histórico-sócio-cultural do estudante do campo, podendo desencadear o movimento de resignificação da EJA, no intuito de superação do caráter compensatório, supletivo, tecnicista e mercadológico pelo qual historicamente, essa modalidade de ensino tem passado, e a Educação Profissional proposta pelo PROEJA contemple a realidade da vivência campesina.

Conforme afirma Filho (2014) em sua Tese “O PROEJA no IFPA Campus Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica (2007 a 2009)”, o PROEJA surgiu num contexto das reformas educacionais do início do século XXI, reflexo tanto das bandeiras de lutas, quanto da disputa política pela organização e gestão da educação,

O PROEJA foi instituído a partir das necessidades locais e dos sujeitos do campo, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida no assentamento João Batista II, através da alternância no tempo comunidade, com atividades interventivas e da formação integral dos técnicos, que depois de formados poderiam dar retorno à comunidade. (p. 59)

Ao ajustar o tempo da escola com o tempo da comunidade buscou-se respeitar as condições do homem do campo, assim como, o reconhecimento das suas contribuições como produtor e como estudante, de modo que este reconhecesse a relação entre o que já sabe e o

que precisa aprender, e a interlocução entre seus conhecimentos que servem de base e, outros que, involuntariamente são descobertos no processo, e ainda oportunizasse a conclusão da educação básica aliada a formação profissional daqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular, permitindo que essa formação retornasse de forma significativa para a comunidade.

Nessa perspectiva é que para Ciavatta (2005),

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (p. 85).

E ao oportunizar o jovem e o adulto trabalhador a sua relação com o mundo acadêmico, lhes condicionamos a serem sujeitos do processo educativo, de modo a construírem conhecimentos tendo como subsídios norteadores suas próprias experiências, a considerar o que estabelece a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 como diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no Art. 1º:

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

Desse modo, quando se pensa em PROEJA, busca-se oferecer um Ensino Médio para as comunidades dentro de suas possibilidades sociais e culturais, de forma sistemática e integrada, tendo na agricultura o cunho profissionalizante que o Programa sustenta. Uma vez que, a educação estar imersa dentro dos processos culturais em que vivem os seres humanos. Havendo, assim, uma ligação inerente entre educação e cultura. Logo, na visão de Candau (2008), não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desassociada totalmente, das questões culturais da sociedade.

Dessa forma, busca-se como possibilidade trilhar caminhos para consolidar os saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular do curso de Agropecuária no Campus do

IFPA – Castanhal. Tendo como perspectiva a dialogicidade uma vez que o diálogo nasce na prática da liberdade, se enraíza na existência e historiciza no seu contexto. Desse modo, compreende-se o discente como o personagem principal do movimento educativo. Assim, na percepção Freiriana, não havendo diálogo, não há encontro, portanto, não se tem respeito pelo outro.

“O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1987, p. 45).

Dáí se conclui que dialogar é uma exigência existencial, um encontro respeitoso e ao mesmo tempo solitário entre aqueles que acreditam num mundo que pode ser modificado, distinto. Portanto, há uma necessidade de se romper com o caráter homogeneizador e monocultural existente na escola para, então, se construir uma realidade educacional onde a diversidade cultural seja cada vez mais respeitada dentro do contexto social/escolar. Para Candau (2008, p. 15), a escola deve ser um espaço de cruzamento de culturas, o ambiente propício para desmistificar a ideia de que exista uma cultura superior a outra, atravessado por tensões e conflitos.

Deste modo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IFPA- Campus Castanhal (2016, P. 15), compreende a necessidade de valorização da realidade do aluno do campo por meio de métodos e técnicas que permitam uma formação integral baseada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. “Tendo por base o Decreto 5.154/2004, que regulamentou os níveis do ensino profissionalizante, inclusive a integração do ensino técnico com o ensino médio”, cujo objetivo é a formação de profissionais diversificados e compenetrados nos princípios agroecológicos, mas valorizando acima de tudo o saber tradicional dos agricultores.

“Os alternantes”, adolescentes e adultos Segundo Gimonet (2007, p. 147): Não devem ser considerados como “alunos de uma escola” na concepção tradicional, mas como atores socioprofissionais em formação com outros, em grupo. São portadores de experiências a comunicar e de questionamentos múltiplos. O autor compreende a formação em alternância como o “romper” dos muros da escola e suas formalidades considerando os saberes dos seres

humanos envolvidos, ou seja, busca-se trabalhar não apenas com os alunos, mas com os pais e docentes análogos em uma proposta comum.

Assim, uma educação fundamentada no diálogo traz consigo uma relação de humildade e também uma relação de confiança, uma vez que o diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, pois ele é sempre gerador de esperança. Compreende-se, então, que o diálogo é a atividade pedagógica por excelência, porém ela começa mesmo antes da ação pedagógica propriamente dita. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IFPA- Campus Castanhal, justifica a “oferta do Curso por ter vários municípios do estado do Pará, necessitando de qualificação para o homem do campo” (IFPA, 2016, p.14), assim como, dos jovens que pertencem a essas famílias, cujo objetivo é ensiná-los a trabalhar com técnicas que os conduzam a um desenvolvimento sustentável e rentável, aspirando melhorar a qualidade de vida dos municípios. Dessa forma, compreende-se que o diálogo entre escola, alunos e familiares seja uma praxe, uma vez que o saber tradicional dos agricultores será modificado direta ou indiretamente pelo saber científico exposto aos jovens educandos pela escola.

Por isso, a educação tem como necessidade: promover, no Campus Castanhal, a equidade educacional, ou seja, a valorização cultural dos discentes rompendo com preconceitos e diferenças culturais, cuja finalidade é contribuir para a formação de jovens aptos à convivência com o “diferente”. Ela propõe uma reflexão a partir do olhar dos seres humanos com identidades culturais diversas, sendo essa experiência baseada na identificação/negação do outro.

Portanto, quando há diálogo no tempo escola, conclui-se que o aluno se torna um sujeito ativo e não um simples espectador de sua formação, deixando de ser apenas objeto de ensino no contexto educacional, tornando-se ator de sua construção social. “Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 1987, p.29).

2.4 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DO PROEJA

Para discorrer sobre a construção curricular do PROEJA no Brasil, partimos de algumas definições sobre currículo apontadas por determinados autores que discutem sobre o assunto em diferentes contextos. Partimos das ideias de Tomaz Tadeu da Silva (2005), que em seu livro documentos de identidade apresenta a discussão analisando o processo dos estudos

sobre currículo a partir dos contextos emergentes, tendo início com a influência dos modelos curriculares norte-americanos, cujas vertentes tinham objetivos diferentes, uma de origem conservadora defendia a homogeneização do ensino, e a outra impulsionada pela concepção democrática liberal, admitia uma postura progressista e defendia a valorização das experiências de vida, a considerar o contexto social da década de 1960, período ápice do desenvolvimento político e econômico. Nessa tônica, Veiga (1995) define que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (p.7)

Mas, se o currículo é uma construção social, como enfatiza a autora e a sociedade defende ou se acomoda diante dos privilégios, a partir de um processo de reprodução cultural, como poderá a escola agir em sua ação educativa para a igualdade social? Para qual tipo de homem e de sociedade a escola está a serviço? De que forma em sua estrutura curricular podem prevalecer ações que valorizem as diferenças de fato? E, como se pensar numa equidade formal se os conhecimentos e os saberes acadêmicos possuem significados diferentes para seus aprendizes? Essas e outras questões sempre surgirão enquanto pontos de reflexão quando o assunto é refletido em sua essência.

Contudo, existem fatores que sempre influenciarão diretamente na estrutura curricular do ensino, visto que,

A classe social é simplesmente a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho: se é mais especializada ou menos especializada, se está mais ligada à produção material ou a produção simbólica... Mas o importante é que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido. (SILVA, 2005, p. 74)

Nesse aspecto, para Silva, “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (p. 12), e, por assim ser, é que por meio do currículo a estratificação social e a desigualdade social são cada vez mais definidas, embora a escola pública seja uma instituição educacional destinada para todos, seus processos e resultados só contemplam uma parcela da demanda.

Essas posições sociais apontadas pelo autor, em sua maioria são definidas pela estratificação social baseada no acúmulo de posses, a partir de uma segregação que é

sustentada pela conquista de bens e pela valorização do capital, cujo pensamento de origem marxista caracteriza como o “poder da mais valia”. E a escola de acordo com a teoria reprodutivista de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2007), enquanto instituição que está a serviço do Estado reproduz essa cultura a partir da classificação e da manutenção do status quo, em sua organização curricular quando valoriza o conhecimento acadêmico desvinculado da realidade social, e, ou, no seu processo avaliativo, quando desconsidera a subjetividade do conhecimento em detrimento da objetividade.

Essa condição que alimenta a concepção homogênea no processo de aprender, de modo que as diferenças são desconsideradas e a classificação/segregação passa a ser recorrente e vívida no sistema educacional, isso porque, “a reprodução da classe trabalhadora exige, ao mesmo tempo, a transmissão e a acumulação da destreza de uma geração a outra”. (MARX, 2013, p.790).

Nesse aspecto, a transmissão cultural que se sustenta no currículo escolar, aponta para uma ideia de igualdade, contudo, a educação enquanto um direito humano é usufruto de alguns, como asseveram Nogueira e Catani (2007):

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão dos privilégios. (p. 53)

A proteção de privilégios apontada pelos autores, que passa despercebida no sistema educacional, está condicionada a uma ideia de igualdade que a própria constituição defende de direitos iguais, sem levar em conta o antagonismo igualdade e diferença, de modo a prevalecer o discurso sobre o primeiro termo e a prática sobre o segundo. O discurso é tão forte que se usa a igualdade como o princípio para se lutar contra os privilégios, no entanto, a heterogeneidade da sociedade ainda é visível, pois, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. E, isso se dá porque “a cultura transmitida pela escola se apresenta, então, como objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social (resultante, portanto, de relações de força)”. (VALLE, 2014, p. 64)

A autora, ao discutir sobre currículo e saberes disciplinares, afirma também que a escola, ao desenvolver sua principal função que é a ideológica, tem a incumbência de formar a

força de trabalho, a partir de seus aspectos disciplinares/curriculares em contraposição a reprodução e legitimação dos valores dominantes, conforme ela afirma:

A educação se limita a inculcar crenças e hábitos, contribuindo direta e continuamente para a reprodução e legitimação dos valores dominantes (ela ensina a obedecer, a ter paciência, a se resignar, a ser dócil, pontual, responsável e justifica as hierarquias sociais e os mecanismos de controle) (p. 45).

Faz-se necessário compreender que são as concepções filosóficas, sociológicas e pedagógicas que motivam a construção curricular e, nos cursos do PROEJA, são essas concepções que definem a inter-relação entre a vivência dos estudantes em suas particularidades e os conhecimentos científicos que se instauram no interior das salas de aula, a partir de um processo de mesclagem entre os saberes populares e os conhecimentos acadêmicos, cuja reflexão se sustenta na indagação: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 11).

Com base nessa ideia, Goodson (1997) também afirma que “O currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (p. 17). Por conseguinte, o entrave está nesses objetivos, pois estes são pensados e respondem de acordo com os que pensam, daí a importância da construção curricular nos cursos do PROEJA, a considerar a familiaridade que se estabelece entre o chão da escola e a realidade dos estudantes dessa modalidade.

A relevância deste estudo se dá não apenas por valorizar o ser humano que vive no campo, mas o seu conhecimento acumulado durante sua vida e que serve para explicar e compreender aquilo que o cerca. É o saber transmitido de geração em geração e que fala muito sobre a história de um povo, suas raízes e origens ancestrais. Lakatos e Marconi (2003, p.75) definem o saber popular como aquele propagado “por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”. Dessa forma, não podendo ser desprezado e ignorado pelo saber erudito, pois é, muitas vezes, por meio do saber tradicional que o científico trilha seus caminhos.

Logo, as mais diversas populações apresentam variados conhecimentos sobre o meio que as cerca, como: propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação

de animais e plantas, frequentemente chamados de conhecimentos tradicionais. Saberes estes que não têm o mesmo rigor e veracidade científica.

Contudo, valorizar a cultura desses discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isto é, suas atividades no campo, seu modo de vida e sua experiência, é tornar viva sua ancestralidade, é respeitar sua cultura, seus saberes, suas representações, suas línguas e seus costumes.

A concepção do PROEJA pressupõe o respeito da identidade do jovem adulto e da sua experiência ao longo da vida, assim como, suas habilidades desenvolvidas em meio ao seu convívio social. Dessa maneira, não se pode pensar no campo apenas como local de trabalho e produção, o campo é um lugar de vida, de cidadãos que precisam ser valorizados e estimulados a desenvolverem suas capacidades individuais e coletivas de forma completa, sendo preparados para exercer suas funções seja no campo, seja na cidade. Por isso, faz-se fundamental considerar os saberes que já trazem consigo, construídos ao longo de suas vidas.

Portanto, o currículo precisa se adequar à realidade desse discente, sua história de vida e aos saberes que esses educandos transportam para a sala de aula, no entanto, tais saberes necessitam serem decodificados pelo professor para que este aluno se sinta acolhido na escola. “Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela.” FREIRE (1996, p.17).

Nessa perspectiva, para Candau (2013), nas sociedades de hoje, para se construir uma escola comum a todos e que interaja entre si e com o meio ambiente à sua volta, constituindo um sistema estável, equilibrado e autossuficiente é um desafio, pois deve segundo a autora:

[...] ampliar, reconhecer e favorecer distintos locus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. De caráter presencial e/ ou virtual. De educação sistemática e assistemática. Onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos interagem, sejam de modo planejado ou com caráter mais livre e espontâneo. (2013, p.13).

Então, de acordo com a autora, para se construir ecossistemas educacionais é necessário respeitar os diferentes sujeitos, suas culturas e seu modo de vida, caso contrário, sempre veremos o outro como inferior a nós, por falar diferente, por se alimentar diferente, por se vestir diferente e por se divertir diferente.

Formar pessoas sujeitos de suas vidas e conscientes de suas opções é um grande desafio da escola hoje, pois a escola não pode se esquecer de que está lidando com um ser nutrido de seus valores adquiridos no seu lócus de origem. Portanto, “sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação”. Candau (2013).

Do mesmo modo, Freire (1994), também define o paradigma do professor “opressor”, pelo qual o professor age como o detentor do saber estar impregnado na grande maioria dos camponeses podendo ser visto em suas falas como apresenta o autor no excerto abaixo:

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos”. FREIRE (1987, p. 28)

É preciso desmistificar que o saber pertence apenas a um grupo e não a outro. O conhecimento do camponês é tão importante quanto o saber científico, este trabalha com comprovações através das experiências em laboratórios e aqueles com a vivência transmitida de geração em geração conhecidas como “medicina” natural ou mesmo conhecimento tradicional. Assim, respeitar o ser humano que vive no campo é lhe dar voz, considerar seu habitat e sua história. Partindo desse pensamento, o PROEJA torna-se uma oportunidade para o estudante do campo se expressar e apresentar suas tradições e ao mesmo tempo apreender com o conhecimento erudito advindo da escola havendo, dessa maneira, um crescimento mútuo e progressivo, de modo que conhecimento popular e científico se mesclam e constituem em uma ramificação de saberes, tornando-se base para a construção de outros níveis de formação, para aqueles alunos que buscam continuidade após o Ensino Médio.

Assim, sem esgotar as diversas ramificações sobre as quais pudéssemos discorrer com relação ao currículo, nos atemos aos conceitos e definições elucidados até aqui, que dão ênfase a compreensão do que se apresenta na proposta curricular do PROEJA.

2.4.1 Proposta Curricular do PROEJA: Concepções, Contexto e Objetivos

O currículo enquanto um método de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar: A perspectiva de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para

atender suas necessidades e, nessa ação produz saberes como síntese de alteração da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114).

Nessa percepção o currículo é um campo que envolve heterogeneidade e por isso requer constante discussão e aprofundamento nos campos teórico e metodológico. Arroyo (2011, p.13) interpreta o currículo como sendo “... o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (p.13) e que “... é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” Pode-se perceber então, que o currículo é um processo contínuo bem diversificado, assim, nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos para que se possa elaborar um currículo integrado para o PROEJA. À vista disso, torna-se importante estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam o sentido de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de desintegrações e superposições que tão pouco revelam as expectativas de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a influência pedagógica.

A compreensão de EJA, na ótica de uma educação contínua ao longo da vida, foi ressaltada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFINTEA realizada em 1997, ao afirmar que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004, p. 42).

A EJA é compreendida, portanto, como modalidade de ensino e estratégia de formação contínua para os que não tiveram acesso a educação na idade própria conforme o parecer CNE/CEB nº. 11/2000 que atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interrompido por algum motivo. A EJA deve ser entendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo

de humanização de homens e mulheres e de produção cultural.

Tendo como desafio formar profissionais capazes de exercer a cidadania plena com foco na humanização dos seres humanos por meio de uma formação técnica e científica, uma vez que propõe como parâmetro uma concepção de ensino que privilegie a compreensão da realidade, a análise compenetrada sobre essa realidade para, doravante, agir para transformá-la ou pelo menos indicar caminho para suplantação das dificuldades. Por conseguinte, é imprescindível que o currículo contemple não apenas a composição em termos de conhecimento acadêmico em si mesmo, mas que também seja arrolado na concepção da formação do aluno como sujeito social, que busca perceber criticamente o mundo e o lugar onde vive como realidades que lhe são pertinentes.

Nesse cenário, o ensino integrado,

é, portanto, um sistema que utiliza eixos orientadores como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico e considerando a complexidade do meio a ser estudado, as disciplinas devem ser entendidas como meios para estudar aspectos gerais determinados por eixo, tais como: o meio natural, a dimensão sociocultural, a dimensão político-econômica e as relações de produção e a tecnologia, que exige a prática privilegiada da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber. (PPC, 2016. P. 141)

2.4.2 Currículo Integrado e a Formação de Jovens e Adultos

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi estabelecido pelo Decreto nº. 5.840 (BRASIL, 2006) e concebe-se em uma extensão do Decreto nº. 5.478 (BRASIL, 2005), que cria o Programa, mas o delimita ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Essa política expande a oferta da educação profissional integrada à educação geral, aplicada inicialmente, pelo Decreto nº. 5.154 (BRASIL, 2004) que, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional ligada ao ensino médio em três modalidades: subsequente, simultânea e integrada. É a partir desta última que se propõe para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essencialmente, um projeto político-pedagógico tendo como produto um currículo integrado.

Nessa direção, o Documento Base destaca que o Programa tem como precedência a formação profissional, o que estabelece um elemento inovador, e que seria importante pensá-la à luz de outros aspectos considerando que os jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA por muitos motivos só finalizaram o ensino fundamental, seja na modalidade EJA, ou não. Em vista disso, a EJA na perspectiva do ensino médio integrado à

educação profissional deve elencar-se, segundo o Documento Base, em fundamentos político-pedagógicos estabelecidos como norteadores de uma organização curricular constituída, “visando à qualificação social e profissional articulada à ascensão da escolaridade” (BRASIL, 2007, p. 53).

A compreensão do PROEJA para o currículo integrado é trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, como cita o Documento Base (BRASIL, 2007), preconizando uma superação de modelos curriculares convencionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa elaborar conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja reconhecimento dos saberes que os alunos assimilaram em lugares não formais da educação. Assim, trabalhar currículo integrado numa concepção interdisciplinar, transdisciplinar e da interculturalidade é buscar a formação plena do educando PROEJA. Logo, a peculiaridade do PROEJA aponta para uma abordagem curricular capaz de incorporar conteúdos a formação geral de nível médio e a proposições de um campo profissional específico, possibilitando, ainda, a particularidade da Educação de Jovens e Adultos. Destarte, obtém evidência o conceito de integração. De acordo com Ciavatta:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (2005, p. 146)

De acordo com a autora, a incorporação entre saberes científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera coincidência de disciplinas, e ainda na tentativa de proporcionar uma conexão entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre construção científica e formação para o trabalho no contexto do nível médio de ensino.

2.5 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS SABERES INTERCULTURAIS

A peculiaridade da pedagogia da alternância consiste na realização do processo ensino-aprendizagem, alternando o período de permanência na escola, permitindo aos jovens o conhecimento teórico-prático, experiências de cooperação, e o período de permanência na vida familiar, onde buscam construir o diagnóstico da realidade em que vivem observando o contexto histórico, econômico, cultural, social, ambiental, político,

etc. Conforme rege o Documento Base (2016, p. 96) Plano de Curso (PPC) do IFPA Campus Castanhal.

Assim, a Pedagogia da Alternância tem como objetivo valorizar o jovem na sua vivência escolar e familiar não permitindo o desligamento desse jovem com seu ambiente, ou seja, valoriza-se tanto o tempo escola como o tempo família-comunidade. Compreende-se, portanto, que a Alternância é o processo de ensino-aprendizagem que se dá em diferentes espaços diferenciados e alternados. Sendo primeiro o familiar, seguido da comunidade de origem ou a realidade do discente e o segundo, a instituição de ensino onde o educando compartilha os diversos saberes que possui com os outros atores refletindo sobre eles em bases científicas (reflexão), e, finalmente, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. Nosella e Saviani:

Resumidamente, a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. (NOSELLA e SAVIANI, 2012, p. 32)

Segundo os autores, na alternância se articulam os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola. Dessa forma, compreende-se que essa vivência educativa busca articular diferentes espaços e tempos educativos como a teoria e a prática, ensino e pesquisa. Nesse aspecto há de se considerar o que Palilot (2007) afirma em sua tese, que a Pedagogia da Alternância se baseia num método científico da observação, descrição, reflexão e experimentação. Por meios de planos de estudos que envolvam a família, comunidade e escola. E que busca “responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios); e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento)” (PALILOT, 2007, p.19). Compreende-se assim, a relação da pedagogia da alternância com os saberes locais.

O saber, além de carregar um significado de tradição, é passado de geração a geração por meio de uma pedagogia de oralidade, conforme Silva (2016, p.130). O autor ressalta que “na dimensão epistemológica, os saberes ambientais podem se construir em um “espaço” onde é possível circunscrever uma diversidade de formas de relação, apropriação e uso que os sujeitos locais estabelecem com a natureza”. Assim, homens e mulheres se apropriam dos recursos naturais com a finalidade de produzirem diferentes

afazeres no seu cotidiano social o que resulta em diferentes formas de produção dos saberes. Por isso, se torna relevante o conhecimento tradicional, uma vez que este envolve uma relação histórica e ao mesmo tempo direta com o meio ambiente pautada de simbolismos.

Dentre tantas questões, encontram-se o misticismo, as crendices etc. Não se deve plantar antes da lua cheia, por exemplo. Paulo Freire chama atenção para uma educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação.

...dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Freire (1987, p.38)

Corrobora-se no excerto acima, a ênfase do autor ao destacar a relação do homem com o meio onde vive, ou seja, não se pode considerar que este ser humano seja vazio, mas que ele apreende o conhecimento seja coletivo ou individual. Portanto, homens conscientes de suas ações e capazes de contribuir com o mundo a sua volta através de uma relação simbiótica.

É importante compreender que a convivência entre as gerações tem preservado os conhecimentos e tem sido também uma condição para que eles não se percam. Portanto, toda mudança traz consigo influências boas e más, por isso, essas mudanças têm causado em muitas comunidades o medo de perder suas identidades ou tradições. Dessa forma, tudo que for apresentado a eles precisa ser posto de forma a não violar seus valores culturais e seus saberes tradicionais. Brandão define uma comunidade tradicional como:

Um grupo social local que desenvolve: c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis; d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral; e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral; (BRANDÃO, 2009, p. 37)

Compreende-se uma relação harmônica com os membros internos em contraposição com o mundo externo, ou seja, a invisibilidade ou a incompreensão dos que estão de fora sobre como é como vive e como de fato funciona essas comunidades,

suas tradições, sua importância e relevância ancestral. Observa-se ainda no excerto, que as questões ambientais e culturais são componentes importantes na produção dos saberes e dos modos de relação com a terra e o ambiente natural. Logo, entende-se que os saberes não estão dissociados da cultura dos seres humanos.

Por isso, Paulo Freire chama a atenção para uma educação alheia à realidade do educando.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Freire (1987, p. 33)

Para o autor a educação hoje está estagnada, não progrediu, continua presa aos livros didáticos. Ela não se atém ou não se preocupa com a realidade dos educandos. O docente se comporta como o depositante dos conteúdos para os educandos supostamente “vazios” desses conteúdos e alienados ao sistema.

Freire (1996, p. 37), também fala sobre o porquê não aproveitar os saberes dos educandos, suas experiências como recursos didáticos facilitando a comunicação dialógica em sala de aula, evitando a imposição dos conteúdos prontos – confortáveis para o educador, porém muitas vezes distante da realidade do educando. Assim, na visão freiriana quanto mais próxima estiver a discussão, em sala de aula, da realidade concreta do educando, melhor será o aprendizado desses educandos. A escola não pode pensar ou mesmo se eximir do seu papel tão importante e fundamental que é o de “libertar” os oprimidos do poder opressor e de suas ideologias, assim como, do descaso com os mais pobres e menos favorecidos.

Por isso, na percepção freiriana (1992, p. 12) é imperioso para o educador, saber se a sua linguagem de mundo coincide com a leitura de mundo do educando, pois somente a par de sua leitura de mundo, do educando, o educador é capaz de contribuir de forma eficaz o saber científico. Uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Freire (1987, p. 33).

Assim, de acordo com o pensamento do autor o saber é diversificado e está sempre em crescimento, ele não se concentra em um ser, ele se recria, se transforma. Sendo assim, são necessárias a inter-relação social e a doação dos que se consideram “sábios” aos que eles

julgam nada saber. Se não for assim, caímos no sofisma da ideologia opressora, da ignorância alienadora que se encontra sempre no outro. Por exemplo, quando se afirma que o saber tradicional por não ter comprovação científica não tem sua importância e seu valor, só pelo fato de ser transmitido através das narrativas e histórias que são passadas por gerações anteriores, avós, pais etc, ignoramos essas comunidades, suas histórias, culturas e seu saber. Saber este que a ciência certificou e fez experimentos.

2.5.1 Formação por Alternância: Contexto Histórico e Pedagógico

Formar para a cidadania a partir da Pedagogia da Alternância envolve uma metodologia de organização escolar que compreenda os contextos e experiências, de modo que a relação entre esses contextos seja percebida em seus tempos e espaços distintos, com a finalidade de atender a expectativa da juventude e adultos da área rural. Esses espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, neste caso, trata-se da realidade das comunidades *locus* deste estudo (Santa Izabel do Pará, Magalhães Barata) e do Campus do IFPA em Castanhal/PA, e os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, a considerar que esse tempo é dinamizado pelas suas contribuições de suas experiências, por isso são autênticas.

No aspecto histórico, é importante considerar a formação para alternância pelo contexto de seu surgimento. Como na década de 60, a política econômica brasileira voltava-se para o desenvolvimento acelerado, o ensino era refletido sob a influência da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pois o que se pensava para o ensino naquele momento era direcionado ao que deveria ser ensinado para atender as necessidades produtivas exigidas para aquele momento, daí a formação voltar-se para atender o mercado externo, desconsiderando as condições para essa produção.

Tal característica se aplica por sua origem com “a primeira Maison Familiale, a ‘Casa da Família Agrícola’ francesa fundada pelo padre Granereau. Daí, a relação umbilical entre a pedagogia da alternância e o Movimento das Escolas da Família Agrícola (NOSELLA, 2012, p. 29), cujos princípios básicos são:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (p. 30)

Com o passar dos anos, pela necessidade de um diálogo mais ameno entre os que produzem e suas realidades para continuar produzindo, e motivada pelos movimentos em prol de uma educação que realmente contemplasse a realidade do campo, os currículos escolares foram aos poucos sofrendo adaptações, tanto que tange ao tempo, quanto aos espaços, além dos interesses político-econômicos que permeiam no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância em seu aspecto pedagógico, admite a formação integral dos jovens e adultos do campo promovendo a riqueza dos aspectos da vida coletiva, a partir de uma metodologia diferenciada pensada para atender às necessidades do público do meio rural, a considerar o desenvolvimento do meio onde vive, bem como a participação da comunidade local, articulando o conhecimento dos sujeitos do campo com os conhecimentos científicos, por meio da estrutura curricular do ensino pela alternância.

Tais transformações são resultados de longas reflexões e discussões, desde 1920, no meio camponês francês, onde buscavam como alternativa a promoção do mundo rural através da educação e formação de seus jovens. Assim, vemos na Pedagogia da Alternância um meio ou um processo de resistência e empoderamento no mundo rural. Para Begnami (2013, p. 6), o movimento dos CEFAS no Brasil tem como objetivo colaborar para a formação dos jovens camponeses, de suas famílias, de maneira que o meio social onde estão inseridos possibilitem oportunidades de desenvolvimento e de fortalecimento da agricultura familiar, evitando o abandono das atividades rurais por esses jovens e causando um inchaço urbano levando as grandes e pequenas cidades ao colapso social. Dessa forma, se torna imprescindível o incentivo através de políticas públicas que favoreçam e não desamparem essas famílias no seu habitat e labor diário de sobrevivência. “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.” (PAULO FREIRE, 1991, p. 126). Deste modo, vemos a educação como um processo social, e também de desenvolvimento. Não podemos pensar que ela apenas prepara para a vida, mas que se caracteriza como a própria vida.

Partindo da inferência de que a educação é fundamental na formação do ser humano. Vendramini (2007, p. 128), afirma que:

O nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural.

O excerto acima nos elucida as especificidades próprias do movimento da vida social dos sujeitos envolvidos no meio rural. Julgando uma ação educativa que se pretende transformar e emancipar os seres humanos favorecendo a autonomia do campo com uma proposta educativa do e no campo que possam ser desenvolvidas nos seus diferentes espaços e contextos. Assim, compreende-se a “[...] elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (SADER, 1988, p. 53).

Dessa forma, estamos diante de uma luta que tem suas raízes nos movimentos que vislumbraram uma educação para muito além do rural, educação essa que estava lançada sob a base do assistencialismo, ou seja, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade.

Paulo Freire defende que o ato de educar é um ato do inacabado; e, mais do que isso, este deve se constituir num processo de construção da autonomia, a prática da Alternância exige a compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo, como ressalta o autor ao dizer que,

“[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 54)

Nesse sentido, depreender sobre a educação e seus métodos educativos passa, impreterivelmente, por apreender sobre a dimensão da vida, dos processos relacionais que os seres humanos estabelecem uns com os outros, por meio da cultura, concebendo e organizando seu espaço. Sendo assim, refletir sobre a educação é procurar o sentido de reencontrar e consolidar os sentidos do ensino e da prática da formação por Alternância, bem como, a Educação do Campo como uma ação propositiva e de reflexão sobre um fazer no seu próprio movimento, como uma prática educativa reflexiva.

2.6 Saberes Discentes Interculturais no Curso de Agropecuária/Proeja no Campus do IFPA em Castanhal: Percepções e Práticas

Retratar os saberes discentes interculturais é refletir sobre o colonialismo que permanece nas nossas relações sociais e educacionais, nas quais os conhecimentos dos povos tradicionais são desvalorizados e também criticados, concebendo uma “perpetuação” de poder às classes dominantes, seja na política, na educação ou em qualquer outro segmento social.

Nesta perspectiva o percurso formativo não pode negar a cultura e os saberes a fim de silenciar o conhecimento, o modo de pensar e viver destes povos. Portanto, trilhar entre os saberes dos estudantes, entre suas diversidades se faz necessário para a relevância das suas histórias e de seus interesses, assim para Mota:

não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. (MOTA NETO, 2016. p. 324).

Como exemplo real, relatamos uma conversa informal com os discentes do PROEJA Agropecuária do IFPA Castanhal, no tempo escola: “somos discriminados por alguns alunos e às vezes por servidores no IF por sermos da zona rural, pela forma como falamos, nos vestimos, nos alimentamos, etc”. Porém, quanto aos conhecimentos técnicos adquiridos no IFPA, no momento escola, foram de fundamental importância na vivência e na realidade dos docentes, comunidades onde vivem, pois geraram descobertas, inovações e soluções para alguns problemas presentes no cotidiano deles.

Dessa forma, de acordo com PPC (p. 106) a metodologia para essas atividades transversais se dá por meio de ações diversificadas que ocorrem durante todo o ano, como: palestras com profissionais de cada área; estudos dirigidos em sala de aula; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; produção científica, artística ou cultural; seminário; produção de textos, entre outros. Dessa maneira, percebe-se que o instituto busca instruir, oferecer condições físicas, psíquicas e culturais necessárias para a vida pessoal e social do estudante. O quadro abaixo que consta no PPC do Curso demonstra a descrição do percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA.

Quadro 2: Tempos formativos e atividades

Tempos Formativos	Atividades
Tempo Escola ☐	➤ Diálogo de Saberes
	☐ Construção Coletiva do Plano de Pesquisa-Ação (Definição das Problemáticas de Pesquisa, Organização da Pesquisa)
	☐ Sistematização da Pesquisa (apartir da 2ªalternância)
Tempo Comunidade ☐	☐ Pesquisa-Ação Partilha de Saberes

Fonte: IFPA. PPC, 2016. p. 106.

Quanto ao sistema de avaliação, de acordo com o PPC, deverá atender todos os aspectos normatizados no Regulamento Didático-pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará, na sua versão vigente, que orienta quanto aos procedimentos didáticos pedagógicos a serem adotados e observados no desenvolvimento da ação educativa e que está de acordo com a legislação em vigor.

Quanto ao percurso formativo dos estudantes do Curso PROEJA do IFPA-Castanhal está organizado por eixos e dividido em tempos de formação durante o período do curso. Como o curso é integrado, o discente tem disciplinas da base comum do Ensino médio e da base profissional. No total, são 08 tempos escolas e 06 tempos comunidades, conforme exemplificado no recorte abaixo, Eixo do 2º ano.

EIXO DO 2º CICLO: Trabalho, Paisagem e Agroecossistemas

Alternância	Eixo Temático	Atividade (Tempo Escola)	Plano de Pesquisa (Tempo Comunidade)
7ºTE	Segurança Alimentar e Produção de cultivos anuais	Sistematização sobre a situação da Segurança alimentar nas comunidades rurais Estudo sobre a segurança alimentare a produção de cultivos anuais (mandioca, feijão, milho, arroz)	Estudo dirigido sobre o Eixo temático.
7ºTC			
8ºTE	Segurança Alimentar produção	Sistematização sobre a situação da Segurança alimentar nas comunidades rurais. Estudo sobre a segurança alimentare a produção de cultivos anuais (mandioca, feijão, milho, arroz, etc)	Diagnóstico da Organização Social-econômica das Comunidades rurais (Associações, cooperativas, TR, Movimentos, etc)
8ºTC			
9ºTE	Cidadania, Movimentos sociais e Economia Solidária	Sistematização e estudo da Organização Social-econômica das Comunidades rurais	Estudo dirigido do Eixo temático
9ºTC			
10ºTE	Cidadania, Movimentos sociais e Economia Solidária	Estudo da Organização Social-econômica das Comunidades rurais	Diagnóstico dos sistemas de criação de animais de médio porte
10ºTC			
11ºTE	Sistemas de Produção de médios animais	Sistematização e estudo dos Sistemas de criação de médios animais	Estudo dirigido do eixo temático
11ºTC			

12ºTE	Sistemas de Produção de médios animais	Sistematização e Estudos de Sistemas de criação de médios animais	Pesquisa sobre as culturas perenes e industriais nas comunidades
12ºTC			

Fonte: IFPA. PPC, 2013.

Ao se analisar o percurso, reflete-se que a formação desses estudantes precisa estar sistematizada não somente nos saberes técnicos, como defende Freire (1977), mas em discussões e debates sobre a cultura, sobre seus hábitos de viver, sobre os conhecimentos, sobre suas necessidades. Pensar em discutir ou conceber esses saberes a partir de uma conduta dialética e não de maneira estática, imutável, compreender que “o certo” não é só o que a escola comunica.

Dessa forma, deve-se buscar resgatar os saberes dessas comunidades, pesquisando sobre estes saberes para que a partir de diálogos e do conhecimento da realidade, estes sujeitos possam assumir suas culturas e não as negar ou desmerecê-las como inferiores a outras culturas.

Ao desenvolver este percurso formativo, a escola estabelece uma relação respeitosa e questionadora com culturas e saberes distintos, visando uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. [...] Educação que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A certa obstinação no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (FREIRE, 2014, p. 118). Assim, como os eixos do percurso formativo trabalham em uma sequência para conduzir as disciplinas que estão sendo ofertadas aos discentes, pode-se elaborar os eixos temáticos e os planos de atividades a partir do que os estudantes trazem de informações sobre sua realidade, ao invés de aplicar o que já está determinado no plano. Criar possibilidades de diálogos e de participação em que todos poderão ter voz e ser respeitados em suas falas, em seus saberes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados o percurso, os elementos e os critérios utilizados no processo investigativo, a considerar a subjetividade do objeto em estudo, no caso, os saberes locais dos estudantes do PROEJA, a qual se aplica de forma atemporal, pois ora nos faz caminhar no sentido epistemológico do presente, ora nos conduz a uma viagem ao passado. Contudo, embora esse movimento sustente uma compreensão do fenômeno no trajeto contextual do passado, ao mesmo tempo, nos eleva à perspectiva futura.

3.1 Contextualização do Campo Empírico

O campo escolhido para a empiria constitui-se heterogeneamente de dois grupos de estudantes, que ao mesmo tempo constituem três espaços diferenciados, pois se trata de um estudo em que discorreremos sobre os saberes dos estudantes do 2º “A” e 1º “B” Agropecuária PROEJA do IFPA Campus Castanhal, provenientes dos municípios de Magalhães Barata, Santa Izabel do Pará e suas respectivas comunidades. Esses alunos foram selecionados por pertencerem às comunidades onde é comum o trabalho desenvolvido por eles na agricultura familiar, como a produção de: hortaliças, mandioca, criação de frango, entre outros gêneros e produtos.

Assim, este capítulo tem o propósito de 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 saberes dos estudantes durante os processos da alternância. Compreendendo que a pesquisa contribui para o desenvolvimento rural, local, que é a proposta da Pós-Graduação *Stricto sensu*, em nível de mestrado profissional.

Portanto, arrazoamos sobre a concepção de mundo-homem-sociedade que permeia nossa trajetória investigativa, e, a partir, de tal concepção, justificamos a contextualização do campo empírico que norteia em direção à perspectiva que considera o ser humano como ser histórico-cultural.

Assim, quando tomamos como horizonte o ser humano e a relação que este desenvolve com a natureza, passamos a entender que esta relação vai muito além de um sistema biológico, haja vista uma interação direta entre ser e natureza, e isto por meio de condições psíquica, sociológica, demográfica, econômica, entre outros e através deste convívio, o ser humano modifica a natureza e a si próprio, sendo que, este processo de transformação é mútuo e contínuo.

A opção pela modalidade PROEJA resulta do fato de considerar o Programa uma proposta inovadora, visto que propõe a integração curricular entre Educação Básica e Educação Profissional, algo novo dentro dessa modalidade educativa. Por ser transformador, o estudo do tema torna-se mais interessante. Dessa forma, a integração proposta pelo

Programa sugere a necessidade de um processo minucioso de acompanhamento, análise e de discussão permanente.

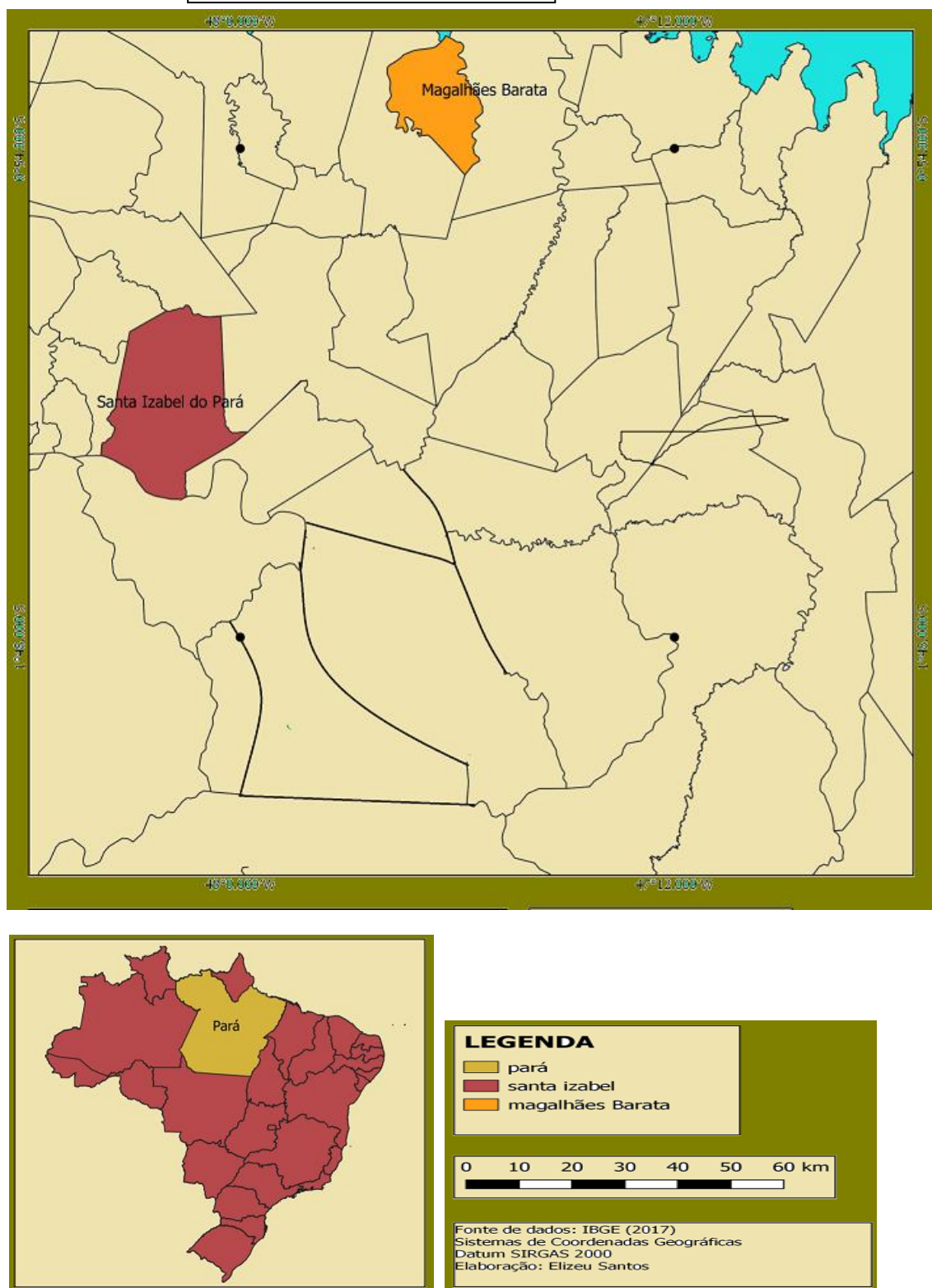
Assim, discorremos sobre os municípios envolvidos no campo empírico da pesquisa. Magalhães Barata município brasileiro do estado do Pará localizado a uma latitude 0°47'52.7"S e a uma longitude 47°36'07.3" W, a área da unidade territorial em 2018 era de 323, 984 km² e a população estimada de acordo com o censo de 2019 em 8.548 pessoas. Quanto aos aspectos econômicos, as comunidades pertencentes ao município de Magalhães Barata, como: Boa Vista, Prainha e Cafezal vivem praticamente da pesca que ocorre na região ao longo do ano e do trabalho oferecido pela prefeitura, por meio de contratos, já as comunidades de Fazendinha e Arraial com a pesca do marisco, Vila do Fugido com hortaliça e a Vila de Calafate com a produção de farinha.

Santa Isabel do Pará localiza-se a uma latitude 1° 17' 45"S e a uma longitude 48° 9' 12.4"W. A população foi estimada no ano de 2019 em 70.801 pessoas; Área da unidade territorial em 2018 era de 717, 662 km² de acordo com o IBGE (Ano 2018). Sendo assim, por meio de conversa informal com o engenheiro agrônomo, ex-secretário de meio ambiente de Santa Izabel, na questão econômica, o distrito de Americano é sustentado pela produção de farinha de tapioca. Na agrovila de Areia Branca, há produção de hortaliças e granjas (galinhas poedeiras e de corte) e na cidade há a presença da empresa Frango Americano, responsável pela produção de ração para frango, assim como na geração de aproximadamente 15% dos trabalhos diretos e indiretos por meio do sistema de integração entre empresas e pequenos agricultores, sendo que, ao produtor está à responsabilidade de construir o aviário, incumbir-se da mão de obra e equipamentos necessários.

Já à integradora cabe o fornecimento de pintos, medicamentos, transporte de aves ao abatedouro e assistência técnica ao produtor. Sendo este um modelo de integração importante para a permanência do pequeno produtor em sua propriedade rural. Na comunidade da Rocinha se trabalha com o plantio da mandioca, açaí, cacau, pupunha e também com a criação de peixe, suíno e bovino.

A pesquisa de campo foi realizada nos municípios supracitados, os quais estão mapeados abaixo:

Figura 1: Mapa dos Municípios



Adaptação: Elizeu Santos, 2021.

3.1.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A quantidade de sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa totalizou uma amostra de 20 jovens e adultos do universo de 60 estudantes do Curso, porém apenas 10 responderam ao questionário. A faixa etária preponderante desses sujeitos se encontra entre 17 a 45 anos, equivalente a 80% dos estudantes, enquanto apenas 20% dos estudantes estão entre 46 a 60 anos idades. Essa redução no número de participantes da pesquisa se deu principalmente pelo reflexo da pandemia, a qual por medida de segurança, exigências e proibições quanto ao contato com pessoas acabou por prejudicar de forma significativa a pesquisa de campo conforme havia sido planejado.

A pesquisa visava conhecer melhor o universo dos estudantes oriundos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) em especial, os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-Campus Castanhal, e os contextos que caracterizam suas respectivas comunidades localizadas nos municípios de Santa Izabel do Pará e Magalhães Barata, onde foram investigados os saberes desses estudantes.

O estudo em pauta situou-se nos Saberes dos Estudantes do PROEJA na Construção Curricular, com enfoque na pedagogia da alternância, pois esta tem como foco a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, proporcionando a ele uma contínua troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, a comunidade, e a escola.

Assim, torna-se relevante, conceituar, também, a pedagogia das competências, sendo esta caracterizada por uma concepção, sobretudo pertinente, capaz de ordenar as hesitações e levar em conta alterações técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. De acordo com Saviani (2008):

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (p. 437).

Por conseguinte, apresentamos como abordagem a pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Marconi e Lakatos (1996) se trata de uma pesquisa que tem como referência, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do

comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. De acordo com as autoras, a ênfase da pesquisa qualitativa está nos métodos e nos significados, eis a razão pela qual evidenciaremos neste estudo, a subjetividade presente nos relatos e nas informações adquiridas, na perspectiva de que a partir das análises com base nos referenciais teóricos nosso objeto seja explicitado.

O saber imbricado no seio familiar, o saber das experiências de vida, o saber hierarquizado. Estes saberes devem ser compartilhados cotidianamente, tanto no ambiente de educação formal como nas relações sociais que se estabelecem, constituindo o saber universal, considerado o mais importante na sociedade humana. Assim, é importante que o currículo busque integrar os conteúdos dos distintos campos dos saberes culturais como: o carimbó, o folclore, as danças de quadrilhas atrelados às comemorações dos padroeiros locais, as diversas manifestações religiosas, os eventos eletrônicos, que sendo comum na área urbana, alcançou o rural, rompendo assim, com a formação disciplinar que o currículo proporciona ao estudante, assim como, a resolução de problemas voltados à sua realidade diária, tal como desenvolver suas habilidades intelectuais e seus valores.

Isso não significa que os saberes devem ser a parte mais importante do currículo, mas eles precisam ser observados como algo relevante aos alunos que provêm das diversas comunidades, pois de acordo com Morin: “[...] precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/dependência; da noção de individualidade, da noção de autoprodução, da concepção de um elo recorrente, onde estejam, ao mesmo tempo, o produto e o produtor (2003, p. 128)”. Dessa forma, para o autor não há como não vislumbrar o indivíduo em sua complexidade – biológica e cultural.

3.2 Abordagem epistemológica norteadora

Caracterizamos a epistemologia ou o ramo da filosofia que orienta o objeto do conhecimento científico/filosófico que fundamenta esta pesquisa, a abordagem interpretativa, cuja busca é conduzida pela relação sujeito (mente/pesquisador) e objeto (realidade/área investigada), a partir da qual os enunciados podem ser considerados como sendo acontecimentos discursivos, isto é, são as unidades de comunicação/interação entre os sujeitos.

Não há dúvidas de que o ser humano nutre demasiado desejo por conhecer a si mesmo e a tudo o que está à sua volta com o objetivo de alcançar o saber indispensável, ou seja, o que dá sentido à sua vida e que lhe proporcione bem-estar e autossatisfação pessoal. Assim, para

os camponeses, preservar suas raízes ancestrais é conservar um patrimônio, próprio, sem igual. Os seres humanos observam o mundo à sua volta de maneira distinta, sendo assim, não se pode negar que o diálogo é possível, pois se a contribuição do diálogo for vetada, como haverá crescimento?

Por conseguinte, assegura o educador Paulo Freire (1987) se o educador não se abre ao diálogo, é porque teme ser superado, ou seja, está despreparado para o exercício de sua função como educador. A esse respeito, as funções manuais, entre as quais se inclui o cultivo da terra, não requeriam preparo escolar. O importante era o conhecimento sobre a natureza, sobre o seu corpo social e a si próprio, buscando melhores condições de vida. Dessa forma, compreende-se que a evolução humana é consequência dessa constante inquietação, ou seja, o desejo de sempre adquirir mais informação, de retificar os conceitos e teorias existentes levou à constante evolução da espécie humana.

Dessa maneira, o propósito deste trabalho é apresentar, de forma introdutória e didática, abordagens epistemológicas no campo do saber considerando conceitos dentro dos pressupostos do materialismo histórico dialético. A sua organização é feita de forma a oferecer uma compreensão conceitual e norteadora dessa epistemologia e, por fim, buscar os elementos e procedimentos metodológicos para a pesquisa educacional. Sendo essa epistemologia abordada a partir, da relação entre sujeito e objeto do saber.

O materialismo histórico é uma abordagem metodológica que analisa a Sociedade em constante movimento de contradição que tem origem na relação do homem com o meio e permite compreender os fenômenos históricos. O materialismo histórico dialético utiliza o conceito de dialética para entender os processos sociais ao longo da história, ou seja, como essas mudanças ocorrem na natureza, no ser humano e na sociedade no decorrer da história, pois esta não vê o mundo como algo fixo, porém em constante movimento e transformação, de modo que todos aprendem nas relações com o meio.

Os conceitos de Freire corroboram em grande parte com o materialismo histórico dialético quando afirma que os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo, mas que estão em plena relação com este mundo, assim, são capazes de tomarem consciência de si e do mundo (FREIRE, 1982, p. 65).

Dessa forma, nossa pesquisa tem como proposta a abordagem interpretativa, cuja busca é conduzida pela relação sujeito (mente/pesquisador) e objeto (realidade/área investigada). Os métodos interpretativos de pesquisa afirmam que o conhecimento da realidade é uma construção social dos atores humanos (WALSHAM, 1993; GOLDKUHL,

2012), de modo que essa realidade e o indivíduo que a observa não podem se encontrarem desprendidos.

Na ótica interpretativa acredita-se que o conhecimento construído é um reflexo dos propósitos particulares, cultura, experiências, história, entre outras dimensões, dos membros de uma sociedade.

Para Orlikowski e Baroudi (1991) os estudos interpretativistas são aqueles que apresentam evidências de uma compreensão não determinista; na qual a intenção do investigador é ampliar sua percepção sobre o fenômeno a ser pesquisado em suas próprias situações contextuais e culturais; onde este é examinado em seu local de ocorrência e a partir das interpretações dos participantes; e na qual os pesquisadores não impõem a priori seu entendimento como alguém “de fora” da situação.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa é entendido como uma construção socialmente construída e explorada pelos protagonistas. Então, o ser humano se constrói como sujeito social a partir das relações natureza/cultura e com outros sujeitos. Nesse olhar, compreende-se que tanto o pesquisador quanto os pesquisados são sujeitos do processo, ou seja, enquanto o pesquisador explora o mundo do pesquisado, ele também é observado, ao mesmo tempo, em que as informações adquiridas são recebidas e interpretadas numa perspectiva de mudança ou confirmação de concepções.

3.2.1 Procedimentos de Coleta de dados

A primeira etapa da pesquisa teve como foco o estudo bibliográfico sobre o tema, já que o intuito da pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, além de ter como objetivo colher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto. Portanto, somente se atêm a documentos, livros e materiais escritos, inclusive, através de conferências (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Na segunda etapa, fez-se uso do questionário, que é um dispositivo desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.100) e que tem por objetivo coletar informação de um grupo de respondentes, professores, coordenador e alunos do 2º “A” e 1º “B” Agropecuária PROEJA 2020.

Além disso, fez-se uso da análise de conteúdo com abordagem qualitativa, pois, segundo Mingers (2003), esta “faz análise de material textual, a partir de categorias ou termos específicos e de forma mais interpretativa. Segundo Bardin (2011, p.15), a análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído dos diálogos e suas respectivas interpretações.

Também foi aplicado o estudo de Caso por consistir na análise detalhada de um determinado grupo, de uma realidade específica. Lakatos e Marconi (2001, p. 108) enfatizam que o método ou estudo de caso, pode, também, em vez de se concentrar em uma perspectiva, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular. Do mesmo modo, para Yin:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (2001, p. 21).

Para o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que visa à investigação de um fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Dentro dessa perspectiva, é que orientamos nossas atividades. Os saberes foram realizados como um processo de interlocução entre o currículo e os estudantes. Nesse processo, o nosso papel não foi o de mediador do processo, nem foi o de testemunha alheia ao processo. Fomos um interlocutor presente, que, ao mesmo tempo em que responde, faz perguntas sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

O que se propõe é que ao visualizar o currículo, se perceba os saberes locais desses estudantes, a valorização do próprio aluno como pessoa, valorização do saber de cada um, consideração às suas dificuldades, ou seja, que esse currículo esteja o mais próximo possível da realidade desse aluno, não oferecendo grandes dificuldades para serem decodificados pelo corpo docente. Dessa forma, o primeiro passo foi conhecer os saberes dos alunos no seu ambiente familiar, sua expectativa em relação ao Campus, seus interesses e perspectivas. Isso foi realizado a partir do estímulo do aluno para falar e ouvir os demais colegas.

O segundo passo foi investigar o currículo vigente na instituição para compará-lo com o relato dos estudantes. Enfim, os Saberes na Construção Curricular foi

o início, o meio e o ápice de nosso trabalho de pesquisa. Sendo, portanto, necessário estudá-los, construí-los, destruí-los, reconstruí-los, interpretá-los. Nosso dever como pesquisador é encontrar respostas positivas ou negativas para o que nos propusemos a pesquisar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, a partir das investigações que se basearam na análise do conteúdo de Bardin (2011), os quais foram identificados, analisados e discutidos com base em questionários semiestruturados e na observação do cotidiano sociocultural dos discentes, além da revisão bibliográfica e documental, entre os conteúdos administrados em sala de aula e os aspectos culturais, realidade dos discentes, da agricultura familiar no processo ensino-aprendizagem. Logo, os subtópicos relacionados abaixo apresentam os resultados relevantes acerca dos locais de fala dos estudantes, professores e da coordenação do Curso de PROEJA Agropecuária do IFPA – Campus Castanhal. Neste propósito, realizar-se-á uma breve codificação desse grupo, conforme o número de sujeitos que responderam ao questionário:

Quadro 1: Lista de códigos do questionário

ENTREVISTADOS	CÓDIGO
Discentes do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	DPA
Professores do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	PPA
Coordenador do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	CPA

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A investigação dos dados acompanha uma disposição pré-estabelecida e que varia conforme o objetivo de cada questionário. Inicialmente, far-se-á uma análise das informações alcançadas por meio das falas dos discentes do PROEJA Agropecuária (DPA), subsequentemente analisar-se-á a fala dos professores do PROEJA Agropecuária (PPA) e finalmente, a fala do coordenador do PROEJA Agropecuária (CPA).

4.1 Discentes do PROEJA (DPA) - Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

Para a análise dos dados alcançados, faz-se necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Analisar as inter-relações entre os saberes profissionais e tecnológicos, inerentes ao currículo do curso técnico de Agropecuária PROEJA, no Campus Castanhal do IFPA e os saberes tradicionais ou do senso comum desses Estudantes”. Assim, dar-se-á enfoque à relação estabelecida entre os saberes dos estudantes, suas atividades laborais, suas

representações, seus costumes e a construção curricular do Curso de Agropecuária no Campus.

Dessa forma, o trabalho de campo realizado com os alunos do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal, ocorreu por meio de um questionário semiestruturado (com 12 perguntas), presente no apêndice desta dissertação, e na observação relacional do aluno com o seu ambiente laboral, sendo estes registros responsáveis pela condução das discussões nesta pesquisa.

Para a investigação dos dados foram selecionados fragmentos, os quais estão em consonância com a concepção dos escritores que foram anteriormente apresentados na revisão bibliográfica. Dos sessenta alunos matriculados nas turmas do 2ºA e 1ºB PROEJA em 2018 e 2019, apenas vinte estudantes se dispuseram para participar da pesquisa, porém apenas 10 responderam ao questionário, totalizando 50% dessa amostra, sendo que a faixa etária preponderante desses sujeitos se encontra entre 17 e 45 anos, equivalente a 80% dos estudantes, enquanto apenas 20% dos estudantes estão entre 46 a 60 anos idade. Está baixo o *feedback* da pesquisa porque ele se deu exclusivamente no período de pandemia, a qual prejudicou de forma considerável o campo de pesquisa, devido às proibições de medidas de segurança, proximidades com outros seres humanos, por isso, não foi possível realizar a pesquisa de campo da forma como estava prevista no início. Assim como, também, pela falta de acesso ou pela dificuldade de área para se conectar à internet, alguns alunos não puderam responder ao questionário proposto, uma vez que este foi enviado por meio de *WhatsApp* – meio mais acessível para eles.

Desse modo, foi feito um breve diagnóstico dos estudantes do PROEJA Agropecuária (PPA) que participaram da pesquisa.

O questionário semiestruturado aplicado aos estudantes do PROEJA, presente no apêndice desta dissertação, teve por objetivo descobrir como se dá a construção de saberes entre alunos e professores nas aulas, sendo composto por doze perguntas, às quais serão transcritas da mesma forma como foi respondida pelos estudantes e problematizadas de acordo com cada pergunta:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 1

Quadro 2: Discentes do PROEJA: Pergunta 1

O que representa a escola para você?	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPA
DPA I	Transformação de vida.
DP AII	Uma fonte de conhecimento onde eu tenho o apoio de profissionais da educação para que possa desenvolver meus saberes acadêmicos.
DPA III	Uma oportunidade de me formar como técnica em Agropecuária, ou até mesmo me formar em outras profissões na área agrícola.
DPA IV	Aprendizado e conhecimento.
DPA V	Conhecimento.
DPA VI	A escola pra mim é um lugar de descoberta de saberes, onde aprendemos inúmeras possibilidades de ver o mundo, e de formar nossa própria opinião, lugar de aprendizado sobre a humanidade e respeito.
DPA VII	O caminho para o futuro melhor!
DP AVIII	Representa uma escola muito atenciosa com os discentes. É essa escola está abrindo caminhos em meu sucesso pra um mestrado um doutorado e outras possibilidades.
DPA IX	Um lugar aonde eu irei aprender a construir o meu futuro.
DPAX	Lugar de buscar aprendizagem pra executar na minha comunidade.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos que indaga: “O que representa a escola para você?” Teve por objetivo perceber a visão do aluno em relação ao contexto escolar ao qual está inserido, com a finalidade de produzir reflexões sobre a ótica dos jovens e adultos que almejam uma formação básica e profissionalizante no IFPA Campus Castanhal.

Mediante as respostas obtidas, percebe-se a unanimidade dos alunos em afirmar sobre a importância de uma formação técnica profissionalizante. A escola para eles é, portanto, um lugar de aprendizado, de crescimento, de relacionamento professor/aluno, lugar onde o futuro é promissor, de possibilidades, de troca de saberes, de respeito, enfim, lugar de liberdade de expressão, um acesso seguro ao mercado de trabalho e à evolução socioeconômica pessoal e da comunidade onde vivem.

A educação é vista como fator de transformação social e crescimento pessoal que possibilita acesso à escola e ao conhecimento sistematizado e elaborado, tendo em vista a construção do pensamento emancipado. Para Libâneo (2005), a educação evoluiu com o objetivo de compreender a realidade e assim poder transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 2

Quadro 3: Discentes do PROEJA: Pergunta 2

O que representa a comunidade onde mora para você?	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPA
DPA I	Meus saberes.
DP AII	Eu não sei explicar bem porque não desenvolvo nenhuma atividade voltada à comunidade, mas sim, à minha família.
DPA III	O lugar onde eu e minha família viemos morar, onde eu passei a minha infância, terminei o meu ensino médio e moro até hoje aqui.
DPA IV	Representa minha cultura e identidade.
DPA V	Cultura, lazer, fonte de renda.
DPA VI	Moro na vila de Cafezal, tem uma natureza especial, não tem empresas, sua riqueza são as pessoas e tradições culturais, as festas em geral são belas, a do São Sebastião, festa de São Benedito, carimbó da roça, festival do caranguejo, regata e muitas tradições que já se perderam e algumas atividades também como artesanato com argila, etc Há também a existência de rios que antes eram mais bonitos, o rio da Patazana, Rio do amor, Maria Teixeira, hoje necessitam serem revitalizados. Aqui é uma comunidade que vive da pesca e agricultura, a vila de cafezal representa para mim minhas raízes, muito amor à minha querida vila, conhecida como vila sorriso, é muito encantadora.
DPA VII	Representa o caminho para o meu aprimoramento de conhecimento!
DP AVIII	Representa através de plantações e criações.
DPA IX	Lugar importante onde se carregam várias histórias extraordinárias, culturas. Como é uma comunidade quilombola, faz da minha comunidade um exemplo de história vivida pelos antepassados e que hoje vivemos das práticas deles.
DPA X	Lugar de União e diálogo.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos alunos surgiu com o objetivo de construir percepções sobre a ótica dos estudantes no contexto sociolaboral onde vivem. Assim, diante das respostas supracitadas, pode-se descrever o perfil dos saberes que dialogam diretamente com as vivências dos educandos e a sua relação com a comunidade de origem.

Diante das respostas obtidas, observa-se que os alunos demonstram uma relação de pertencimento, de afetividade e de valorização dos saberes ancestrais que contribuíram para a formação sociocultural do seu habitat. Percebe-se, também, em suas falas que o plantar, o colher, a dança, as festividades, a importância dos rios em suas comunidades por esses terem um papel histórico para a cidade e por serem um dos meios de subsistência da comunidade que se utilizam da pesca artesanal, assim, diante da fala do discente, compreende-se que revitalizar os rios ajudaria na transformação urbana e proporcionaria melhor qualidade de vida aos moradores. Compreendendo, também, que os rios são espaços de oportunidade ambiental, social, recreativa, cultural e econômica. Como destacado por Mello (2008), a atual valorização dos corpos de água pode se dar em termos simbólicos, ou seja, de valores culturais. Assim como, as conversas nas calçadas retratadas pela frase,

“lugar de união e diálogo”, ou seja, uma cultura ou estilo de vida que não pode ser esquecida ou desprezada, por fazer parte de suas vidas e do cotidiano da comunidade e que ainda sobrevive ao tempo.

Dessa forma, torna-se fundamental o entendimento histórico da EJA, o que levará escola e educadores a se adequarem às necessidades e especificidades desse público para que se possa reconhecer e valorizar esses alunos que são sujeitos “... capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos” (SAMPAIO, 2009, p. 25).

Na percepção de Silva (2009, p.25), essa modalidade de ensino “não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte”.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 3

Quadro 4: Discentes do PROEJA: Pergunta 3

Qual a cultura da sua comunidade?	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPA
DPA I	Festas juninas.
DP AII	A cultura é jogos, por exemplo, futebol.
DPA III	Carimbó.
DPA IV	Carimbó e festas religiosas.
DPA V	Boi bumbá, folclore, carimbó.
DPA VI	Carimbó.
DPA VII	Festa religiosa, carimbó, dançante e festa junina.
DP AVIII	Quadrilha, círio.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos alunos almejou identificar quais as manifestações culturais em suas comunidades e como dialogam com o currículo do PROEJA, no Campus Castanhal, uma vez que fazem parte da realidade desses alunos. Cujo objetivo é construir percepções sobre o contexto sociocultural dos estudantes e a sua visibilidade no PPC do curso. Através das respostas obtidas nessa pergunta, pode-se afirmar que a cultura desses alunos é contemplada em diversas disciplinas do curso (PPC, 2016). Assim como, está previsto na Lei 11.769/2008, atividades recreativas extracurriculares contempladas na disciplina de Artes. Nessa perspectiva, compreende-se a integralidade da

educação em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

No entendimento de Concagh (1989, p.90), a Pedagogia da Alternância propõe a criação de uma escola que corresponda às necessidades e às aspirações da comunidade rural, ao mesmo tempo em que se permite a conciliação entre a agricultura e cultura local, o que se pôde notar nas respostas dessa questão, afinal, as atividades culturais se baseiam na cultura da terra, ou seja, na agricultura local, além de outros fatores relacionados a esse contexto.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 4

Quadro 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 4

Qual atividade você desenvolve em sua comunidade?	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPA
DPA I	Agente político.
DP AII	Não desenvolvo nenhuma, as minhas atividades estão voltadas para a minha família.
DPA III	Agricultura.
DPA IV	Futsal.
DPA V	Implantação de diferentes culturas, como mandioca, Coco, laranja pimenta-do-reino, açaí.
DPA VI	Sou voluntária.
DPA VII	Agricultura familiar!
DP AVIII	Agricultura, plantio e criações.
DPA IX	Agricultura.
DPA X	Trabalho em roça.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A quarta pergunta do questionário objetivou identificar quais as principais atividades desenvolvidas pelos estudantes do PROEJA em suas comunidades, a fim de produzir reflexões sobre o contexto sociolaboral dos estudantes.

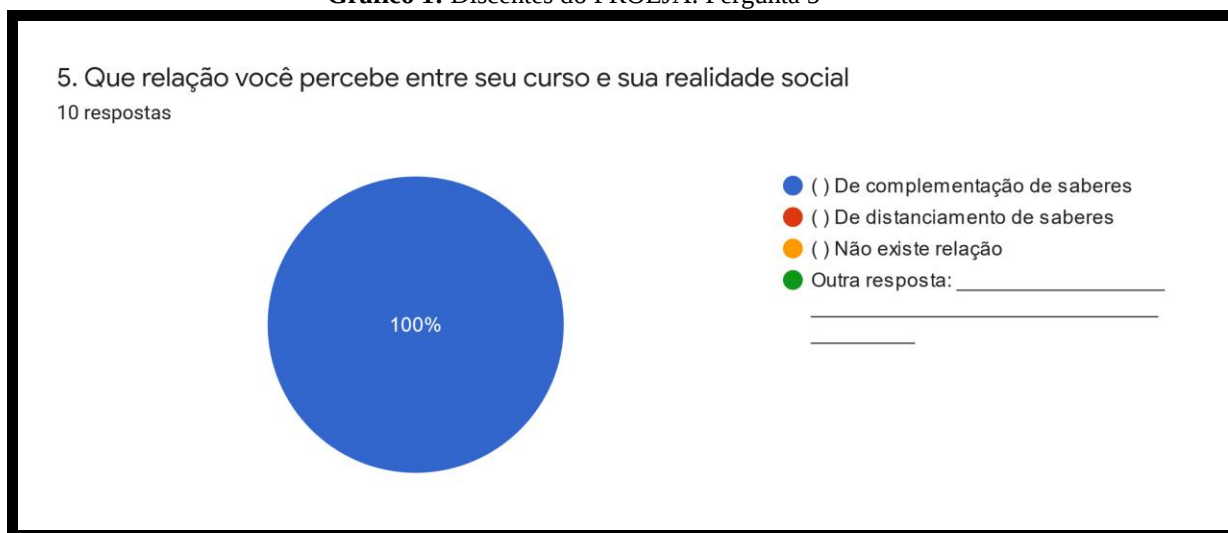
Diante das respostas obtidas, pode-se conhecer o perfil desse público investigado, trata-se de alunos do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal que trabalham principalmente na agricultura familiar, nas seguintes ocupações: manejo de açaí, coco, laranja pimenta-do-reino, cultivo da mandioca e criações de animais não especificadas. Porém, em parte das respostas fornecidas pelos estudantes, observa-se certa dificuldade em compreender o que é atividade laboral, cultivo e cultura.

Diante do exposto, é possível observar como o currículo pode ser um elemento que transforma e ao mesmo tempo se transforma nesse encontro de saberes. Pois, o currículo atua de forma intencional e organizada na formação de seus atores numa perspectiva de mudanças, com o objetivo de compreender a importância da cultura e como o método tradicional pode ser um elemento inovador aliado a outros conhecimentos.

A isso, Boaventura Santos (2005) faz uma crítica à ciência moderna e aponta a possibilidade de resgatar as contribuições dos saberes tradicionais, em um mundo cada vez mais globalizado e hiperdesenvolvido tecnologicamente.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 5

Gráfico 1: Discentes do PROEJA: Pergunta 5



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A quinta pergunta do questionário aplicado aos alunos seguiu com o objetivo de perceber a realidade socioeducacional, na qual o estudante do PROEJA está inserido, a fim de delinear reflexões sobre a perspectiva dos discentes que por circunstâncias diversas, buscam pela formação básica integrada ao curso técnico em Agropecuária do IFPA Campus Castanhal. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos estudantes do PROEJA são sintetizadas por meio do gráfico exposto.

Dessa forma, o gráfico expõe a leitura das respostas de múltipla escolha pelos estudantes, o que nos leva a afirmar que 100% responderam ser a sua realidade social e o curso uma relação de complementação de saberes.

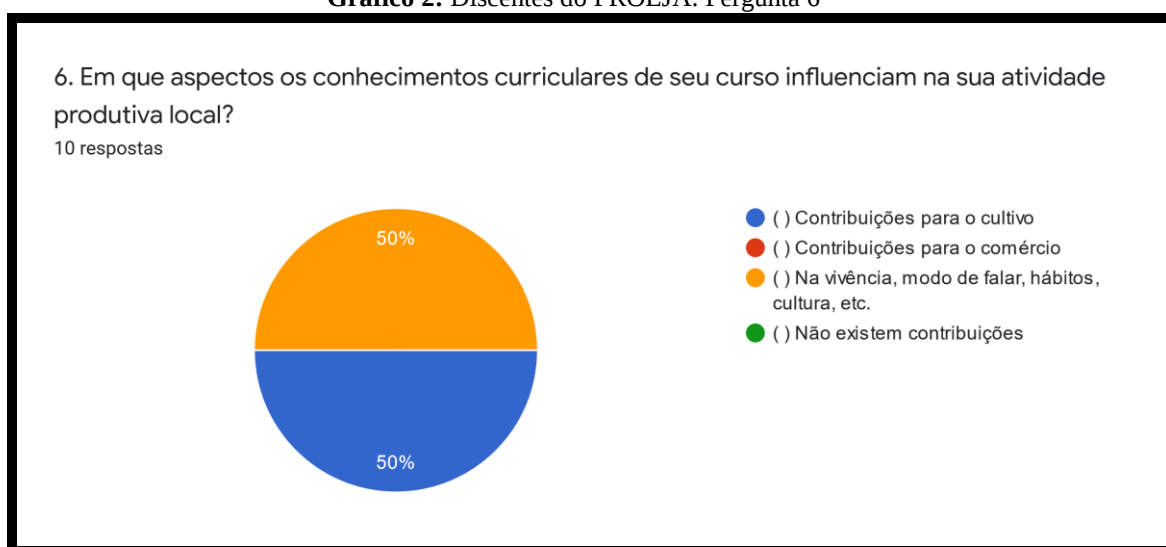
Sendo assim, as respostas supracitadas servem de suporte para ratificar o PPC do curso (p. 103), que busca atender plenamente a formação integrada do estudante Técnico em Agropecuária através de atividades curriculares com base nos princípios pedagógicos balizadores da formação integral “requerendo uma estreita integração das diversas modalidades de ensino a serem adotadas, com vistas a conferir ao profissional formado o perfil almejado e as competências e habilidades previstas”. Por ser um sistema onde o especialista necessita de formação diversificada abrange especificamente quatro dimensões,

sendo estas: o meio natural, sociocultural, político-econômica, relações de produção e tecnológica.

De acordo com o PPC do curso, o ensino integrado é, portanto, “um sistema que utiliza eixos orientadores como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico e considerando a complexidade do meio a ser estudado, as disciplinas devem ser entendidas como meios para estudar aspectos gerais determinados por eixo, exigindo a prática privilegiada da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber”. (2016, p.141)

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 6

Gráfico 2: Discentes do PROEJA: Pergunta 6



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A sexta pergunta buscou perceber a realidade sociolaboral dos estudantes e a influência dos conhecimentos propostos no currículo, a fim de delinear reflexões sobre a perspectiva dos discentes do curso de Agropecuária do IFPA Campus Castanhal. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos estudantes do PROEJA são sintetizadas por meio do gráfico exposto acima. Assim, o gráfico expõe a leitura das respostas de múltipla escolha pelos estudantes, o que nos leva a afirmar que 50% responderam que influenciam na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc. Enquanto 50% apontam que influenciam na contribuição para o cultivo.

Nesta perspectiva, é possível observar que a aprendizagem é uma troca de saberes que marca diretamente os alunos agentes desse processo transformador, uma vez que eles sofrem maior influência por parte do currículo proposto. À vista disso, a Lei n. 9394/96 compreende uma concepção mais ampla e abre outras interpretações para a Educação de

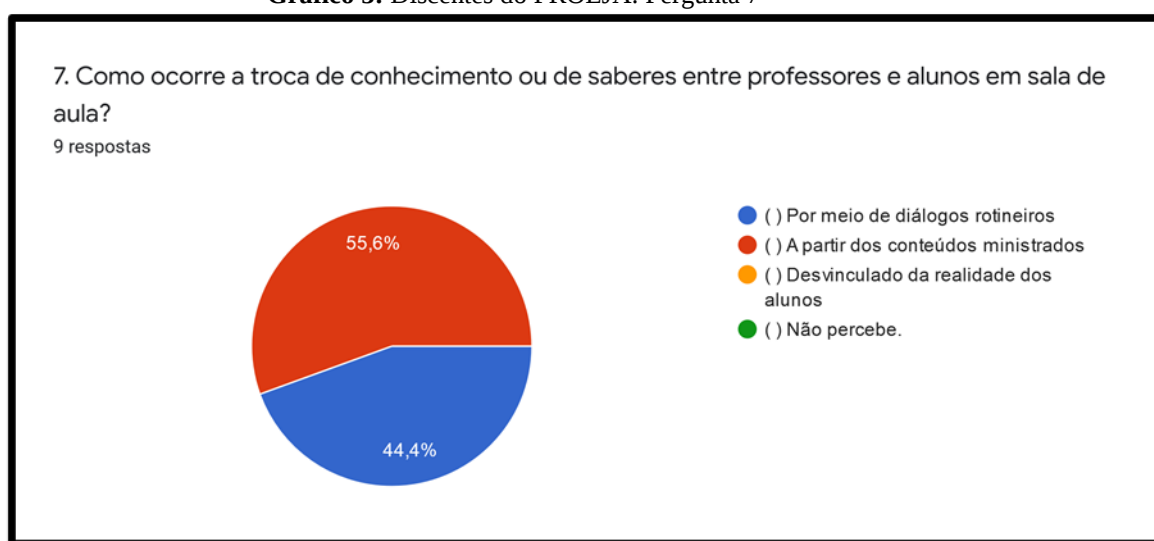
Jovens e Adultos, desenvolvida na pluralidade de vivências humanas. Em conformidade com o artigo 1º da Lei vigente: (p. 7)

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, o educando dessa modalidade de ensino se torna sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Passando a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar conhecimentos adquiridos para além da educação escolar, na sua vida. Sendo que isto se remete a uma consistente corroboração de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 7

Gráfico 3: Discentes do PROEJA: Pergunta 7



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A sétima pergunta do questionário aplicado aos alunos que averiguou: “como ocorre a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos em sala de aula?” e que possibilitou como opções de respostas: “por meio de diálogos rotineiros; a partir dos conteúdos ministrados; desvinculado da realidade dos alunos, não percebe”. Teve como objetivo perceber a realidade social dos estudantes e professores no contexto sala de aula: Assim, as respostas atribuídas pelos estudantes do PROEJA são sintetizadas por meio do

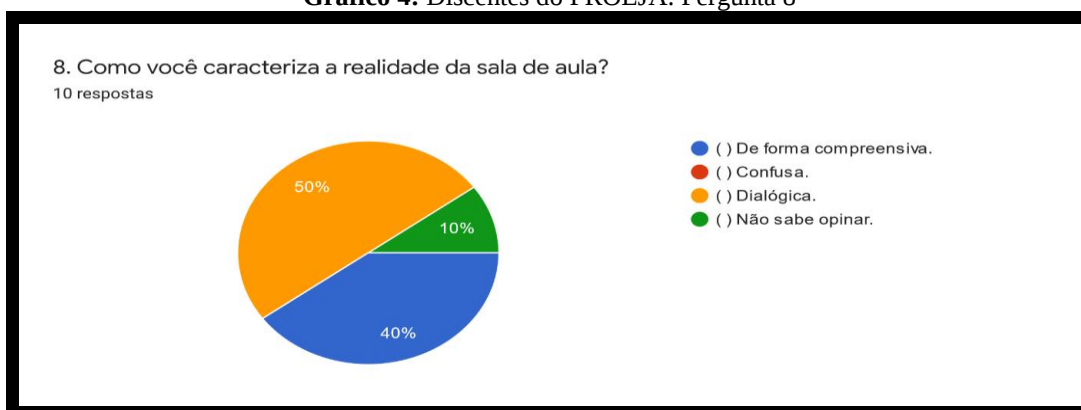
gráfico supramencionado acima. Assim, o gráfico expõe a leitura das respostas de múltipla escolha pelos estudantes, o que permite corroborar que 55,6% responderam a partir dos conteúdos ministrados, enquanto 44,4% apontam que se dá por meio de diálogos rotineiros.

Percebe-se que, diante do exposto, tem-se uma pequena discrepância com a afirmativa dos professores na questão sétima direcionada aos docentes, onde 54,5% deles declaram que a troca de conhecimentos se dá pelo diálogo rotineiro e 45,5% a partir dos conteúdos ministrados. Assim, constata-se ser essa uma realidade em sala de aula, mas que não compromete a eficácia do ensino, uma vez que o diálogo entre os professores e alunos é evidenciado no contexto sala de aula.

Na organização do currículo é revelada a dinâmica desta proposta (PPC, p.91). A inclusão curricular não acontece “naturalmente”. Há uma intencionalidade na criação de espaços, momentos e disciplinas no currículo que favorecem a integração de saberes, gerando a convergência entre níveis de modalidades da educação básica, profissional.

No entanto, Boa ventura (2005) julga que não se trata apenas, e simplesmente, de ter uma ciência que favoreça essa sobrevivência, mas torna-se necessária outra forma de conhecimento, que nos revele como “saber viver”, que dialogue com outros saberes, e deixar-se envolver por eles.

A oitava pergunta do questionário aplicado aos alunos que interroga: “Como você caracteriza a realidade da sala de aula?”, teve por objetivo saber se os alunos compreendem o conteúdo ministrado pelos docentes e como se dá essa troca de saberes professor/aluno, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos alunos dentro da realidade vivenciada em sala de aula com os docentes. Sendo, dessa forma, possível traçar uma compreensão entre a realidade sociocultural/laboral do aluno e a disciplina do professor do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, estabelecer, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da conclusão de que a realidade da sala de aula interfere na vida social dos alunos, assim como, na convivência professor/aluno alcança-se a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular a realidade dos educandos. Desse modo, as respostas supramencionadas servem de base para legitimar o perfil do profissional, educador, com o seu educando.

Gráfico 4: Discentes do PROEJA: Pergunta 8

Fonte: produzido pelo autor (2021)

O questionário aplicado aos discentes que visava à caracterização da realidade da sala de aula, teve por objetivo diagnosticar de que modo se processa a realidade social aluno/professor no contexto sala de aula:

Diante disso, as respostas conferidas pelos discentes do PROEJA (DPA) sobre “Como você caracteriza a realidade da sala de aula?” Foi de 50% afirmativa, dialógica, 40% de forma compreensiva e 10% dos entrevistados não souberam opinar. Percebe-se que, diante do exposto, parte significativa dos discentes respondeu que a troca de saberes se dá por meio do diálogo, o que justifica, mesmo com pequena divergência, as respostas dos professores, questão oitava direcionada aos docentes, onde afirmam que 81,8% buscam por meio do diálogo, uma relação de proximidade com os estudantes, ou seja, utilizam-se da comunicação oral para se chegar à realidade sociolaboral/cultural dos estudantes. Enquanto 40% dos estudantes consideram que essa realidade se dá de forma compreensiva, ou seja, a interação dos conteúdos na aula e a relação professor/aluno.

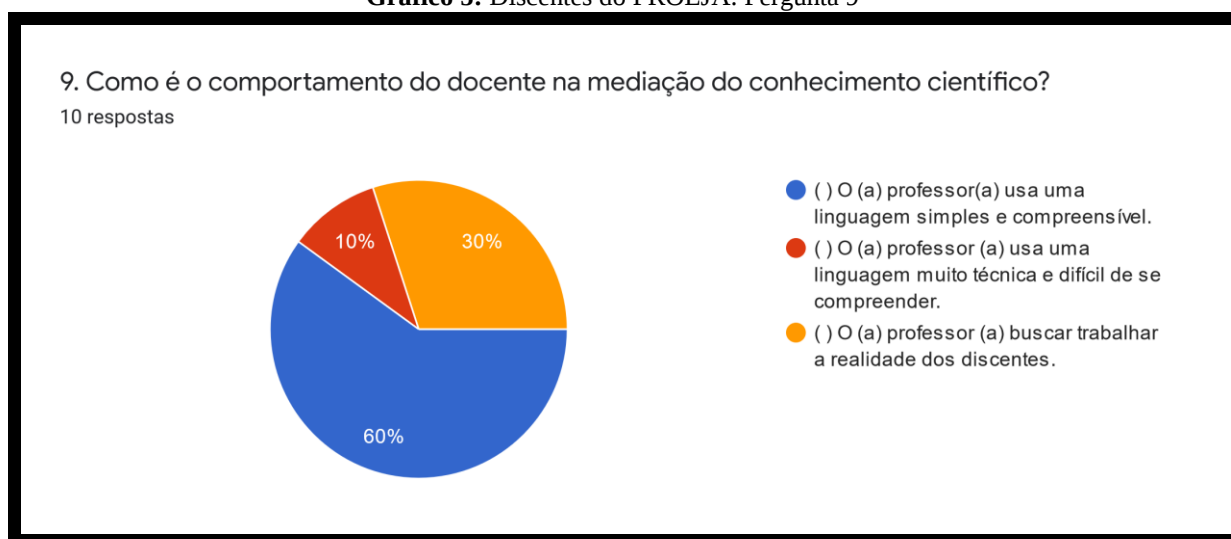
Assim, conclui-se, que o diálogo e a compreensão contribuem de forma efetiva para a superação da distância entre professor e aluno, escola e comunidade, sendo esses, elementos desafiadores e estimulantes para os educandos. Sobre essa questão, para Santos (2005), nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional e autossuficiente e enfatiza que é preciso reaver o senso comum, reabilitando-o como uma forma palpável de nos conectarmos com o mundo.

A nona pergunta do questionário aplicado aos alunos investigou sobre o posicionamento do docente na mediação do conhecimento científico e apresentou como possíveis respostas as opções: “o professor usa uma linguagem simples e compreensível; o professor usa uma linguagem muito técnica e difícil de compreender; o professor busca trabalhar a realidade dos discentes”, teve por objetivo saber se os professores do PROEJA do IFPA Campus Castanhal em seus planejamentos didáticos se preocupam como os saberes

científicos estão sendo repassados aos alunos, respeitando suas individualidades e dificuldades diante do “novo” uma vez que são responsáveis por levar aprimoramento às técnicas tradicionais previamente desenvolvidas pelos alunos.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que comprovam que os professores: usam uma linguagem muito técnica e difícil de compreender, os que usam uma linguagem simples e compreensível e os que buscam trabalhar a realidade dos discentes:

Gráfico 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 9



Fonte: produzido pelo autor (2021)

O gráfico supracitado elucidar a leitura das respostas dos discentes: 60% dos alunos reiteram que a maioria dos professores trabalham uma linguagem simples e compreensível. Enquanto, 30% afirmam que o professor busca trabalhar levando em consideração a realidade sociocultural dos discentes. E por fim, 10% dos alunos afirmam que o professor usa uma linguagem muito técnica e difícil de compreender.

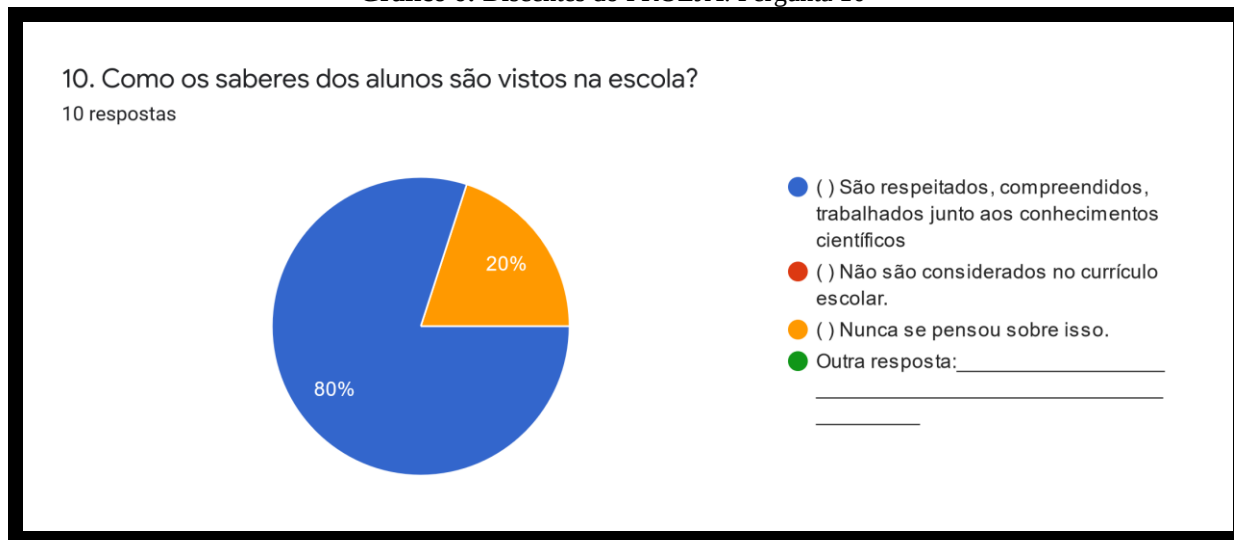
Através da leitura do gráfico acima, é possível observar que a incorporação de saberes é inerente às interações entre os saberes profissionais e tecnológicos (PPC, 2016), próprio do currículo do curso técnico e os saberes tradicionais, ou do senso comum, trazidos pelos alunos do curso do PROEJA. Porém, apesar de ser aparentemente desejado, tanto por professores/as quanto por alunos/as, essa integração não se dá sem tensões, conciliações, acordos, desencontros e implicações.

Na alternância, o jovem constrói conhecimentos através do diálogo entre o saber local e o saber científico. Para Candau (2005), a finalidade das trocas de saberes entre os sujeitos é promover relações dialógicas e igualitárias no meio de pessoas e grupos de culturas

diferentes, com o objetivo de resolver os conflitos que se afluam nessa convivência, porém sem ignorar as correlações de poderes presentes.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 10

Gráfico 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 10



Fonte: produzido pelo autor (2021)

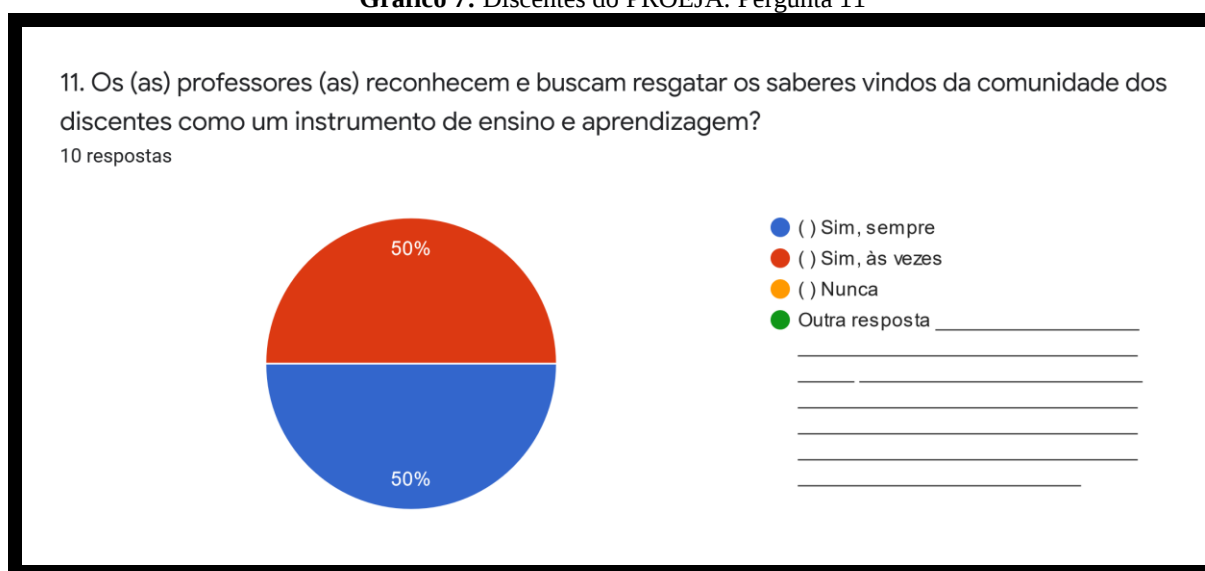
A décima pergunta do questionário aplicado aos estudantes visava descobrir como os saberes dos alunos são vistos na escola. Na oportunidade, usamos como alternativas as opções: são respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos; não são considerados no currículo escolar; nunca se pensou sobre isso; outra. O objetivo era identificar a percepção dos estudantes PROEJA quanto à sua visibilidade no IFPA Campus Castanhal de maneira a justificar sua resposta. Nesse contexto, as respostas conferidas pelos alunos do PROEJA se sistematizam através do gráfico supracitado.

O que nos leva a descrever que 80 % dos estudantes entrevistados afirmaram que os saberes locais são respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos, enquanto que 20% responderam que nunca se pensou sobre isso. Porém, se comparado com a questão dez direcionada aos professores que diz: Qual a sua visão acerca dos saberes dos alunos no Instituto? 72,7% responderam de forma semelhante aos alunos no quesito respeito, compreensão e que trabalham interligados aos conhecimentos científicos, enquanto que 18,2% não opinaram, mas 9,1% dos professores afirmaram que os saberes dos alunos não são considerados no currículo escolar. Logo, percebe-se na fala dos educadores certa divergência em relação à visibilidade dos saberes dos alunos no contexto Institucional, uma vez que o PPC do curso considera e valoriza a realidade sociocultural desses alunos

(2016). Porém, estas considerações nos permitem inferir, também, que a percepção dos alunos apresenta certa divergência da percepção da minoria do corpo docente sobre a realidade vivenciada pelos discentes no Campus. Assim, é possível afirmar que o grau de acolhimento e respeito com os saberes locais dos alunos advindos de suas comunidades, constrói laços e aponta caminhos para uma educação cada vez mais inclusiva. Portanto, essa integração propõe dialogar com os saberes que os alunos trazem junto às suas experiências laborais obtidas de geração a geração estabelecidas basicamente em saberes práticos, tornando-se um grande desafio pedagógico para todo o corpo docente do curso.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 11

Gráfico 7: Discentes do PROEJA: Pergunta 11



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A décima primeira pergunta do questionário aplicado aos discentes almejava saber se os (as) professores (as) reconhecem e buscam resgatar os saberes vindos da comunidade dos discentes como um instrumento de ensino e aprendizagem. O objetivo era descobrir qual o nível de envolvimento dos docentes com a realidade sociolaboral e cultural dos discentes, levando em consideração os conhecimentos prévios desses discentes. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos estudantes do PROEJA se sistematizam através do gráfico exposto acima.

O que nos leva a concluir que 50% dos discentes optaram por **sim, sempre** e 50% por **sim, às vezes**. Os dados supracitados permitem inferir que há um equilíbrio nas respostas dos estudantes dos PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal, porém, concebe-se, também, apreender na visão dos alunos, que apenas a metade do corpo docente tem certo interesse em resgatar ou preservar os saberes provenientes da comunidade onde os estudantes

agrupam e ordenam o que já conhecem. Estes encontros e desencontros dos saberes entre alunos e professores vêm sendo considerado um processo desafiador para os discentes e docentes, pois se propõe a romper com uma educação tradicional, fragmentada, tendo como objetivo aglutinar todos os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em cada estágio do curso. Assim, a integração entre os saberes no currículo é processual e necessita de seu “espaço” no currículo para que possa se desenvolver.

Desta forma, na visão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PROEJA surge como um programa desafiador para todos os envolvidos com o objetivo de possibilitar que a educação de jovens e adultos, historicamente desvalorizada e marcada por suspensões de políticas públicas; se sustente como modalidade de educação que tenha seu espaço garantido no contexto educacional brasileiro. Conforme documento base do PROEJA:

O PROEJA busca não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. II).

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 12

Quadro 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 12

12. Relate um acontecimento que marcou a troca de saberes entre você e algum educador no IFPA. Qual foi este acontecimento e que aprendizagem foi possível retirar dessa experiência.	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPA
DPA I	O fato como o professor tinha carinho pelas minhocas, entendendo-as como agentes de transformação da natureza. Isso me chamou atenção, porque tudo e todos de alguma forma temos ações contributivas para a sociedade, e tudo se deve o merecido respeito.
DP AII	São muitas experiências, más vou falar sobre meu educador de física porque ele sempre nos alertava sobre nossos direitos e deveres também, acho que nesses momentos pude ver que eu por mais que venha de uma família humilde tenho os mesmos direitos e deveres dos que vem de "Berço de Ouro", e pra mim isso é muito marcante.
DPA III	O plantio da maniva, no IF eles plantão a maniva abaixado ajeitando a maniva na cova, e aqui onde eu moro, a gente faz só jogar a maniva na cova e passa o pé pra colocar areia pra cobrir a maniva sem se abaixar.
DPA IV	Aulas de solos e Geoprocessamento, foram muito importantes, realmente foram bem entendidas através das aulas práticas, como as teóricas.
DPA V	Diferentes trocas de conhecimento, como o manejo de determinada cultura ou espécie.
DPA VI	Uma conversa que tive com a professora de Biologia, me despertou a reconhecer a história da minha ancestralidade e tentar resgatar o histórico, porém a maioria das pessoas mais velhas já faleceram.
DPA VII	Foi um dia que o professor de olericultura passou seu conhecimento de horta suspensa foi muito gratificante aprendi muito.

DP AVIII	São várias, mais o que marcou minha troca de saberes foi a de como lidar com plantio e criações. Sobre a criação são vários tipos de como criar nossos animais, várias maneiras que eu mesmo não sabia aqui na minha comunidade.
DPA IX	Agricultura.
DPA X	Trabalho em rosa.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A décima segunda pergunta do questionário aplicado aos alunos solicitou que eles relatassem um acontecimento que marcou a troca de saberes entre eles e algum educador no IFPA, qual foi este acontecimento e que aprendizagem foi possível retirar dessa experiência. A ideia era conhecer como se dá a construção dos conhecimentos entre aluno/professor dentro do Instituto. Pergunta semelhante foi realizada no questionário aplicado aos professores (questão 12) e nesse contexto serão feitas algumas correlações inerentes:

Nesse contexto, as respostas conferidas pelos alunos do PROEJA (DPA III, I e VI) foram:

“O fato como o professor tinha carinho pelas minhocas, entendendo-as como agentes de transformação da natureza. isso me chamou atenção porque tudo e todos de alguma forma temos ações contributivas para a sociedade, e tudo se deve o merecido respeito”. (ALUNO I)

“O plantio da maniva, no IF eles plantão a maniva abaixado ajeitando a maniva na cova, e aqui onde eu moro, a gente faz só jogar a maniva na cova e passa o pé pra colocar areia pra cobrir a maniva sem se abaixar.” (ALUNO III)

“Uma conversa que tive com a professora de Biologia, me despertou a reconhecer a história da minha ancestralidade e tentar resgatar o histórico, porém a maioria das pessoas mais velhas já faleceram”. (ALUNO VI)

O que expressa significativa influência, interação e respeito por parte dos docentes, de forma positiva nos contextos dos saberes dos estudantes após o ingresso no curso PROEJA Agropecuária, algo já previsto, uma vez que há integração de saberes. Percebe-se, também, na fala dos alunos que ocorre “diferentes trocas de conhecimento” que agregam aos conhecimentos tradicionais do alunado. Sendo essa experiência e troca de saberes considerados muito positivos, especialmente quando estas trazem ao longo do curso ressignificações ao serem confrontados com conhecimentos tecnicamente mais avançados. Dessa maneira, entende-se que o diálogo das disciplinas precisa ser trabalhado com a prática realizada pelos estudantes em suas comunidades, buscando valorizar os saberes, as experiências, porém sem omitir conhecimentos necessários a formação dos discentes.

4.1.1 Professores do PROEJA (PP) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

Para a análise dos dados alcançados, faz-se necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Analisar as inter-relações entre os saberes profissionais e tecnológicos, inerentes ao currículo do curso técnico de Agropecuária PROEJA, no Campus Castanhal do IFPA e os saberes tradicionais ou do senso-comum desses Estudantes”. Assim, dar-se-á enfoque à relação estabelecida entre os saberes dos estudantes, suas atividades laborais, suas representações, seus costumes e a construção curricular do Curso de Agropecuária no Campus.

Os métodos investigativos que estabelecem os critérios de análises são retratados por meio de paradigmas qualitativos, anteriormente retratados no item metodologia, do qual as investigações de conteúdo problematizadas nos questionários semiestruturados (presentes no Apêndice) e na observação do cotidiano sociocultural dos discentes presidido pela revisão bibliográfica e documental foram foco nessa investigação e permitiram uma compreensão mais abrangente e sólida sobre os saberes nesse contexto de estudo: a alternância pedagógica.

Dessa maneira, o trabalho de campo realizado com os professores do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal, foi por meio de um questionário semiestruturado presente no apêndice desta dissertação.

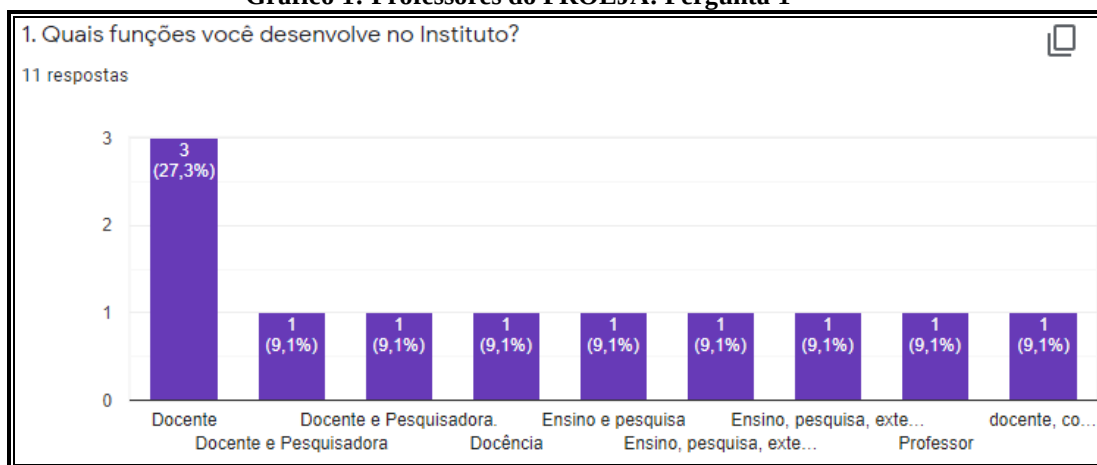
Para examinar os dados foram selecionados fragmentos que serão reproduzidos e trabalhados de acordo com a concepção dos pesquisadores que foram anteriormente apresentados na revisão bibliográfica. Do quadro de professores responsáveis pelas turmas do 2ºA e 1ºB PROEJA em 2020, apenas 11 responderam ao questionário, totalizando 42,3% da amostra, sendo que 18,2% com a faixa etária entre vinte e vinte e cinco anos e entre quarenta e um e quarenta e cinco, e 9,1% entre vinte e seis e trinta anos e quarenta e seis e cinquenta, e 54,5% entre trinta e um e trinta e cinco e entre cinquenta e um e cinquenta e cinco, e 18,2% entre trinta e seis e quarenta e cinquenta e seis e sessenta anos.

Deste modo, foi feita uma breve decodificação dos educadores que compõem o quadro de professores do PROEJA Agropecuária (PPA) que participaram da entrevista.

O questionário semiestruturado aplicado aos professores do PROEJA, presente no apêndice desta dissertação, teve por objetivo descobrir como se dar a construção de saberes entre alunos e professores nas aulas, sendo composto por doze perguntas às quais serão transcritas da mesma forma como foi respondida pelos Professores e problematizadas de acordo com cada pergunta:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 1

Gráfico 1: Professores do PROEJA: Pergunta 1



Fonte: produzido pelo autor (2021)

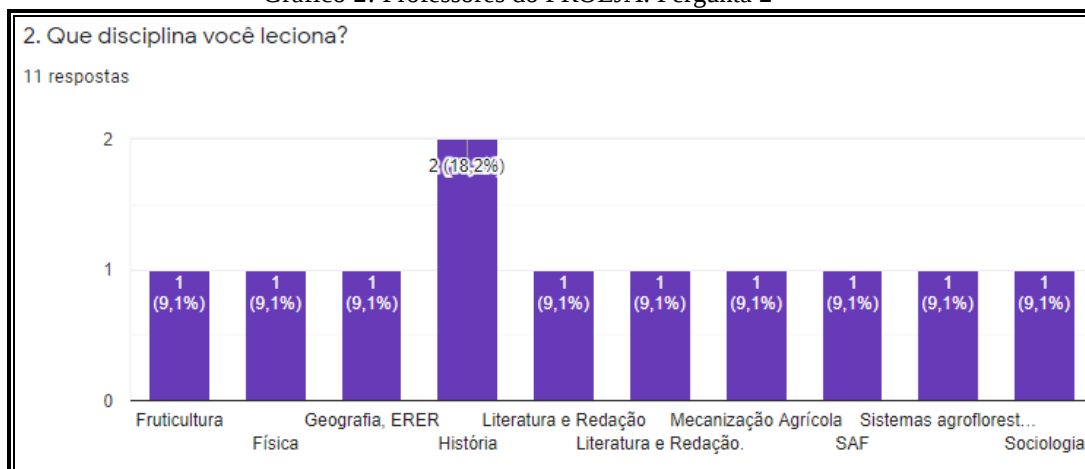
A primeira pergunta do questionário aplicado aos professores teve como objetivo identificar a relação entre o profissional, professor, e os alunos dentro do Campus de forma a justificar a sua resposta. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram sintetizadas por meio do gráfico exposto.

Dessa forma, o gráfico expõe a leitura das respostas de múltipla escolha pelos professores, o que nos leva afirmar que 45,5% exercem apenas a função de docentes, enquanto que 45,5% são professores/pesquisadores e 9% exercem a função de docente/coordenação.

A função desempenhada pelo professor tem como finalidade, dentre outras: Instruir, “libertar”, direcionar, nortear a visão de mundo do aluno, assim como, trabalhar sua realidade. Mesmo sabendo que o que ocorre em sala de aula muitas vezes é apenas a ponta do iceberg teórico, pois muitos professores enfrentam aulas demais, alunos demais e até desempenham funções demais trazendo sobre si mesmos sobrecargas de trabalho, conforme observa Ira Shor (1986. p. 10). “Assim, cabe ao professor compreender que o objetivo da ação pedagógica é conduzir os estudantes ao aprendizado, sabendo que a formação deve partir de um processo inclusivo e democrático, desta forma, o professor tem a possibilidade de deliberar, assim como, intervir na melhoria do aprendizado do alunado”.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 2

Gráfico 2: Professores do PROEJA: Pergunta 2



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos professores que diz: Que disciplina você leciona? Teve como objetivo perceber a relevância dessas disciplinas para os alunos do PROEJA, assim como, as dificuldades em relacionar essas disciplinas com a real necessidade dos alunos nas atividades da agricultura familiar e, principalmente a forma de vida que eles têm na comunidade. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA serão sintetizadas através do gráfico acima.

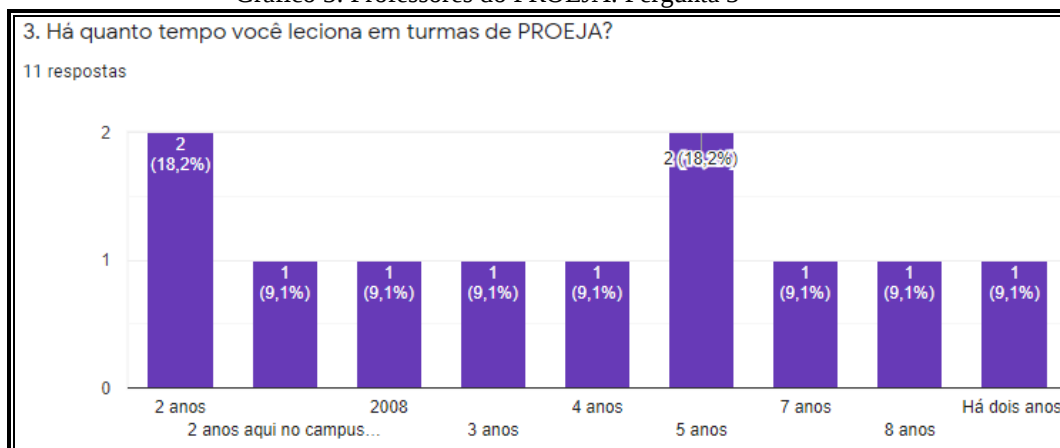
O gráfico expõe a leitura das respostas dos professores quanto à pergunta: Que disciplina você leciona? Ao que concluímos um equilíbrio na diversificação do conteúdo programático, assim como, na distribuição das disciplinas tendo como base as condições culturais e os valores vivenciados pelos estudantes. Compreende-se que elas, as disciplinas, fazem parte do processo de aprendizagem pedagógica e que também faz parte da construção e fortificação dos saberes devendo-se considerar os espaços da realidade desses educandos. Para Freire (2015, p. 47), o saber necessário ao professor “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser antológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

Assim, observa-se que as disciplinas procuram dialogar entre si e com a realidade do aluno e seus anseios quanto aos conteúdos dos livros didáticos e em contrapartida a sua cultura e os valores vivenciados pelos estudantes em suas comunidades. A isso, Freire (1987, p. 49), alerta: “dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores”. Com isso, o autor esclarece o papel do educador, o qual não é falar sobre a sua visão de mundo, ou mesmo impô-la, porém cabe ao professor

dialogar com o educando sobre a sua, a dele e a dos livros didáticos, gerando assim, um ambiente harmônico e proveitoso dentro e fora da sala de aula.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 3

Gráfico 3: Professores do PROEJA: Pergunta 3



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos professores pretendeu saber sobre a experiência dos professores com o PROEJA e se o tempo contribui para o melhoramento das aulas por ser alunos diversificados ou se essa diversidade é vista numa perspectiva negativa para o desenvolvimento das aulas. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA se sistematizam através do gráfico acima.

O gráfico expõe a leitura das respostas dos professores quanto à pergunta: Há quanto tempo você leciona em turmas de PROEJA? Ao que concluímos que 34,6% têm entre dois e quatro anos e 45,5% têm entre cinco e 12 anos que lecionam em turmas de PROEJA. Sabendo, que o tempo nos aperfeiçoa ou nos leva ao comodismo. Acerca disso, Freire discorre, “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”. (FREIRE, 1987, p. 47)

Assim, pode-se compreender que o tempo por si só, não eleva o professor à liberdade pedagógica, se este não compreender que ~~na sua labuta~~ no seu esforço diário, o diálogo com os alunos é uma ferramenta libertadora para o crescimento de ambos, no contexto escolar, deixando de ser um momento doloroso/entediante para se torna um momento de prazer não deixando o tempo histórico se tornar um peso.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 4

Gráfico 4: Professores do PROEJA: Pergunta 4



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A falta de formação adequada ao público alvo ficou latente nesta investigação, pois 100% dos docentes afirmaram que nunca fizeram cursos direcionados a esta modalidade de ensino. Isso merece ser motivo de reflexões, a fim de se buscar iniciativas que instiguem os docentes a se inserirem melhor no contexto do PROEJA, conhecendo suas reais bases e necessidades contextuais. Sabe-se quão importante é conhecer o histórico dos discentes e quais seus temores ao se deparar com o recomeço de seus estudos, pois ao se conhecer a história de alguém, se torna mais fácil construir um novo tempo com ela. Nessa compreensão, a construção de um instrumento dialógico, por meio da capacitação, proporciona ao professor um diagnóstico contínuo, capaz de contribuir na busca de novas estratégias para o ensino de qualidade e significativo para a vida do aluno.

Consoante a isto, o Art. 206, I, da Constituição Federal de 1988, afirma que deveria haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Porém, este artigo contrasta com a realidade na rede de ensino público, que não oferece vagas suficientes para que esses alunos tenham acesso e não só o acesso, mas a permanência na escola, visto que o número de matrículas ofertadas estipula o número de alunos e não o oposto, o número de alunos indicando o número matrículas.

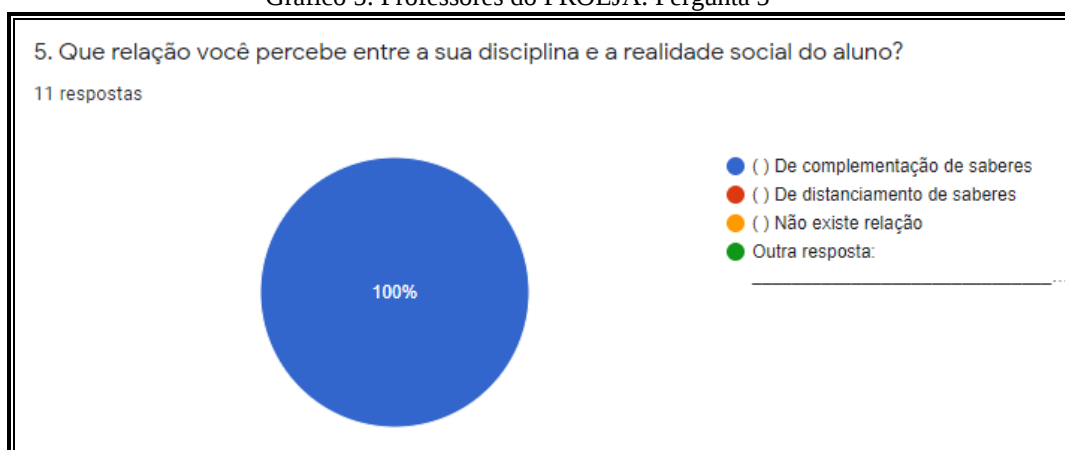
Assim sendo, a preparação docente em áreas específicas do ensino deveria vir acompanhada de incentivos e propostas para que o professor esteja cada vez mais preparado para o acolhimento desse alunado, que outrora foram obrigados a deixarem a sala de aula pela enxada ou pelo mercado de trabalho, devido à necessidade de complementação da renda familiar ou mesmo pela falta de incentivo governamental. Assim, no pensamento

Freiriano não há uma educação verdadeira sem um pensamento crítico, pois este subsiste do diálogo, diálogo este que surge quando o professor se pergunta sobre o que vai dialogar com o aluno mesmo antes de ter contato com eles. “É a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. (FREIRE,1987)

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA se sistematizam através do gráfico 4. Este gráfico expõe a leitura das respostas escritas pelos professores, o que permite afirmar que 100% nunca fizeram um curso de capacitação e atuação docente PROEJA. A isso, Freire (1987) descreve o ser humano sobre seu processo de inacabamento, tem consciência de sua inconclusão. Sendo, portanto, necessário que se renove todos os dias, compreendendo que a educação é um fazer permanente/evolutivo e consciente que busca um melhor aproveitamento discente/docente que transforma a realidade do ser humano.

A quinta pergunta do questionário aplicado aos professores pretendia saber que relação o professor percebe entre a sua disciplina e a realidade social do aluno. Tal questionamento disponibilizou como opções de respostas: “de complementação de saberes; de distanciamento de saberes; não existe relação; outra resposta. O objetivo era conhecer o nível relacional entre professor e aluno, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos professores dentro da realidade educacional/social dos alunos. Isso posto, pode-se traçar uma linha dialógica entre a realidade sociocultural do aluno e a disciplina do professor do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, fundamentar, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da inferência de que as práticas exercidas nas comunidades, às quais residem os alunos, devem ser contextualizadas nas disciplinas desenvolvidas pelos profissionais, docentes do PROEJA, objetivando alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular ao desempenho acadêmico e técnico dos mesmos. Desse modo, as respostas supracitadas servem de base para ratificar o perfil do profissional, educador, com o seu educando.

Gráfico 5: Professores do PROEJA: Pergunta 5



Fonte: produzido pelo autor (2021)

Portanto, o questionário aplicado aos professores: “Que relação você percebe entre a sua disciplina e a realidade social do aluno?” teve por objetivo perceber de que modo essas disciplinas complementam os saberes dos estudantes contemplando sua realidade social. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA (PP) quanto à sua percepção sobre a sua disciplina e a realidade social do aluno foi 100 % afirmativa, na complementação de saberes.

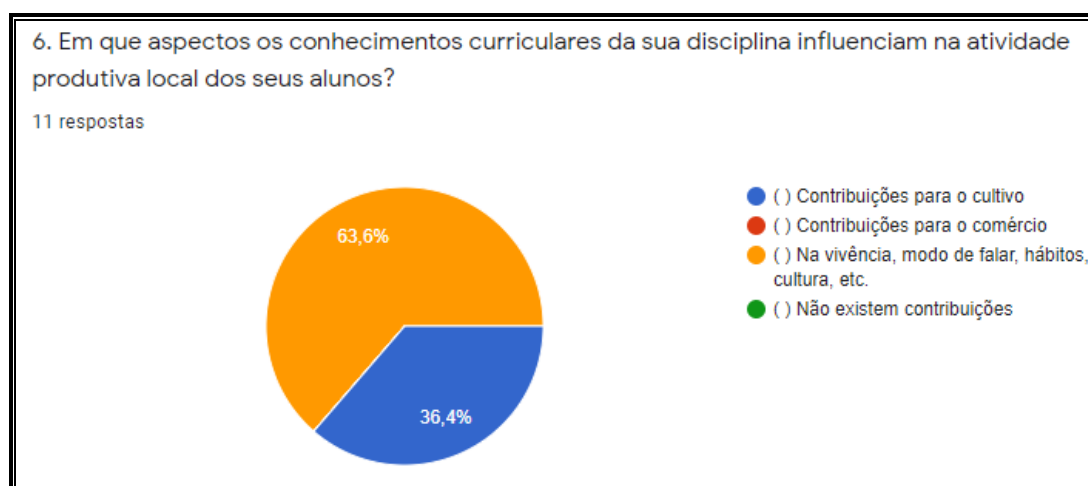
Nota-se uma preocupação e uma necessidade do diálogo das disciplinas com o contexto sociocultural dos alunos. Compreende-se, também, a valorização, respeito e preocupação do professor com o conhecimento adquirido na comunidade, pelo aluno. Nesta perspectiva, libertar é oportunizar o outro a falar sobre seus anseios, sua realidade, sua vida. É permitir um diálogo crítico e não opressivo, reconhecer o ser humano na sua vocação ontológica e histórica. (FREIRE, 1987, p. 29)

A sexta pergunta do questionário aplicado aos professores pretendeu descobrir em que aspectos os conhecimentos curriculares da sua disciplina influenciam na atividade produtiva local dos seus alunos. Para responder, os docentes tiveram as seguintes opções: de contribuição para o cultivo; de contribuição para o comércio; na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc. Não existem contribuições. A finalidade era estabelecer o grau de influência exercida pela disciplina na vida laboral do alunado, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos professores dentro da realidade educacional/social dos alunos.

Isso posto, pode-se traçar uma linha dialógica entre a realidade sociocultural do aluno e a disciplina do professor do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, fundamentar, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da inferência de que as práticas exercidas nas comunidades às quais residem os alunos, devem ser contextualizadas nas disciplinas desenvolvidas pelos profissionais, docentes do PROEJA,

objetivando alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular ao desempenho acadêmico e técnico dos mesmos. Desse modo, as respostas supracitadas servem de base para ratificar o nível de “interferência” dos conhecimentos curriculares das disciplinas sobre os conhecimentos tradicionais dos alunos.

Gráfico 6: Professores do PROEJA: Pergunta 6



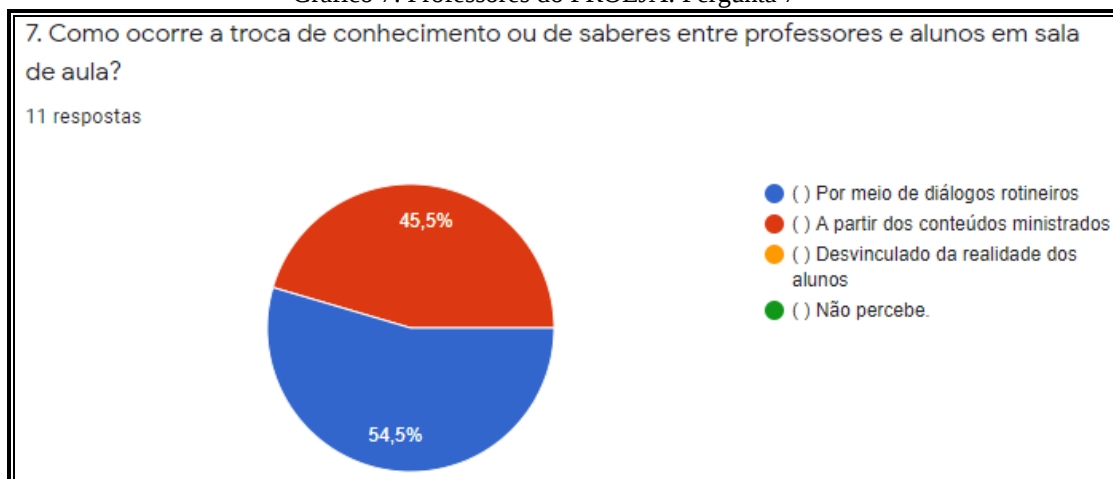
Fonte: produzido pelo autor (2021)

Sentiu-se a necessidade de perceber de que modo as disciplinas estudadas influenciam nos saberes dos estudantes ao contemplar sua realidade social. A partir das respostas, 63,6% afirmaram, influenciando na vivência, modo de falar, hábitos, cultura etc e 36,4% contribuição para o cultivo. Nota-se que, quando os alunos adentram no Instituto parte considerável dos seus conhecimentos tradicionais são “alterados” pela influência dos conhecimentos científicos adquiridos no Campus, divergindo assim, da resposta “complementação de saberes”, questão cinco. Nessa perspectiva, Freire (1987), demonstrou sua preocupação com um ensino bancário, sendo, este, um influenciador que se desenvolve a partir dos lares, escolas primárias, médias e por fim a universidade. Na concepção freiriana, a influência do lar se estende para escola e nela os educandos descobrem que para alcançar alguma satisfação, precisam se adequar aos princípios já estabelecidos verticalmente. Sendo um deles o não pensar. Percebe-se, também, uma necessidade do diálogo das disciplinas com o contexto sociocultural dos alunos. Nessa ótica, libertar é oportunizar o outro a falar sobre seus anseios, sua realidade, sua vida. Nesse entendimento, Foucault, percebe o homem como uma construção histórica, por isso, sendo o sujeito criado historicamente, as formas educacionais também o são. Para Foucault, “[...] nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, em si

mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder”. (FOUCAULT, 1979, p. 19)

A sétima pergunta do questionário aplicado aos professores é: “Como ocorre a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos em sala de aula?”, tal questionamento disponibilizou como opções de respostas: “a partir dos conteúdos ministrados; por meio de diálogos rotineiros; desvinculado da realidade dos alunos; não percebe. Seguiu com o objetivo de conhecer o nível relacional entre professor e aluno, cujo o interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos professores dentro da realidade educacional/social dos alunos. Desta forma, pôde-se traçar uma linha dialógica entre a realidade sociocultural do aluno e a disciplina do professor do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, fundamentar, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da conclusão de que as práticas docentes e a realidade social dos alunos, devem ser contextualizadas nas disciplinas desenvolvidas pelos profissionais, cujo objetivo é alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular à realidade dos educandos. Desse modo, as respostas supramencionadas servem de base para legitimar o perfil do profissional, educador, com o seu educando.

Gráfico 7: Professores do PROEJA: Pergunta 7



Fonte: produzido pelo autor (2021)

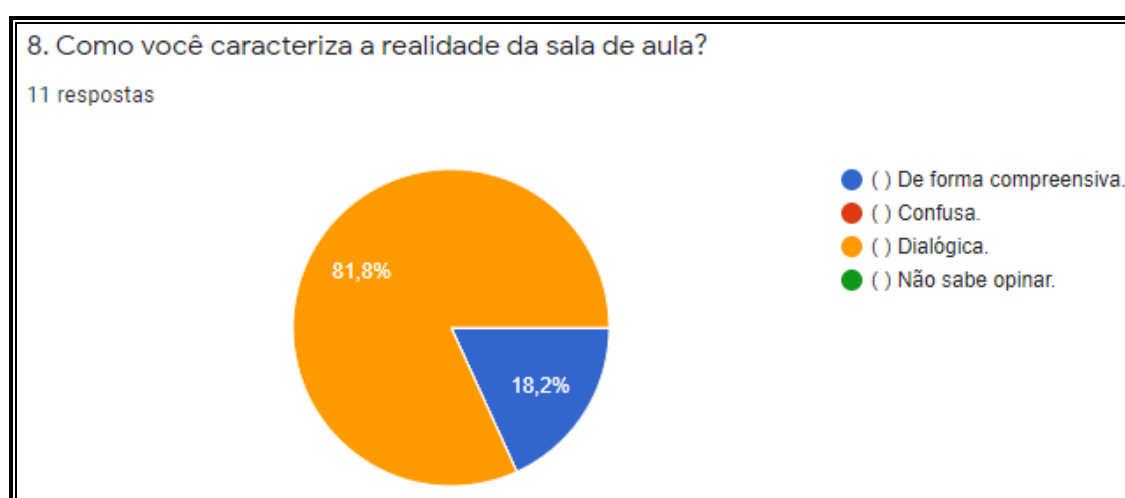
O objetivo da sétima questão era conceber de que modo os conhecimentos se processam na realidade social professor/aluno no contexto sala de aula. Diante disso, as respostas outorgadas pelos professores do PROEJA (PPA) resultou em: 45,5% a partir dos conteúdos ministrados e 54,5% afirmativa, por meio de diálogos rotineiros. Percebe-se que, diante do exposto, parte dos professores faz uso dos conteúdos ministrados, ou seja, utiliza-se do saber teórico para se chegar à realidade social dos alunos. Porém, a maioria dos

professores considera os saberes que os estudantes trazem consigo e buscam dialogar com eles, os estudantes, por meio de suas experiências, vivências e saberes locais. Nessa perspectiva, de acordo com Diegues (2000, p.30), “o conhecimento tradicional é o conjunto de “saberes e saber fazer” próprios dessas populações a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração”. Sendo, portanto, compreendido que a transmissão oral é o mecanismo de difusão de conhecimentos e práticas e também uma particularidade das comunidades tradicionais.

A oitava pergunta do questionário aplicado aos professores solicitou que eles caracterizassem a realidade da sala de aula e disponibilizou acepções: de forma compreensiva; confusa; dialógica; não sabe opinar. Precisávamos conhecer o nível relacional entre professor e aluno, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos professores dentro da realidade vivenciada em sala de aula com os alunos. Sendo, dessa forma, possível traçar uma compreensão entre a realidade sociocultural do aluno e a disciplina do professor do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, estabelecer, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da conclusão de que a realidade da sala de aula tange na vida social dos alunos, assim como, na convivência professor/aluno nas disciplinas desenvolvidas pelos profissionais, a fim de alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular a realidade dos educandos. Desse modo, as respostas supramencionadas servem de base para legitimar o perfil do profissional, educador, com o seu educando.

O gráfico abaixo marca um momento importante para o professor – a imagem que este traz da sala de aula, como ele se enxerga nesse processo.

Gráfico 8: Professores do PROEJA: Pergunta 8



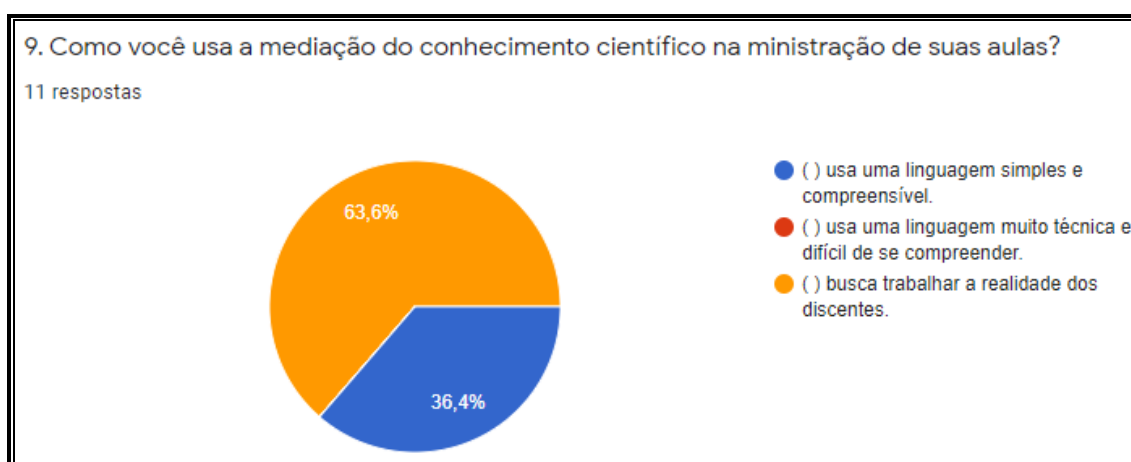
Fonte: produzido pelo autor (2021)

As respostas conferidas pelos professores do PROEJA (PPA) comprovaram que 81,8% consideram que existe uma ação dialógica e 18,2% afirmativa, de forma compreensiva. Percebe-se que, diante do exposto, parte significativa dos professores busca por meio do diálogo uma relação de proximidade com os estudantes, ou seja, utiliza-se do saber teórico para se chegar à realidade sociolaboral/cultural dos alunos. Enquanto que, a outra parte considera que compreender ou diagnosticar a real necessidade dos alunos, ou seja, como esses estudantes interagem ou não na aula, se sua experiência extraclasse afeta o seu aprendizado, relações que os alunos fazem entre o conteúdo aprendido e a realidade histórico-concreta em que se situam, entre outros. Nessa perspectiva, O conhecimento tradicional, contribui de forma efetiva para a superação da distância entre professor e aluno, escola e comunidade, tornando-se um elemento importante para que o ensino seja algo estimulante, desafiador e inserido nos interesses do educando.

Portanto, conhecimento científico e conhecimento tradicional devem se complementar na sala de aula, estabelecendo um diálogo constante, conduzindo a questionamentos a respeito de verdades estabelecidas, isto é, não deve haver sobreposição de um tipo de conhecimento sobre outro, mas que seja esclarecido “o lugar” de cada um neste diálogo de saberes. Para Lima (2007), o conhecimento tradicional representa um elemento cognitivo que não minimiza o papel central da ciência e muito menos aponta para a sua substituição por outro.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 9

Gráfico 9: Professores do PROEJA: Pergunta



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A nona pergunta do questionário aplicado aos buscou trabalhar a realidade dos discentes e teve como objetivo saber se os professores, na transmissão de seus conhecimentos, utilizam o livro didático considerando os conhecimentos prévios dos

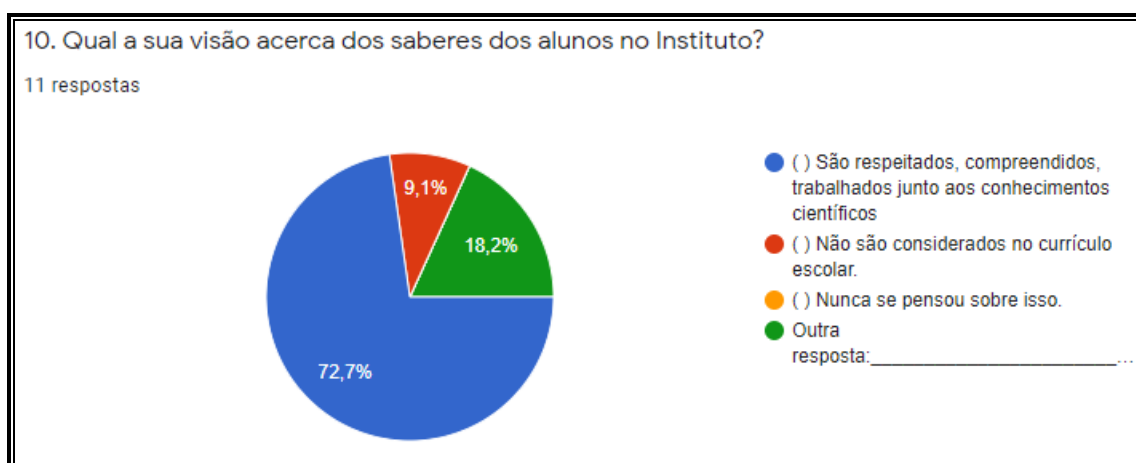
estudantes de maneira a justificar sua resposta. Nesse contexto, as respostas conferidas pelos docentes do PROEJA se sistematizam através do gráfico supracitado.

O que nos leva a exprimir que 36,4 % dos professores entrevistados usam uma linguagem simples e compreensível, enquanto 63,6% buscam trabalhar a realidade dos discentes. Logo, é importante que os alunos sejam conduzidos a perceber os valores, os contextos e as diferenças relacionadas aos saberes científicos e os culturalmente fundados, por meio dos diálogos que surgem na sala de aula (COBEM 1996). Compreendendo que a escola não se resume apenas como reprodutora de conhecimentos, mas exerce sua postura crítica em relação à educação (CHASSOT, 2006).

Deste modo, compreende-se que a utilização da linguagem simples e compreensiva por alguns docentes tem como propósito facilitar a comunicação desenvolvendo uma interação com eficiência entre professor e aluno. Enquanto que trabalhar a realidade dos alunos é contribuir de forma efetiva para a superação da distância entre professor, aluno, escola e a comunidade, sendo isso, um elemento importante para que o ensino seja algo estimulante, desafiador e inserido nos interesses do educando.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 10

Gráfico 10: Professores do PROEJA: Pergunta 10



Fonte: produzido pelo autor (2021)

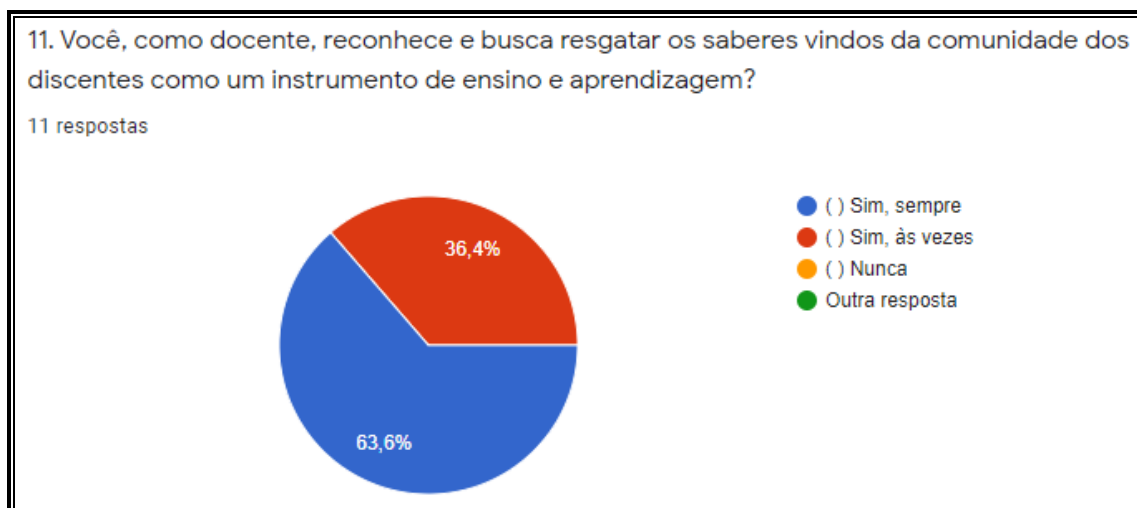
A décima pergunta do questionário aplicado aos professores que teve como objetivo identificar a percepção dos professores quanto à visibilidade dos estudantes PROEJA no IFPA Campus Castanhal de maneira a justificar sua resposta. Nesse contexto, as respostas conferidas pelos docentes do PROEJA se sistematizam através do gráfico supracitado.

O que nos leva a descrever que 72,7 % dos professores entrevistados afirmaram que os saberes desses alunos são respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos

conhecimentos científicos; 9,1% responderam que os saberes dos alunos não são considerados no currículo escolar; enquanto que 18,2% optaram pela opção outra, porém sem justificar sua escolha. Logo, se percebe na fala dos educadores certa divergência em relação aos saberes dos alunos no contexto Instituição, uma vez que o PPC do curso considera e valoriza a realidade desses alunos (2016). Porém, estas considerações nos permitem inferir que há reflexão crítica por parte dos docentes, sobre a realidade vivenciada pelos discentes no Campus. A isto, Freire (1996) aponta caminhos para o educador, ao chamar para este o dever de considerar os saberes dos educandos, construídos na prática comunitária ou sua realidade social.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 11

Gráfico 11: Professores do PROEJA: Pergunta 11



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A décima primeira pergunta objetivou saber qual o nível de envolvimento dos professores com a realidade sociolaboral dos estudantes, levando em consideração os conhecimentos prévios desses estudantes. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA se sistematizam através do gráfico exposto acima.

O que nos leva a concluir que 63,6% dos professores optaram por **sim, sempre** e 36,4% optaram por **sim, às vezes**. Os dados supracitados permitem inferir que há uma preocupação por parte de alguns professores em caminhar pelos saberes e pelos conhecimentos, onde os estudantes agrupam e ordenam o que já conhecem. Enquanto outros parece se deter mais aos conteúdos didáticos dos livros ou mesmo não saber como articular os conteúdos propostos a realidade dos alunos. Porém, no entendimento de Freire (1987), aos educadores não são impostos os conteúdos programáticos, podendo este dialogar com os

sujeitos envolvidos na transmissão dos conhecimentos, professor e aluno, de forma a valorizar a situação existencial, concreta, presente e assim construir uma relação entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 12

Quadro 7 - Professores do PROEJA: Pergunta 12

12. Descreva uma experiência sobre a construção de saberes que marcou você em uma das turmas de PROEJA onde já trabalhou ou trabalha.	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPA
PP I	Buscar inovações tecnológicas para a mecanização agrícola a partir da vivência nas comunidades,
PP II	As socializações do tempo comunidade são momentos únicos de aprendizagem para mim, enquanto docente. São trocas profícuas de saberes e experiências.
PP III	A socialização do Tempo Comunidade pela qual foram empregados conceitos estruturantes da disciplina. E que mesmo de modo simples e com uma linguagem própria os estudantes conseguiram realizar o <i>feedback</i> com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles seus pares ou seus professores que aprendemos muito com estes momentos de trocas de saberes.
PP IV	Discussão acerca da vivência dos alunos e os mecanismos produção em suas comunidades.
PP V	Aplicação de tratamentos silviculturais na área experimental do cupuaçu.
PP VI	Quando aprendi com eles as formas de curral de pesca.
PP VII	Exposição de utensílios usados na comunidade.
PP VIII	Houve uma aula sobre eletricidade em que direcionamos todo o tópico para eletrificação rural e a receptividade foi muito positiva.
PP IX	A replicação dos conteúdos trabalhos na disciplina, na sua propriedade, partir da implantação de sistemas agroflorestal em sua propriedade.
PP X	O caso de uma aluna, moradora de uma ilha no interior de Abaetetuba, cuja ilha o governo federal vendeu para uma empresa estrangeira com o objetivo de ser depósito de rejeitos de minério e a família dela estava sendo expulsa de sua própria terra.
PP XI	As socializações dos tempos comunidades são momentos sempre muito marcantes, quando as alunas e alunos nos apresentam os saberes das comunidades e podemos observar o desenvolvimento de cada discente no falar, no escrever, na técnica desenvolvida em campo, na atuação efetiva em cada lugar.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

Para Sanchez (2013), impactos ambientais representam toda ação do homem sobre a natureza que gera mudanças, uma vez que neste campo é possível perceber estudos e análises dos fatores determinantes, das percepções e das previsões de ações negativas, positivas, imediatas ou futuras que podem ocorrer no ambiente. Dessa forma, de acordo com a narrativa da (PPA X) o impacto das barragens de dejetos de minério, a construção de portos e suas atividades contribuem para o aumento da derrubada de florestas e caracteriza também a perda de biodiversidade e a desocupação de muitas famílias de suas terras. Essa atividade ilegal tem

atraído à atenção de grandes investidores nacionais e internacionais, mesmo sendo este processo de extração de minérios altamente devastador para o meio ambiente, destruindo-o em diferentes aspectos físicos e sociais.

Dito isso, a décima segunda pergunta se fez necessária para se conhecer como ocorre a construção dos conhecimentos professor/aluno dentro da classe e extraclasse. Pergunta semelhante foi feita no questionário aplicado aos alunos (questão 12) e nesse contexto serão feitas algumas correlações inerentes:

Nesse contexto, as respostas conferidas pelos professores do PROEJA (PPA XI) foram:

“As socializações dos tempos comunidades são momentos sempre muito marcantes, quando as alunas e alunos nos apresentam os saberes das comunidades e podemos observar o desenvolvimento de cada discente no falar, no escrever, na técnica desenvolvida em campo, na atuação efetiva em cada lugar”.

Este *feedback*, ajusta-se com a refutação dada pelos alunos, na questão doze direcionada aos alunos do PROEJA “Relate um acontecimento que marcou a troca de saberes entre você e algum educador no IFPA. Qual foi este acontecimento e que aprendizagem foi possível retirar dessa experiência.” (DPAI, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX), pois afirmam que o momento de troca de saberes no tempo escola e no tempo comunidade marca positivamente essa relação professor/aluno e escola/comunidade ratificando o que propõe a Pedagogia da Alternância. Uma vez que o aluno passará aproximadamente trinta dias no tempo comunidade aplicando o que absolveu no momento escola fortalecendo as trocas de saberes adquiridos através do conhecimento científico repassado pelo professor.

(PPA I, II, III, IV, VI, VII, VIII, IX e X) Respectivamente: ratificam, em suas respostas, que essa troca de saberes enaltece o alunado, levando-os a associar o ensino teórico com a prática que já possuem. Sendo, o tempo escola importantíssimo para essa conciliação, pois propõe que os alunos apliquem os saberes adquiridos na escola às suas vivências e saberes locais. Logo, esta é uma proposta pedagógica cujo objetivo é o cotidiano do aluno, ou seja, aplicabilidade do conhecimento advindo da escola ao seu cotidiano laboral, social e escolástico.

Segundo Gadotti e Romão (2011), a educação de jovens e adultos se caracteriza de fato na medida em que a realidade desses sujeitos começa a fazer parte dos procedimentos didáticos e dos conteúdos a serem sensibilizados e ensinados pelos educadores.

4.1.2 Coordenação do PROEJA (CPA) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

Para a análise dos dados referentes à coordenação foram selecionados fragmentos que serão reproduzidos e trabalhados de acordo com a concepção de pesquisadores que discutem o tema da pesquisa em foco. O coordenador do PROEJA responsável pelas turmas do 2ºA e 1ºB PROEJA em 2020, respondeu ao questionário (presente no apêndice), totalizando 100% da amostra uma vez que a Instituição não dispõe de vice-coordenador.

Deste modo, foi feita uma breve decodificação da terminologia do Coordenador do PROEJA (CPA) que participou da entrevista.

O questionário semiestruturado aplicado ao coordenador do PROEJA, presente no apêndice desta dissertação, teve por objetivo descobrir como ocorre a construção de saberes entre alunos e professores nas aulas, sendo composto por doze perguntas, as quais serão transcritas da mesma forma como foi respondida pelos Professores e problematizadas de acordo com cada pergunta:

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 1

Quadro 8 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 1

Quais funções você desenvolve no Instituto?	
1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPA	Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão

Fonte: produzido pelo autor (2021)

A primeira pergunta do questionário aplicado visava descobrir se a coordenação já possuía outras atribuições para além do cargo de coordenador do PROEJA no Instituto, pois como se sabe, isso influencia na condução das atividades e acompanhamento diário das ações que ocorrem durante o curso.

Diante da resposta do coordenador, percebeu-se que o mesmo exerce uma gama de responsabilidades, podendo dentre outras questões, afetar o seu desempenho na condução das turmas do PROEJA IFPA Campus Castanhal, porém compreende-se que se designado para a função, é porque corresponde ao que lhe fora proposto com desenvoltura e comprometimento.

Portanto, o coordenador pedagógico se configura como aquele que contribui para fortalecer princípios que efetue a gestão democrática na escola, tais como a construção horizontalizada das relações entre os seres humanos ali existentes, velando pelo diálogo e

respeito construídos entre professores/alunos, alunos/professores, entre outros. A esse respeito, Vasconcellos (2008, p. 87) afirma que,

antes de mais nada, a coordenação deve ser exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola [...] o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola etc.

Neste contexto, exercer a função de coordenador exige competência e responsabilidade, pois atender aos discentes, docentes e à comunidade escolar demanda do profissional uma postura ética que se fundamente na diversidade, a fim de obter objetivos geradores para o desenvolvimento sociocultural.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 2

Quadro 9 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 2

Como é realizado o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores?	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPA	O acompanhamento ocorre via SIGAA, e-mail, <i>WhatsApp</i> , material didático, aulas ministradas, feedback dos alunos etc.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

A segunda pergunta do questionário aplicado teve por objetivo analisar o grau relacional entre coordenador e professor no Instituto, compreendendo que esta parceria é necessária para um trabalho harmonioso e produtivo para o campo acadêmico como um todo.

Diante da resposta do coordenador, constatou-se que o acompanhamento das atividades ocorre de maneira bem diversificada, o que transmite entre outras questões a segurança, principalmente para o alunado, de que o coordenador pedagógico exerce seu papel com responsabilidade e compromisso com a classe acadêmica. Contribui, para o melhor desempenho do corpo docente, assegurando que os professores estão cumprindo, dentre outras questões, o conteúdo proposto pelo currículo do curso.

Portanto, a figura do coordenador pedagógico é de fundamental importância para que os saberes locais dos alunos e os saberes científicos dialoguem através do conteúdo programático e por meio das atividades desenvolvidas na sala de aula ou extraclasse.

Segundo Silva e Sant'Anna (2010, p. 71) “[...] a aprendizagem do sujeito da EJA obriga a mobilizar conhecimentos e a criar as condições, para que esses conhecimentos se inscrevam numa pessoa”. A construção do saber pedagógico, portanto, parte da análise e da

bagagem de saberes trazidos pelos estudantes para que juntos, professores e alunos, se tornem sujeitos responsáveis por essa construção.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 3

Quadro 10 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 3

O que significa ser coordenador de um curso de PROEJA para você?	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPA	É ter a responsabilidade de mediar e buscar meios de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos que já possuem vivências práticas de vida.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

A terceira pergunta do questionário objetivou analisar os desafios e o grau de responsabilidade do coordenador do curso de PROEJA no Campus do IFPA Castanhal. Diante da resposta do coordenador, inferiu-se que o grande desafio é lidar com os adultos e jovens que já possuem uma gama de conhecimentos práticos, exigindo dos profissionais da educação maior destreza na transmissão dos conhecimentos teóricos, cujo propósito é facilitar essa mediação, entre o conhecimento teórico e prático, respeitando os saberes locais advindos das comunidades e reconhecer as experiências e os saberes que esses estudantes trazem de uma história pessoal e experiências de vida marcadas por descontinuidades no processo de escolarização.

Dessa forma, é importante considerar a diversidade e origem dos estudantes que compõem as turmas de PROEJA, fazer ajustes pertinentes por parte dos professores buscando direcionar os tópicos pedagógicos com o intuito de atender adequadamente à realidade socioeconômica e cultural dos estudantes.

Neste contexto, considerando o regime de alternância que é um dos elementos constitutivos para se trabalhar com o PROEJA, pois garante aos educandos passar parte do tempo na escola e outro na comunidade de origem, constituindo um dos elementos importantes por proporcionar, ao trabalhador/trabalhadora do campo, o acesso à escola sem abandonar o trabalho produtivo, sendo esta uma das metodologias que mais se aproxima da sua realidade e necessidade (PPC, 2016).

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 4

Quadro 11 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 4

4. Na época em que assumiu a coordenação o que esperava encontrar no curso? E hoje, suas expectativas são as mesmas ou mudaram? Se mudaram, o que mudou?	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPA	Inicialmente esperava desafio mais simples. Com o passar do tempo, percebi que os desafios eram maiores e complexos. Coordenação de PROEJA é ir além de fazer gestão, é relacionamento, compreensão da diversidade, percepção do diferente e complexo, é entendimento de como as coisas interligam e inter-relacionam.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

A quarta pergunta pretendeu analisar os desafios e o grau de responsabilidade do coordenador do curso de PROEJA no Campus do IFPA Castanhal. Diante da resposta do coordenador, percebeu-se que sua visão inicial acerca do PROEJA era superficial e distante de um curso técnico, porém no decorrer de sua trajetória, constatou-se um grande desafio na sua gestão, pois requer conhecer ou compreender a grande diversidade desses adultos e jovens que adentram o IFPA Campus Castanhal, perceber suas peculiaridades, as quais exigem dos profissionais da educação maior destreza na transmissão dos conhecimentos teóricos, buscando adequá-los aos conhecimentos práticos, respeitando os saberes locais desses seres humanos, reconhecer suas experiências e os saberes que esses estudantes trazem de uma história pessoal e experiências de vidas marcadas por interrupções no processo de escolarização.

Nesse contexto, o ensino integrado é, portanto, desafiador, exigindo a prática privilegiada da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber. Assim, o grande desafio da escola moderna está em articular os conhecimentos tradicionais dentro dos currículos escolares convencionais, uma vez que a ciência exerce uma hegemonia epistemológica por meio da escola moderna, condenando e marginalizando qualquer conhecimento alternativo ou cultura local. (ARENAS E CAIRO, 2009).

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 5

Quadro 12 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 5

O que são saberes discentes para você?	
COORDENADOR DO PROEJA.	RESPOSTA
CPA	É a carga de conhecimento de vida e prática que o aluno traz consigo.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

A quinta pergunta do questionário aplicado ao coordenador teve por objetivo saber qual a compreensão do coordenador (CPA) sobre os saberes dos discentes PROEJA.

De acordo com a resposta do coordenador, é possível depreender que o universo de saberes dos estudantes que “compreendem essa carga de conhecimento que o aluno traz consigo” é composto por mitos, religiões, línguas, agricultura, música, artes, fenômenos socioculturais, economia, entre outros, portanto, são construções dos grupos sociais identificadas nas comunidades e funcionam conforme a cultura local, logo, do saber local.

A resposta do coordenador à pergunta supracitada mostra que o coordenador tem total segurança quanto aos saberes dos alunos. O que permite inferir que os saberes locais dos discentes são visíveis no Campus pelos profissionais da educação que articulam a experiência da docência aos saberes culturais locais e ao currículo tornando a prática pedagógica mais “próxima” do aluno.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 6

Coordenador do PROEJA: Pergunta 6



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A sexta pergunta seguiu com o objetivo de conhecer a percepção do coordenador acerca do conteúdo exposto pelo professor em sala de aula e à realidade sociocultural e laboral dos estudantes, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica dos coordenadores no que se refere à prática docente vivenciada no contexto sala de aula. Desse modo, as respostas supracitadas servem de base para ratificar o perfil do coordenador.

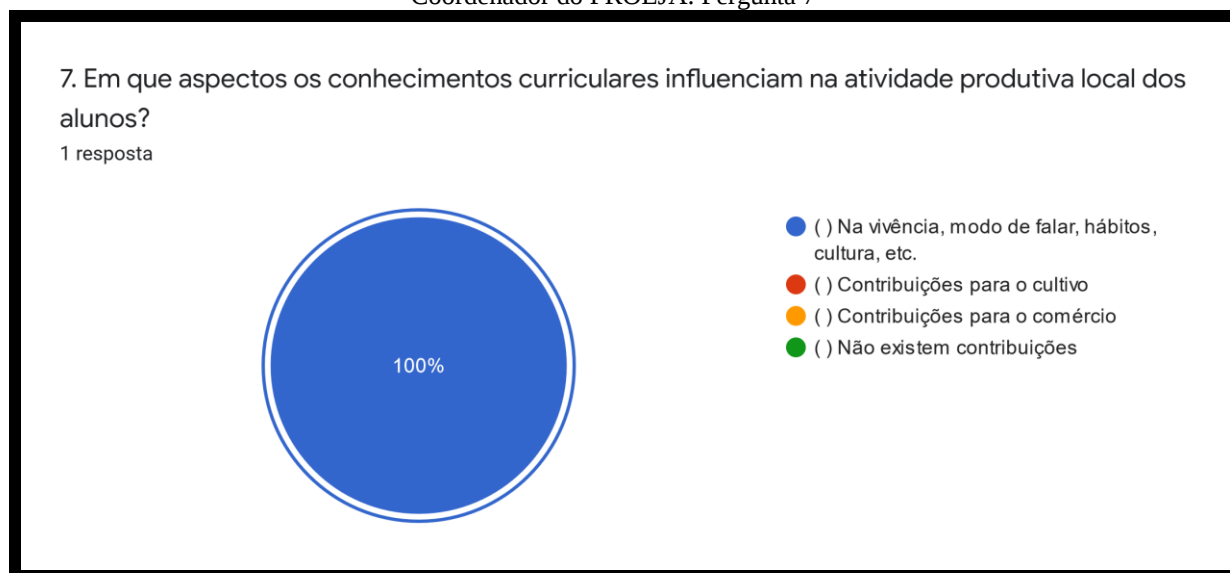
Nesse contexto, a resposta atribuída pelo coordenador do PROEJA (CPA) quanto à sua percepção entre o conteúdo programático disciplinar do professor e a realidade social do

aluno, é 100 % afirmativa, na complementação de saberes. Nota-se na afirmação do coordenador que há diálogo entre as disciplinas e o contexto sociolaboral dos alunos.

Diante da resposta do coordenador, constata-se que a relação entre os saberes escolares e saberes culturais locais são estabelecidos na escola à medida que estes saberes se cruzam. Essa interseção é necessária porque os saberes escolares são o eixo do sistema de educação e os saberes locais são à base da educação tradicional. Neste sentido, pode-se falar de uma relação de complementaridade entre os dois saberes. Sentiu-se falta, entretanto, de um detalhamento mais adequado sobre como ocorre essa complementação, o que sem dúvida, ampliaria a nossa análise sobre o assunto.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 7

Coordenador do PROEJA: Pergunta 7



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A sétima pergunta do questionário aplicado ao coordenador objetivou estabelecer o grau de influência exercido pelos conhecimentos curriculares na vida laboral do alunado, cujo interesse é produzir reflexões sobre a ótica do coordenador dentro da realidade educacional/social dos alunos. Isso posto, pode-se traçar uma linha dialógica entre a realidade sociocultural do aluno e o currículo do PROEJA no Campus Castanhal, para assim, fundamentar, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da inferência de que as práticas exercidas nas comunidades, nas quais residem os alunos, devem ser descritas no currículo proposto do curso, objetivando alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes, articulando o conteúdo curricular ao desempenho acadêmico e técnico dos mesmos. Desse modo, as respostas supracitadas servem de base para ratificar o nível de

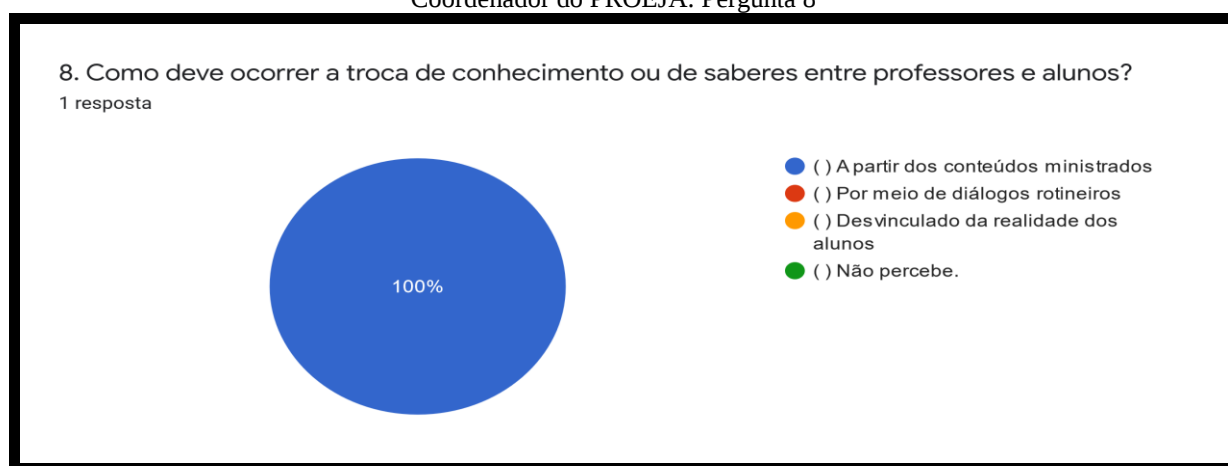
“interferência” dos conhecimentos curriculares das disciplinas sobre os conhecimentos tradicionais dos alunos.

Portanto, o questionário aplicado ao coordenador: “Em que aspectos os conhecimentos curriculares influenciam na atividade produtiva local dos alunos?” Teve por objetivo perceber de que modo os conhecimentos curriculares influenciam nos saberes dos estudantes ao contemplar sua realidade social:

Nesse contexto, a resposta atribuída pelo coordenador do PROEJA (PPA) sobre em que aspectos os conhecimentos curriculares influenciam na atividade produtiva local dos seus alunos? Foi de 100% afirmativa, influenciando na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc. Nota-se que, aos alunos adentrarem no Instituto parte considerável dos seus conhecimentos tradicionais são moldados pelos conhecimentos científicos adquiridos no Campus. Assim, o ensino na modalidade EJA, precisa assumir uma proposta que permita ao professor criar, pesquisar, respeitar os saberes dos estudantes, refletir criticamente aceitar o novo ser curioso e dialogar. Estes são alguns dos saberes definidos por Freire (2003) como necessários à prática educativa de jovens e adultos.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 8

Coordenador do PROEJA: Pergunta 8



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A oitava pergunta seguiu com o objetivo de perceber como esses saberes são transmitidos dentro da sala de aula, para produzir reflexões sobre a ótica do coordenador dentro da realidade socioeducacional. Dessa forma, pôde-se traçar uma linha dialógica entre a realidade socioeducacional do aluno e como se dá a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos do PROEJA no Campus Castanhal, no sentido de, estabelecer, o que se pretende com essa investigação, visto que, parte-se da conclusão de que as práticas docentes e a realidade social dos alunos, devem ser contextualizadas nas disciplinas

desenvolvidas pelos profissionais, cujo objetivo é alcançar a relevância proposta pelo curso aos discentes articulando o conteúdo curricular a realidade dos educandos. Desse modo, a resposta supramencionada serve de base para legitimar o perfil do coordenador.

Diante do exposto, a resposta outorgada pelo coordenador do PROEJA (CPA) sobre como ocorre a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos? Foi 100% afirmativa, a partir dos conteúdos ministrados. Percebe-se que na percepção do coordenador os docentes fazem uso dos conteúdos ministrados, ou seja, utilizam-se do saber teórico para se chegar à realidade social dos alunos. Contrapondo, o que a maioria dos professores respondem no gráfico 7, direcionado aos professores, que considera os saberes que os estudantes trazem consigo, e partir desse conhecimento prévio, buscam dialogar com eles, ou seja, por meio de suas experiências, vivências e saberes locais.

Porém, na visão do coordenador, a troca de conhecimentos entre os professores e alunos deve ocorrer ou ocorre a partir dos conhecimentos ministrados e não por meio dos diálogos rotineiros, conforme afirmaram os docentes na questão sétima direcionada aos professores, o que nos leva a concluir que a comunicação entre o coordenador e os professores no que se refere à prática pedagógica junto aos discentes precisa ser revista, pois a harmonia entre os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem reflete no bom desempenho da escola. Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p.136) observa que

não deve levar a sacrificar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade. O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade.

Estes dois agentes do conhecimento: professor/coordenador, precisam integrar-se porque são importantes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Sendo, portanto, compreendido que o conhecimento científico é importante para o desenvolvimento do alunado, assim como, a transmissão oral é o mecanismo de difusão de conhecimentos e práticas e também uma particularidade das comunidades tradicionais, como refere Geertz (1989), “compreender a cultura de um povo, expõe observar a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade”.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 9

Quadro 13 - Coordenador do PROEJA: Pergunta 9

Como você caracteriza a realidade da sala de aula nas turmas de PROEJA?	
COORDENADOR DO PROEJAA.	RESPOSTA
CPA	Turmas com dificuldade de aprendizado, mas com força de vontade para aprender, prosperar e mudar a realidade em que vivem.

Fonte: produzido pelo autor (2021)

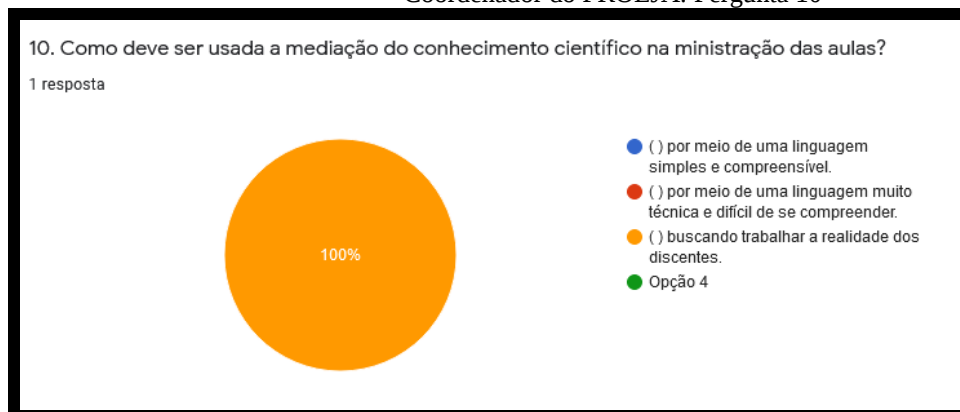
A nona pergunta do questionário aplicado que diz: **“Como você caracteriza a realidade da sala de aula nas turmas de PROEJA?”** teve por objetivo analisar o grau de percepção do coordenador quanto a realidade sociocultural desses estudantes, considerando também o contexto sociolaboral.

Na resposta do coordenador, constatou-se sua plena convicção quanto à realidade dos alunos do PROEJA, “são turmas com dificuldades de aprendizado, mas com desejo de mudar a realidade em que vivem,” sendo, porém, um público diversificado e que requer uma escola mais como agente de difusão do que como meio de transmissão de conhecimento, programas flexíveis que se adapte à realidade do educando como: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversos e com predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de diagnóstico, de síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de inserção em grupo. (INDE e MEC, 2003, XI).

Portanto, a construção do saber parte da análise e da bagagem de conhecimentos transportados pelos estudantes de suas comunidades, para que juntos, professores e alunos, se tornem sujeitos responsáveis por essa construção.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 10

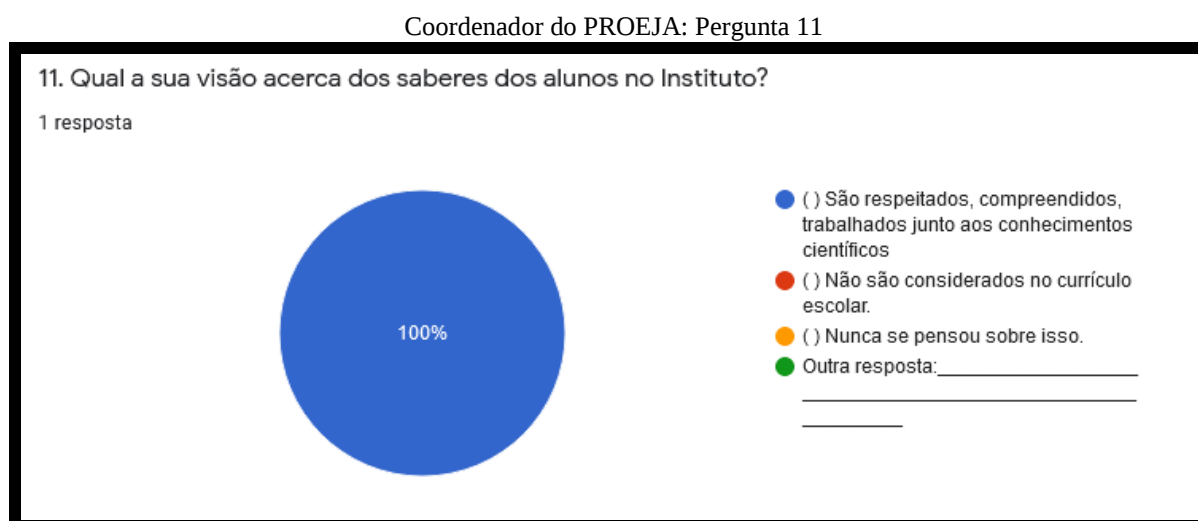
Coordenador do PROEJA: Pergunta 10



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A resposta do coordenador à pergunta do gráfico 10 (CPA): definiu que ele considera que a mediação deve ser feita “buscando trabalhar a realidade dos discentes”, mostra que a escola não se resume apenas como reprodutora de conhecimentos, mas exerce sua postura crítica em relação à educação (CHASSOT, 2006), o que permite presumir que a mediação do conhecimento se dá de forma a contribuir e superar a distância entre professor, aluno, escola e a comunidade, sendo isso, um elemento importante para que o ensino seja algo estimulante, desafiador e inserido nos interesses do educando. Uma vez que a escola procura difundir o conhecimento curricular em paralelo com os saberes locais, compreendendo que o conhecimento científico e o saber local devem ser tomados como base para o desenvolvimento integral do educando.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 11



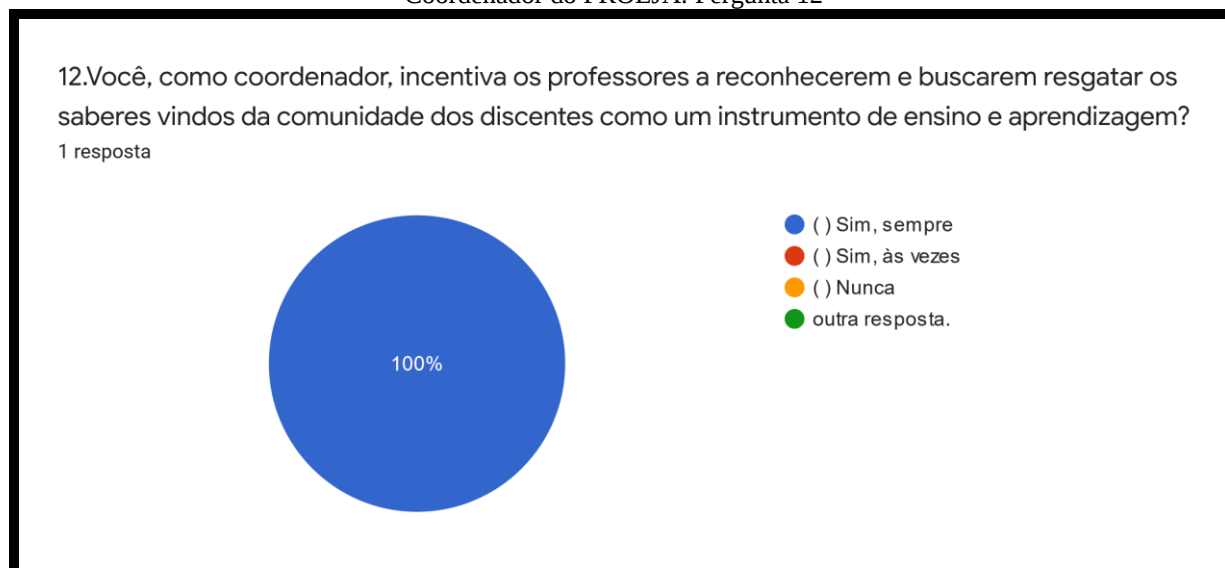
Fonte: produzido pelo autor (2021)

A décima primeira pergunta do questionário aplicado ao coordenador objetivou identificar a percepção do coordenador quanto à visibilidade dos estudantes PROEJA no IFPA Campus Castanhal de maneira a justificar sua resposta. Nesse contexto, a respostas conferidas pelo coordenador do PROEJA, se sistematiza através do gráfico supracitado.

O que nos leva a descrever que sua resposta é 100% afirmativa “são respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos” (p.15). Logo, se percebe na fala do coordenador, que os saberes dos estudantes no contexto Instituição, são respeitados e compreendidos conforme rege o PPC do curso que considera e valoriza a realidade desses estudantes buscando integrá-lo cada vez mais a sua cultura de pertença (2016).

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 12

Coordenador do PROEJA: Pergunta 12



Fonte: produzido pelo autor (2021)

A décima segunda pergunta do questionário aplicado ao coordenador indagou: “**Você, como coordenador, incentiva os professores a reconhecerem e buscarem resgatar os saberes vindos da comunidade dos discentes como um instrumento de ensino e aprendizagem?**” teve o objetivo de saber qual o nível de comprometimento do coordenador com a realidade sociocultural dos estudantes, levando em consideração os conhecimentos prévios desses estudantes. Nesse contexto, a resposta atribuída pelo coordenador do PROEJA se sistematiza através do gráfico exposto acima.

A resposta do coordenador mostra que ele buscar incentivar os professores a introduzir e valorizar os saberes locais dos estudantes, sabendo que faz parte do currículo, sendo uma oportunidade para integrar os adultos e jovens na cultura de pertença. Nessa ótica, os saberes locais visam enraizar o aluno na sua cultura e permitir a sua articulação no mundo do mercado tradicional e moderno. Os saberes locais arrumados no currículo são componentes que tratam e integram os conteúdos relevantes para a aprendizagem do alunado e facilita que este reconheça a sua cultura e saiba articulá-la com o mundo de outras culturas, inclusive, com a cultura universal.

4.1.3 Considerações Gerais dos dados coletados

Com o objetivo de investigar os saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular relacionando o cotidiano sociocultural e laboral desses discentes no IFPA Campus Castanhal, a pesquisa aplicada aos estudantes, professores e coordenadores, norteadas pelas

referências bibliográficas teve o intuito de conceber considerações relevantes numa perspectiva crítica que pudesse ampliar significativamente o ambiente educativo para além dos muros da escola com o intuito de superar a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não-formal. Isto é, uma educação de qualidade, que busca gerar aprendizagens responsáveis por uma formação cidadã e técnica respeitando a diversidade cultural.

Deste modo, a partir das análises foi possível verificar que tanto estudantes, quanto professores e coordenador, responderam de forma satisfatória aos questionários propostos contemplando a realidade sociocultural e laboral dos alunos, seus saberes advindos da comunidade, assim como, se dá a mediação dos conhecimentos ou dos saberes locais dentro do contexto realidade socioeducacional e laboral e que este ocorre, também, de forma ininterrupta e sistematizada, cujo objetivo é educar através de um processo de ação/reflexão dos envolvidos.

Sendo assim, as respostas dos alunos, professores e coordenador permitem inferir que há relação entre diálogo dos saberes tradicionais ou locais, tanto alunos como professores e coordenador buscam superar suas diferenças por meio do diálogo, sendo este um instrumento de ensino e aprendizagem para o resgate dos saberes tradicional/local. Proposta esta fundamentada na pedagogia da alternância, o que reflete, segundo docentes, discentes e coordenador diretamente no processo de ensino aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre os saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular do curso de Agropecuária no IFPA Campus Castanhal nos proporcionou compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos saberes desses estudantes que ocorrem em muitos momentos, na sala de aula e fora dela, e em se tratando dos conhecimentos tradicionais locais, certamente, todas as atividades devem ser valorizadas respeitando a diversidade cultural dos estudantes. Assim, a partir dos objetivos estabelecidos para esta investigação, buscou-se identificar e sistematizar as práticas pedagógicas vivenciadas no curso, ou seja, como se estabeleceu o diálogo de saberes entre os estudantes e os professores dentro do processo formativo desenvolvido, tendo sido possível perceber esse processo de formação dos sujeitos jovens e adultos do campo, no IFPA Campus Castanhal.

Podendo, então, afirmar que os propósitos da pesquisa foram alcançados, apesar de compreendermos que algumas questões merecem ainda uma maior investigação, no sentido

de elucidar todos os contextos que se relacionam aos saberes dos estudantes PROEJA e à construção curricular. Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância se mostrou como opção pertinente nessa relação de troca de saberes, pois sendo ela um método que visa a uma relação dialógica entre o estudante que reside no campo e a realidade que ele vivencia no seu cotidiano socioeducacional, de modo a favorecer essa troca constante de saberes entre seu ambiente de vida, trabalho e escola.

Por meio da pesquisa foi possível identificar na formação dos jovens e adultos do PROEJA, a valorização do saber local ou conhecimentos tradicionais que os discentes trazem da vivência sociolaboral em suas comunidades, as relações de respeito estabelecidas entre professor e aluno pautadas no diálogo e reconhecidas pelos estudantes na prática docente em sala de aula.

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

Dessa maneira, a partir dos questionários aplicados aos discentes, professores e coordenador, foi possível diagnosticar, por exemplo, que a formação dos jovens e adultos do PROEJA no IFPA Campus Castanhal tem buscado a valorização desses sujeitos do campo, na medida em que no ambiente formativo se procura evidenciar os saberes que os estudantes trazem consigo de suas vivências nas comunidades de origem. Assim, as relações que se concebem entre educador e educando têm como objetivo o diálogo e o reconhecimento dos saberes tradicionais camponeses, os quais são trazidos para a formação dos discentes.

Portanto, no que se refere aos saberes pedagógicos que se evidenciaram no Proeja do IFPA Castanhal, a análise revelou que se efetivaram fundamentados numa relação dialógica, considerando a realidade e a visão dos sujeitos, suas identidades, práticas e fazeres. Além disso, a identificação dos saberes educativos vivenciados pelos envolvidos nos forneceu elementos para afirmar que eles foram diversificados e fundamentais para a formação, correspondendo às perspectivas dos estudantes.

Dessa forma, no que se refere aos saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular, a pedagogia da alternância, respeitou-se o que propõe a realidade e as experiências durante o tempo escola e o tempo comunidade, que é a apreciação de tal forma que os conhecimentos tradicionais sejam vistos como base para a produção dos saberes científicos,

de modo que o estudante se sinta emblemático no seu próprio conhecimento, desenvolvendo deste modo, a agricultura familiar. Logo, a partir das análises desta pesquisa, pode-se inferir que a avaliação no contexto do PROEJA só ocorre de forma aceitável quando a construção do conhecimento acontece de forma processual, delineando educar através de um contínuo processo de ação-reflexão-ação.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora vozes, 2011.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.), 2005.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda. **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

Arenas A, Cairo C. 2009. **Etnobotânica**, modernidad y pedagogía crítica del lugar. Utopia y Práxis Latino-americana.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Relatório final do Projeto Tempos e espaços nas comunidades rurais do Alto e Médio São Francisco - Minas Gerais**. Uberlândia: UFU, 2009

_____, Carlos Rodrigues. **A comunidade tradicional**. In Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos. Montes Claros: 2010 (Relatório de Pesquisa).

BRASIL. PROEJA - **Programa Nacional de Integração da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio>. Acessado em 10/02/2020.

_____. **Ofício n. 2939/2008 SETEC/MEC** de 11 de setembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 10/02/2020.

_____. 2007. **Decreto N. 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acessado em 10/02/2020.

_____. **CONSTITUIÇÃO (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 03 out.2018.

_____. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acessado em: 16/07/2020.

_____. **Decreto Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004** - Portal da...: Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/decreto-5154-23-julho>. Acessado em 26.09.2019.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base do PROEJA**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Decreto 5478/05 | Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/decreto-5478-05>>. Acessado em: 24/02/2020.

_____. **Decreto nº 5840** – Planalto. Disponível em: [www.planalto.gov.br > ccivil_03 > Ato2004-2006 > Decreto](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/Decreto). Acessado em: 24/02/2020

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro 1988.

_____. **Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br > legin > fed > decret > dec](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/dec). Acessado em 23/03/2021

_____. **Decreto no 3.029, de 9 de janeiro de 1881.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br > legin > fed > decret](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret) >. Acessado em 23/03/2021

_____. **Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave. – Orizóna: UNEFAB, 2013. 279 p. : il. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil)

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC - Rio, 2014.

_____. **Interculturalidade e educação escolar.** In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.); Moreira, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Reinventar a Escola.** (org.). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2013

COSTA, Marisa Vorraber, **Estudos culturais em Educação.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

COUTO, Miguel. No Brasil só há um problema nacional: **a educação do povo**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1933.

CHASSOT, A. (2011). **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5ed. Ijuí: Unijuí.

CHASSOT, A. **Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia com Inclusão de Saberes Populares no Currículo**. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 27, p. 9-12, fev. 2008.

CHASSOT A. 2006. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**, 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 436 p.

COBERN W W. 1996. **Constructivism and non-Western science education research**. International Journal of Science Education, 287-302.

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

_____. **CONHECIMENTOS TRADICIONAIS: UMA DISCUSSÃO ...** Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view>. Acessado em 27/02/2020

CONCAGH, V.B. **A escola família agrícola no Espírito Santo**. Caderno Pesquisa, São Paulo, 1989.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Annablume/Hucitec/NUPAUB/USP, 2002.

_____. **Saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: USP, 2000.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí. Ed. Unijuí-RS, 2001.

_____. **Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre: UFRGS/ANPED - CDrom, 2000a, p. 1-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa** - 51ª Ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo e Shor, Ira, **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. RJ: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta** – 12 Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, M. S. C.; MÓL, G.S. **Interlocução entre os saberes: relações entre os saberes populares de artesãs do triângulo mineiro e o ensino de ciências**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

IBGE. Santa Izabel do Pará (PA) | **Cidades e Estados**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acessado em 31/03/2020.

INDE e MEC, **Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: INDE/MEC, 2003.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos** – V CONFINTEA. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** São Paulo: Global Editora, 1979 (Coleção Bases n.09)

LITTLE, Paul. **Conhecimentos tradicionais para o século XXI:** etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

Lima E A C. 2007. **Diálogos com a natureza, saberes e estratégias dos povos da floresta.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

LOPES, Sérgio Luiz. (Org.). **Práticas educativas na educação do campo:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. 239 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: Campinas/SP: Editora Alinea, 2005.

_____. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. Egitempo Editorial, 2013. 1493f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acessado em 24.09.2019.

MELLO, S. S. **Na beira do rio tem uma cidade:** urbanidade e valorização dos corpos d'água. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MINGERS, J. The Paucity of Multimethod research: a review of the IS literature. Information Systems Journal, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**, Curitiba, CRV, 2016.

MOLL, Jaqueline, SILVA, Caetana Juracy Rezende (Coord.). **PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Documento Base**. Brasília: MEC / SETEC, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos em Educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella**. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 verificar

ORLIKOWSKI E JJ BAROUDI, "Estudando Tecnologia da Informação nas Organizações: Abordagens de Pesquisa e Suposições", Pesquisa de Sistemas de Informação, Vol. 2, 1991.

PALILLOT, Maria de Fátima de Sousa, 1959 – **Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM) / MG**, 2007

PÉREZ GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 9.

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÁNCHEZ, Luis E. **Avaliação de impacto ambiental**: Conceitos e métodos. 2 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. Educação e Diversidade.

SILVA, Leí Terezinha P. Pillar da e SANT`ANNA, Sita Mara Lopes. **Diversidade etária na EJA**. Refletindo sobre PROEJA: produções de São Vicente do Sul. Pelotas: UFPEL, 2010

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de Jovens e Adultos**: uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional, 2009..

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. revista HISTEDBR, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005

WALSHAM, G. **Interpretando sistemas de informação nas organizações**. Chichester UK: John Wiley& Sons, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Toledo V M, Barrera-Bassols N. 2009. **A etnoecologia**: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. Desenvolvimento e Meio Ambiente.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 116 p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; Cardoso, Maria Helena Fernandes. (Org.) Escola Fundamental: currículo e ensino. Campinas – SP: Papirus, 1995.

VELOSO FILHO, Darlindo Maria Pereira. **O PROEJA no IFPA campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica** (2007 a 2009). 2014. 204f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p.121-135, maio/ago. 2007. (Educação do Campo).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência** – problemas filosóficos da pesquisa científica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

7 APÊNDICE

Apêndice 01 - Questionário aplicado ao coordenador do Curso de Agropecuária

ENTREVISTA APLICÁVEL AOS COORDENADORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – PROEJA – DO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA

A pesquisa tem por objetivo diagnosticar as percepções entre professores, alunos e coordenação acerca dos Saberes trabalhados entre eles.

- Entrevista ao coordenador
- Data da entrevista: ____/____/____
- Local da entrevista:
- Nome (opcional):
- Faixa Etária:
 - () entre 20 e 25 anos () entre 41 e 45 anos
 - () entre 26 e 30 anos () entre 46 e 50 anos
 - () entre 31 e 35 anos () entre 51 e 55 anos
 - () entre 36 e 40 anos () entre 56 e 60 anos
 - () entre 61 e 65 anos () entre 66 e 70 anos

1. Que função você desenvolve no Instituto?

2. Como é realizado o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores?

3. O que significa ser coordenador de um curso de PROEJA para você?

4. Na época em que assumiu a coordenação o que esperava encontrar no curso? E hoje, suas expectativas são as mesmas ou mudaram? Se mudaram, o que mudou?

5. O que são saberes discentes para você?

2. Que relação você percebe entre o conteúdo programático disciplinar do professor e a realidade social do aluno?

() De complementação de saberes

() De distanciamento de saberes

() Não existe relação

Outra resposta: _____

3. Em que aspectos os conhecimentos curriculares influenciam na atividade produtiva local dos alunos?

() Contribuições para o cultivo

() Contribuições para o comércio

() Na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc.

() Não existem contribuições

4. Como deve ocorrer a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos?

() Por meio de diálogos rotineiros

- () A partir dos conteúdos ministrados
- () Desvinculado da realidade dos alunos
- () Não percebe.

5. Como você caracteriza a realidade da sala de aula nas turmas de PROEJA?

6. Como deve ser usada a mediação do conhecimento científico na ministração das aulas?

- () por meio de uma linguagem simples e compreensível.
- () por meio de uma linguagem muito técnica e difícil de se compreender.
- () buscando trabalhar a realidade dos discentes.

7. Qual a sua visão acerca dos saberes dos alunos no Instituto?

- () São respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos
- () Não são considerados no currículo escolar.
- () Nunca se pensou sobre isso.

Outra resposta: _____

8. Você, como coordenador, incentiva os professores a reconhecerem e buscarem resgatar os saberes vindos da comunidade dos discentes como um instrumento de ensino e aprendizagem?

- () Sim, sempre
- () Sim, às vezes
- () Nunca

Outra resposta: _____

Apêndice 02 - Questionário aplicado aos Professores do Curso de Agropecuária

ENTREVISTA APLICÁVEL AOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – PROEJA – DO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA

A pesquisa tem por objetivo diagnosticar as percepções entre professores, alunos e coordenação acerca dos Saberes trabalhados entre eles.

- Entrevista ao professor
- Data da entrevista: ____ / ____ / ____
- Local da entrevista:
- Nome (opcional):
- Faixa Etária:

- () entre 20 e 25 anos () entre 41 e 45 anos
 () entre 26 e 30 anos () entre 46 e 50 anos
 () entre 31 e 35 anos () entre 51 e 55 anos
 () entre 36 e 40 anos () entre 56 e 60 anos
 () entre 61 e 65 anos () entre 66 e 70 anos

1. Que disciplina você leciona?

2. Há quanto tempo você leciona em turmas de PROEJA?

3. Você já fez algum curso direcionado a docentes que trabalham com PROEJA?

- () Sim
 () Não

3.1. Se sim, qual?

2. Que relação você percebe entre a sua disciplina e a realidade social do aluno?

- () De complementação de saberes
 () De distanciamento de saberes
 () Não existe relação

Outra resposta: _____

3. Em que aspectos os conhecimentos curriculares da sua disciplina influenciam na atividade produtiva local dos seus alunos?

- () Contribuições para o cultivo
- () Contribuições para o comércio
- () Na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc.
- () Não existem contribuições

4. Como ocorre a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos em sala de aula?

- () Por meio de diálogos rotineiros
- () A partir dos conteúdos ministrados
- () Desvinculado da realidade dos alunos
- () Não percebe.

5. Como você caracteriza a realidade da sala de aula?

- () De forma compreensiva.
- () Confusa.
- () Dialógica.
- () Não sabe opinar.

6. Como você usa a mediação do conhecimento científico na ministração de suas aulas?

- () usa uma linguagem simples e compreensível.
- () usa uma linguagem muito técnica e difícil de se compreender.
- () busca trabalhar a realidade dos discentes.

7. Qual a sua visão acerca dos saberes dos alunos no Instituto?

- () São respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos
- () Não são considerados no currículo escolar.
- () Nunca se pensou sobre isso.

Outra resposta: _____

8. Você, como docente, reconhece e busca resgatar os saberes vindos da comunidade dos discentes como um instrumento de ensino e aprendizagem?

- () Sim, sempre
- () Sim, às vezes
- () Nunca

Outra resposta _____

9. Descreva uma experiência sobre a construção de saberes que marcou você em uma das turmas de PROEJA onde já trabalhou ou trabalha.

Apêndice 03 - Questionário aplicado aos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária

ENTREVISTA APLICÁVEL AOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – PROEJA – DO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA

A pesquisa tem por objetivo diagnosticar as percepções entre professores, alunos e coordenação acerca dos Saberes trabalhados entre eles.

- Entrevista ao estudante
- Data da entrevista: ____/____/____
- Local da entrevista:
- Nome (opcional):
- Faixa Etária:
 - () entre 20 e 25 anos () entre 41 e 45 anos
 - () entre 26 e 30 anos () entre 46 e 50 anos
 - () entre 31 e 35 anos () entre 51 e 55 anos
 - () entre 36 e 40 anos () entre 56 e 60 anos
 - () entre 61 e 65 anos () entre 66 e 70 anos

1. O que representa a escola para você?
2. O que representa a comunidade onde mora para você?
3. Qual atividade você desenvolve em sua comunidade?

4. Que relação você percebe entre seu curso e sua realidade social?

- () De complementação de saberes
- () De distanciamento de saberes
- () Não existe relação

Outra resposta: _____

5. Em que aspectos os conhecimentos curriculares de seu curso influenciam na sua atividade produtiva local?

- () Contribuições para o cultivo
- () Contribuições para o comércio
- () Na vivência, modo de falar, hábitos, cultura, etc.
- () Não existem contribuições

6. Como ocorre a troca de conhecimento ou de saberes entre professores e alunos em sala de aula?

- () Por meio de diálogos rotineiros
- () A partir dos conteúdos ministrados
- () Desvinculado da realidade dos alunos
- () Não percebe.

7. Como você caracteriza a realidade da sala de aula?

- () De forma compreensiva.

- ☐ Confusa.
- ☐ Dialógica.
- ☐ Não sabe opinar.

8. Qual o procedimento docente na mediação do conhecimento científico?

- ☐ O (a) professor(a) usa uma linguagem simples e compreensível.
- ☐ O (a) professor (a) usa uma linguagem muito técnica e difícil de se compreender.
- ☐ O (a) professor (a) buscar trabalhar a realidade dos discentes.

9. Como os saberes dos alunos são vistos na escola?

- ☐ São respeitados, compreendidos, trabalhados junto aos conhecimentos científicos
- ☐ Não são considerados no currículo escolar.
- ☐ Nunca se pensou sobre isso.

Outra resposta: _____

10. Os (as) professores (as) reconhecem e buscam resgatar os saberes vindos da comunidade dos discentes como um instrumento de ensino e aprendizagem?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Nunca

Outra resposta _____

11. Relate um acontecimento que marcou a troca de saberes entre você e algum educador no IFPA. Qual foi este acontecimento e que aprendizagem foi possível retirar dessa experiência.