

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLÁUCIA MARIA FERRARI

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR PARA O PROEJA

Niterói

2015

GLÁUCIA MARIA FERRARI

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR PARA O PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação.

Orientador: Professor Dr. Elionaldo Fernandes Julião

Niterói

2015

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

F375 Ferrari, Gláucia Maria.

Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA / Gláucia Maria
Ferrari. – 2015.

141 f. ; il.

Orientador: Elionaldo Fernandes Julião.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Faculdade de Educação, 2015.

Bibliografia: f. 114-128.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação profissional.
3. PROEJA. 4. Pedagogia da Alternância. I. Julião, Elionaldo
Fernandes. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de

GLÁUCIA MARIA FERRARI

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR PARA O PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião (Presidente – UFF)

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos (UFRRJ)

Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira (UFF)

Ao papai, Valentim Ferrari (*In memoriam*) e à mamãe, Luzia Diogo Ferrari.

Ensinaamentos e exemplos habitantes da alma.

Gratidão eterna.

O meu lugar

Benção de Deus, é o meu lugar!
Especial, é a minha comunidade!
Pequeno chão, moradia da beleza e do sossego!
A terra chegou com trabalho e sacrifício
E com alegria...
Há tempos, havia mais reza, quadrilha e futebol.
Mandioca e café
Havia mais água...
Hoje a alegria tem estado triste
Jovens sem trabalho, dizendo sim aos vícios
Famílias abandonando a terra
Ou ferindo-a
O eucalipto foi morar perto das nascentes, impedindo-as de nascer.
Nada flui...
Mas, ainda assim, amo minha comunidade
A água insiste em existir
E com ela, o alimento do dia-dia
Ainda existe riqueza
Tenho esperança...
Na juventude do meu lugar
Nas pessoas que não param de lutar
E de plantar
E ficam ...
Querem aprender a plantar respeitando a terra
Precisam de atenção
Acreditam em si mesmas e na terra
Acreditam em mim
Sei que posso ajudar...

(Adaptação feita pela autora das representações dos estudantes do PROEJA/Alternância do IF Baiano *Campus* Santa Inês sobre o “Seu Lugar” publicado por Costa (2013, p.11-12).

AGRADECIMENTOS

Ao professor, Dr. Elionaldo Fernandes Julião, que com sensibilidade, humildade, respeito, confiança e competência, orientou a minha pesquisa.

Aos professores, Dr. Marcos Marques de Oliveira e Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, os quais tive a honra de conhecer: Everardo Paiva de Andrade, Hustana Maria Vargas, Léa Pinheiro Paixão, Maria Cecília Fantinato, Osmar Fávero, Paulo Carrano, Shaula Maíra Vicentini de Sampaio.

Aos professores e colegas do Observatório Jovem e do NEDEJA, pelas reflexões realizadas durante os encontros, tão importantes no meu crescimento.

À professora Ana Karina Brenner, pelo sorriso fácil e pelas valiosas sugestões ao projeto de pesquisa.

À Direção-Geral do IF Baiano – *Campus* Santa Inês por autorizar a realização da pesquisa e pelo afetuoso acolhimento.

Aos estudantes, professores e gestores do *Campus* Santa Inês, pelo generoso diálogo que tornou possível o conhecimento da riqueza da experiência.

Ao meu esposo, André, pelo incentivo, confiança, amor e colaboração. O caminho se tornou mais fácil com você!

Aos meus filhos, Mateus e Lucas, pela compreensão e amizade, tão importantes no meu caminho. Sei que torceram muito por mim!

À leal amiga Diana, pelo companheirismo de todas as horas.

À minha mãe, Luzia, e meus irmãos, Rita, Jéferson e Márcia, pela torcida e pelas orações.

À amiga Iraldirene, generosa companheira de pesquisa e de estrada.

Ao IFES – *Campus* de Alegre pela liberação que tornou possível a dedicação ao aprendizado e à pesquisa.

RESUMO

FERRARI, Gláucia Maria. **Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA.** Orientador: Dr. Elionaldo Fernandes Julião. Niterói, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), 141 páginas. Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação.

O presente trabalho versa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e sua articulação com a Pedagogia da Alternância em instituições federais, concretizada na oferta do Curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância desenvolvido pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano) *Campus* Santa Inês. A pesquisa buscou analisar de que forma se efetiva essa articulação, buscando conhecer como se deram o processo de implementação e o cotidiano educativo da experiência. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que buscou realizar um estudo de caso com a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos gestores e professores do curso e grupo de discussão com os estudantes. Compreendendo o PROEJA como uma importante política de EJA no cenário da educação brasileira a partir da possibilidade de uma formação integrada e da inclusão de jovens e adultos em escolas federais reconhece-se os riscos de sua descontinuidade através da diminuição de sua oferta por estas instituições e de incentivo do Governo Federal. Em contrapartida, o trabalho revela a crescente articulação do PROEJA com a Pedagogia da Alternância, ao que se atribui às aproximações entre essas modalidades como: a formação integrada e integral, a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação, a valorização da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a realidade do estudante como ponto de partida da aprendizagem e da formação. Apesar da formação continuada de professores e a realização do Tempo Comunidade apresentarem-se como desafios a serem superados, a experiência analisada, a partir da adesão da Pedagogia da Alternância no PROEJA, obteve índices de permanência muito significativos, encontrando no perfil dos estudantes e na metodologia da alternância os principais fatores responsáveis pelo resultado.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Institutos Federais, PROEJA, Pedagogia da Alternância.

Abstract

FERRARI, Gláucia Maria. **Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA.** Thesis Advisor: Dr. Elionaldo Fernandes Julião. Niterói, Rio de Janeiro, Federal Fluminense University, 2015. Thesis (Master's in Education), 141 pages. Research line: Diversity, Social Differences and Education.

The present dissertation talks about the National Program of Integration for Professional Basic Education in the modality of Education for Young and Adult (PROEJA) and its articulation with the Pedagogy of Alternation on Federal Institutes, concretized on the offering of the PROEJA/Alternation Technical Course in Farming developed by the Baía Federal Institute (IF Baiano) *Campus* Santa Inês. The research looked for analyze in what forms this articulation effective itself, in order to learn how happens the process of implementation and the educative routine of this experience. It is about a qualitative research that tried to achieve a case study with semi structured interviews with managers and teachers of the course and discussion group with the students. Understanding PROEJA as an important EJA policy in the Brazilian education scene, from the possibility of an integral education and the inclusion of young and adult in federal schools, acknowledges the risks of discontinuance by the decreasing of its offering by these institutions and by federal government incentive. On the other hand, this work reveals the crescent articulation from PROEJA with the Pedagogy of Alternation, which is attributed to approaches between these modalities, for example: an integral and integrated education, the flexibilization and valorization of different times and spaces of formation, the research and work valorization as educative principles and the student's reality as a start point to formation and learning. Although the continued formation of teachers and the Time-community realization introduce themselves as challenges to overcome, analyzed the experience, from the Pedagogy of Alternation adherence in PROEJA, got a very significant stay rates, finding in the students profile and with the methodology of alternation the main factors responsible for the result.

Keywords: Education for Young and Adult, Federal Institute, Pedagogy of Alternation, PROEJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapeamento das experiências de PROEJA articuladas com a Pedagogia da Alternância desenvolvidas pela Rede Federal de ensino	59
Figura 2	Total de vagas ofertadas pelo IF Baiano em 2014	76
Figura 3	Registro do Dia de Campo	94
Figura 4	Esquematização dos ciclos de alternância no curso PROEJA/Alternância do <i>Campus</i> Santa Inês	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número de matrículas no PROEJA em Instituições Federais (2006-2013)	40
Gráfico 2	Distribuição, por estados brasileiros, das experiências desenvolvidas por instituições federais com a adoção da Pedagogia da Alternância	58
Gráfico 3	Cursos oferecidos pelas instituições federais desenvolvidas pela Pedagogia da Alternância	58
Gráfico 4	Evolução das matrículas em EJA no município de Santa Inês, por rede de ensino (2010-2014)	67
Gráfico 5	Demonstrativo das experiências do IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês com o PROEJA	82
Gráfico 6	Idade dos Estudantes	85
Gráfico 7	Escolaridade dos Estudantes	88
Gráfico 8	Motivos para o retorno aos estudos	89
Gráfico 9	Expectativas dos estudantes quanto à formação	90
Gráfico 10	Comparativo entre as cargas horárias totais das formações básica e profissional, por módulo	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Atividades e instrumentos pedagógicos específicos na operacionalização do sistema de formação em alternância	51
Tabela 2	Caracterização dos cursos desenvolvidos pela Rede Federal que articulam a \Pedagogia da Alternância com o PROEJA	60
Tabela 3	Caracterização dos cursos oferecidos pelo IF Baiano - <i>Campus</i> Santa Inês, em 2014	69
Tabela 4	Estruturação do currículo, segundo Módulos e Objetivos	95
Tabela 5	Desenho curricular do curso PROEJA/Alternância do <i>Campus</i> Santa Inês	97

LISTA DE SIGLAS

CAF_UFPI	Colégio Técnico de Floriano / Universidade Federal do Piauí
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR	Casas de Famílias Rurais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFFAs	Centros Familiares de Formação em Alternância
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CFR	Casas Familiares Rurais
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EA	Escolas de Assentamento
EAFA	Escola Agrotécnica Federal
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMARCs	Escolas Médias de Agropecuária Regional
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas

IF Baiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFFARROUPILHA	Instituto Federal Farroupilha
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRR	Instituto Federal de Rorâima
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
PAISE	Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
REDES	Rede de Desenvolvimento Social
SCIR	Sindicato Central de Iniciativas Rurais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UEP	Unidade Educativa de Produção
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFRs	Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

O olhar para o chão e sem confiança é algo a ser superado.
Valoriza-se a cabeça erguida, o ser sujeito da história, a indignação contra as injustiças e a
autoconfiança na capacidade intelectual das pessoas.

(Ramofly Bicalho dos Santos)

Sumário

Introdução:	15
Capítulo 1: Políticas de educação de jovens e adultos: o PROEJA como política pública nos Institutos Federais	25
1.1 O trabalho e a integração curricular como princípios do PROEJA	32
1.2 O PROEJA nos Institutos Federais: novos e velhos embates	35
Capítulo 2: Pedagogia da Alternância e PROEJA nos Institutos Federais	43
2.1 A formação profissional em alternância: elementos e princípios que se integram em uma proposta de educação integral	47
2.2 A Rede Federal como contexto escolar da formação profissional em alternância.....	53
Capítulo 3: A formação profissional do PROEJA/Alternância do IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês	64
3.1 O PROEJA no IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês: o encontro com a alternância.....	71
3.2 Uma seleção diferenciada: a busca pela inclusão do jovem e adulto do campo.....	83
3.3 A dinâmica da formação do PROEJA/Alternância: procedimentos e desafios curriculares, metodológicos e pedagógicos sob a ótica dos sujeitos	91
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas:	114
Anexos:.....	129

Introdução

A presente pesquisa de dissertação de mestrado versa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) integrado com o ensino médio e sua articulação com a Pedagogia da Alternância, principalmente sobre a análise da experiência desenvolvida pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano), *Campus Santa Inês*.

O PROEJA foi criado pelo Governo Federal em 2005, tendo sido reformulado e ampliado em 2006. Dentre todos os seus objetivos, princípios e metas, destacam-se o resgate da possibilidade da formação profissional integrada ao ensino médio e a obrigatoriedade de oferta pelas instituições federais, tornando-se responsável pela inserção do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas federais, tidas como um espaço de excelência no contexto educacional brasileiro.

Desde a sua criação até os dias atuais, o PROEJA tem despertado a atenção de estudiosos e pesquisadores, tendo sido objeto de investigação em muitos trabalhos. Segundo Baptista (2014), entre os anos de 2006 a 2012 foram defendidos e apresentados 182 trabalhos, entre teses e dissertações, em programas de pós-graduação brasileiros.

Segundo o autor, os temas mais recorrentes nestes estudos referem-se às questões relacionadas ao currículo e às políticas públicas. Entretanto, verifica-se no conjunto de pesquisas uma diversidade de temáticas, o que, de certa forma, reflete o cenário de desafios enfrentados pelo Programa. Nessa diversidade encontram-se, entre outras, pesquisas que investigam os sujeitos do PROEJA (estudantes e professores), a questão da integração curricular no âmbito do Programa, a formação de professores, a relação trabalho e educação, o processo de inclusão e exclusão sociais, as questões referentes ao fenômeno da evasão e a construção da cidadania, a qualificação e formação profissionais dos estudantes do programa, as práticas e métodos de ensino encontrados nas experiências relativas ao programa¹.

Diante desse conjunto de informações, torna-se necessário um olhar diferenciado para o PROEJA e sua oferta, principalmente no âmbito das instituições federais e, de modo especial, dos Institutos Federais, tendo sempre em mente a responsabilidade social destas instituições em relação ao Programa e, por conseguinte, a diminuição das desigualdades educacionais. Cabe provocar reflexões que compreendam o desenvolvimento do PROEJA levando em consideração alternativas que perpassem pela participação efetiva dos estudantes,

¹ Ver, dentre outras, as dissertações: Conrado (2011); Gouveia (2011); Luz, (2011); Vitorette (2014).

pela flexibilidade do currículo e do tempo escolar, tendo como princípio fundamental a valorização das trajetórias de vida e da cotidianidade dos jovens e adultos trabalhadores. Tal perspectiva, segundo Ciavatta e Rummert (2010, p.446), exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para elas convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora.

É nesse sentido que se ressalta a relevância desta pesquisa que se propõe a conhecer o desenvolvimento de uma experiência de articulação entre o PROEJA e a Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica já muito difundida e adotada pelas escolas e movimentos sociais do campo.

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) já sinalizara para a necessidade de “estimular a concepção de projetos que contemplem a pedagogia da alternância, segundo as necessidades dos educandos” (BRASIL, 2009, p.49). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024² também sinaliza nesse sentido, ao estabelecer no conjunto das estratégias referentes à Meta 10, a organização dos tempos e espaços de formação de jovens e adultos a partir das características dos mesmos.

Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014).

O interesse pelo tema deve-se à experiência profissional da pesquisadora, servidora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) que, desde o ano de 2008, vem atuando nas discussões referentes ao processo de implantação do PROEJA e do seu desenvolvimento nesta instituição. Em 2010, através da nomeação para uma comissão encarregada da proposição de criação de um *campus* que utilizasse a metodologia da Pedagogia da Alternância na referida instituição, foi possível estudar e conhecer um pouco mais sobre os seus princípios, principalmente pela realização de visitas às escolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), aos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) e ao *Campus* Novo Paraíso, do Instituto Federal de Roraima (IFRR), que, de forma pioneira, iniciara o desenvolvimento de um trabalho com Alternância em cursos técnicos na Rede Federal de ensino³.

² Lei nº 13.005, de 25/06/2014, publicada no Diário Oficial da União (DOU), 26/06/2014.

³ Para maior aprofundamento, ver Silva (2008).

Paralelamente à realização dessas atividades, foi evidenciando a percepção das dificuldades enfrentadas pelo PROEJA no âmbito das instituições federais, dentre elas, certa resistência por parte dos docentes ao Programa, além da dificuldade em relação aos estudantes, seja no que se refere à montagem de turmas, seja no que tange às perdas e evasões observadas.

Essas constatações aconteciam ao mesmo tempo em que se tomava conhecimento que algumas instituições federais estavam buscando outros caminhos para solucionar ou minimizar as dificuldades com o PROEJA, sendo a adoção da Pedagogia da Alternância a que mais chamou a atenção da pesquisadora.

Nesta linha, o problema norteador que se apresenta nesse estudo pode ser assim apresentado: de que forma se processa a formação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA integrado ao ensino médio em uma instituição federal de ensino, desenvolvido sob os princípios da Pedagogia da Alternância?

Essa indagação desencadeou os seguintes questionamentos: quais seriam as instituições federais a buscar a alternativa da Pedagogia da Alternância para os cursos PROEJA? Quais os motivos que as teriam conduzido nesta direção? Que tipo de alternância estava sendo adotado nessas instituições? De que forma os professores e os alunos se sentiam nesse tipo de formação profissional? Quais dificuldades foram encontradas? Quais seriam as possibilidades e contribuições que a Pedagogia da Alternância estaria trazendo à continuidade do programa?

Essas questões visaram analisar e entender a organização e o desenvolvimento de uma experiência, buscando a compreensão de como acontece o diálogo entre a combinação de modalidades e princípios e, com base nas mesmas, chegou-se ao seguinte pressuposto: a Pedagogia da Alternância pode representar uma alternativa para o PROEJA na medida em que sua organização pedagógica se dá em função de tempos específicos e articulados de formação, possibilitando ao estudante que trabalha, melhores condições de conciliar os estudos com a atividade profissional. Entretanto, acredita-se que tal metodologia apresente, em sua concepção, abordagens de ordem teórica e operacional que dificultem sua adoção por parte das instituições federais, cuja organização funcional e pedagógica estrutura-se em princípios mais tradicionais e rígidos.

Como base nesse pressuposto, o estudo tem como objetivo analisar de que forma se efetiva a experiência educativa e formativa estruturada sob os princípios da Pedagogia da Alternância no âmbito do PROEJA desenvolvida pelo Instituto Federal Baiano, *Campus Santa Inês - BA*.

A escolha do *Campus* Santa Inês para a realização da pesquisa empírica se deu a partir dos resultados de uma pesquisa exploratória das experiências existentes em todo o país e pela condição regular de funcionamento do curso, o que permitiria o efetivo contato com os sujeitos da pesquisa.

No que se refere aos aspectos metodológicos, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa que visa realizar um estudo de caso, pois pretende, a partir da apreensão da totalidade, conhecer as singularidades do fenômeno.

A proposta foi trabalhar com descrições e interpretações das fontes de informações, documentais e pessoais, de forma a contribuir para a melhor compreensão do fenômeno, tendo como pressuposto o respeito aos princípios éticos, bem como a garantia das “condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada” (ZAGO, 2003, p. 294).

Nesse sentido, a pesquisa adotou a abordagem indutiva proposta por Guerra (2006, p. 22-23) cuja lógica de investigação não se resume na comprovação de hipóteses definidas a priori e estanques, mas antes privilegia o contexto da descoberta como terreno de partida de uma investigação.

A pesquisa não assumiu um caráter antagônico em relação aos aspectos quantitativos, mas procurou entender que os mesmos permitem a construção de panoramas e cenários educacionais nos quais se inserem a realidade específica a ser estudada. O trabalho buscou caminhar na perspectiva defendida por Gatti (2004), na medida em que as análises feitas a partir de dados quantificados trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico desta pesquisa reuniu os seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica/exploratória, pesquisa de campo e análise e interpretação dos dados.

A pesquisa bibliográfica/exploratória envolveu, de forma geral, a recuperação dos estudos e do conhecimento produzidos no âmbito acadêmico sobre a temática, contribuindo com elementos para a análise e interpretação dos dados obtidos.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.148), “esta fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões”.

Nesse sentido, primou-se, nessa etapa, pela análise documental e bibliográfica referentes à EJA, ao PROEJA e à Pedagogia da Alternância. Dentre eles, textos oficiais gerais

e institucionais (leis, decretos, pareceres, resoluções, projetos pedagógicos, editais de seleção, relatórios etc.), livros e produções acadêmicas.

Nessa etapa da pesquisa, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, que teve por objetivo realizar o mapeamento e análise da produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre essa metodologia de ensino desenvolvida no período de 2007 a 2013.

Tendo por base os estudos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008)⁴, a pesquisa se deu através do Banco de Teses da CAPES e do sítio eletrônico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, com a utilização dos seguintes descritores: Pedagogia da Alternância, Alternância e EJA e Alternância e PROEJA.

A partir da leitura dos resumos, foram identificados 38 trabalhos, sendo 36 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. A maior parte dos trabalhos apresentou investigações e discussões que envolviam a utilização da Pedagogia da Alternância em contextos diferentes dos CEFFAs (26,3%) e na Educação do Campo (23,7%). Foram encontrados sete estudos que possuíam em comum a investigação das práticas relacionadas à articulação entre a Pedagogia da Alternância e a EJA, dos quais, cinco se referiam a experiências desenvolvidas com o PROEJA em Institutos Federais de Educação⁵. Essas pesquisas acadêmicas subsidiaram as análises sobre a realidade a ser investigada, no sentido de possibilitar a melhor compreensão sobre a temática, bem como sobre o melhor caminho para investigá-la.

A partir desse conjunto de informações, desenvolveu-se a pesquisa de campo, cujos procedimentos referentes ao acesso ao *lócus* da pesquisa foi tranquilo e sem dificuldades.

Seis meses após a abordagem inicial, foi realizada a primeira intervenção física no campo de pesquisa que apresentou os seguintes objetivos: apresentação pessoal da pesquisadora à instituição; coleta de informações gerais referentes à instituição e específicas referentes ao curso; obtenção do documento oficial de autorização da direção-geral para a realização da pesquisa (Anexo A); obtenção de documentos institucionais necessários à

⁴ Os autores realizaram “um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a Pedagogia da Alternância, defendidas no Brasil entre 1969 e 2006”. O objetivo deste trabalho foi “mapear e discutir essa produção acadêmica, visando estabelecer um primeiro esboço do “estado da arte” nesse campo de investigação” (TEIXEIRA, BERNARTT E TRINDADE, 2008, p.229). Os autores identificaram neste período 46 trabalhos, os quais foram agrupados em linhas temáticas, tendo a relação da Pedagogia da Alternância e a Educação no Campo a que apresentou maior destaque. Em seus estudos, os autores afirmam que apesar da expressiva expansão do número de instituições e programas que utilizam a Pedagogia da Alternância, e considerando o tempo de existência dessa metodologia no Brasil, suas características pedagógicas possuem pouca ênfase no contexto acadêmico.

⁵ Carvalho (2009); Lobo (2012); Marconatto (2009); Passos (2011); e Santos (2013).

realização da pesquisa, especificamente, o Projeto Pedagógico do Curso. Também nessa visita foram realizadas algumas entrevistas com professores e estudantes, como forma de pré-teste do roteiro proposto (ZAGO, 2003).

A segunda intervenção no campo de pesquisa se deu após cinco meses da primeira, e foi organizada de maneira que contemplasse os tempos e os espaços diferenciados de formação: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. A visita apresentou os seguintes objetivos: realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa; coleta de informações referentes à instituição que ainda eram necessárias; conhecimento dos setores e espaços de aprendizagem utilizados pelos estudantes; participação, como observadora, das atividades referentes ao Tempo Comunidade.

Os instrumentos adotados para a coleta de dados na pesquisa de campo foram: entrevistas, grupo de discussão e observação.

Segundo Duarte (2002, p.141) as pesquisas de cunho qualitativo exigem, de forma geral, a realização de entrevistas, e exigem também que o pesquisador esteja sempre atento aos objetivos que se deseja alcançar. Nesta pesquisa, as entrevistas buscaram assumir o caráter semi-estruturado, tentando se aproximar da tendência de entrevista compreensiva no sentido de “permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas”, possibilitando que “as questões previamente definidas possam sofrer alterações conforme o direcionamento que se dar à investigação” (ZAGO, 2003, p.295).

Foram entrevistados seis professores e quatro gestores, cuja escolha dos participantes foi intermediada pela coordenação do curso. Para preservar a identidade dos sujeitos, os mesmos foram citados no decorrer da pesquisa como Gestor 1, Gestor 2, Professor 1, Professor 2, e assim por diante.

Dentre os gestores, buscou-se a participação daqueles que possuísem um conhecimento maior sobre o processo de implantação do curso PROEJA/Alternância. Desta forma, foram entrevistados o Diretor-Geral da Instituição, a Técnica em Assuntos Educacionais, o Coordenador do curso e um professor que, no momento se encontrava licenciado para capacitação a nível de doutorado, participou ativamente do processo de criação do curso enquanto gestor. Dentre os gestores, apenas o coordenador não havia participado do processo de construção e implementação do curso.

Dentre os professores, procurou-se distribuir igualmente a quantidade de entrevistas entre aqueles relacionados às disciplinas da formação básica e da formação profissional. A caracterização geral dos professores participantes da pesquisa encontra-se no Anexo C deste relatório.

Em relação aos estudantes, já na primeira intervenção, houve o contato com os mesmos, tendo sido a pesquisadora levada à sala de aula e a eles apresentada pelo coordenador, que explicou a todos os objetivos da pesquisa e sua importância para o desenvolvimento do curso ao qual eles participavam.

Esse contato inicial contribuiu muito com a relação entre os envolvidos, pois possibilitou uma maior interação entre os mesmos, o que fez com que os alunos se manifestassem de forma muito positiva à participação na pesquisa. Dessa interação resultaram as seguintes atividades: a realização de um grupo de discussão e a observação do “Dia de Campo”, atividade referente ao Tempo Comunidade.

O grupo de discussão, não previsto inicialmente pela pesquisadora no momento do exame de qualificação e realizado durante a segunda visita, possibilitou a construção de conhecimento da realidade pesquisada mediante a troca entre os sujeitos participantes. A construção de dados de pesquisa nesta técnica de entrevista está condicionada pelas relações instauradas no ambiente, assumindo, na orientação de Weller (2006), uma perspectiva voltada para o conhecimento dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Segundo Santos (2008, p.03), o grupo de discussão é uma técnica de pesquisa muito apropriada em contextos escolares, pois possibilita um olhar para a “complexidade, a diversidade e a interação de determinadas situações educativas”, próprias do universo escolar. A autora afirma que “ao trabalhar com a fala e situando-se dentro das perspectivas do discurso social”, esta técnica “pode permitir chegar a um tipo de informação diferente daquela a que se chegaria com o recurso a outras técnicas”.

A metodologia construída para o grupo de discussão teve como momento inicial a apresentação de todos os presentes, pesquisadora e estudantes, o que promoveu a identificação dos participantes, muito embora a turma fosse muito coesa e apresentasse uma identidade muito definida. Em seguida, com a intenção de direcionar a discussão em função dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora conduziu a conversa tendo por base o roteiro das entrevistas.

O diálogo com os estudantes aconteceu durante um turno de aulas, envolvendo entre dez a dezenove participantes (a participação foi definida por adesão, iniciando com um número menor e concluindo com um número maior de estudantes) quando os mesmos tiveram liberdade de se expressar, manifestando suas percepções sobre a formação profissional na qual estavam envolvidos.

O momento contribuiu muito na investigação, pois ofereceu um espaço propício à participação e escuta de estudantes que não haviam sido selecionados, a priori, para a participação nas entrevistas.

Visando a preservação da identidade dos estudantes, neste trabalho, os mesmos são citados como Estudante A, Estudante B, e assim por diante.

Todo o trabalho com as entrevistas e com o grupo de discussão foi gravado com a autorização dos sujeitos que delas participaram⁶, gerando um tempo aproximado de seis horas de áudio⁷. Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas para a devida análise.

A direção da instituição, com destaque para a coordenação do curso, colaborou muito com a realização da pesquisa, principalmente durante a primeira intervenção, quando foi possível perceber uma preparação e incentivo dos sujeitos sobre a participação na pesquisa, que já possuíam conhecimento sobre a mesma. Entretanto, durante a segunda intervenção, muito embora a recepção tenha sido excelente, foi necessário abordar professores pelos corredores ou na sala de professores, buscando encontrar aqueles que teriam o interesse em participar⁸. Quanto ao local das entrevistas com os professores, não houve uma regularidade para a sua realização. As entrevistas aconteciam onde era possível, e nem sempre foi em espaços com o silêncio adequado.

Ao contrário do ocorrido com os professores, os encontros com os estudantes deram-se sempre na sala de aula do PROEJA, um ambiente tranquilo e acolhedor, tornando-se “uma condição importante na produção dos dados” (ZAGO, 2003, p. 298).

A observação, neste trabalho, é encarada como importante instrumento na revelação de dados e construção de hipóteses. Parte-se do princípio defendido por Mellucci (2005) de que o pesquisador é por natureza um observador da realidade e de suas representações, e que estas, por sua vez, possuem natureza mutante, estando a todo tempo em um processo contínuo de (des)construção. Mais que observar a realidade, o observador se encontra inserido no campo de estudo, tendo como consequência a compreensão de que “cada observação é, por definição, sempre intervenção” (MELLUCCI, 2005, p.318).

A observação do “Dia de Campo” foi um momento importante para a compreensão do cotidiano formativo dos estudantes, no qual foi possível acompanhá-los em seus espaços de origem, suas comunidades, e conhecer como os mesmos se organizam e desenvolvem seu

⁶ Consagrado mediante assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido (Anexo B).

⁷ Com exceção da entrevista com o professor (gestor) que se encontrava afastado para doutorado, sendo realizada por email.

⁸ Na ocasião, o professor que exercia a função de coordenador, estava deixando o cargo. Entretanto o novo coordenador ainda não havia se inteirado dos acontecimentos referentes ao curso, sendo os contatos sobre a pesquisa efetivados ainda com o primeiro.

aprendizado durante esse tempo de formação. Na realização do “Dia de Campo” estavam presentes vinte e dois estudantes (mais de 91% da turma).

Todo o material empírico obtido durante a pesquisa de campo foi organizado e utilizado a análise de conteúdo para a identificação das ideias recorrentes e frequentes durante o processo.

O desenvolvimento desta pesquisa procurou incorporar reflexões realizadas por diversos pesquisadores dos campos da EJA, do PROEJA e da Pedagogia da Alternância. Alguns podem ser destacados como marcos na compreensão das temáticas envolvidas na pesquisa. Por exemplo, na compreensão da conjuntura política da EJA no Brasil e da implementação do PROEJA, principalmente na Rede Federal de ensino, contribuíram os autores Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Jaqueline Moll, Jaqueline Ventura, Maria Margarida Machado, Osmar Fávero, Sonia Rummert e Vera Maria Mesagão Ribeiro. Carlos Rodrigues Brandão, Edna Castro de Oliveira, Miguel Gonzáles Arroyo e Paulo Freire ajudaram na compreensão dos sujeitos da EJA e de suas especificidades. Jean-Claude Gimonet, João Batista Queiroz e Paulo Nosella contribuíram no entendimento sobre a Pedagogia da Alternância.

O relatório final da pesquisa é constituído de três capítulos. No Capítulo 1, foi possível contextualizar o PROEJA no cenário das políticas educacionais de EJA após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/1996, principalmente no que se refere à articulação da modalidade com a formação profissional.

O texto parte de uma breve revisitação aos marcos e concepções da EJA, seguidos da apresentação do panorama das políticas de formação profissional de jovens e adultos após os anos 1990, quando a nova LDBN fora aprovada, buscando ressaltar os programas implementados nesse período, dando destaque ao PROEJA como uma importante política voltada ao público de EJA. Em seguida, procura-se abordar o trabalho e formação integrada como princípios do PROEJA, buscando apresentar dados atuais da adoção deste tipo de formação, principalmente sobre a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase nos Institutos Federais, perpassando pelos desafios, tensões e avanços encontrados nesse percurso.

No Capítulo 2, buscou-se discutir a adoção da Pedagogia da Alternância em cursos de PROEJA desenvolvidos em Institutos Federais. Procurou-se caracterizar os fundamentos, os princípios da formação em Alternância e sua relação com a formação profissional de jovens e adultos.

No Capítulo 3, procurou-se analisar os dados encontrados, principalmente aqueles que explicam o caminho percorrido pela Instituição no desenvolvimento do PROEJA, suas experiências com o Programa e o encontro com a Pedagogia da Alternância.

Concluindo a dissertação de mestrado, são apresentadas reflexões e considerações a partir do resgate de algumas questões abordadas no decorrer da pesquisa.

Capítulo 1

Políticas de educação de jovens e adultos: o PROEJA como política pública nos Institutos Federais

Considerando-se a oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional como política na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolidada a partir de 2005 com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), faz-se necessário algumas reflexões em torno do percurso histórico da EJA como política de educação, principalmente dentro de um contexto sócio, político e econômico.

Compreendendo políticas públicas, conforme Hofling (2001, p.31), como ações “de responsabilidade do Estado – quanto à sua implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”, as políticas públicas no campo da educação tomam forma a partir do projeto de sociedade na qual ela está inserida.

A política educacional brasileira, ao longo da sua história, apresenta-se geralmente imbricada com a organização do mundo produtivo e do modo de produção capitalista, buscando a adequação de suas exigências mediante as orientações elaboradas pelos organismos internacionais que definem as metas econômicas, políticas e sociais.

Em um Estado capitalista e desigual, as políticas públicas em educação assumem uma importância estratégica, pois, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), se por um lado ampliam os mecanismos de controle social por parte do Estado, por outro se deparam com um Estado relativista e, portanto, obrigado a se comprometer com os diversos atores sociais em confronto.

No que se refere à EJA, Rummert (2008, p. 177-178) afirma que essa modalidade de ensino vem se inserindo “a um conjunto de ações que reforçam as características fundamentais do modelo de desenvolvimento desigual e combinado que caracteriza a organização do mundo capitalista” a partir da perspectiva que a considera como elemento de superação das condições de pobreza e exclusão social.

Fávero (2011, p. 29) contribui com essa reflexão sinalizando que as investigações no campo das políticas públicas têm como foco os fins, os interesses e as prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações que são construídas (ou não) com a sociedade nesse processo. Desse modo, as políticas públicas referem-se à integração que se dá (ou não)

entre as iniciativas da sociedade política (Estado) e as ações e pressões da sociedade civil organizada “que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas”.

Na relação estabelecida entre a sociedade e o Estado, as políticas públicas em educação se mediatizam pelas lutas e pressões sendo, portanto, um processo dinâmico, empregado de forma estratégica nos conflitos sociais. Nesse sentido, em se tratando de EJA, Fávero (2011) destaca a crucial importância da integração e do diálogo entre as sociedades política e civil, considerando as fragilidades e especificidades dos atores políticos envolvidos, jovens e adultos trabalhadores que, historicamente, sentem em maior grau a distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos e a negação de direitos. Principalmente, o direito à educação, o que faz com esses sujeitos não constituam força expressiva na luta pelo direito ao acesso e permanência em todo o percurso formativo escolar no âmbito das políticas sociais.

Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015, p.43) afirmam que, de fato, “a demanda social que pode efetivamente exercer alguma influência no *status quo* é aquela que consegue, de alguma forma, se organizar e manifestar politicamente”.

A questão do acesso de jovens e adultos aos processos de escolarização tem sido conduzida, durante séculos, sob uma visão compensatória, emergencial e descontínua, construída, segundo Ventura e Rummert (2011, p. 68), como expressões dos diferentes processos de negação de direitos que marcam a vida da classe trabalhadora.

Considerando a situação brasileira no que se refere aos altos índices de analfabetismo e de baixa escolaridade da população, bem como à desigualdade sócio-econômico-cultural existente no país, as ações políticas voltadas à EJA têm-se manifestado ao longo da história, prioritariamente, sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados de forma geral por uma formação aligeirada, de baixo custo, relacionadas a um processo de alfabetização desvinculada da Educação Básica, perspectivas, segundo as autoras, consoantes “com as necessidades mais imediatas no sistema produtivo”.

Segundo Ribeiro (2007), desde a década de 1930, quando a educação de adultos começou a se restabelecer no cenário educacional brasileiro e quando se iniciara no país o processo de consolidação do princípio de educação como direito⁹, a educação de adultos vem se consolidando como política pública, atrelando-se aos contextos político, econômico e

⁹ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, foi a Constituição Federal de 1934 que reconheceu, pela primeira vez, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, com frequência obrigatória, extensivo aos adultos (Art. 149 e Art. 150). Assim, a Constituição de 34, “põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 17).

social em que vive a sociedade. A autora reafirma a relação existente entre as estruturas políticas e econômicas e as transformações sociais e educacionais e, nessa perspectiva, ressalta que, entre as décadas de 1930 e 1990, a educação de adultos vem assumindo identidades e configurações distintas em função da conjuntura política e suas demandas, indo da lógica messiânica, que a concebe como ajuda ou colaboração, até à lógica freireana, que a coloca como premissa para a transformação social.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/1996, a educação brasileira sinaliza na direção das concepções educacionais estabelecidas e consolidadas em outros países¹⁰, assumindo a condição de direito social, devendo visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, segundo Ventura (2011), atribui à educação a função de qualificadora dos sujeitos para o trabalho, devendo atuar na preparação dos mesmos ao exercício da cidadania. Nesse movimento, o direito ao ensino fundamental é estendido a todos os cidadãos, independente da faixa etária, gerando a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais para aqueles que já haviam ultrapassado a idade regular de escolarização, fazendo com que a qualificação pedagógica dos programas destinados a jovens e adultos se tornasse uma exigência para alcançar a justiça social.

Apesar dos vários avanços alcançados pela EJA através da história e das experiências de alfabetização conscientizadora realizadas nos anos 60 e, de forma resistente, nos demais períodos da ditadura, Ribeiro (2007) conclui que essa modalidade de ensino chega aos anos 90 necessitando de reformulações pedagógicas e com o desafio de garantir ao público que dela necessita o acesso à educação que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Ou seja, uma educação com formação crítica.

Com a LDBN 9.394/1996 e outros instrumentos legais surgidos a partir desta, com destaque para o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e para a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, esta passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe confere uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada e compensatória de escolarização, marcas de muitas experiências anteriores.

Machado (2009, p. 20) afirma que a aprovação da nova LDBN “é um ponto-chave na

¹⁰ Paiva (2009) destaca a Declaração de Educação Básica para Todos, de Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a V Conferência de Educação de Adultos, V CONFINTEA, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, na qual foi firmada a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

chamada reconfiguração do campo”, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabiliza o Estado pela sua oferta (Artigo 37), mas, ao mesmo tempo, sinaliza para um retrocesso ao se referir à EJA, em seu Artigo 38, como cursos e exames supletivos, o que remete ao sentido assistencialista e compensatório de outrora.

A autora ressalta ainda a contradição ocorrida nesse processo de legitimidade da EJA quando o mesmo “governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)” excluindo os alunos da EJA da contagem do censo geral das matrículas e, portanto, da redistribuição de recursos.

A nova LDBN também dava uma atenção diferenciada à Educação Profissional, regulamentando sua integração com outras modalidades de educação, garantindo o direito de acesso ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, e também sua integração com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, devendo conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Artigo 39). Baptista (2014) chama atenção para um termo muito utilizado nesse período: a qualificação profissional. O autor o define como a atualização do trabalhador para a atuação em funções específicas do mercado, diferenciando-o do sentido de formação profissional, que envolve o trabalho e a formação integral como princípios

Nesse momento, ganhava força, na Educação Profissional e na sociedade de modo geral, o debate em torno das novas demandas de qualificação profissional necessárias para atender ao mercado de trabalho, em função das novas formas de organização de produção e de trabalho. Tal qualificação dependia de uma base geral que pudesse embasar a apreensão de conteúdos específicos relacionados à determinada ocupação profissional. Nesse contexto, a Educação Básica passa a compreender novas exigências e referências curriculares que pudessem dar conta de atender as necessidades do trabalhador, integrando a formação profissional com a formação geral.

Entretanto, a partir de 1997, o Governo Federal rompe com as possibilidades de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, a partir da regulamentação do Decreto nº 2.208/1997¹¹, inaugurando a chamada Reforma da Educação Profissional que, segundo Machado e Oliveira (2010, p.25), reafirma “a subordinação da escola ao mercado de

¹¹ Na mesma época foi publicada a Portaria nº 646/1997 que regulamentava a implantação do Decreto nº 2.208/1997 nas escolas federais estabelecendo, dentre outros aspectos, que as mesmas ficariam autorizadas a manter ensino médio com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas para os cursos regulares.

trabalho; a formação foi vista como uma qualificação direta para o exercício profissional, o ensino médio como momento de preparação para a vida, e a educação profissional, preparação para o trabalho”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) afirmam também que o referido decreto “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Ventura (2011, p. 81) ressalta que o instrumento legal também intensificou o processo de divisão de responsabilidades entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), atuando este último na educação fundamental, com noções básicas e formação profissional de nível básico¹². Já o MEC optou pela valorização do ensino fundamental direcionado às crianças, “transferindo para esfera privada a responsabilidade pela EJA, mediante o discurso das parcerias”.

As ações do MTE em relação à formação de trabalhadores, nessa época, giravam em torno do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que trazia fortemente a marca da parceria público-privado em busca da diminuição de custos na gestão pública, caracterizando-se pela pulverização e multiplicidade de ações em diversos setores da sociedade. É lícito supor que o PLANFOR se fundamentava em cursos curtos e aligeirados, concretizando uma formação profissional destinada a uma população com baixíssima escolaridade.

Nesse sentido, o atendimento à EJA durante a década de 90, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2000, manifestou-se sob a forma de uma oferta fragmentada realizada por inúmeros agentes (públicos e privados) e comprometida com a manutenção do sistema, contribuindo com o risco de se tornar, segundo Arroyo (2011), passageira, improvisada, voluntarista ou emergencial, trazendo a grave consequência da desprofissionalização do campo da EJA.

Infelizmente, embora com os reconhecidos avanços, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no governo de Dilma Housseff (a partir de 2011), a EJA ainda continua apresentando as mesmas marcas de fragmentação e da descontinuidade de ações nas suas políticas.

¹² O decreto redefiniu a educação profissional compreendendo-a em três níveis distintos: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O governo Lula trouxe a esperança de uma maior valorização da EJA, reconhecendo na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, um importante instrumento para a sua consolidação como modalidade de ensino.

Reconhecendo a EJA como uma “dívida social com as pessoas que não tiveram oportunidade de acessar o direito à educação na idade própria” (BAPTISTA, 2014, p. 34), muitas foram as iniciativas e programas do governo Lula voltados para a EJA, destacando-se: Programa Brasil Alfabetizado (2003); Inclusão do Departamento de EJA na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (2004); Programa Fazendo Escola (2005); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (2005); Programa Saberes da Terra (2005); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (2005); Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2006); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA) (2005-2006); Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2007); Programa Nacional do Livro Didático para EJA (2010); e Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (2010).

Dentre todas as iniciativas, destaca-se o PROEJA, pois efetivamente apresenta-se como uma proposta de vinculação efetiva entre a Educação Profissional e a Educação Básica para jovens e adultos.

Revogando o Decreto nº 2.208/1997 e promulgando o Decreto nº 5.154/2004, estabelece-se a aproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico através do PROEJA¹³. A revogação do Decreto pode ser interpretada como uma das primeiras cobranças da área da educação das forças progressistas da sociedade brasileira ao governo Lula (VITORETTE, 2014, p.94).

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (...)

¹³ A articulação entre EJA e Educação Profissional também foi ponto de consenso na VI CONFINTEA que recomendou, em seu documento final, a expansão da oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica por meio de política pública, e não em forma de Programa que caracterize situação temporária; e a incorporação da dimensão do mundo do trabalho e da educação profissional na política de educação de jovens e adultos, na perspectiva de currículo integrado (BRASIL, 2009, p. 52-53).

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004).

Machado (2009, p.27) afirma que as modalidades de EJA e Educação Profissional, tiveram, ao longo da história da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas: enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias como o ensino supletivo, o campo da Educação Profissional foi sendo redirecionado, principalmente, ao atendimento aos “indigentes” para o treinamento eficiente da mão-de-obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial¹⁴.

Essas duas modalidades de educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira, embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação (MACHADO e OLIVEIRA, 2010, p.7).

O PROEJA foi instituído no âmbito das instituições federais de ensino pelo Decreto nº 5.840/2006, tendo como eixo a elevação da escolaridade do trabalhador mediante a oferta de cursos e programas de Educação Profissional articulada com os ensinos médio e fundamental destinados a jovens e adultos, considerando suas especificidades.

Segundo o Decreto, o programa pode compreender cursos de formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com a elevação de escolaridade em nível de ensino fundamental; e cursos de educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer de forma integrada e concomitante à elevação de escolaridade em nível de ensino médio.

Na verdade, o PROEJA foi criado pelo Decreto nº 5.478/2005, que o restringia às instituições federais e ao ensino médio e, após muitos questionamentos, o Decreto nº 5.840/2006 revogou o primeiro, ampliando, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p.12), “seus limites tendo como horizonte a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias descontínuas” trazendo “mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental” e

¹⁴ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista, enquanto o ensino secundário e normal era o “formar as elites condutoras do país” (BRASIL, 1999, p. 4).

ainda, das instituições aptas a executá-lo, podendo “ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”)”.

O PROEJA busca tornar possível ao público da modalidade de EJA o acesso à educação e a garantia da conclusão da Educação Básica, aliada a uma formação profissional que lhe possibilite a conscientização de seus direitos e seu papel na sociedade.

Muito embora o Decreto não estipule a idade mínima para acesso ao PROEJA, o Documento Base do Programa estabelece que o mesmo tem como público-alvo jovens e adultos trabalhadores “com idade superior a 18 anos” (BRASIL, 2007) que ainda não tenham concluído os ensinos fundamental ou médio.

Diante do exposto, percebe-se que as concepções e diretrizes do PROEJA caminham na convergência das políticas voltadas para a Educação Profissional e para a EJA, no que se refere à articulação com a Educação Básica, à preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho e à luta pela garantia do direito de acesso de todos à Educação Básica.

Atualmente, a integração entre as modalidades EJA e Educação Profissional tem se mostrado uma tendência no novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, conforme estabelecido na estratégia 10.1 da Meta 10: manter Programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2014, p.5).

Os dados do Censo Escolar demonstram que, na última década, a articulação entre essas modalidades de ensino na forma integrada, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, vem crescendo significativamente, principalmente nesta última etapa da Educação Básica. Entretanto, o alcance da meta citada¹⁵ representa um grande desafio, requerendo o empenho de esforços governamentais no sentido de garantir a continuidade das ações e o investimento de recursos nessa política, considerando que as matrículas em EJA integrada à Educação Profissional obtiveram, no ano de 2014, os percentuais de 0,4% e 3,3%, respectivamente.

1.1 O trabalho e a integração curricular como princípios do PROEJA

O Documento Base do PROEJA destaca que o Programa tem como prioridade a formação profissional, elemento inovador dentro do conjunto das ações em EJA realizadas

¹⁵ Segundo o PNE a meta é oferecer até o ano de 2024, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

anteriormente a ele. Os preceitos do PROEJA sinalizam que essa formação necessita ser pensada à luz de outros aspectos considerando que os jovens e adultos que constituem seu público-alvo, por algum ou por muitos motivos, só concluíram o ensino fundamental, seja na modalidade EJA, ou não (SILVA, 2011).

Desta forma, o PROEJA pode ser definido como uma política que amplia a oferta da educação profissional integrada à educação geral, inicialmente prevista no Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a oferta da educação profissional de nível ensino médio sob três formas: subsequente, concomitante e integrada. É a partir da forma integrada que se propõe para a EJA a organização de um projeto político-pedagógico que tenha um currículo integrado como eixo “visando a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade” (BRASIL, 2007, p. 53), marca importante do Programa.

Além disso, o PROEJA, em síntese, tem a pretensão de se estabelecer como política pública de Estado direcionado aos sujeitos da EJA, diferenciando-se dos demais programas implementados anteriormente, caracterizados por políticas descontínuas e de formação precarizada.

Segundo o Documento Base do Programa,

pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida. (...) 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. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p.13).

O Documento estabelece o trabalho como princípio educativo capaz de contribuir na consolidação da integração curricular, na medida em que sua compreensão não se restringe à conquista de emprego ou ocupação profissional, mas ultrapassa essa dimensão compreendendo o trabalho a partir do “entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho” e através dessa relação podem agir na transformação de si mesmos e do ambiente que os cercam (BRASIL, 2007, p.38).

A proposição do trabalho como princípio educativo reside, segundo Silva (2011), em uma das dificuldades de efetivação da integração curricular na Educação Profissional devido à complexidade e à polissemia nas quais o conceito de trabalho encontra-se envolvido, aliado à maneira como o trabalho se estabelece na sociedade.

Segundo a autora,

Ainda que se argumente que o trabalho comporta uma dupla dimensão, a de trabalho alienado e de trabalho em sua possibilidade ontológica, indaga-se em que medida é possível tomar o trabalho enquanto princípio educativo quando, nitidamente, prevalece no imaginário dos sujeitos as marcas da dimensão do trabalho experienciada socialmente e que resultam do convívio diuturno com as manifestações da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho. Por outro lado, o trabalho na condição de princípio educativo demandaria tomá-lo idealmente em sua condição ontológica, considerando a dupla e contraditória expressão do trabalho em nossa sociedade (SILVA, 2011, p.323).

Nesse sentido, uma organização curricular que tenha o trabalho como eixo articulador dos conteúdos possibilita o estabelecimento de relações entre a ciência e a realidade, entre o científico e o cultural, levando os sujeitos a compreensão de “que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros” (RAMOS, 2008, p. 4).

A concepção de integração assume relevância no contexto do PROEJA quando o mesmo pressupõe a organização de um currículo de ensino médio que tenha a capacidade de integrar os conteúdos das formações geral e profissional, de modo a garantir, ainda, o atendimento às especificidades da EJA, que envolve uma característica plural, lidando com diferentes estilos de aprendizagens, requerendo uma organização diferenciada do processo pedagógico e preparação de professores para atuarem nesse campo.

Assim, o Documento Base evidencia a intenção de buscar, por meio do Programa, a superação da dualidade existente entre a formação profissional e a formação geral e a “dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 84), a partir de uma formação integral voltada para o mundo do trabalho, contrapondo-se à formação de mão-de-obra direcionada às demandas do mercado de trabalho e ocupações profissionais.

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultura e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p.35).

Para o Documento Base do PROEJA, não basta a integração do currículo que promova a integração entre a formação humana e a formação profissional, entre o saber e o saber-fazer,

integrando conteúdos, metodologias e práticas educativas (BRASIL, 2007, p.41), mas sim é fundamental que se compreenda que a EJA possui especificidades que necessitam ser levadas em conta nesta integração curricular.

Não se pode ignorar que os sujeitos da EJA trazem para o espaço escolar a história de suas experiências e conhecimentos, diferentes identidades, constituídas a partir de formas diversas de inserção na vida em sociedade, assim como são pessoas marcadas pela desigualdade que caracteriza a sociedade de classes. Isso, segundo o documento, requer da escola uma nova organização, um novo funcionamento, capazes de acolher essa diversidade.

1.2 O PROEJA nos Institutos Federais: novos e velhos embates

Segundo Machado (2011, p.20), o PROEJA não foi a primeira ação que buscou aproximar a Educação Profissional da EJA. Outros cursos que davam ênfase à qualificação de trabalhadores associada à elevação da escolaridade já haviam sido colocados em prática antes do programa. Entretanto, a autora destaca que o grande diferencial do PROEJA gira em torno do fato de o mesmo ter como condição obrigatória a execução no âmbito da Rede Federal de ensino, o que o torna uma ação “relevante no contexto da política educacional brasileira”.

Essas instituições, tidas como “lugar de excelência na formação profissional” de jovens e adolescentes de todo o país, passariam a assumir, a partir do PROEJA, o compromisso e o desafio de garantir a oferta de cursos dotados da mesma qualidade de ensino a um público diferente daquele que estavam acostumadas a atender.

É neste contexto que se destaca o importante papel desta rede de ensino e, de modo particular a esse estudo, dos Institutos Federais. Até o ano de 2008, as instituições federais de Educação Profissional se constituíam dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Em 2008, através da Lei 11.892, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca –

CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008)¹⁶.

A publicação da Lei 11.892/2008, segundo Silva (2009), configura-se como resultado do debate travado durante o processo de expansão e ampliação das discussões, ocorrido principalmente após o Decreto 5154/2004, sobre o papel social que a Rede Federal teria diante do desenvolvimento do país, mediante o resgate da possibilidade de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Desta forma, os Institutos Federais, criados a partir da integração dos antigos CEFETs e das antigas EAFs, nascem embasados em uma concepção institucional voltada à promoção da justiça e inclusão sociais e ao desenvolvimento local, regional e nacional, assumindo a finalidade de ofertarem Educação Profissional em todos os níveis e modalidade de ensino, dando ênfase à integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Além disso, essas instituições também assumem a oferta de ensino superior, promovendo, assim, um processo de verticalização de suas ofertas educativas em um mesmo ambiente institucional.

Os Artigos 7º e 8º da Lei 11.892/2008 estabelecem os objetivos dos Institutos Federais, afirmando que os mesmos devem atuar na oferta de cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio destinada aos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, e em licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica e passa necessariamente, segundo Pacheco (2011, p.11), “pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação da escolaridade”, no que se inclui o PROEJA.

O Documento Base do PROEJA afirma que a Rede Federal de ensino “é um local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p.34), pois, segundo Moura (2006), as instituições que a compõem, com destaque para os Institutos Federais, apresentam algumas características que podem potencializar sua atuação no cenário das políticas públicas educacionais voltadas à EJA.

¹⁶ O Colégio Pedro II foi incluído na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela Lei 12.677, de 25/06/2012, passando a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentre essas características, o autor destaca a presença em todo o território nacional¹⁷ e também a experiência educativa que possuem no âmbito do ensino médio e da Educação Profissional. “Essa experiência associada à reconhecida qualidade dos cursos oferecidos em todo o país, a qualifica como *locus* importante na fase inicial de implantação do PROEJA” (MOURA e HENRIQUE, 2012, p.117).

O conjunto de tais condições reunidas pela Rede Federal motivou o convite¹⁸ por parte do Governo Federal, “para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA” (BRASIL, 2007, p. 34). Entretanto, alguns pontos de tensionamento surgiram quando da implementação da política nessas instituições que afetaram e ainda afetam o desenvolvimento e a continuidade do Programa.

O primeiro desses pontos refere-se à imposição do PROEJA às instituições federais. De certa forma, a autonomia dessas instituições foi abalada com a obrigatoriedade da oferta de EJA. Afinal as mesmas se constituíam como autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação, sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar, possuindo, assim, o direito de planejarem e definirem suas ofertas de ensino.

Um segundo ponto gerador de tensão no processo de implantação do PROEJA nas instituições federais é um desdobramento do primeiro. Refere-se à ausência de professores formados e capacitados nos seus quadros para o trabalho pedagógico com a EJA. Além da questão da integração entre a EJA e Educação Profissional, premissa do PROEJA.

Na ocasião de criação do programa, poucas eram as instituições federais que desenvolviam alguma atividade com a EJA. As que realizavam não previam a integração com a Educação Profissional.

Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1100) esclarecem que a aproximação entre a EJA as instituições federais se iniciou a partir de 1995, quando da implementação do PLANFOR, quando organizações não-governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA, enfrentando dificuldades quanto à certificação dos alunos, o que os levou a procurar instituições públicas dotadas de autonomia para realizá-la. “Em razão da sua

¹⁷ Segundo dados do MEC, a Rede Federal de ensino constitui atualmente 562 instituições, sendo 38 Institutos Federais presentes em todos estados brasileiros, 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em junho de 2015).

¹⁸ Apesar de constar no texto do Documento Base a expressão “convida”, o PROEJA foi instituído na Rede Federal mediante Decreto tendo, inclusive, percentuais de oferta e delimitação de prazos estabelecidos no mesmo.

natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função”.

A formação de professores nas duas modalidades envolvidas representava (e ainda representa) um dos grandes desafios do PROEJA, pois segundo Lima Filho (2010), há uma tendência desses professores empregarem os mesmos procedimentos didáticos utilizados com adolescentes, implicando na não compreensão do ritmo de aprendizagem do aluno do PROEJA.

Para resolver os problemas enfrentados ao longo do processo, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) apresentou alterações na implantação do PROEJA. Publicou o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007) com o objetivo de explicitar as concepções, diretrizes e princípios do mesmo. Também promoveu a oferta de cursos de especialização destinados à formação de profissionais do ensino público para atuarem com o PROEJA.

Por fim, mas não menos importante, a SETEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), induziu a formação de grupos de pesquisas interinstitucionais, que reunia pesquisadores ligados aos programas de pós-graduação em educação das instituições de ensino superior, dos CEFETs e de outras instituições de Educação Profissional. Assim, foi lançado o Edital nº 03/2006 que acolhia projetos que possuíam como eixo a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de pesquisadores mestres e doutores, visando alavancar a produção de conhecimento na confluência dos campos da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

No conjunto dos embates suscitados com a chegada do PROEJA nas instituições federais, destaca-se a questão relacionada à visão elitista de alguns profissionais da rede, “os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente” (MOURA e PINHEIRO, 2009, p.98), reforçando a visão preconceituosa dos sujeitos da EJA como alunos sem preparo e sem conhecimento, seja por conta de suas trajetórias escolares truncadas, seja pelo quadro de precarização das outras escolas públicas do país.

Boa parte dessa visão preconceituosa em relação aos alunos do PROEJA nas instituições federais, deve-se às trajetórias e percursos de formação e experiência profissional de seus professores que, de modo geral, envolvem cursos de bacharelados, nos quais não se discute a formação e transformação da sociedade.

Ainda é mais grave o fato de que muitos deles, licenciados e bacharéis, começam a trabalhar diretamente na modalidade EJA, desconhecida até para grande parte dos licenciados, posto que muitas instituições de ensino superior do país ainda não incorporaram a EJA como objeto de estudo obrigatório nos currículos das licenciaturas (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012, p.29).

Nesse sentido, Oliveira e Machado (2012) ressaltam que a presença do PROEJA na Rede Federal pode reafirmar ou negar o direito dos trabalhadores a uma educação de qualidade, pois o sujeito do PROEJA passa a se inserir em uma instituição na qual, historicamente, constituiu-se um não-espaço para a EJA. De certa forma, pode-se aduzir que o PROEJA se apresenta, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como uma ação política que tenciona a cultura hegemônica institucionalmente estabelecida (VITORETTE, 2014, p.18).

A despeito das dificuldades (ainda) enfrentadas pelo PROEJA nas escolas federais, o Programa tem sido responsável pela ampliação do acesso de jovens e adultos trabalhadores à Educação Profissional.

Franzoi, Silva e Costa (2013), com base em dados do Censo Escolar e do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), analisaram a evolução do número de vagas ofertadas pelo PROEJA e o total de vagas ofertadas pelos Institutos Federais. Constataram que, em 2006, o percentual de vagas relacionadas ao PROEJA correspondia a 0,36% do total de vagas dos Institutos Federais. Em 2011, esse percentual subiu para 7,2%, o que evidencia o caráter inclusivo do programa. Vitorette (2014, p.21) chega a destacar em seu trabalho que, entre os anos de 2006 a 2010, em algumas regiões brasileiras, o Programa apresentou “percentuais muito além de 10% do total de matrículas da instituição (...), quase que o dobro desse percentual”.

Nos últimos anos, o PROEJA na Rede Federal vem enfrentado mais alguns desafios que têm afetado o desenvolvimento e a continuidade de oferta de vagas nessas instituições. Um dos aspectos refere-se às altas taxas de evasão.

Moura e Henrique (2012) afirmam que “apesar de, no âmbito nacional, ainda não existirem dados consolidados a esse respeito, as primeiras informações proporcionadas pela SETEC e pelas instituições ofertantes ratificam no PROEJA o que vem ocorrendo historicamente na EJA”¹⁹.

¹⁹ Para aprofundar na questão da evasão em cursos PROEJA oferecidos por Institutos Federais, ver as seguintes dissertações de mestrado: Bonfim (2012); Oliveira (2011); e Rocha (2011).

Ao analisar a implantação do PROEJA no Colégio Pedro II, Baptista (2014, p.118) constata que o índice de evasão apresentado pelo programa é, aproximadamente, “30% maior que as demais modalidades do ensino médio”. Como justificativa para a não permanência, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho apresenta-se como a mais frequente justificativa.

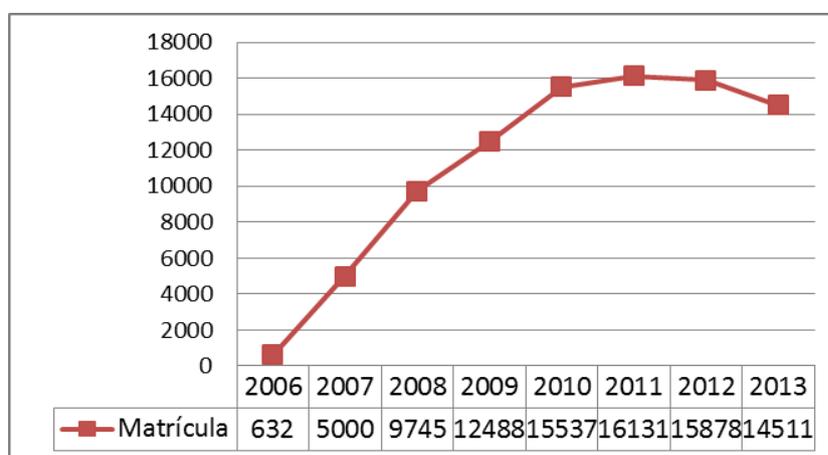
Outro aspecto de extrema importância para (des)continuidade da oferta do PROEJA pelas escolas federais refere-se à interrupção do investimento de recursos de ordem técnica e financeira no programa.

Segundo o sítio oficial do MEC, as ações desenvolvidas pela SETEC referentes à implantação de novos cursos e a melhoria das condições de oferta daqueles que se encontram em andamento, restringem-se ao período de 2006 a 2011. Ou seja, desde o ano de 2011 o Governo Federal não desenvolve ações relacionadas ao PROEJA, o que sugere que o programa encontra-se em fase de estagnação por parte dos órgãos responsáveis.

Concomitante a essa problemática, constata-se uma diminuição do número de matrículas referentes ao PROEJA na Rede Federal. O Gráfico 1 mostra a evolução desse quantitativo no período de 2006 a 2013. É possível evidenciar um expressivo crescimento nos anos iniciais da política. Por outro lado, os dados sinalizam para a diminuição de matrículas no programa nos últimos anos.

Segundo dados do Censo Escolar/2013, nas 512 instituições federais que oferecem cursos voltados à Educação Básica em todo o país, encontram-se 14.511 matrículas em EJA, o que corresponde a 6,8% do total de matrículas do conjunto de instituições.

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas no PROEJA em Instituições Federais (2006-2013).



Fonte: Censo Escolar

Por fim, cabe destacar que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²⁰ tem ganhado espaço nas instituições federais, principalmente na oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) a jovens e adultos. De acordo com o Decreto nº 5.154/2004, os cursos FIC são destinados à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização e à atualização, em todos os níveis de escolaridade, podendo ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. De modo geral, constituem-se em cursos de curta duração, desvinculados com as propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização²¹.

A partir de 2013, foi estabelecida a intencionalidade e a possibilidade de oferecer o PROEJA no âmbito do PRONATEC, através da Portaria nº 168, de 7 de março de 2013, com base no argumento de que, apesar dos esforços empreendidos para a política pública instaurada pelo PROEJA tenha se constatado um significativo decréscimo de matrículas no referido programa entre os anos de 2011 e 2012 (BRASIL, 2013, p.8).

Esse “esquecimento” ou “sombreamento” do PROEJA diante do PRONATEC, segundo Franzoi, Silva e Costa (2013), pode comprometer as conquistas que o primeiro trouxe ao público da EJA, tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade da formação profissional integrada à Educação Básica, e também a sua continuidade no âmbito das instituições federais, pois considerando o caráter emergencial do PRONATEC, este pode ser substituído a qualquer tempo por um novo programa com os mesmos objetivos. Além disso, o expressivo número de matrículas no PRONATEC contribui com o enfraquecimento do PROEJA, visto que este não representa prioridade no que se refere à ocupação dos professores.

Outro aspecto que chama atenção no PRONATEC é a concepção política que incorpora – ou prioriza –, a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.33), “o PRONATEC prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do sistema “S”, para que estudantes do Ensino Médio propedêutico público estadual possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações”.

²⁰ O PRONATEC foi criado pela Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, tendo surgido com a finalidade de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional” (BRASIL, 2013, p.3).

²¹ De acordo com dados do MEC, compilados por Franzoi, Silva e Costa (2013), do total de vagas destinadas ao Programa em 2012, 68,71% referiam-se a cursos de curta duração. A meta para a matrícula nos cursos técnicos para o período de 2011-2014 é de 2,36 milhões, enquanto para os FIC é de 5,6 milhões (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p.33).

Essas reflexões têm despertado o interesse de pesquisadores, educadores e movimentos civis, que lutam em defesa de uma educação de qualidade para jovens e adultos, que vêm debatendo em seus estudos a necessária avaliação e revisão do programa no sentido de que o mesmo dignifique-se em pautar na direção de uma política pública educacional voltada para a formação integral da classe trabalhadora, que o financiamento público seja destinado às instituições públicas e que essas últimas sejam as responsáveis pela formação dos sujeitos.

Com base no exposto, aduz-se que, tanto o Governo Federal quanto os Institutos Federais, para fazer jus à proposta inicial do PROEJA – política pública capaz de romper com as discontinuidades das ações de EJA –, é necessário inserir o programa no quadro de suas prioridades. É fundamental, por exemplo, que a Rede Federal mantenha aproximações com as demais redes públicas de ensino, visando estabelecer um regime de colaboração mútua que possa, efetivamente, contribuir para a consolidação das ações do PROEJA.

Passados dez anos de implantação do PROEJA nos Institutos Federais de Educação, pode-se perceber um cenário de avanços e contradições, requerendo reflexões no que se refere ao real sentido do desenvolvimento do programa no âmbito dessas instituições. Ainda persiste a necessária construção de ações não apenas no que se refere ao acesso, mas principalmente à permanência dos estudantes.

Capítulo 2

Pedagogia da Alternância e PROEJA nos Institutos Federais

A Pedagogia da Alternância tem suas origens no movimento das Casas Familiares Rurais (CFR) francesas ou *Maisons Familiales Rurales*, na década de 1930. Esse movimento surgiu em uma época em que a França, por conta das duas grandes guerras, encontrava-se em processo de reconstrução social e econômica, quando a realidade agrária europeia vinha se modificando profundamente em função do fortalecimento do capitalismo e da revolução industrial.

Segundo Queiroz (1997, p. 40), a utilização de máquinas e a divisão do trabalho desencadearam visões diferentes sobre a realidade agrária europeia. Por um lado, o homem do campo via a terra como fonte de vida e de subsistência. Já para o capitalismo a terra era considerada uma mercadoria geradora de capital e o mundo rural, um grande mercado. Nessa perspectiva, os camponeses necessitavam “ser transformados em mão-de-obra ‘livre’ para que pudessem vender a sua força de trabalho na cidade”, o que impulsionou a valorização do espaço urbano em detrimento do rural.

O autor explicita, entretanto, que na França os impactos do capitalismo foram diferentes dos demais países da Europa, persistindo sua realidade agrária baseada no grande número de pequenas propriedades familiares. Neste contexto, os filhos dos camponeses precisavam ir para a cidade se quisessem dar continuidade aos estudos, permanecendo distantes da família e do meio rural onde viviam. A família, por outro lado, necessitava dos filhos para o trabalho de sua propriedade rural e, além disso, carecia de condições financeiras para mantê-los na cidade.

A partir desse impasse que se impunha aos pais, alguns agricultores com a importante ajuda de um padre²², iniciaram uma série de discussões na busca por alternativas que pudessem contribuir com a continuidade da educação escolar dos jovens. Havia, entre eles, o consenso de que o ensino a ser desenvolvido deveria considerar os conhecimentos e a vida do homem do campo aliados a uma formação técnica mais geral e humana. Assim, em 1935,

²² Padre Granereau, filho de camponeses franceses, militava em uma organização (SCIR – Sindicato Central de Iniciativas Rurais), criada por ele, que defendia o desenvolvimento da família rural francesa a partir de, dentre outros princípios, uma formação agrícola que fosse capaz prepará-los como empresários de suas propriedades. Em sua dissertação, Nosella (2012) ressalta a importância desse padre em todo o processo de criação, implantação e desenvolvimento tanto das CFRs quanto da Pedagogia da Alternância, afirmando que sua história de vida se confunde com a própria história das Escolas Famílias Agrícolas. A pesquisa de Nosella, realizada e defendida em 1977, foi o primeiro trabalho encontrado sobre o tema da Pedagogia da Alternância no Brasil, segundo estudos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

quatro jovens, filhos de agricultores, começaram a experiência educativa na qual, segundo Ribeiro (2008, p.31), “permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando na casa paroquial”²³.

Nosella (2012) explica que dessa experiência surgiu a ideia da alternância²⁴ (tempos de permanência na escola e na casa da família).

A iniciativa recebeu adesões de outros agricultores dando origem a uma associação e à criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) em 1937. A partir desta iniciativa, o movimento atinge um crescimento significativo, surgindo outras MFRs em toda a França, sendo criada a *Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), que se constituía em uma rede nacional de escolas de aprendizagem rural, institucionalizada como movimento para coordenar as MFRs.

No período de 1945 a 1960 ocorreu o processo de sistematização da experiência, denominado por Nosella (2012) de “pedagogicização” positiva do movimento, pois os pioneiros haviam inventado a alternância sem a reflexão de seu sentido no processo educacional²⁵.

Assim,

foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação (NOSELLA, 2012, p. 51).

No ano de 1960, ou seja, 25 anos após o lançamento da ideia, o Governo Francês reconheceu oficialmente, através da publicação da lei sobre o ensino agrícola de 2 de agosto de 1960, que a formação poderia “ser dada de maneira contínua ou obedecendo um ritmo apropriado” (GIMONET, 2007, p. 116).

²³ Outras duas características fundamentaram o desenvolvimento dessa concepção pedagógica: a ideia de internato e a relação existente entre a escola, sindicatos rurais (movimentos coletivos/sociais) e igreja católica. No que tange à forte influência da igreja, Silva (2012, p.37) explica que essa experiência “nasceu sobre o terreno do catolicismo social”, movimento cristão criado desde o final do século XIX, que inspirou o sindicalismo agrícola e uma cultura comunitária de engajamento militante das famílias dos agricultores e a rápida expansão da alternância.

²⁴ De acordo com Silva (2012, p.17), “o vocábulo alternância tem suas origens na palavra em latim *alternare* que, proveniente de *alter*, significa outro”. A autora explica que a noção de alternância se faz presente em diversas áreas do conhecimento e que, apesar de não ser um termo novo da língua francesa, “a introdução do termo alternância no léxico das ciências da educação, ocorreu somente em 1973, por ocasião do Colóquio de Rennes, intitulado ‘L’enseignement supérieur en alternance’”.

²⁵ Gimonet (1999) comenta que o processo de elaboração de uma pedagogia própria foi gradativo e progressivo, que se deu por um trabalho de pesquisa-ação, havendo o estudo e a incorporação de princípios e práticas relacionadas à Pedagogia Nova e à Pedagogia Ativa, representados por pedagogos como Célestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet e Maria Montessori, acrescentando-se os referenciais de Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire e Edgar Morin.

A expansão do movimento francês ocorreu, no primeiro momento, na Itália, no início da década de 1960, onde recebeu o nome de *Scuola della Famiglia Rurale*, que de forma sintética passou a ser chamada de *Scuola-famiglia*. A experiência italiana adaptou-se totalmente aos princípios da metodologia francesa. Entretanto, diferenciava-se da mesma por ter sido uma iniciativa de homens políticos e não da Igreja, apesar de contar com o seu apoio.

Ribeiro (2008) explica que esse fato gerou facilidades para a implementação das experiências, pois podiam contar com professores da rede pública. Esses, no entanto, eram menos motivados e envolvidos com as Escolas-Família devido sua desvinculação com a construção da proposta pedagógica.

O movimento se expandiu por vários outros países como Espanha, Argentina, Brasil, El Salvador, Guatemala, Guadalupe, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Senegal, Uruguai, Venezuela e Canadá trazendo em sua concepção uma maior autonomia em relação à Igreja, uma visão mais ampla de educação e a marca da alternância.

Nas palavras de Oliveira (2014, p.5), desde a sua origem, a Pedagogia da Alternância consistiu em uma metodologia de organização do ensino escolar que buscava conjugar diferentes experiências educativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, com a finalidade de proporcionar uma formação mais adequada aos que vivem na terra e da terra.

Em território brasileiro, essa metodologia de ensino se propagou a partir da década de 1960, no estado do Espírito Santo.

Oliveira (2008) e Queiroz (1997) relatam que o país vivenciava nessa época um período de forte ditadura civil-militar que reprimia de forma violenta qualquer expressão ou pensamento que se opusesse à ordem dominante, implantando projetos que visavam integrar o Brasil no movimento de expansão e reprodução acrítica do capitalismo mundial.

No meio rural, a estrutura fundiária do país, segundo Queiroz (1997), baseava-se na concentração de terra e na crescente expropriação dos pequenos lavradores que acabavam sendo induzidos a abandonar a terra em favor das grandes fazendas²⁶.

O estado do Espírito Santo, especificamente, apresentava uma economia baseada na agricultura e na sociedade rural, na qual a maioria da população ainda vivia no campo. Entretanto, o processo de desvalorização do homem do campo e de sua cultura manifestava-se como crescente, tendo como desdobramento a aceleração do fenômeno do êxodo rural.

²⁶ O conceito de estrutura fundiária refere-se ao perfil de distribuição das terras em uma dada sociedade. Assim, quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será (ALENTEJANO, 2012). O termo expropriação remete, segundo Neves (2012), à venda de pequenas propriedades rurais para grandes latifundiários com intuito de pagar dívidas geralmente geradas em empréstimos bancários.

Esse cenário esbarrava nas questões relacionadas à política educacional desafiando-a a encontrar alternativas que pudessem contribuir com a permanência e sobrevivência das famílias no meio rural. Preocupação que motivou um padre italiano, da ordem dos jesuítas, chamado Humberto Pietogrande, estabelecido na paróquia do município de Anchieta, a buscar soluções que pudessem contribuir com a grave situação sócio-política da região.

A Igreja Católica exerceu um papel essencial na implantação, no funcionamento e na expansão das EFAs brasileiras, uma vez que a doutrina social da Igreja para a evangelização se identificava com os princípios das EFAs (BEGNAMI e BURGHGRAVE, 2012, p. 255).

Segundo Nosella (2012), o padre já havia se despertado, em anos anteriores, pelo interesse em ajudar o interior do estado do Espírito Santo, projetando, inclusive, a fundação de um movimento “Ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do estado do Espírito Santo (que posteriormente seria denominado Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo - MEPES).

Nas narrativas de Oliveira (2008) e Oliveira, Stephan e Valle (2009), o padre encontrou a solução em sua terra natal, pois:

Em dezembro de 1964, durante uma visita à Padova, conheceu a experiência da Escola Família Agrícola, inspiração italiana das Casas Familiares Rurais francesas (...) sob uma nova concepção educacional voltada aos interesses e demandas específicas dos camponeses – a hoje já bem difundida Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância, portanto, foi inicialmente implementada no Brasil através do MEPES, em 1969, com a criação das três primeiras Escolas Família Agrícolas (EFAs) no Sul do estado do Espírito Santo, nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia (município de Anchieta). Nos anos seguintes, foram criadas mais outras sete Escolas Família, localizadas no sul e no norte do estado²⁷.

²⁷ Begnami e Burghgrave (2012) relatam que até o ano de 1975, o MEPES era a única instituição a trabalhar com escolas de alternância. A partir de 2001, o estado do Espírito Santo passou a contar também com a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), que se concentrou mais intensamente nos municípios do norte do estado. De acordo com Silva e Santos (2015, p.100), a RACEFFAES consiste em uma entidade civil sem finalidade lucrativo de caráter educacional, cujas atividades são voltadas para os CEFFAs tendo “como objetivo garantir a unidade político-pedagógica para manter os princípios pedagógicos e filosóficos da alternância e a gestão dos Centros, tendo a participação das famílias agricultoras na elaboração dos valores da instituição e na manutenção dos mesmos”. Os autores afirmam ainda que a RACEFFAES “tem por finalidade defender e representar os interesses dos CEFFAs, desenvolver atividades em comum, estabelecer o diálogo entre os centros e também promover a expansão da pedagogia da alternância”. Nos anos posteriores outras associações mantenedoras foram criadas e começaram a surgir experiências no estado da Bahia.

A experiência das EFAs se expandiu para muitos estados brasileiros, sendo criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola (UNEFAB), cuja função refere-se à organização sistêmica, em nível nacional, desse conjunto de instituições.

Segundo Borges *et al.* (2012, p. 43), atualmente existem “150 EFAs presentes em 17 estados em todas as macrorregiões do Brasil, sendo o Nordeste e o Sudeste as regiões de maior concentração”.

Quanto à experiência francesa, a CFR apresenta registros de chegada ao Brasil somente na década de 1980, expandindo-se pelo Sul do país e na década de 1990, pelo Norte e Nordeste, totalizando, em 2011, 124 unidades educativas.

Além das EFAs e das CFRs, existem no Brasil inúmeras instituições e experiências educativas que desenvolvem sua atividade pedagógica por meio da Pedagogia da Alternância. Esse conjunto de instituições recebe o nome de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)²⁸ que, em sua maioria, oferecem cursos regulares referentes ao 2º segmento do ensino fundamental possuindo orientação profissional, cursos técnicos de nível médio, nas formas integradas ou concomitantes e ensino médio com qualificação profissional básica.

No ano de 2006, o ensino por alternância desenvolvido pelos CEFFAs obteve do Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁹, mediante a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 01/2006, o reconhecimento quanto à regularidade da duração do ano letivo, a partir do entendimento que os mesmos

integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno (BRASIL, 2006, p.9).

²⁸ Em sua essência, esses centros possuem como pilares a associação local, a utilização da Pedagogia da Alternância, a formação integral dos jovens e o desenvolvimento sustentável do meio. O Parecer CNE/CEB nº 01/2006 reconhece como CEFFAs as seguintes instituições/experiências educativas: a) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); b) Casas Familiares Rurais (CFR); c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR); d) Escolas de Assentamentos (EA); e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE); g) Casas das Famílias Rurais (CDFR); h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) (BRASIL, 2006).

²⁹ Begnami (2013) explica que, por muitos anos os CEFFAs funcionaram como experiência pedagógica, mediante autorização dos órgãos educacionais dos Estados. O reconhecimento da Pedagogia da Alternância, como uma modalidade de organização escolar, é uma conquista recente: A LDBN 9.394/1996, artigo 23, fala na alternância como uma possibilidade de organização da educação básica; o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 é um marco normativo considerado relevante para a história dos CEFFAs no Brasil, pois reconhece o tempo na família e o tempo na comunidade como letivos e formativos. Quanto ao financiamento, através da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, ocorreu a reformulação da Lei do FUNDEB, que viabilizou o direito dos CEFFAs ao financiamento público.

2.1 A formação profissional em Alternância: elementos e princípios que se integram em uma proposta de educação integral

Conforme se tem discutido neste capítulo, a formação profissional norteou o desenvolvimento do aprendizado em alternância desde a sua origem, tornando-se o eixo principal desta concepção pedagógica.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p.227) definem a Pedagogia da Alternância como uma “metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a formação por alternância, necessariamente, refere-se à formação profissional, na medida em que ela vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, buscando atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando aos mesmos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

O trabalho como elemento de formação é entendido como a vivência do indivíduo na comunidade, na propriedade rural, tornando-se, na formação em alternância, o ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem.

A qualificação para o trabalho se dá na medida em que a atividade laboral do indivíduo é tomada como parte da formação. Nesse sentido, as experiências vividas pelos indivíduos em formação possuem mais relevância que o programa estabelecido pela instituição escolar (conteúdos, saberes sistematizados), evidenciando que

A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito. A alternância (...) inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produto de seu próprio saber (GIMONET, 1999, p.44-45).

No que se refere à relação entre os conhecimentos científicos e práticos, Kuenzer e Lima (2013, p.524) chamam atenção à necessária adequação dessa relação nos processos de formação profissional, afirmando que

quando o conhecimento científico e tácito se relaciona adequadamente desde as trajetórias escolares, e esse processo tem continuidade nos processos de qualificação profissional, não apenas se desenvolve a autonomia intelectual,

mas também a capacidade de criar novas soluções (...) a inserção e permanência no mundo do trabalho se dá de forma mais qualificada.

A proposta de formação em alternância, na verdade, se refere a uma formação integral da pessoa, na qual se associam a formação profissional (orientação e inserção sócio profissional) e formação geral (humana e cidadã), em um processo dialógico entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre os tempos e os espaços de formação (o Tempo Escola e o Tempo Comunidade), entre os elementos formadores (a família, os professores, os estudantes e o meio), na busca de proporcionar uma formação que possibilite o desenvolvimento sustentável do meio no qual o aluno esteja inserido³⁰. A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico (SCHNEIDER, 2013, p. 968).

Por desenvolvimento do meio entende-se, na perspectiva da formação em Alternância, o crescimento pessoal individual aliado ao crescimento do coletivo. Ou seja, a formação profissional em alternância preocupa-se com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que conduzam à melhoria do bem-estar econômico e social dos estudantes e também das pessoas da região na qual ele se encontra inserido.

A alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas preocupa-se com a formação do cidadão ativo, que participa e intervém na sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Nesse raciocínio, a autora ratifica a importância da participação das associações coletivas nos processos formativos nas buscas de respostas para as preocupações.

Uma característica importante na formação profissional em alternância é a diversidade de formadores, ou seja, pessoas e espaços diversos que atuam na formação dos jovens como co-formadores (GIMONET, 2007, p.31). São eles, a família, os profissionais pelo estágio, os intervenientes sócio-profissionais e os professores (que, no trabalho desenvolvido pelos CEFFAs, são denominados de monitores³¹).

³⁰ Para Silva (2012, p. 206), o conceito de desenvolvimento sustentável passou por longo percurso conceitual ideológico até chegar a ECO-92, a Conferência Mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento mais importante da história da humanidade. A partir desse evento, a noção do desenvolvimento sustentável vai se consolidar como caminho do meio, uma abordagem capaz de encontrar, finalmente, a equação milagrosa da harmonia entre crescimento econômico e conservação da natureza.

³¹ Segundo Nosella (2012, p.30-31), o professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional. Diante da possível interpretação do termo que pode restringir e inferiorizar o professor, o autor sugere as denominações mestre e preceptor como mais apropriadas.

A alternância dos espaços de aprendizagem, ou “o vai e vem dos alunos” entre a escola “e a família, produz questionamentos que reforçam a responsabilidade de uns e de outros” (TANTON, 1999, p.101), fazendo com que todos participem da formação, contribuindo com saberes e experiências específicas.

Essa característica remete ao que Gimonet (2007) denomina de partilha do poder educativo, que reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida, uma pedagogia da parceria (ou da cooperação).

Na formação profissional em alternância, todos os aspectos mencionados estão estabelecidos e discriminados em um projeto maior, denominado Plano de Formação.

Segundo Borges *et al* (2012), o Plano de Formação é o currículo da experiência educativa (ou como o autor menciona, da própria escola), que aponta os rumos para o onde projeto educativo almeja seguir e que assegura uma coerência entre os princípios da Pedagogia da Alternância.

O Plano de Formação define as finalidades às quais o curso se propõe, organizando todo o funcionamento do mesmo, buscando garantir a interação entre a realidade vivenciada pelos jovens e a realidade acadêmica. Segundo os autores, este plano tem como conteúdos as finalidades gerais e específicas do curso, os temas geradores que expressam os conteúdos vivenciados (planos de estudo), os conteúdos da formação geral e da educação profissional e um conjunto de instrumentos didáticos e pedagógicos específicos para a sua execução prática.

Como o trabalho pedagógico desenvolvido na formação em alternância tem como ponto de partida as questões referentes à realidade dos alunos, essas são agrupadas em temas geradores³².

Como afirma Forgeard (1999, p. 67), a alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em sequência pedir-lhes que apliquem isto no terreno. Mas, ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas observadas no seu meio. Tais situações funcionam como fontes dos questionamentos, das trocas estabelecidas entre a escola e a realidade vivenciada pelo jovem. A escola, na verdade, atua como colaboradora na solução dos problemas encontrados e no encontro das respostas às questões levantadas.

Os monitores, junto com os jovens alternantes³³ e sua família, iniciam este trabalho através do levantamento de questões na propriedade e/ou na comunidade, durante o Tempo

³² Metodologia proposta por Freire (1979), que pode ser entendida como uma estratégia de um processo de conscientização, o ponto de partida para o processo de construção da descoberta, sendo extraídos da prática de vida dos educandos.

³³ Denominação atribuída por Gimonet (2007, p.9) às pessoas em formação, ou seja, aos estudantes em formação por alternância.

Comunidade, levam essas questões ao debate, ao estudo e pesquisa no Tempo Escola, e retornam ao Tempo Comunidade com possíveis soluções ou experiências novas para serem aplicadas (RIBEIRO, 2008, p.34).

Essa formação profissional integral pelo sistema de alternância envolve, segundo Gimonet (2007, p.16), necessariamente, o conhecimento e a utilização de instrumentos e atividades pedagógicas específicas “sem os quais a alternância corre o risco de ficar na intenção ou de ser uma fórmula vazia”. Esses instrumentos fazem, portanto, parte do projeto educativo devendo ser pensados de modo a contribuírem para a formação integral do sujeito. É esse dispositivo pedagógico que faz com que os diferentes componentes (o meio, a família e a escola) e tempos envolvidos na formação (Escola e Comunidade) interajam entre si de forma ativa e coerente com o Plano de Formação e com as vivências pessoais, possibilitando a progressão do processo de aprendizagem.

Segundo Dália (2012), ainda que esse mecanismo possa ser adequado a cada realidade, ele mantém uma organização básica que pode se resumir no conjunto apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1: Atividades e instrumentos pedagógicos específicos na operacionalização do sistema de formação em alternância³⁴.

Designação	Descrição
Plano de Estudo	Roteiro de pesquisa elaborado por educandos e orientado pela equipe de tutores do grupo, a partir do tema gerador. Seu objetivo é traçar um perfil local em relação a um determinado assunto importante para a comunidade.
Colocação em comum	Momento no qual os alternantes expõem a toda a turma o resultado de sua pesquisa.
Síntese	Texto-resultado da pesquisa realizada.
Folha de observação	Ferramenta de registro de temas que demandam aprofundamento.
Atividades de Retorno	Propostas de intervenção na comunidade pesquisada. Conclusão do Plano de Estudo.
Visita de estudo e Colaborações	Atividade de intercâmbio que propicia ao jovem descobrir realizações, empreendimentos, lugares e encontro com seus

³⁴ Organização realizada a partir de Dália (2012), Gimonet (1998; 2007).

externas	atores. Palestras ou cursos complementares ao tema pesquisado no Plano de estudo.
Caderno da Realidade	Instrumento base da Pedagogia da Alternância. Livro da vida do estudante, onde é registrado tudo o que é construído ao longo da formação. Esse instrumento engloba todos os outros, tendo-os como anexos.
Caderno didático ou Fichas pedagógicas	Material didático sistematizado, elaborado pelos monitores a partir do Plano de Estudo com abordagem nos aspectos da formação profissional e geral.
Tutoria	Garante o acompanhamento personalizado da efetivação de todo o processo educativo.
Caderno de acompanhamento	Espécie de agenda na qual se registram as vivências do TE para o acompanhamento pelas famílias.
Visitas às famílias	Objetivam-se a aproximar as famílias da escola.
Serões	Atividades normalmente noturnas que se referem a temas diversos: cotidiano escolar, reforço, momentos lúdicos, etc.
Estágios	Permitem as vivências profissionais e percepção de aptidões e interesses profissionais.
Projeto Profissional	Permite a vivência a etapa de uma atividade profissional, desde o seu planejamento até a sua possível implementação, passando pela pesquisa teórica e de campo.
Avaliação	Deve extrapolar o espaço físico da sala de aula e se colocar na vivência do alternante, de maneira que todos os atores sejam responsáveis pelo processo de avaliação.

Fica claro, diante do que foi exposto, que a formação profissional em alternância requer, necessariamente, a integração com a formação geral, não se resumindo apenas à articulação entre ambas. Dessa forma, de acordo com Dália (2012), infere-se que este modelo pedagógico pressupõe um currículo integrado, que prima pelo diálogo entre as áreas do conhecimento com o intuito de formar profissionais que sejam “cidadãos inteiros” a partir de suas vivências.

Evidencia-se, também, que o trabalho com a Pedagogia da Alternância envolve uma organização complexa das atividades da instituição escolar, requerendo que a mesma possua

(ou desenvolva) uma visão de formação e desenvolvimento globais, assumindo uma concepção de escola que difere dos modelos tradicionais.

2.2 A Rede Federal como contexto escolar da formação profissional em alternância

Antes de iniciar a discussão sobre o processo de ressignificação da concepção da alternância por instituições distintas dos CEFFAs, propõe-se a reflexão feita por Gimonet (2007) sobre a apropriação equivocada de sua concepção por parte dessas instituições. Segundo o autor, muitas delas confundem formação por alternância com formação em tempo parcial, o que o leva a afirmar que existem verdadeiras e falsas alternâncias.

Com base nas questões apresentadas pelo autor, é possível identificar três tipos de alternância sendo praticadas pelas instituições:

- a) a falsa alternância, ou alternância justaposta ou dissociada, que intercala momentos de estudo e prática profissional, sem nenhuma ligação manifesta entre eles. As disciplinas são trabalhadas de forma fragmentada e descontextualizada, devendo o aluno adequar-se ao método/sistema e não o contrário;
- b) a alternância aproximativa, que associa os dois tempos de formação em um único conjunto coerente, porém o alternante assume a posição de observador da realidade, não havendo interação entre os dois momentos; e
- c) alternância copulativa, real ou integrativa, que realiza uma estreita conexão e interação entre os tempos de formação teórica e prática, privilegiando o projeto pessoal e colocando o alternante como ator de sua própria formação. Apresenta uma organização didática específica por meio de um plano de formação, com o propósito de integrar os espaços, os tempos, os saberes e os sujeitos³⁵.

Diante dessas possibilidades de alternância, Silva (2012, p.27) destaca que “mais que gradações existentes no interior das diferentes práticas alternantes, as tipologias desenvolvidas refletem também as hesitações e incertezas que recobrem as fronteiras e os limites que caracterizam uma verdadeira alternância”, principalmente o aspecto relacional, ou o nível das relações estabelecidas entre os sujeitos e atores da formação.

A Pedagogia da Alternância apresenta, desde sua gênese, estreitas relações com as necessidades da população do campo, estando assim organicamente vinculada ao mesmo e à

³⁵ O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 recomenda que os Projetos Político-Pedagógicos das instituições adotem as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância integrativa ou real, por parte das instituições (BRASIL, 2006, p.9).

cultura das famílias que nele residem ou que dele sobrevivem. Parece acertada, portanto, a percepção que o sistema pedagógico da alternância tem sido (re)construído ao longo de toda a sua história em terras brasileiras principalmente no âmbito dos CEFFAs, que tem se apresentado como “uma das boas práticas de educação do campo” (BEGNAMI e BURGHGRAVE, 2012, p.260) que, por sua vez, possui estreita relação com as práticas relacionadas à educação popular.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância tem sido utilizada como estratégia pedagógica e metodológica em projetos educativos não escolares desenvolvidos pelos movimentos sociais do campo como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelas “agências governamentais, dos três níveis federativos, especialmente as que se destinam a projetos de reforma agrária, programa de apoio a agricultores familiares e a outros tipos de comunidades interioranas, tais como ribeirinhos, indígenas e quilombolas” (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

O sistema da alternância passou a ser disputado em toda a sociedade brasileira, sendo utilizado como método pedagógico também na organização e oferta de cursos de graduação³⁶, considerado por Molina (2012, p.458) “como uma concreta possibilidade de expansão da educação superior aos sujeitos do campo”, e de qualificação profissional de nível médio em diversas instituições públicas e particulares.

Segundo Begnami e Burghgrave (2012), a adoção da alternância atravessou momentos e fases específicos, estando a primeira relacionada à alternância informal, que se encontra restrita aos anos iniciais da experiência nos estados do Espírito Santo e da Bahia. A segunda fase remete-se à alternância na educação formal supletiva, quando ocorre um processo de escolarização formal das EFAs, abrangendo o segundo ciclo do ensino fundamental. A terceira fase relaciona-se com a alternância em educação regular, quando a Pedagogia da Alternância passa a ser praticada em cursos regulares do segundo ciclo do ensino fundamental, em função da luta dos agricultores familiares pelo direito à elevação de escolaridade das pessoas que vivem no campo. A quarta fase trouxe o fortalecimento institucional e a revitalização da Pedagogia da Alternância a partir da criação de equipes pedagógicas que definiram diretrizes comuns para as unidades educativas em alternância em relação ao sentido das mesmas na oferta de uma educação integral, contextualizada e que visa o desenvolvimento sustentável das pessoas e das comunidades.

³⁶O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é uma iniciativa do MEC/SECADI, que possui como objetivo apoiar e implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior do país (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em 12 de julho de 2015).

No momento atual, os autores apontam para a presença da alternância na educação profissional de nível médio, inclusive em atividades não agrícolas.

A Rede Federal de Educação Tecnológica integra esse momento atual da institucionalização da Pedagogia da Alternância como possibilidade pedagógica nos cursos por ela ofertados. Como instituições tradicionais na oferta do ensino profissional, as instituições federais de ensino, principalmente aquelas originadas das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)³⁷, também foram buscar na Pedagogia da Alternância, através de um currículo vocacionado, mas sem perder o viés generalista, uma alternativa para o desenvolvimento regional e a manutenção do aluno na propriedade rural, principalmente com vistas ao atendimento dos movimentos sociais e da agricultura familiar (BRASIL, 2009, p.24).

As antigas EAFs, atualmente *campi* dos Institutos Federais de Educação, oferecem o ensino agrícola desde a sua regulamentação, em 1910. Constituem-se em instituições de ensino que vão além de uma escola urbana convencional, possuindo características específicas como o regime de internato, semi-internato e externato, além de componentes curriculares relacionados à produção agropecuária, associando estas escolas às fazendas. (RODRIGUES, 2000).

Durante todo o século passado, essa modalidade de ensino passou por inúmeras transformações, predominando a implantação do sistema Escola-Fazenda que, até os dias atuais, influencia a organização estrutural e didática da maioria dessas instituições. O sistema escola-fazenda baseia-se no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender” e sustenta-se no processo ensino/produção, proporcionando a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem e visa conciliar educação, trabalho e produção (BRASIL, 2009).

A proposta dessa modalidade de ensino é a permanente sintonia, através de metodologia sistemática e padronizada, com as tecnologias preconizadas pelo processo da chamada Revolução Verde³⁸, que influenciou não somente as formas de produzir, mas também a educação para o setor primário da economia (BRASIL, 2009, p.6-13).

³⁷As Escolas Agrotécnicas Federais foram criadas com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946) que estabelece as bases de organização do ensino a agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (BRASIL, 2009).

³⁸ A Revolução Verde foi um processo de introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade. Esse processo consistia em intensificar a oferta de alimentos com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção. Nessa lógica, a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de

O processo de discussão em busca da (re)significação do ensino agrícola, despertou as instituições federais para a necessidade de compreender que esse ensino “deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio” (BRASIL, 2009, p.35).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino agrícola devem priorizar e fomentar as práticas voltadas à agricultura familiar e à Agroecologia.

(...) as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos (BRASIL, 2009, p.36).

Desta forma, fez-se necessário pensar na construção de propostas curriculares e pedagógicas orientadas para a formação integral da pessoa. Como estratégia a ser adotada pelas instituições federais para contribuir com o desenvolvimento local, surge a proposta de organizar o currículo e o calendário escolar preferencialmente de forma que facilite o acompanhamento de todas as etapas do processo de produção, utilizando inclusive a Pedagogia da Alternância para atender a demanda de públicos específicos.

Sobre a adoção do modelo de formação em alternância no ensino agrícola desenvolvido pelas instituições federais, é importante trazer à reflexão as possíveis contradições existentes entre as concepções de educação que estão postas. As instituições federais, tradicionalmente apresentam características de educação vinculadas ao desenvolvimento econômico e tecnológico, ao modelo tecnicista mercadológico, com uma rigidez curricular e rigorosos mecanismos de seleção, sendo condições que podem apresentar dificuldades para a efetivação da proposta pedagógica da alternância. Por outro lado, ao longo dos últimos anos, esse cenário tem apresentado modificações, possivelmente em função das mudanças ocorridas na sociedade e das políticas sócio-educacionais implantadas pelo governo.

Trabalhar com alternância, como já se viu, requer o rompimento com a lógica do modelo tradicional de escola, pois nela o estudante torna-se o sujeito da sua própria formação.

laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura (PEREIRA, 2012, p. 687).

Existe, atualmente, um movimento no interior das instituições federais de ensino, principalmente dos Institutos Federais, que sinaliza para a aproximação dos princípios da educação do campo e da expansão da adoção da Pedagogia da Alternância.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), órgão que congrega todas as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil³⁹, vem promovendo e apoiando ações voltadas à discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional que atendam à população do campo mediante a adoção da Pedagogia da Alternância. O CONIF conta, atualmente, com uma Câmara Temática e um Fórum de Educação do Campo, além de uma conta em rede social, com o objetivo de promover discussões com a sociedade em geral sobre o tema.

Outra ação que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) vêm fomentando na Rede Federal, é a realização de um diagnóstico da Educação Profissional e Tecnológica no Campo como forma de contribuição na formulação de uma diretriz nacional de educação do campo nessas instituições.

Em 2014, foi realizado em Brasília um encontro nacional cujo objetivo foi discutir a Educação Profissional e Tecnológica do Campo e os desafios da alternância como forma de contribuição para construção de um instrumento de diagnóstico da rede, das propostas de operacionalização da Bolsa-Formação do PRONATEC (que também prevê a alternância como possibilidade metodológica para a organização de cursos) e também da organização da metodologia a ser utilizada nos encontros estaduais a serem realizados pelas instituições e possíveis demandas de cursos dessa natureza.

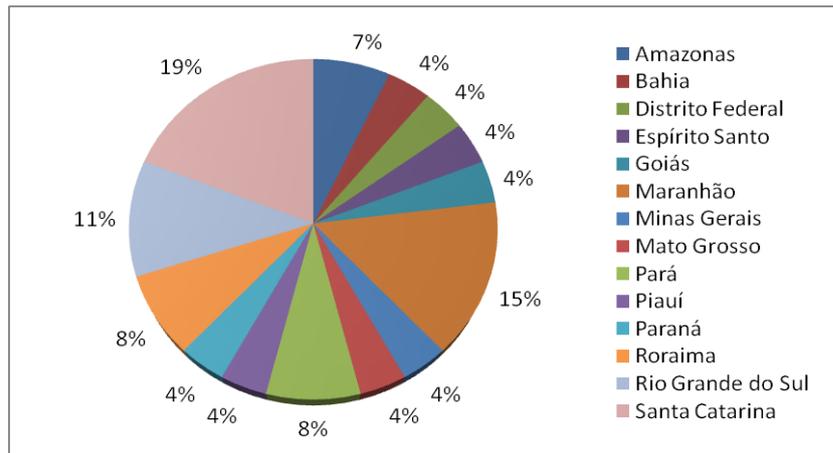
Em relação à oferta de ensino profissional, é possível verificar nos regimentos e regulamentos das instituições federais a inserção da Pedagogia da Alternância como modalidade de oferta de cursos, concretizando-se em algumas experiências em todo o país.

Atualmente são 26 experiências desenvolvidas em 16 instituições pertencentes à Rede Federal de ensino com a adoção da Pedagogia da Alternância (Gráfico 2), quase todas realizadas em Institutos Federais (93%). Essas experiências se distribuem em todo o território nacional, fazendo-se presentes em 14 estados brasileiros.

³⁹ Atualmente são 562 unidades implantadas em todo o Brasil, reunidas em 38 institutos federais, dois centros federais de educação profissional e tecnológica e o Colégio Pedro II. Até o fim de 2018, mais 210 unidades serão implantadas (Fonte: <http://portal.conif.org.br/>).

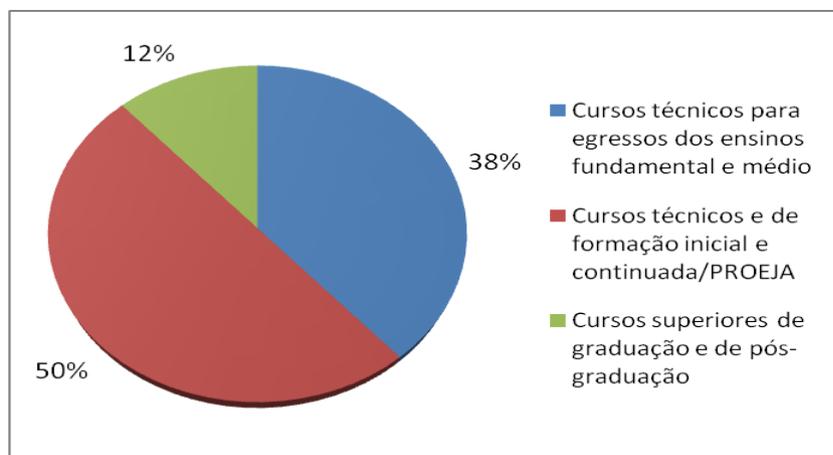
O estado de Santa Catarina é o que concentra o maior número de cursos desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância (05), seguido pelos estados de Maranhão (04) e Rio Grande do Sul (03).

Gráfico 2: Distribuição, por estados brasileiros, das experiências desenvolvidas por instituições federais com a adoção da Pedagogia da Alternância



Essas experiências se materializam pelo desenvolvimento de cursos técnicos destinados a egressos do ensino fundamental e ensino médio, cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) destinado a jovens e adultos no âmbito do PROEJA e cursos superiores de graduação e pós-graduação.

Gráfico 3: Cursos oferecidos pelas instituições federais desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância



A busca por essas experiências também tem revelado que o processo de apropriação da metodologia da alternância pela Rede Federal é ainda incipiente. As primeiras experiências se deram nos anos de 2006 e 2007, a menos de dez anos, nos Institutos Federais Catarinense (IFC), do Pará (IFPA) e de Roraima (IFRR), nos *campi* de Rio do Sul, Castanhal e Novo Paraíso, respectivamente.

Esse processo se intensifica. Somente no período de 2013 a 2015, outros 12 projetos foram iniciados, existindo ainda 1 projeto a ser implementado a partir de 2016 pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* de Urupema, já aprovado pelo Conselho Superior da instituição.

Dentre as experiências pesquisadas, 13 (50%) são relacionadas ao PROEJA, sendo desenvolvidas em 9 instituições federais de ensino, dentre as quais 8 Institutos Federais e 1 Escola vinculada à Universidade Federal, conforme pode ser constatado na figura abaixo:

Figura 1: Mapeamento das experiências de PROEJA articuladas com a Pedagogia da Alternância desenvolvidas pela Rede Federal de ensino



Nessas instituições são desenvolvidos cursos técnicos e de formação inicial e continuada para jovens e adultos. Muitas delas priorizam, em sua oferta, o atendimento aos povos do campo, quilombolas, indígenas e assentados.

Na Tabela 2 encontram-se caracterizadas todas as experiências encontrada em PROEJA/Alternância desenvolvidas pela Rede Federal de ensino.

Tabela 2: Caracterização dos cursos desenvolvidos pela Rede Federal que articulam a Pedagogia da Alternância com o PROEJA⁴⁰.

Instituição	UF	<i>Campus</i>	Curso	Modalidade
CAF_UFPI	PI	Floriano	Técnico em Agropecuária	Integrado
IF BAIANO	BA	Santa Inês	Técnico em Agropecuária	Integrado
IFC	SC	Rio do Sul	Técnico em Agropecuária	Integrado
IFMT	MT	Cáceres	Piscicultura	FIC
		Florianópolis		
IFSC	SC	Continente	Técnico em Guia de Turismo	Integrado
IFSC	SC	Garopaba	Operações Básicas de Hospedagem	FIC
IFSC	SC	Jaraguá do Sul	Técnico em Vestuário	Integrado
		Manaus		
IFAM	AM	Zona Leste	Agente de desenvolvimento na Agricultura Familiar	FIC
IFAM	AM	Tabatinga	Técnico em Agropecuária_Indígena	Integrado
		São Luis		
IFMA	MA	Maracanã	Técnico em Agropecuária	Integrado
IFPA	PA	Castanhal	Técnico em Agropecuária_Quilombola	Integrado
IFFARROUPILHA	RS	Jaguari	Técnico em Agroindústria	Integrado
IFFARROUPILHA	RS	Alegrete	Piscicultura	FIC

⁴⁰ Organizado a partir dos dados disponíveis nos documentos e sítios eletrônicos das instituições.

Analisando dados apresentados é possível perceber a clara preferência pela forma integrada na oferta do PROEJA, que reforça a concepção de formação integral e humana estabelecida no Documento Base do programa e também na Lei 11.892 (Art. 7º, inciso I).

A primeira experiência de PROEJA articulada com a Pedagogia da Alternância foi desenvolvida pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), no *Campus* Rio do Sul⁴¹. Segundo Marconatto (2009) a instituição optou pela implantação do curso mediante a adoção da Pedagogia da Alternância “como forma de facilitar a vinda e permanência aos alunos na escola”. O autor registra que o curso apresentou uma evasão bastante superior em relação aos outros cursos da instituição, o que gerou preocupação e discussão dentro da escola. “Um segundo processo seletivo foi aberto em 2007, mas por falta de candidatos não foi constituída uma nova turma (MARCONATTO, 2009, p.3).

Em 2010, registra-se o início da experiência do IFPA *Campus* Castanhal. Santos (2013) afirma que o curso surgiu a partir da necessidade de haver outro tipo de educação que não fosse pautada na educação formal realizada nos centros urbanos. A autora destaca que o “Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade de jovens e adultos buscou atender às demandas das comunidades Quilombolas dos municípios localizados no Nordeste Paraense (SANTOS, 2013, p. 56).

As demais propostas foram implementadas nos anos de 2012 e 2014. A experiência desenvolvida pelo IFAM *Campus* Tabatinga, destinada aos povos indígenas, embora esteja em funcionamento, foi reformulada no que se refere à adoção da alternância. O Diretor-Geral da instituição informou que a princípio o curso foi projetado para funcionar dentro dos princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Porém, ao longo do desenvolvimento do curso, percebeu-se que a alternância não estava sendo bem executada em função de vários fatores, destacando-se entre eles o não entendimento da instituição e da comunidade dos princípios da Alternância e ao despreparo dos professores no que se refere à prática pedagógica desta concepção de ensino. Em virtude disso, foi feita uma reavaliação do curso, sendo que, atualmente, a alternância ainda é utilizada mas apenas na forma de organização espacial e temporal, sem o desenvolvimento dos tempos de formação (escola e comunidade).

⁴¹ Essa experiência não se encontra mais em funcionamento. O curso foi extinto ao final da conclusão da primeira turma.

Para o ingresso nos cursos é necessário que o jovem ou adulto possua 18 anos completos no ato da matrícula e, no caso dos cursos técnicos, que tenha o ensino fundamental concluído⁴², configurando, assim, o público-alvo ao qual se destinam.

Em todas as experiências, é necessária a participação em processo seletivo composto de mecanismos de seleção variados, podendo-se encontrar provas escritas de redação, entrevistas e avaliação sócio-econômica.

Em função das especificidades de cada instituição e do público-alvo a ser atingido, além das condições expressas anteriormente, são estabelecidos outros pré-requisitos a serem comprovados pelos jovens e adultos durante as inscrições nos processos seletivos, sendo valorizados e pontuados o pertencimento regional ou comunitário e, ainda, a vinculação do candidato com a atividade agrícola familiar nos casos de cursos relacionados à atividade agrícola ou pecuária.

A maior parte dos cursos relaciona-se a alguma atividade pertencente ao meio rural, cujo público se refere a jovens e adultos moradores na zona rural ou pequenos agricultores, configurando-se como pré-requisito de acesso ao curso estabelecido em edital dos processos seletivos.

No *Campus* de Castanhal (PA), é necessário que os estudantes sejam oriundos de comunidades quilombolas, devidamente credenciadas, de municípios especificados em edital. No caso do *Campus* de Tabatinga (AM), o estudante precisa ser membro do povo indígena Ticuna.

Observando os documentos institucionais, percebe-se que as propostas possuem em comum o objetivo de oportunizar a inclusão social por meio da educação para jovens e adultos, em sua maioria agricultores ou filhos de agricultores que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização.

As experiências desenvolvidas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) chamam a atenção pelo fato dos cursos não estarem vinculados ao meio rural, como tradicionalmente acontece. Isso sinaliza para a o não uso “da Pedagogia da Alternância com toda a sua metodologia e princípios específicos e sim do Regime de Alternância” (PPC, 2014, p.27).

Segundo o Projeto Pedagógico destes cursos, o regime de alternância pode ser considerado como uma metodologia educacional que promove a aprendizagem reflexiva a

⁴² Condições estabelecidas no Documento Base do PROEJA, observando as diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

partir de atividades práticas realizadas no ambiente de trabalho do aluno que, nesse caso, referem-se, necessariamente, ao turismo e a produção têxtil. Significa dizer que nessas propostas é necessário que os alunos tenham experiência de trabalho formal ou informal nesses meios profissionais, pois os “elementos do cotidiano do trabalho também subsidiarão o que será aprendido em sala de aula” (PPC, 2014, p.39)⁴³.

Essas experiências também apresentam outra particularidade que é a não obrigatoriedade da realização de Estágio Curricular por entender que as atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho já contemplem a integração das atividades práticas profissionais com os conteúdos teóricos. Nesse caso, é oportunizado ao estudante o estágio não obrigatório.

Considerando as limitações deste trabalho e do necessário alcance de seus objetivos, não cabe aqui fazer uma análise detalhada dessas apropriações. Entretanto, a partir do panorama que se traçou até o momento, é possível se afirmar que se inicia um processo de implementação de uma proposta de adoção da metodologia de alternância nos cursos desenvolvidos pela Rede Federal, principalmente naqueles que se referem ao PROEJA, agora demandando a necessidade de aprofundamento e compreensão das questões que envolvem o tema para consolidação metodológica de formação profissional em alternância nessa modalidade de ensino.

A partir dessas reflexões e constatações, segue para análise mais aprofundada de uma das experiências relacionadas, desenvolvida pelo IF Baiano – *Campus Santa Inês*.

⁴³ Outro aspecto que pode ser destacado nessa experiência refere-se à articulação com outro programa governamental denominado Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), voltado para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada. Essa articulação é interessante, pois caminha na linha do reconhecimento dos conhecimentos já construídos pelos estudantes.

Capítulo 3

A formação profissional do PROEJA/Alternância do IF Baiano *Campus* Santa Inês

Para o desenvolvimento deste capítulo foram analisados documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Gestão e Relatórios do Setor de Assistência Social do *Campus*) e os depoimentos dos sujeitos da pesquisa obtidos durante as entrevistas e o grupo de discussão.

O *Campus* Santa Inês é um dos *campi* que integra o IF Baiano. Criado em 29 de dezembro de 2008 pela Lei 11.892, o IF Baiano é uma autarquia federal, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), constituída, inicialmente, pelas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim⁴⁴. No ano de 2010, através do programa de expansão da rede profissional federal, outras duas unidades de ensino foram implantadas nos municípios de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira.

No mesmo ano, passaram a integrar o IF Baiano as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença, criadas e mantidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), vinculada ao Ministério da Agricultura⁴⁵.

Com a ampliação do programa de expansão da rede federal, ocorrido em 2012, foram implantadas pelo IF Baiano outras 4 unidades de ensino nos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, havendo ainda um *campus* avançado na cidade de Medeiros Neto.

Desta forma, o IF Baiano vem se consolidando como uma Instituição multicampi (constituída, necessariamente por um conjunto de unidades educativas) no estado da Bahia, investindo na interiorização da educação profissional “sobretudo pela sua inserção em diversos territórios de identidade”⁴⁶ (PDI, 2014, p.14). Atualmente, o IF Baiano se constitui com 10 *campi* em funcionamento.

⁴⁴ A Escola Agrotécnica Federal de Catu foi criada no final do século XIX, em 1867. As Escolas Agrotécnicas Federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, foram criadas em 1993.

⁴⁵ As EMARC's foram iniciadas em 1965, a partir da criação da unidade EMARC – Uruçuca-BA. A escola iniciou suas atividades como Centro de Treinamento de mão-de-obra e de formação de nível médio, a fim de atender às necessidades da agropecuária do Sul da Bahia, associado a programas de pesquisa agrícola e de extensão rural da CEPLAC. Em 1980 o Governo do estado da Bahia criou outras 3 EMARC's localizadas nos municípios de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença (PDI, 2014).

⁴⁶ O Território de Identidade é uma estratégia de desenvolvimento, que agrupa municípios com afinidades sociais, culturais, históricas, econômicas, geográficas etc., criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário

O *Campus* Santa Inês fica localizado no município de mesmo nome, na região sudoeste do estado da Bahia, entre o litoral Sul e a Chapada Diamantina.

O município de Santa Inês está inserido na região do Território do Jiquiriçá, que se constitui de 21 municípios⁴⁷, tendo uma área total de 10.287 km², o que corresponde a 1,82% do território baiano.

Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, a população total do território é de 301.682 habitantes, estando 174.633 (57,9%) habitantes na área urbana e 127.049 (42,1%) na zona rural.

A principal atividade econômica do Território do Jiquiriçá é a agropecuária, sendo a maior a produção voltada para a agricultura de subsistência. Apenas 7% dos municípios do território é constituída de população que possui receitas próprias originárias de suas atividades, o que significa dizer que a maior parte de seu orçamento compõe-se de transferências do governo.

Na pecuária, encontra-se a criação de caprinos, asininos, vacas ordenhadas, produção de leite, bovinos, muares, mel de abelha, galinhas, equinos e ovos de galinha. O seu PIB é o quinto de mais baixa participação no estado, com 0,99% do total. A região apresenta um baixo dinamismo econômico, apesar de ser cortada pelo principal eixo viário do estado, a BR-116, e da proximidade com a BR-101, interligada por rodovias estaduais (BARRETO, 2014, p.21).

De acordo com o IBGE, no ano de 2000, quase todos os municípios do Território do Jiquiriçá apresentaram índices de analfabetismo para pessoas com 10 anos ou mais de idade, superiores a 30%. Em termos nacionais, no mesmo ano esse índice foi de 13,6%, sendo mais incidente entre homens, entre as pessoas de cor preta e entre os que apresentam idade superior a 60 anos de idade. Os dados revelam ainda que a taxa de analfabetismo é maior entre as pessoas mais pobres, entre os que residem na Região Nordeste e entre aqueles que habitam as áreas rurais.

O estado da Bahia tem apresentado um considerável avanço no que se refere à alfabetização da sua população, atingindo o índice de 15,4% em 2013 de analfabetos, o que corresponde a 6,2 pontos percentuais a menos que o registrado no ano 2000. Esse avanço nos

(MDA), a partir de 2003. Em 2007, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia adotou essa divisão do território baiano em 26 Territórios de Identidade. Hoje já são reconhecidos 27 Territórios de Identidade na Bahia. O objetivo desta estratégia de gestão e política é estimular a cooperação e a articulação regional com foco no desenvolvimento (Fonte: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>).

⁴⁷ Municípios que compõem o Território do Vele do Jiquiriçá: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Iramaia, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (OLALDE et al, 2010, p.3).

índices de analfabetismo ainda é mais perceptível quando se analisa a população rural que, em 2000, era de 36,3%, reduzindo, em 2010, para 27,5% (BARRETO, 2014, p. 52).

O município de Santa Inês possuía, no ano de 2010, uma população de 10.363 habitantes, apresentando taxa de densidade demográfica (32,83 hab/km²) acima da média nacional (22,43 hab/km²). A densidade populacional e o processo de urbanização em Santa Inês têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, tornando-se um aspecto preocupante para a gestão municipal, pois o município não dispõe de infraestrutura para absorver toda essa concentração populacional (PPC, 2012).

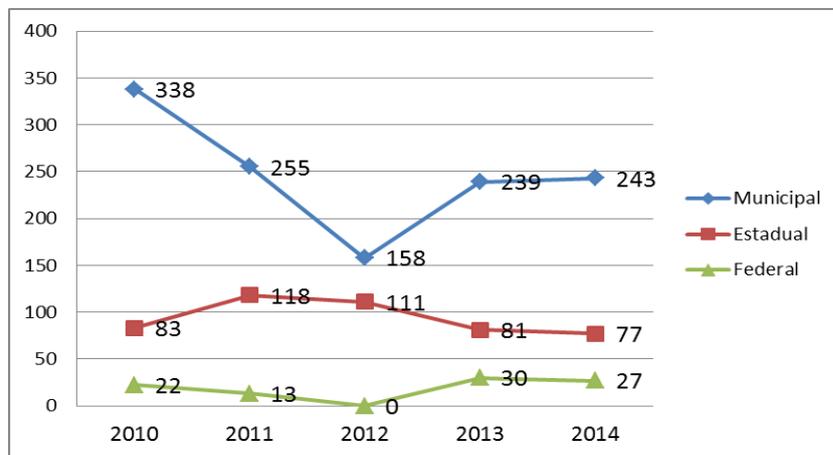
O município também apresentou altos índices de analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos, em 2010 (27,21%), estando acima da média nacional para a mesma época, segundo o IBGE. A série histórica desse indicador no município de Santa Inês aponta para uma expressiva melhoria, sendo que, no período de 1991 a 2000, o índice de analfabetismo caiu de 52,17% para 30,78%.

No que se refere aos dados educacionais, o Censo Escolar indica que no município de Santa Inês encontra-se a presença das redes de ensino federal, estadual, municipal e particular, perfazendo o total de 17 escolas da educação básica, em 2014, sendo 14 públicas e 03 privadas, totalizando 3.050 matrículas.

Dentre as públicas, destaca-se a rede municipal de ensino com 12 escolas, seguida das redes estadual e federal com 1 escola cada. A rede federal no município se constitui com apenas o IF Baiano *Campus* Santa Inês.

A oferta da EJA no município de Santa Inês restringe-se às redes públicas de ensino municipal, estadual e federal, com destaque para a primeira, responsável por 70% das matrículas no ensino fundamental, em 2014. As matrículas em EJA das redes de ensino estadual (22%) e federal (8%) relacionam-se ao ensino médio. Ao longo dos últimos cinco anos, a evolução da EJA no município de Santa Inês vem apresentando oscilações, com uma expressiva queda nos anos de 2011 e 2012.

Gráfico 4: Evolução das matrículas em EJA no município de Santa Inês, por rede de ensino (2010-2014)



Fonte: Censo Escolar 2014.

É nesse contexto que se insere o IF Baiano *Campus* Santa Inês, situado na zona rural, às margens da Rodovia BR 420 (Rodovia Santa Inês/Ubaíra), a 3km da sede municipal.

Desde a sua criação, em 1993, até o ano de 2008, o *Campus* Santa Inês era Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês e oferecia apenas o ensino médio nas formas integrada e concomitante com o ensino médio, mediante os cursos técnicos em Agricultura, Agropecuária e Zootecnia.

A partir da promulgação da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais passam a ser considerados instituições de educação superior, básica e profissional. Como autarquias federais, detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, podendo atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, criando ou extinguindo cursos nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Com base na lei de criação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano estabelece como finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, objetivando a formação e qualificação de cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Desta forma, a Instituição conduz a sua atuação de maneira a concretizar os objetivos estabelecidos pelo Artigo 7º da Lei de criação dos Institutos, que abrange a oferta de todos os níveis e modalidades de ensino, priorizando a oferta de educação profissional técnica de nível médio, de preferência na forma integrada ao ensino médio, destinada aos concluintes do ensino fundamental e à educação de jovens e adultos. Além do ensino, também são objetivos

do Instituto Federal o desenvolvimento das atividades de pesquisa, de extensão e de processos educativos que se preocupem com a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local.

O artigo revela a natureza pluricurricular da Instituição, considerando a diversidade de possibilidades de ofertas educativas. Revela ainda, segundo Silva (2009), o papel dos Institutos Federais frente às transformações sociais através do desenvolvimento de uma formação profissional comprometida com o bem coletivo, seja nos aspectos social, econômico ou cultural.

A autora destaca a intencionalidade explícita da Lei em priorizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, observando o atendimento diferenciado aos adolescentes e aos jovens e adultos egressos do ensino fundamental.

Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal para este público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº 5.840/06, que institui o PROEJA (SILVA, 2009, p. 42).

Em seu PDI o IF Baiano deixa claro a sua preocupação com o atendimento ao disposto na legislação e com o desenvolvimento integral do cidadão, assegurando

a vinculação de um mínimo de 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, integrada ao ensino médio, de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de cursos profissionalizantes para atendimento ao PROEJA, visando incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram excluídos do processo de democratização do conhecimento (PDI, 2009).

A Regulamentação da Organização Didática do IF Baiano, aprovada pela pelo Conselho Superior da Instituição através da Resolução nº 05, de 29/03/2011, também revela a preocupação com a formação integrada dos estudantes na medida em que a prioriza no desenvolvimento dos cursos técnicos, inclusive nos cursos relacionados ao PROEJA, conforme o estabelecido no Art. 3º:

§3º O Instituto deverá, prioritariamente, ministrar educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados.

§4º Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, serão ofertados na forma Integrada ao Ensino Médio, e terão regulamentação específica.

Neste cenário de possibilidades de oferta e responsabilidades educacionais, o IF Baiano - *Campus* Santa Inês oferece, atualmente, cursos técnicos articulados com o ensino

médio (nas formas integrada e subsequente)⁴⁸, cursos superiores de graduação (licenciaturas e bacharelados) e também cursos de formação profissional inicial e continuada (FIC).

O desenvolvimento desse conjunto de cursos se distribui entre os turnos diurno e noturno, sendo que alguns cursos adotam o regime integral (manhã e tarde), como é o caso dos cursos técnicos integrados. A instituição oferece o regime de internato, no qual os estudantes permanecem alojados durante a semana e, em alguns casos, também nos fins de semana para aqueles que residem a longas distâncias.

O *campus* atende, principalmente, aos municípios inseridos no Vale do Jiquiriçá, bem como outros municípios da região (Itiruçu, Maracás, Lajedo do Tabocal, Amargosa, Jequié, Brejões, entre outros).

Segundo o Setor de Registro Escolar do *campus*, no ano de 2014, encontravam-se matriculados, aproximadamente, 999 estudantes, sendo, em sua maioria, oriundos de escola pública (mais de 90%) e da zona urbana (mais de 75%). Exceção se faz ao curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância em que todos os estudantes são oriundos da zona rural.

A maior parte das matrículas do *campus* concentra-se nos cursos técnicos, seguidos dos cursos superiores. Vale destacar que o PROEJA corresponde a menos de 3% do total de matrículas na instituição.

A Tabela 3 apresenta os dados dos cursos desenvolvidos atualmente pelo *Campus* Santa Inês:

Tabela 3: Caracterização dos cursos oferecidos pelo IF BAIANO – *Campus* Santa Inês, em 2014.

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio		
Curso	Matrículas	Turno
Alimentos		
Agropecuária	525	Integral (diurno)
Zootecnia		
Agropecuária/PROEJA	27	Semipresencial
Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio		
Informática	69	Noturno

⁴⁸ Com amparo no Art.4º do Decreto Nº 5154 de 23 de julho de 2004.

Agente comunitário de Saúde		
Eventos	50	Ensino a Distância (em parceria com o IF Paraná)
Serviços Públicos		
Cursos Superiores de Graduação		
Bacharelado em Zootecnia		Noturno
Licenciatura em Biologia	307	Noturno
Licenciatura em Geografia		Integral (diurno)
Cursos Pronatec		
Técnico em Agropecuária Concomitante	21	(vespertino)
Total	999	

Fonte: Dados do Setor de Registro Escolar do *Campus* Santa Inês

Desde o ano de 2011, o *campus* desenvolve também atividades relacionadas ao Programa Mulheres Mil que beneficia 100 mulheres da região em situação de vulnerabilidade social. O programa vem sendo desenvolvido através do projeto intitulado “Mulheres Auto-sustentáveis do Vale do Jiquiriçá”, mediante a oferta de cursos noturnos de Padeiro e Confeiteiro e Operador de Processos na Indústria de Alimentos.

As atividades de ensino são realizadas nas dependências da propriedade (fazenda) da instituição, que possui uma área total de 166 hectares e dispõe de uma área construída de 19.988 m².

Considerando o caráter agrícola da instituição, originalmente criada no sistema escola-fazenda, as atividades de ensino também são realizadas nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), que se constituem em espaços práticos de aprendizagem que dão suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo ao aluno oportunidade de diversificar sua aprendizagem, através da participação nas diversas etapas dos projetos agrícolas orientados: elaboração, execução, comercialização e análise de seus resultados. A UEP foi estruturada de modo que o aluno possa compreender o conteúdo teórico-prático das disciplinas técnicas no próprio ambiente onde se processa a produção agropecuária.

Quanto ao quadro de pessoal, o *Campus* Santa Inês, no ano de 2009, contava com 89 servidores, sendo 46 técnicos administrativos efetivos e 45 docentes (43 efetivos e 02 substitutos). A partir deste ano, com base nas políticas de qualificação e regime de trabalho

estabelecidas no PDI da Instituição, o *campus* vem ampliando e qualificando seu quadro de pessoal, atingindo, em 2015, um total de 55 técnicos administrativos e 74 docentes. Dentre estes 5 professores graduados, 11 especialistas, 42 mestres e 16 doutores

O IF Baiano *Campus* Santa Inês possui uma estrutura organizacional (Anexo D) composta de 3 diretorias: Geral, Acadêmica e Administrativa, tendo como eixo a primeira. Às demais, articulam-se as Coordenações-gerais de Ensino, de Assuntos Estudantis e a Coordenação financeira e contábil.

Diante do exposto, ressalta-se a importância do IF Baiano *Campus* Santa Inês no que se refere à oferta concreta de qualificação profissional articulada com o processo de elevação de escolaridade, que possam se aproximar da realidade local visando contribuir com o seu desenvolvimento.

3.1 O PROEJA no IF Baiano *Campus* Santa Inês: o encontro com a Alternância

A partir da obrigatoriedade de oferta do PROEJA pela Rede Federal de ensino disposta no Decreto nº 5.840/2006 e na Portaria nº 2.080/2005, o *Campus* Santa Inês iniciou as suas atividades com o PROEJA no ano de 2007, ainda como Escola Agrotécnica Federal, conforme determinava o Artigo 2º do referido Decreto:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2007, p.69).

O *Campus* Santa Inês não possuía, até então, como a maioria das escolas federais, experiência com a modalidade de ensino de EJA. A atuação das instituições federais restringia-se ao ensino médio integrado aos cursos técnicos, os quais possuíam como grupos destinatários os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental. Historicamente, a maioria dessas instituições não tinha atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA (MOURA e HENRIQUE, 2012, p. 116).

Cabe ressaltar que, na realização desta investigação, não foi possível o acesso às fontes documentais referentes ao processo de implantação do PROEJA no IF Baiano *Campus* Santa Inês. As informações aqui retratadas se amparam nos documentos elaborados pelo Setor

de Assistência Social do *Campus*, denominados Relatório Proeja Alternância e o artigo PROEJA/Alternância no IF Baiano *Campus* Santa Inês (COSTA, 2013), no documento referente à experiência do PROEJA elaborado por Souza e Neves (2013), denominado Democratização da Educação, e nos relatos orais obtidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Conforme já dito antes, *Campus* Santa Inês iniciou as atividades com o PROEJA mediante a oferta do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, estruturado em 3 semestres letivos. Foram ofertadas 30 vagas, com o ingresso de 14 estudantes.

Aparentemente não houve demanda suficiente para o preenchimento de todas as vagas oferecidas. Apenas 5 estudantes integralizaram a carga horária total do curso, indicando um percentual de evasão ou desistência de 64,3%. Dentre os estudantes que integralizaram o curso, apenas 4 o concluíram, obtendo a certificação. Desta forma o índice de concluintes do curso foi de 28,6% (COSTA, 2013)⁴⁹.

No ano de 2010, uma nova turma de PROEJA foi iniciada, com a oferta de 30 vagas para um novo curso, em substituição ao curso anterior, de Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio. O curso foi organizado em 4 semestres letivos, havendo o ingresso de apenas 23 estudantes.

Observa-se um aumento na taxa de ocupação das vagas (76,7%) em relação à experiência anterior, muito embora permaneça a sensação de que não havia demanda para o público de EJA na região.

Do total dos estudantes que ingressaram no curso, apenas 12 integralizaram a carga horária, revelando um índice de evasão correspondente a 47,9%.

Segundo Costa (2013), nenhum desses alunos receberam a certificação até o presente momento, pois não chegaram a realizar o Estágio Curricular, o que leva a constatação que não houve concluintes na referida experiência.

Cabe destacar que, desde o ano de 2008, os estudantes do PROEJA do *Campus* Santa Inês recebiam um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00, como forma de colaboração com a sua permanência nos cursos⁵⁰. No ano de 2009, o IF Baiano propôs a criação do Programa de Apoio Pedagógico e Financeiro que se expandiu recentemente para o Programa de

⁴⁹ Segundo o Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal, concluinte é o aluno que integralizou os créditos teóricos e o estágio curricular (quando obrigatório), estando apto a colar grau. Já o termo Integralizar a carga horária do curso, refere-se à conclusão dos créditos teóricos, mas a existência do débito da realização ou comprovação da realização do estágio curricular. Nessa última situação o aluno ainda não está apto a colar grau (BRASIL, 2015).

⁵⁰ Esse auxílio foi posteriormente recomendado pelo MEC, através do Ofício Circular nº 21/2011 – DPEPT/SETEC/MEC, instituindo a Assistência ao Estudante do PROEJA na Rede Federal.

Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE), incluindo como ações e benefícios a Residência Estudantil, o Auxílio Moradia, o Auxílio Alimentação, o Auxílio Material Acadêmico, o Auxílio Uniforme, o Auxílio Cópia/Impressão, o Auxílio Creche, o Auxílio Eventual, o Auxílio Transporte, o Auxílio Permanência e o Auxílio PROEJA⁵¹. Este último consiste na “concessão de repasse financeiro, fixo e mensal, aos estudantes regularmente matriculados em cursos do Proeja Técnico ou de Formação Inicial e Continuada (FIC), em situação de vulnerabilidade social” (PDI, 2014, p. 117).

No caso dos cursos PROEJA desenvolvidos pelo *Campus Santa Inês*, considerando os altos índices de evasão, percebe-se que o auxílio financeiro disponibilizado aos estudantes não vinha apresentando êxito no que se refere à garantia da permanência dos mesmos nos cursos.

O elevado número de alunos que desistem antes de completar a etapa da escolaridade na qual estavam matriculados é uma das características mais marcantes e negativas da EJA (MILETO, 2013), comprovada por inúmeros estudos e estatísticas. No PROEJA, essa marca também se manifesta, tornando-se um processo recorrente nos cursos ofertados no âmbito do Programa em desenvolvimento em Institutos Federais.

Segundo o Documento Orientador para a superação da evasão e atenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, elaborado a partir dos diagnósticos institucionais locais sobre evasão e retenção referentes ao período compreendido entre 2004 a 2011, dentre as modalidades de ensino ofertadas pelos Institutos Federais, o PROEJA é a que apresenta o maior índice de evasão (24%), seguido dos cursos subsequentes (18,9%), dos cursos de licenciatura (8,7%), dos cursos técnicos para “estudantes em idade própria” (6,4%), dos cursos tecnólogos (5,8%) e dos cursos de bacharelado (4%) (MEC, 2014, p.27)⁵².

Resgata-se aqui a importante contribuição de Mileto (2013) que propõe em seu trabalho uma inversão do ponto de vista das pesquisas sobre a EJA, que normalmente se preocupam em explicar os motivos que levam à evasão ou desistência, privilegiando o olhar sobre a permanência desses estudantes e os motivos que contribuem com o processo de permanência.

⁵¹ Destaca-se que dentre os auxílios financeiros, apenas os de material acadêmico, uniforme e eventual, poderão ser cumulativos entre si e com qualquer outro. Atualmente, os estudantes do PROEJA recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 200,00.

⁵² O documento apresenta 110 fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção nos cursos ofertados pela rede federal, sendo 13 externos à instituição (relacionados às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão), 44 individuais (relativos a aspectos peculiares às características do estudante) e 45 internos à instituição (relacionados a problemas de infraestrutura, do currículo, da gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como de outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso (BRASIL, 2014, p. 41-45).

O autor afirma que

Analisar a EJA buscando perspectivas que rejeitem a naturalização do fenômeno da evasão nessa modalidade possibilita a compreensão dos processos fundamentais para a verdadeira democratização do direito à educação (MILETO, 2009, p. 127).

Quanto aos cursos PROEJA implantados pelo *Campus* Santa Inês, em 2007 e 2010, importante ressaltar, ainda, que ambas as habilitações oferecidas nas duas experiências do *campus*, já faziam parte do quadro de oferta de ensino da Instituição destinada a adolescentes egressos do ensino fundamental, o que motivou o aproveitamento das estruturas físicas e quadro de pessoal já existentes na oferta do PROEJA.

A esse respeito, o parágrafo único do Artigo 5º do Decreto n.º 5.840/2006 determina que

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2007, p.70).

Baptista (2014, p.44) comenta que esse dispositivo não deve ser

mero sinônimo de seguir a pauta determinada pelo mercado local e regional, mas sim uma perspectiva curricular e pedagógica. Não se trata também de reverter o que as instituições já oferecem sem adequação ao público (..), o que deve estabelecer a oferta de determinado curso no Proeja, é a demanda local e regional e não a capacidade operacional das instituições ofertantes.

Cabe destacar, no entanto, que diante dos prazos determinados pelo governo, a Instituição não teve tempo nem recursos para melhor refletir sobre a oferta do PROEJA. O desafio de implantação do programa foi acompanhado pela ausência de professores capacitados e pela inexperiência institucional para a nova modalidade, tornando-se compreensível a opção da Instituição pelo desenvolvimento de cursos relacionados, tradicionalmente, à sua vocação.

Considerando os índices educacionais da região apresentados anteriormente, em relação à baixa ocupação das vagas ofertadas nas experiências, não se acredita que seja pela ausência de demanda para o público de EJA. Os depoimentos dos gestores sinalizam dois fatores que poderiam influenciar nessa questão: a dinâmica utilizada nos processos seletivos e o não envolvimento dos docentes nesses processos por conta da resistência institucional ao programa.

Em relação ao processo seletivo, os gestores afirmam que o mesmo se constituía de provas escritas e redação, niveladas qualitativa e quantitativamente com os outros cursos

técnicos destinados a adolescentes egressos do ensino fundamental (com questões relacionadas a todas as disciplinas dessa etapa de ensino). O grau de dificuldade contida nas provas acabava por melindrar os jovens e adultos afastando-os do acesso à Instituição, deixando à margem do acesso à Instituição os sujeitos destinatários do PROEJA.

Além disso, esse processo não considerava as particularidades dos jovens agricultores da região, diminuindo a garantia da relação entre o curso ofertado e os interesses dos estudantes.

A prova aplicada para o PROEJA de Agropecuária e de Alimentos era a mesma dos cursos integrados de Agropecuária e Alimentos. Não havia distinção (Gestor 4).

Segundo o Art. 8º da Regulamentação da Organização Didática do IF Baiano, o ingresso aos cursos da Instituição se dá mediante processo seletivo unificado. Ou seja, todos os *campi* do Instituto participam do processo seletivo com normas estabelecidas em edital único.

O acesso às instituições federais sempre representou um desafio aos grupos de estudantes devido à concorrência e complexidade das provas. Entretanto, para os sujeitos do PROEJA, esse desafio se amplia por estarem retornando à escola após, normalmente, um longo período de afastamento, e isso “não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo” (MOLL, 2010, p.135), havendo a necessária reflexão sobre possibilidades de flexibilização e adaptação dos mecanismos de acesso ao público de EJA.

Um fator importante nos processos seletivos são os mecanismos adotados para sua divulgação, que no caso do PROEJA era realizada junto aos outros cursos oferecidos pela Instituição. Havia uma comissão única responsável pela divulgação de todos os cursos, inclusive o PROEJA, que visitava escolas da região, distribuindo cartazes sobre os cursos ofertados.

Bonfim (2012, p.63), ao pesquisar o processo de evasão em outro *campus* do IF Baiano, Guanambi, chama atenção para

a relevância de ter uma equipe específica para a divulgação do curso destinado ao PROEJA, para que esta possa divulgá-lo nas escolas que oferecem EJA para as últimas séries do ensino fundamental, bem como nos sindicatos e associações dos bairros e comunidades, a fim de contemplar aqueles que se encontram fora da instituição escolar, aproveitando o momento para mapear as demandas sugeridas pelos indivíduos que não concluíram a educação básica.

Quanto à resistência verificada na Instituição na ocasião na implementação do PROEJA, percebe-se, pelo depoimento dos gestores, que assumir esse compromisso logo no

ano subsequente à sua criação, foi um desafio para o *Campus* Santa Inês, gerando insegurança por parte dos gestores, professores e equipe pedagógica, apesar das orientações pedagógicas e operacionais estabelecidas no Documento Base do programa a partir de 2007.

O estado da Bahia é o que tem maior demanda para a EJA e é um dos que menos ofertam. No IF Baiano, me parece, temos apenas 3 cursos de EJA. E existe uma resistência enorme na oferta desses cursos. E a gente imagina que essa oferta é dificultada não pelos gestores, e sim pelos docentes. Quando a gestão propõe ou sinaliza a obrigatoriedade, conforme a legislação, de ofertá-la, vem todos aqueles questionamentos sobre a eficiência, a condução, o público, as especificidades de cada grupo de alunos e a evasão. (...) No nosso entendimento, o governo vem obrigando a oferta, mas não tem um trabalho de diagnóstico, de recondução desses cursos. E isso faz com os professores tenham resistência em atuarem. E se não tem professores para atuar no PROEJA, como ofertar? Então, vejo a obrigatoriedade como algo inevitável, pela demanda que a gente tem. Mas a gente não tem estudos de caso, a gente não tem grandes exemplos de sucesso. (...) A gente não é ensinado como fazer. E aí fica dessa forma, cada um faz de um jeito. Pessoas que gostam de atuar no PROEJA procuram alternativas com mais casos de insucesso do que de sucesso. Então, a gente tem muito a avançar, mas eu concordo com a obrigatoriedade, mas aliado a uma política pública que defina o caminho a ser seguido (Gestor 4).

A análise dos editais de seleção do conjunto de *campi* do IF Baiano permite constatar que dos 10 *campi* da Instituição, apenas três oferecem o PROEJA. A título de exemplo, em 2011, ano em que se deu o processo seletivo do curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância, foram ofertadas 2.480 vagas, distribuídas entre todos os cursos técnicos dos *campi* do Instituto. Desse conjunto de vagas, aproximadamente 4,5% (110 vagas) referiam-se ao PROEJA.

No ano de 2014, é possível perceber a diminuição da oferta de vagas ao programa pelo IF Baiano. Segundo o Relatório de Gestão, constata-se que das 2.810 vagas ofertadas em todos os *campi*, apenas 2,67% foram destinadas ao PROEJA.

Figura 2: Total de vagas ofertadas pelo IF Baiano em 2014

Total Ensino Médio	2235	79,54%
Total Ensino Médio - PROEJA	75	2,67%
Total Superior - Tecnologia	180	6,40%
Total Superior - Licenciatura	240	8,54%
Total Superior - Bacharelado	80	2,85%
TOTAL	2.810	100,00%

Fonte: Relatório de Gestão, 2015, p. 57.

Os gestores expressam em seus depoimentos a necessária reflexão sobre o desenvolvimento do PROEJA nas escolas federais, considerando as diferenças trazidas pelo público de EJA a essas instituições.

Eu penso que a EJA precisa ser mais discutida, mais amadurecida. Às vezes se fica muito no atendimento de uma legislação que se tem que cumprir aquela porcentagem de oferta de vagas, mas precisa intensificar os debates, intensificar a visão, a concepção mesmo do que seja a EJA. Não é o habitual, é o diferente. É preciso amadurecer essas questões enquanto instituição, tanto que se tem só uma turma do PROEJA. Quando da criação dos institutos, a sugestão foi de que, gradativamente, o percentual fosse aumentando. Nós estamos com um percentual pequeno. Se fosse olhar o IF Baiano como um todo, o PROEJA também, em termos de números, é pequeno ainda. Eu penso que é necessário discutir a EJA (Gestor 2).

Os altos índices de evasão apresentados pelas primeiras experiências com o PROEJA causaram preocupação à equipe gestora do *campus*. Não se tem dados sobre as causas que levaram à evasão. No entanto, os relatos dos gestores deixam clara a relação existente entre as perdas de alunos com o perfil que os mesmos apresentavam.

Notávamos uma evasão enorme nos cursos de PROEJA e um grave problema com o perfil dos alunos, (...) a diversidade de indivíduos (origem, idade, escolaridade, etc) dificultava muito a aplicação dos conhecimentos, mesmo para aqueles profissionais que já possuíam experiência com o programa (Gestor 4).

(...) eu observava que nas reuniões pedagógicas, as pautas de discussões sobre as dificuldades no que se refere à evasão, público alvo, metodologia, sinalizavam a necessidade de se pensar uma proposta diferenciada que pudesse atender as características do público do PROEJA (Gestor 2).

O que se percebe é que a instituição buscou acatar ao disposto no Decreto nº 5.840/06, com ofertas educacionais que atendiam ao público jovem e adulto, partindo do princípio do direito de acesso a todos que se encontrassem na faixa etária correspondente às ofertas educacionais do programa. Por outro lado, fica claro que a permanência dos mesmos em todo o processo formativo não estava sendo efetivada. Todo esse quadro, segundo os gestores, gerou certo “*desânimo*” na instituição em relação ao PROEJA. Aos poucos foi se consolidando o consenso sobre a necessidade de mudanças, principalmente no que se referia ao público a ser atendido e ao processo seletivo.

Nesse contexto, nos anos de 2011 e 2012, não houve oferta de vagas para o programa na Instituição. Ao longo de todo esse período, a instituição vinha estudando formas de intervenção no PROEJA que pudessem produzir melhorias no que se refere à perda de alunos e à qualidade do ensino.

No ano de 2012, o *Campus* Santa Inês implementou sua terceira e atual experiência no PROEJA, o Curso Técnico em Agropecuária desenvolvido pela Pedagogia da Alternância.

A proposta surgiu através de uma experiência de extensão desenvolvida desde o ano de 2008 pelo *campus* em parceria com a Rede de Desenvolvimento Social (REDES) em comunidades rurais. A parceria desdobrou-se em um estudo de demanda com o intuito de levantar informações acerca das aspirações e ansiedades dos habitantes do Território do Vale do Jiquiriçá, surgindo, em 2009, um projeto de assistência técnica e extensão rural denominado “Mãe Terra: cultivando saberes”. O projeto atuou, inicialmente, em 12 comunidades dos municípios de Brejões e Ubaíra (SOUZA e NEVES, 2013).

Antes da construção do curso, elaborou-se o “Projeto Mãe Terra: cultivando saberes”, este fora construído junto com as comunidades no intuito de prover assistência técnica e extensão rural com o viés agroecológico. Primeiro buscou-se conhecer a realidade e desejos das comunidades, sintetizar os desejos em uma proposta que fora submetida ao governo do Estado através da Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional e a Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional. Com a aprovação e financiamento foi possível trabalhar com as comunidades e perceber outras necessidades além da assistência técnica. O projeto também possibilitou uma maior reflexão sobre como poderia ser dada continuidade às ações agroecológicas e de melhoria de vida nas comunidades envolvidas. As ações anteriores foram fundamentais para perceber a necessidade da criação desse curso (Gestor 3).

Na ocasião, foi observado que a maioria das comunidades se constituía por jovens maiores de 16 anos de idade, do sexo masculino, que possuíam o ensino médio incompleto. A partir dos dados e do planejamento das ações, o Projeto Mãe Terra iniciou a organização das comunidades e desenvolveu algumas técnicas que visavam à produção agroecológica. Todavia, não houve tempo nem pessoal suficiente para que fossem abordados diversos aspectos de formação dos agricultores que objetivavam permitir que se tornassem capazes de buscar a transformação não apenas na maneira de trabalhar a agricultura, mas também em suas vidas.

Nessa perspectiva, o *Campus* Santa Inês, a partir da oferta do curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA, passaria a contribuir para o empoderamento dos agricultores e das agricultoras valorizando a agricultura familiar e tornando possível a apreensão e potencialização de conhecimentos necessários à sua libertação, corroborando com o fortalecimento de sua ação como sujeitos de sua própria história (SOUZA e NEVES, 2013).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na metodologia da Alternância desenvolvido pelo IF Baiano *Campus* Santa Inês para jovens agricultores familiares buscou atender as demandas de 16

comunidades rurais dos municípios de Brejões e Ubaíra, localizados a 35 km e 27 km do *Campus*. Esses jovens deveriam possuir como requisitos a idade mínima de 18 anos e o ensino fundamental concluído.

O curso surge com a proposta de oferecer a esses jovens uma formação profissional que pudesse auxiliá-los no desenvolvimento da agricultura familiar de forma sustentável, além de contribuir para a elevação da escolaridade dos sujeitos do campo.

Segundo o seu PPC, o objetivo geral do curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância é

Contribuir para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social, ambiental, político e cultura de suas comunidades, voltado para a agricultura familiar e para os princípios que norteiam a Educação do Campo (PPC, 2012, p. 13).

O curso se baseia em uma concepção de educação que busca compreender os sujeitos, jovens e adultos do campo, como seres concretos, possuidores de direitos concretos (ARROYO, 2005), situados em um tempo e um espaço específicos.

O campo, nesse contexto, não se refere apenas a um espaço não urbano, mas como um espaço de (sobre)vivência de sujeitos diretamente relacionados com a produção de suas condições de existência e também de conhecimentos específicos que, poucas vezes, é considerado ou reconhecido pela instituição escolar.

Como ressalta Molina (2006, p.8):

O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem.

Na perspectiva de contribuir com o processo de Educação do Campo⁵³ que luta por uma educação enquanto direito dos que nele residem, o curso adota em seu desenvolvimento os princípios da Pedagogia da Alternância na compreensão que tal metodologia seja capaz de conectar mais apropriadamente o tempo de formação na escola (Tempo Escola) e o tempo de formação na comunidade rural (Tempo Comunidade), visando

facilitar a contextualização da proposta e evitar a ruptura do homem do campo com seu cotidiano, possibilitando aos indivíduos afirmarem-se como sujeitos do processo de construção do conhecimento, assim como sua emancipação/desenvolvimento (SOUZA e NEVES, 2013, p.1).

⁵³ Segundo Fernandes (2006), o conceito de Educação do Campo surgiu a partir das demandas dos movimentos camponeses que reivindicavam uma política educacional destinada aos assentamentos da reforma agrária. Neste trabalho, este termo se refere aos processos educativos escolares voltados ao conjunto de pessoas que vivem no ou do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, movimentos sociais, assentados da reforma agrária, povos indígenas ou trabalhadores assalariados que se relacionem com a vida e o trabalho no meio rural.

Gimonet (1998) problematiza a adoção da Pedagogia da Alternância como facilidade pedagógica, pois no entendimento do autor, a introdução desta concepção pedagógica em um contexto escolar modifica (ou deveria modificar) toda a situação educativa. “Com a alternância, deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo” (GIMONET, 1998, p. 51).

A visão dos gestores do *Campus* Santa Inês não descarta a capacidade facilitadora da Alternância em flexibilizar os processos de ensino, entretanto possui aproximações com a proposição de Gimonet, conforme depoimento a seguir.

Eu vejo a alternância como uma alternativa metodológica. Mas a alternância não pode ser vista apenas como um facilitador, que permite ao aluno ficar parcialmente na escola. Essa não pode ser a concepção de alternância. No meu entender, a alternância deve ser vista como algo que tem momentos diferentes de educar, na escola e na comunidade. O compromisso com a formação está em todos os momentos e espaços (Gestor 4).

Quanto à relação emancipação/desenvolvimento assumida pelo Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância, pode-se perceber a aproximação com a visão de Freire (1981) ao mencionar que as pessoas estão não apenas no mundo, mas com o mundo (...) transformando-o através de sua ação. Desta forma, a formação proposta é uma formação humana que se apresenta como inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança (ARROYO, 2012, p.80).

Ribeiro (2012, p. 295) comenta que os jovens e adultos do campo sentem em maior grau a necessidade de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar.

Para o processo de construção do PPC foi constituído um grupo de trabalho composto por servidores pertencentes a quatro *campi* do IF Baiano, tendo o *Campus* Santa Inês a maior representatividade (63,6%)⁵⁴. Durante a fase de construção do documento, a instituição buscou a participação das comunidades interna e externa visando o atendimento de suas

⁵⁴ Segundo Souza e Neves (2013), a construção e desenvolvimento do PPC do curso PROEJA/Alternância se amparam nas seguintes legislações: LDB 9394/06; Decreto nº 5.154/2004; Decreto nº 5.840/2006, e ainda nos seguintes atos normativos do conselho nacional de educação: Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio; Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; no Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que normatiza a questão sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância

necessidades, realizando visitas às comunidades, conhecendo os seus sujeitos e suas especificidades.

O grupo também fez visitas a Escolas Famílias Agrícolas da região, buscando conhecer melhor sobre os fundamentos e funcionamento da Pedagogia da Alternância, visto que a instituição não possuía vivências e conhecimentos sobre essa concepção pedagógica.

Após a conclusão do trabalho, por recomendação do Conselho Superior do IF Baiano, o PPC foi apresentado à comunidade escolar e também às comunidades demandantes do curso para o qual ele fora elaborado, mediante a realização de uma Audiência Pública contando com a presença de representantes das comunidades locais e de gestores do Instituto.

A retrospectiva histórica do processo de criação do curso evidencia que a origem da experiência aqui analisada está intimamente relacionada aos sujeitos que dela fazem parte, orientando-se a partir de suas necessidades e peculiaridades.

Em 2012, o curso fora aprovado pelo Conselho Superior do IF Baiano, através da Resolução nº 14 de 09 de outubro de 2012, que aprovava “a criação e oferta do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo PROEJA na Pedagogia da Alternância”. O PROEJA/Alternância teve seu primeiro (e único) edital lançado no ano de 2011, tendo sido iniciado a partir do início de 2013⁵⁵.

Segundo dados obtidos na Secretaria Escolar do *campus*, complementados pelos relatos dos gestores, das 30 vagas ofertadas, todas foram preenchidas, havendo ainda lista de suplência de candidatos.

O Gestor 1 explica que, como a Instituição encontrava-se em greve em 2012, 3 estudantes que haviam efetivado a matrícula não compareceram para o início das aulas. Sendo assim, a turma iniciou com 27 estudantes.

Ao longo do segundo módulo do curso, houve a desistência de mais 3 estudantes.

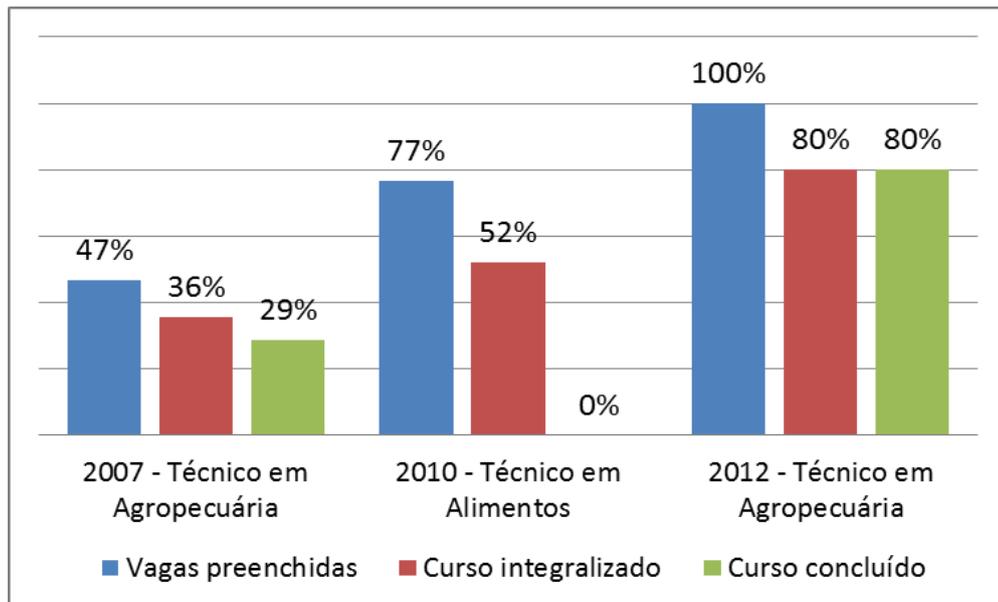
Uma aluna desistiu pelo fato de ter conseguido uma oportunidade de emprego. No início do terceiro módulo, ocorreu o afastamento de dois de estudantes que se casaram e não podiam ir os dois para o campus (Gestor 1).

Percebe-se que, no caso desses estudantes, não se aplica ao que Fávero e Freitas (2011) chamam de “processos de interrupção”, nos quais os alunos interrompem os estudos por dificuldades cotidianas e voltam aos mesmos quando superadas. Os estudantes realmente desistiram do curso por entenderem que não haveria mais a possibilidade de continuá-lo.

⁵⁵ O Edital Nº 85/2011 previa o início do curso para o 2º semestre de 2012. Entretanto, na ocasião, a Instituição atravessava um período de greve, o que gerou atraso no início das atividades letivas.

Os dados da Secretaria Escolar demonstram, assim, que dos 30 alunos ingressantes, 24 permanecem estudando, encontrando-se em fase de conclusão e realização de Estágio Curricular, o que corresponde a um índice de permanência de 80%, o maior obtido em todas as experiências com o PROEJA desenvolvidos pelo *campus*.

Gráfico 5: Demonstrativo das experiências do IF Baiano *Campus* Santa Inês com o PROEJA



Fonte: Secretaria Escolar do *Campus*.

Durante a escuta dos estudantes no grupo de discussão, foi possível perceber nos depoimentos que o fator que mais motiva a sua permanência no curso é o fato de o mesmo funcionar em alternância.

A investigação revelou que, dentre os variados aspectos, a alternância contribui fundamentalmente em possibilitar a conciliação entre o trabalho e o estudo, favorecer o convívio familiar, e ainda, de proporcionar a vivência dos conhecimentos desenvolvidos e apreendidos nos tempos de formação na própria realidade do estudante.

O que me faz permanecer é a alternância, porque durante o período em que estou lá (no Tempo Comunidade) eu ponho em prática o que aprendo aqui e isso facilita muito. Outro ponto são os assuntos trazidos pelos professores. Tudo o que eles aplicam em sala é voltado para o conhecimento da minha realidade (Estudante A).

Se o curso não tivesse essa metodologia, acho que eu não teria condições de ficar (Estudante I).

Algumas pessoas do grupo são casadas e tem filhos. A metodologia da alternância contribui para que os pais fiquem com os filhos ao menos uma

semana acompanhando as atividades escolares e do dia-dia. Há alguns também que ainda conseguem trabalhar, porque têm propriedade. Como acontece no meu caso, posso ajudar meu pai (Estudante P).

Durante o grupo de discussão foi possível perceber que a assistência estudantil também é destacada como uma ação institucional importante que contribui com a permanência na escola.

A bolsa fortalece mais o grupo, pois é um recurso que ajuda a você se deslocar da sua comunidade, apesar de termos o carro da prefeitura que nos transporta, mas muitos preferem vir de moto (Estudante E)

A bolsa ajuda na sobrevivência, pois cada um de nós tem uma atividade quando sai daqui, mas o dinheiro que a gente ganha não é suficiente para suprir as nossas necessidades (Estudante F)

Oliveira e Machado (2012, p. 5-6) ressaltam que pensar o lugar o PROEJA nos Institutos Federais significa considerar os sujeitos aos quais a ele se destina: sujeitos de camadas populares, que passam a se inserir em uma escola que se elitizou ao longo dos anos tornando-se inacessível aos mesmos. As ações do IF Baiano *Campus* Santa Inês expressam uma tentativa de superar essa condição de não lugar.

Diante do exposto, pode-se aduzir que o Instituto, através da oferta do referido curso, vem rompendo ou driblando as barreiras na concretização da proposta de dar continuidade ao PROEJA na Instituição, demonstrando a intencionalidade de contribuir com a democratização do acesso a uma educação profissional pública de qualidade a um grupo de sujeitos que, historicamente, tem sido negado o direito à educação e, conseqüentemente, à melhoria de suas condições de vida.

3.2 Uma seleção diferenciada: a busca pela inclusão do jovem e adulto do campo

Diante das especificidades do público a ser atendido pelo curso, jovens e adultos agricultores ou que possuíam alguma relação com a atividade agrícola, na construção do PPC optou-se pela definição de uma forma de acesso que buscasse detectar nos candidatos a sua relação com as atividades agrícolas e ainda a vontade de realizar o curso.

Segundo o depoimento de um dos gestores,

Na prática, ocorreu a preparação de um curso integrado para jovens e adultos que tinham mais conhecimentos prévios do que os estudantes que geralmente se submetem ao processo seletivo geral. Na verdade, já sabíamos que parte ou a totalidade dos jovens que ingressariam no instituto eram pequenos produtores (Gestor 2).

Assim, diferentemente das experiências anteriores com o PROEJA, o processo seletivo se baseou na realização de entrevistas, de caráter classificatório, cujos critérios de avaliação tinham como eixo norteador o interesse e aptidão do candidato pelo curso; o perfil sócio-econômico dos candidatos; a perspectiva dos candidatos de atuação profissional na área do curso; e as expectativas dos mesmos em relação à escolarização e profissionalização.

Muito embora o Edital nº 85/2011 não contemplasse os requisitos subjetivos a serem apresentados pelos candidatos, a equipe do *Campus Santa Inês* buscou identificá-los no momento das entrevistas como forma de atingir ao público desejado, jovens e adultos agricultores ou do campo.

A comissão de processo seletivo da Reitoria incluiu as vagas do PROEJA no edital único, pra inscrição aberta, o que poderia fazer com que a gente perdesse a oportunidade de trabalharmos com uma comunidade e um público específico. E o que nós fizemos? Nós corremos na comunidade e pedimos aos estudantes que se inscrevessem, fomos na casa de cada um deles. Eles se inscreveram! E no processo de entrevista nós fizemos o crivo, buscando o perfil de estudante que combinava com a proposta. Como critérios, buscávamos agricultores ou pessoas que tinham alguma relação com a atividade agrária e também perguntávamos os motivos para o estudo (Gestor 4).

Uma das mudanças que gestores e os estudantes destacam como importantes para que o curso possa ter continuidade e qualidade, é a inserção em edital das características requeridas ao acesso ao curso, pois dessa forma as turmas passariam a ser constituídas por estudantes possuidores de características e interesses comuns, o que traria ao curso maior identidade com a área agrícola e, conseqüentemente, maior eficácia no que se refere à permanência.

Uma coisa que acho importante é o Processo Seletivo que seleciona as pessoas para virem pra cá. Essa turma é formada por pessoas que realmente queriam estar aqui. Foram poucos os que não continuaram, e esses tiveram motivos importantes. Então penso que o Processo Seletivo deva selecionar pessoas que realmente querem estudar e que se identifiquem com o curso e com a metodologia (Estudante F)

Além do mecanismo e procedimentos de seleção adotados, outro fator que contribuiu muito com a formação da identidade da turma foi a maneira como o curso foi divulgado. Os depoimentos dos estudantes sinalizam que a instituição realizou um intenso processo de sensibilização nas comunidades, buscando conscientizar os jovens da importância de sua participação.

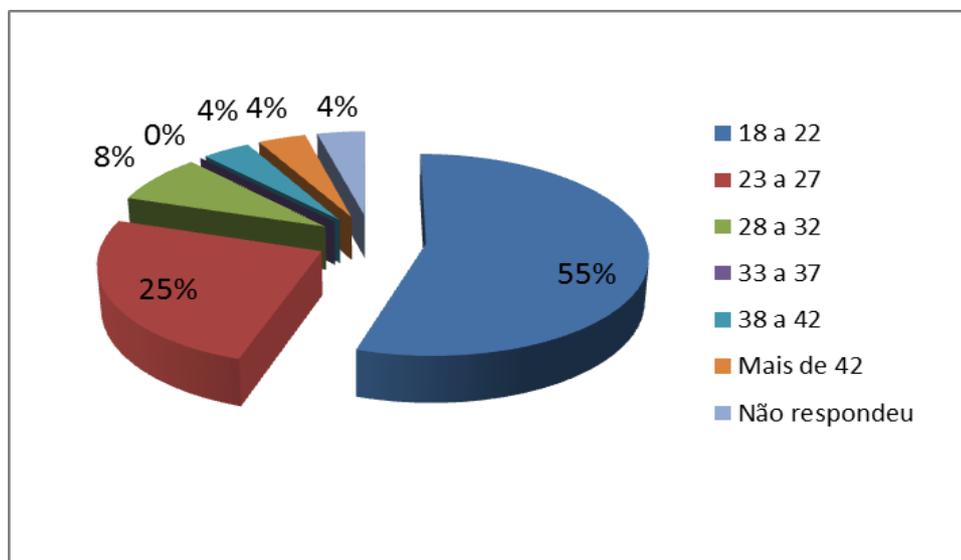
O Projeto Mãe Terra e o IF Baiano foram à comunidade, fizeram um levantamento, mobilizaram os possíveis futuros alunos. O Projeto Mãe Terra fazia uma mobilização incentivando a gente a não sermos apenas um técnico,

mas um técnico que pense e aja na parte social. A partir daí nós fizemos movimentos, encontros aos finais de semana no Instituto Mãe Terra e isso foi mobilizando toda a comunidade. (Estudante A).

Sobre as características dos estudantes, Costa (2013) mostra que predominam os jovens. Porém, fica evidente a existência e convivência de sujeitos mais jovens com outros com mais de 50 anos, todos com experiências bastante diversificadas.

Segundo a autora, 55% dos estudantes apresentam idade entre 18 a 22 e 25% entre 23 a 27 anos, totalizando 80% entre 18 a 27 anos. Apenas 1 estudante possui entre 38 a 42 anos e apenas 1 possui 55 anos.

Gráfico 6: Idade dos estudantes



Fonte: Costa (2013, p.8)

O rejuvenescimento do público que frequenta as salas de aula de EJA é um fato que, progressivamente, vem despertando o interesse de estudiosos e pesquisadores da área. Marinho (2015, p.36) destaca que a crescente presença de jovens em turmas de EJA, relaciona-se à dificuldade histórica de atendimento a crianças e adolescentes pelos sistemas estaduais de ensino e também pelos altos índices de reprovação escolar. A autora esclarece que “embora a quantidade de jovens a partir dos 15 anos na educação de jovens e adultos não deva ser desprezada, esse universo não se constitui, ainda, a maioria do público da EJA”.

No caso da turma PROEJA/Alternância, observa-se a existência de uma diversidade etária, uma das marcas da EJA, que pode representar um grande desafio para os professores, pois de certa forma a presença de alunos com faixas etárias tão diferentes em um mesmo

espaço de aprendizagem demanda dos professores um planejamento mais cuidadoso das atividades.

A dificuldade que eu vejo é no seguinte sentido: são várias idades, são pessoas de comunidades muito diferentes. Não se sabe até que ponto o grupo consegue alcançar a disciplina (de Geografia) (Professora 3).

(...) muitos são senhores, são adultos. Uma realidade diferente do restante do campus onde se tem um grande número de jovens que estão na idade-série correta (Professora 2).

Por outro lado, essa diversidade pode representar a oportunidade do crescimento individual e coletivo, considerando a pluralidade de vivências e experiências em um mesmo ambiente. Gallego e Marques (2010 apud BONFIM, 2012, p.60) discutem os aspectos positivos que a heterogeneidade etária traz ao processo educativo na EJA, destacando sua contribuição.

Para o enriquecimento do conhecimento, uma vez que os discentes jovens trocam experiências com os adultos, compartilhando as diversas realidades vivenciadas no cotidiano, relatando que um grupo heterogêneo permite aos alunos criar relações e conviver com pessoas com experiências de vida distintas, com diferentes maneiras de ver o mundo e experiências diversas.

No intuito de contribuir com desnaturalização das expressões “idade correta”, “idade certa ou própria”, ou algo do tipo, utilizada com muita facilidade no meio educacional, destaca-se aqui a reflexão de Moura (2006, p.4):

Cabe destacar o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma idéia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a idéia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.

Em relação ao sexo, constata-se que há uma ligeira predominância de homens nas turmas do PROEJA do *Campus* Santa Inês, perfazendo um percentual de 58% de pessoas do sexo masculino e 42% do sexo.

Destaca-se que, dentre as mulheres, todas são jovens, entre 18 a 29 anos. Muito embora Costa (2013) não faça inferência sobre a questão de gênero, estudos indicam que, atualmente, fruto das mudanças socioeconômicas e culturais da conjuntura contemporânea, a presença de mulheres na EJA é mais expressiva que a de homens.

No caso do *Campus* Santa Inês, a maior presença de homens pode ser atribuída ao possível conflito existente entre a permanência na Instituição durante uma semana (Tempo Escola) e ao gerenciamento do lar, que socialmente é incumbido à figura feminina.

Dentre as circunstâncias que podem levar as mulheres a não retornarem aos estudos, Santos (2006, p. 57) destaca que

as mulheres das classes populares, na sua maioria, desejam que seu companheiro se capacite, objetivando o crescimento do casal, no entanto boa parte dos homens não compartilha do mesmo desejo, temem a formação de sua companheira e não as incentivam ao estudo.

Os dados revelam que todos os estudantes são oriundos de comunidades localizadas na zona rural. Ao todo são 16 comunidades pertencentes aos municípios de Brejões e Ubaíra. A maioria dos estudantes (95%) mora na zona rural desde o nascimento.

Concordando com a afirmação de Brandão (1985), que “os sujeitos da EJA, antes de serem estudantes, são trabalhadores”, constata-se que os estudantes do PROEJA/Alternância do *Campus* Santa Inês são, em sua maioria, pequenos agricultores ou filhos de pequenos agricultores, que trabalham em suas pequenas propriedades ou na de terceiros.

Quanto às atividades produtivas nas quais a família está envolvida, observou-se a predominância das culturas de café, maracujá, milho, mandioca, banana, feijão e hortaliças. No que se refere à participação dos estudantes nessas atividades, todos declararam se envolver nas atividades produtivas do núcleo familiar.

Na verdade, a maioria das pessoas que estão aqui possuem uma pequena propriedade rural. Então a gente procura aplicar os conhecimentos para melhorar a produção e conseguir algum dinheiro nessa propriedade (Estudante H).

Muitos estudantes residem em locais de difícil acesso, residindo em moradias precárias, não possuindo água encanada, utilizando água de chuva ou carro pipa. Vale lembrar que o índice precipitação (volume de chuva) da região é muito baixo.

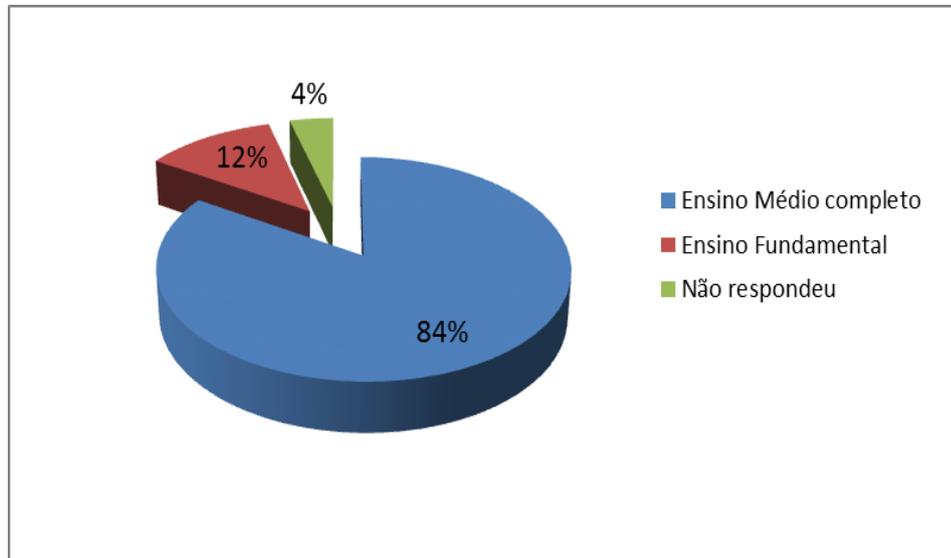
Interessante destacar que o núcleo familiar da maioria dos estudantes é de pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental (54%). Apenas 16% dos estudantes possuem familiares com ensino médio completo. Os demais, a maioria dos familiares não foi alfabetizada (8%).

Quanto à cor/etnia, os dados indicam que 41% dos estudantes se auto declaram negros, 25% pardos, 17% se diziam morenos.

Sobre o processo de escolarização desses estudantes, constata-se que a turma é formada, em sua maioria, por jovens e adultos que já possuem o ensino médio (Gráfico 7).

Esses jovens se encontram repetindo essa etapa da educação básica e agregando a formação profissional⁵⁶.

Gráfico 7: Escolaridade dos estudantes



Fonte: Costa (2013, p.9)

Todos os estudantes declararam ter estudado apenas em escola pública, sendo a maioria localizada na zona rural, necessitando se deslocar para a cidade para a conclusão do ensino médio. Cabe destacar que alguns estudantes são oriundos da Escola Família Agrícola de Brejões, local popularmente chamado de km 100⁵⁷.

O cenário apresentado no Gráfico 7 se contrapõe com os objetivos do PROEJA estabelecidos no Documento Base, ao mencionar os grupos destinatários do Programa, discriminados por Moura (2006, p.51) como “jovens e adultos que já concluíram o ensino fundamental, mas que ainda não têm nem o ensino médio, nem uma profissão técnica de nível médio”. O parágrafo 2º da Portaria nº 2.080 também determina que os cursos no âmbito do PROEJA serão dirigidos somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental.

Concordando com Vitorette (2014, p. 219), é lícito afirmar que selecionar estudantes que já possuem o ensino médio “desvirtua totalmente do objetivo da proposta do PROEJA” que é atender quem não possui essa etapa concluída. Entretanto, a proposição do *Campus Santa Inês* primou pela preocupação da relação dos estudantes com o campo, com o meio rural. Segundo os gestores, a questão da escolaridade não representou na época uma

⁵⁶ Como se trata de curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não se torna possível a realização do Ensino Médio de forma independente da realização do Ensino Técnico de Nível Médio ou o contrário.

⁵⁷ Segundo o Censo Escolar de 2014, esta escola encontra-se paralisada.

prioridade, visto que todos os jovens e adultos participantes das comunidades rurais atendidas pelo projeto de extensão que impulsionou a criação do curso estavam dispostos a cumprir toda a carga horária do curso (formação básica e formação específica).

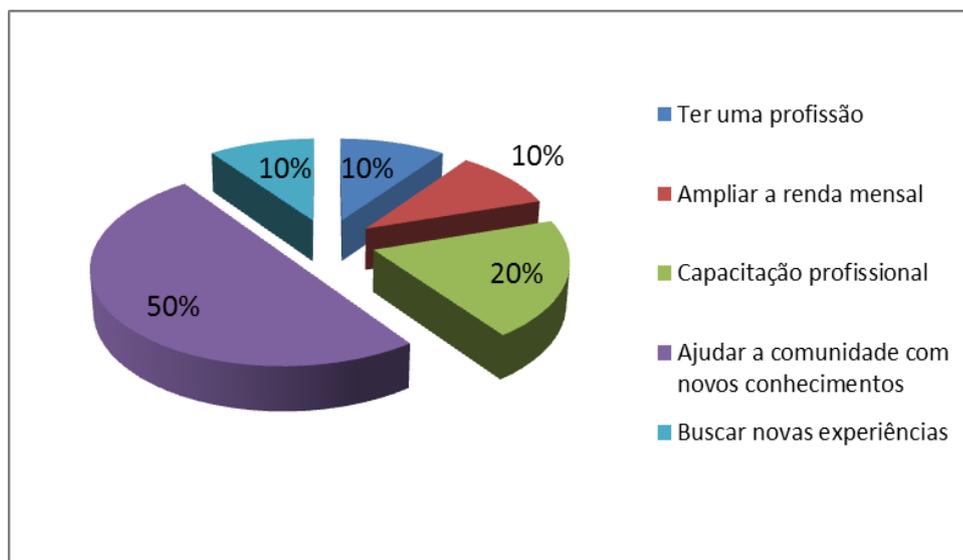
Durante o grupo de discussão, ao serem indagados sobre o porquê de estarem repetindo o ensino médio, foi possível perceber a satisfação em cursarem essa etapa novamente, ampliada pela qualidade do ensino e pelo fato de estarem inseridos em uma escola federal.

Sim, eu já tinha o ensino médio, mas eu tinha vontade de estudar numa escola técnica, porém eu tinha dificuldades (Estudante B).

Vim buscar o saber e apesar de ter feito o Ensino Médio em Brejões, eu vim buscar o saber técnico e a qualificação profissional para levar para minha comunidade (Estudante C).

Dentre os motivos que levaram esses jovens e adultos a retornarem aos estudos, segundo Costa (2013), destacam-se: ajudar a comunidade com novos conhecimentos (50%); capacitação profissional (20%); ter uma profissão, ampliar a renda mensal e buscar novas experiências (10% cada).

Gráfico 8: Motivos para o retorno aos estudos



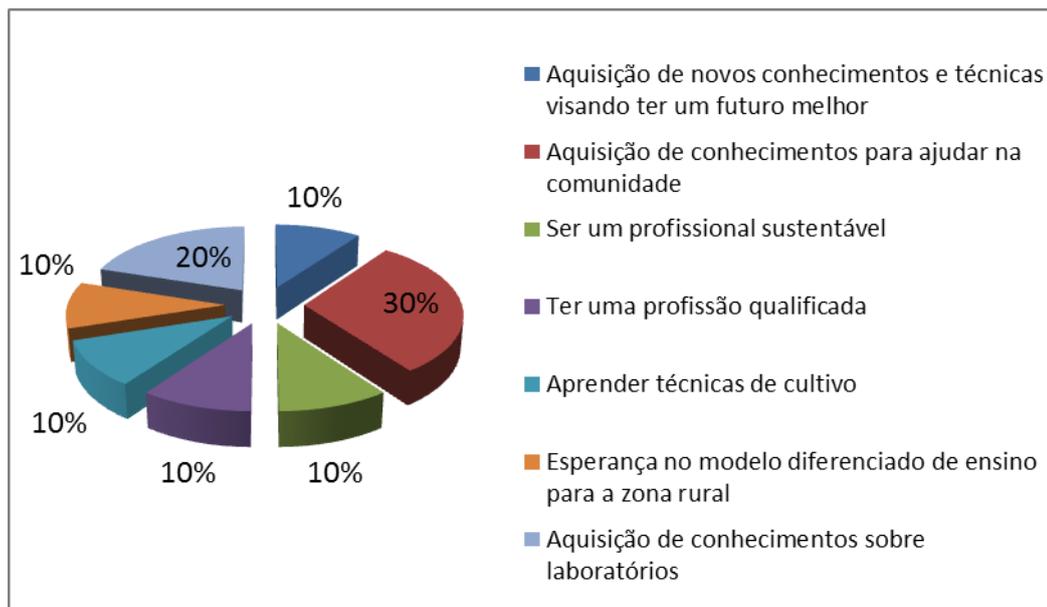
Fonte: Costa (2013, p. 10)

No grupo de discussão, foi muito recorrente as manifestações dos estudantes no sentido de reforçarem o seu desejo em estudar para ajudar a comunidade ou ainda “mudar a realidade da comunidade”.

Nós temos um pensamento comum: a gente pensa em estudar, adquirir esses conhecimentos para passar para a comunidade, para passar adiante (Estudante D).

Os dados do relatório de Costa (2013) mostram que, ao ingressarem no PROEJA/Alternância, os estudantes afirmaram ter como expectativas:

Gráfico 9: Expectativas dos estudantes quanto à formação



Fonte: Costa (2013, p. 10)

Analisando os dados apresentados, conclui-se que a preocupação dos estudantes com a sua vida em comunidade é muito significativa, sendo o curso uma oportunidade de melhoria de suas condições de vida.

Segundo Santos (2006, p.58),

O PROEJA, enquanto política pública que articula Ensino Médio, EJA e Educação Profissional, pressupõe tal oferta de qualidade, a qual possibilite o ingresso ao trabalho formal, à capacitação dentro do ofício, ao investimento em alternativas de cunho solidário: associações, cooperativas.

Cabe aqui destacar que na época da realização do trabalho de campo da pesquisa, três estudantes já haviam sido aprovados no processo seletivo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), sendo que duas estudantes já se encontravam matriculadas no curso de Licenciatura do Campo na área de Ciências Agrárias. O outro estudante, por motivos pessoais, não ingressou.

Sim, hoje estou na universidade, mas não desisti do PROEJA. Vou continuar até o final, mesmo que esteja na universidade. Pra mim tem sido uma oportunidade ótima que eu consegui na minha vida junto com minha família e minha comunidade (Estudante B).

Eu mesmo, recentemente, passei para fazer Licenciatura do Campo, na UFRB. Não fui porque não deu certo ainda, mas me sinto como referência para outras pessoas. E digo que participar do PROEJA foi uma das melhores coisas que aconteceram pra mim até hoje (Estudante E).

Os professores e gestores participantes da pesquisa são unânimes em afirmar que o perfil dos estudantes do PROEJA/Alternância é o que mais corresponde ao objetivo do curso e do próprio *campus*, que seria desenvolver a formação técnica para a atuação profissional na área de formação.

Eles são mais interessados, mais esforçados. Têm uma expectativa no curso muito maior, e isso faz com haja superação em termos de dificuldade (Professor 1).

Eu vejo os alunos do PROEJA como diferentes dos demais alunos do Instituto. O PROEJA possui um grupo de alunos diferenciado, pois a maioria deles tem um histórico no mundo rural, suas famílias, eles moram em comunidades rurais. Eles têm uma vontade enorme e um interesse enorme por esse curso (Professor 4).

O que a gente tem no Ensino Médio é muito assim, dispersão na sala de aula, conversa e falta de interesse. Já no PROEJA não, eu vejo que eles ficam interagindo o tempo todo na sala de aula pra aprender mesmo e transmitir conhecimento (Professor 5).

Olhe, quando se dá aula para o Ensino Médio nem sempre se consegue vislumbrar futuros técnicos em Agropecuária. Eles fazem vestibular para Medicina e Direito. Lógico, é um direito do estudante, mas, por outro lado, acaba sendo um investimento do governo perdido no sentido de ofertar um curso técnico que não vai ser utilizado na vida desses alunos. Porém, quando a gente chega na turma do PROEJA fica claro que eles já são técnicos em Agropecuária, faltando apenas o diploma (Gestor 1).

3.3 A dinâmica da formação do PROEJA/Alternância: procedimentos e desafios curriculares, metodológicos e pedagógicos sob a ótica dos sujeitos

O currículo do PROEJA/Alternância tem como pressuposto o ensino integrado, ensino médio e Educação Profissional, sob o qual se propõe a organização de

itinerários formativos que possibilitem o domínio de conhecimentos técnico-científico-tecnológicos combinados a uma sólida formação humana,

valorizando os saberes dos quais os/as jovens agricultores/as já são portadores/as, tecidos na sua trajetória individual e coletiva, da família e da comunidade, expressão de seus valores e cultura. (SOUZA e NEVES, 2013, p.1).

Desta forma, percebe-se que o curso possui como finalidade a formação e preparação de cidadãos para atuação não apenas no mundo do trabalho, mas também na vida em sociedade, envolvendo todos os aspectos e dimensões da vida do sujeito (social, cultural, econômica etc.). Em outras palavras, o curso almeja a qualificação profissional de jovens e adultos para a intervenção no espaço de vivência (PPC, 2012, p.20).

Tal formação se ancora na valorização das realidades e dos interesses dos estudantes e em uma relação coerente entre a prática e a teoria, norteada pelo diálogo, pela aprendizagem investigativa, dinâmica e permanente.

A estrutura curricular do curso apresenta-se na modalidade semipresencial, não seriada. Essa estrutura se materializa pela organização alternada dos tempos de formação: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

No TE as atividades dos estudantes se desenvolvem nos três turnos e envolvem aulas teóricas e práticas, palestras, visitas técnicas, serões de estudo, atividades culturais, entre outras. A cada início do TE são realizados momentos de contextualização, quando os estudantes socializam as atividades e as questões observadas ou desenvolvidas durante o TC.

Durante o TE os estudantes ficam alojados na Instituição, sendo ainda subsidiada a sua alimentação com quatro refeições diárias. Foi possível constatar que toda a estrutura física da Instituição é disponibilizada aos estudantes do PROEJA/Alternância para o desenvolvimento das atividades relativas a esse tempo de formação, incluindo a biblioteca, os laboratórios, as Unidades Educativas de Produção, os instrumentos e equipamentos técnicos etc.

O TC é o ponto central de um currículo em Alternância, pois é a partir dele que toda a ação educativa e formativa é planejada e desenvolvida. Engloba um conjunto de atividades realizadas pelos estudantes nas comunidades rurais, dentre elas: pesquisas, diagnósticos, projetos, experimentos, vistas etc. Essas atividades são orientadas e acompanhadas pelos professores que deverão manter contato direto com as comunidades visando garantir a efetivação da formação.

Com base nos relatos dos sujeitos, pode-se afirmar que a realização efetiva do TC representa um dos grandes desafios do curso PROEJA/Alternância, pois requer planejamento integrado das ações de desenvolvimento das disciplinas tanto da formação geral quanto da formação profissional e o envolvimento direto e ativo dos docentes, o que ainda necessita ser

melhor trabalhado na Instituição. Outro fator que limita o acompanhamento desse tempo de formação pelos docentes é o grande número de comunidades rurais envolvidas no curso. Um dos gestores, ao mencionar a necessária avaliação da experiência para detectar as maiores dificuldades e possibilidades, visando seu aprimoramento futuro, afirma:

Eu já me adianto em dizer, a questão é humana, é entender essa necessidade de acompanhar e monitorar mais de perto o Tempo Comunidade (Gestor 3).

Outro gestor também menciona a dificuldade de realização do TC:

Em relação à infraestrutura e à dinâmica da alternância frente aos aspectos logísticos da Instituição foram superados com tranquilidade, contudo, o acompanhamento docente e pedagógico precisaria atender demandas mais específicas (Gestor 3).

Uma alternativa encontrada para a formação durante o TC foi o “Dia de Campo”, que se refere a uma atividade de extensão agrícola que foi incorporado ao currículo do curso como atividade específica desse tempo de formação.

Segundo depoimentos dos sujeitos da pesquisa, o “Dia de Campo” foi criado no decorrer do Módulo III, durante o desenvolvimento da disciplina de Extensão Rural. Em uma das aulas da disciplina professor e estudantes estavam a discutir sobre as dificuldades do TC, levantando possibilidades que pudessem melhorar a atuação dos estudantes junto às comunidades rurais. Dessa discussão surgiu a proposta de realizar “Dias de Campo” nas comunidades, que foi levada à coordenação e incorporada ao curso.

Pode-se dizer que o “Dia de Campo” surgiu como uma alternativa que pudesse dar conta de manter viva a formação profissional durante o TC. Consiste em um momento mensal, normalmente em dias de sábado, organizado pelos estudantes em conjunto com o coordenador do curso e, às vezes, com algum professor, onde eles pesquisam, previamente, as demandas das comunidades, suas necessidades, e, a partir dos resultados desse diagnóstico, planejam as atividades que mais se aproximem do atendimento às mesmas.

Nesse dia, os agricultores daquela comunidade são convidados a participar de oficinas e minicursos realizados pelos estudantes. O *Campus* Santa Inês fornece toda a parte operacional e de logística como transporte, equipamentos e recursos necessários, alimentação. As comunidades também contribuem com serviços voluntários, preparo do almoço, divulgação e, principalmente, com a participação ativa de famílias e crianças.

Foi possível perceber que o “Dia de Campo” favorece a socialização dos saberes que as pessoas da comunidade possuem em relação ao seu cotidiano e permite que os estudantes do PROEJA possam colocar em prática seus saberes próprios e os desenvolvidos durante o TE. Entretanto, verificou-se que essa atividade, assim como outras referentes ao TC estão

mais relacionadas às disciplinas da formação profissional. A Instituição ainda não conseguiu encontrar uma forma efetiva de envolvimento das disciplinas da formação geral nesse tempo de formação.

O dia de campo é mais com a parte profissional. Inclusive o pedagógico (a equipe pedagógica) já está conversando sobre isso, já que poderia aproveitar, por exemplo, em Língua Portuguesa, com os relatórios do Dia de Campo que ainda não estão sendo feitos.(...). Na área de Alimentos, por exemplo, o professor se junta com a turma e, sob a supervisão dele, os estudantes elaboram cursos e convidam as comunidades. Exemplo disso é o curso de fabricação de iogurte natural. As comunidades acolhem bem, porque a gente trabalha a parte de transgênicos e segurança alimentar, então, quando levam o iogurte sem conservantes a comunidade abraça e começa a produzir para as crianças (Estudante E).

(...) eu acreditava que, como seria um tempo no instituto e outro tempo na comunidade, (...)eu acreditava que iria aprender muito mais lá com eles na comunidade. Mas ao longo do desenvolvimento do curso (...) acabei não podendo ir ao TC com eles, até porque eles são de vários locais e não de um assentamento específico, então não se conseguiu fazer isso. O que me chamou atenção no primeiro momento em ser uma formação por alternância é que haveria essa troca, essa junção e que eu estaria conhecendo a prática deles lá na comunidade, na sua pequena propriedade. Isso acabou não acontecendo (Professora 2).

Figura 3: Registro do Dia de Campo⁵⁸



Fonte: Registro da pesquisa de campo

Baseado no Parecer CNE/CEB nº 1/2006, o PPC ressalta a fundamental importância do trabalho com a Pedagogia da Alternância Integrativa Real ou Copulativa, na qual os

⁵⁸ Dia de Campo realizado durante o desenvolvimento da pesquisa, ocorrido no dia 28 de março de 2015, na comunidade de Lagoa da Roça, município de Brejões (Programa em Anexo E). O local do evento foi na Escola Municipal Raimundo Cardoso de Andrade⁷. O evento contou com a participação de muitas pessoas (aproximadamente 50 pessoas) entre crianças, jovens e adultos, famílias das comunidades da região.

estudantes alternam os tempos de formação, de forma cíclica, em intervalos de 5 dias (uma semana), estando esses tempos interligados e integrados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

O PPC prevê a utilização dos seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Tutoria individual, Visitas Técnicas, Serões, Visitas às famílias e às comunidades e Cursos de formação complementar⁵⁹ (PPC, 2012, p.20-22).

O curso se estrutura em 4 módulos. Cada módulo possui um Eixo Temático, com objetivos definidos que norteará todo o trabalho do módulo (Tabela 4). Os Eixos Temáticos são organizados em Temas Geradores definidos ao longo do módulo a partir das demandas dos estudantes em conjunto com os professores. Os ciclos de alternância (TE/TC) são, portanto, norteados por Temas Geradores, podendo esses últimos ter durações variáveis.

Tabela 4: Estruturação do currículo, segundo os Módulos e Objetivos.

	Eixo Temático	Objetivo
Módulo I	Identidades, cultura e cidadania	Valorizar os sujeitos do campo, fortalecendo a noção de pertencimento com o Território.
Módulo II	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Analisar a dinâmica ambiental, compreendendo os impactos dos processos produtivos.
Módulo III	Organização social e políticas públicas	Compreender o seu papel na comunidade, reconhecendo-se como agente mobilizador para o desenvolvimento.
Módulo IV	Trabalho e Economia solidária	Conhecer o mundo do trabalho vislumbrando possibilidades de inserção e atuação.

Fonte: PPC (2012, p.22-24).

Os Temas Geradores se inserem na concepção problematizadora da educação defendida por Paulo Freire.

⁵⁹ Recurso didático que prevê a participação de pessoas e profissionais externos à instituição.

Segundo Freire (2014), o Tema Gerador pressupõe uma investigação da realidade da qual se manifesta uma rede de relações que orientam a discussão e a interpretação da realidade. O processo de investigação do Tema Gerador, se realizado por meio de uma metodologia conscientizadora, permite a inserção do homem em uma forma crítica de pensar e ver o mundo.

O autor defende que os Temas Geradores emergem da experiência, mas não apenas dela. Emergem também de uma reflexão crítica sobre as relações entre os homens e o mundo. Portanto, “investigar o tema gerador é investigar, repitam, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2014, p.136).

Com base em Thompson (2002, apud CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p.466), pode-se afirmar que a EJA possui o diferencial da experiência no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, “a experiência modifica, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo”.

Sobre a importância da experiência nos processos que envolvem a Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007, p.16) afirma que esse tipo de formação

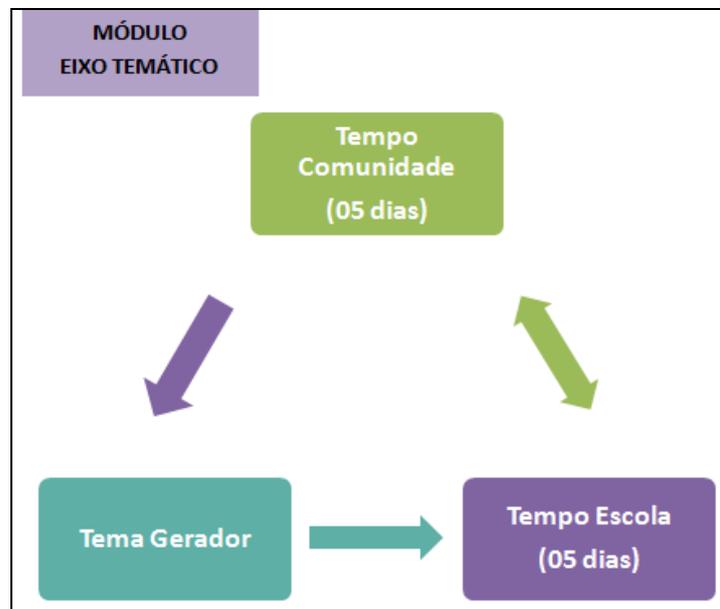
obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente.

No currículo do curso PROEJA/Alternância, essa organização visa o atendimento das necessidades das comunidades envolvidas, levando em consideração a agricultura familiar e o enfoque agroecológico (PPC, 2012, p.22), como pode ser observado no depoimento abaixo:

Durante o curso eles (os estudantes) levam informações que, mesmo simples, por exemplo, a respeito dos agrotóxicos, faz a diferença para muitos produtores. (...) A pequena propriedade familiar é quem de fato produz alimento no Brasil e muitos deles caem na tentação de usar o adubo químico sem ter o conhecimento de que podem utilizar seu próprio adubo orgânico (Gestor 1).

O esquema a seguir, sintetiza a dinâmica proposta para os ciclos de alternância realizados nos módulos:

Figura 4: Esquematização dos ciclos de alternância no curso PROEJA/Alternância do *Campus* Santa Inês



Fonte: PPC (2012).

A partir da organização demonstrada, o desenho da matriz curricular do curso configura-se da seguinte maneira:

Tabela 5. Desenho curricular do curso PROEJA/Alternância do *Campus* Santa Inês.

Disciplinas	Módulo I	
	Carga horária (60 min)	Total de aulas (50min)
Língua Portuguesa	32	40
Arte	32	40
Educação Física	32	40
Matemática	32	40
Física	32	40
Química	32	40
Biologia	32	40
História	32	40
Geografia	32	40
Filosofia	16	20
Sociologia	16	20
Língua Estrangeira (Inglês)	32	40
Subtotal	352	440
Agricultura I	120	144
Zootecnia I	96	120

Agroecologia	64	80
Topografia	48	60
Subtotal	328	404
Total	680	844

Módulo II

Disciplinas	Carga horária (60 min)	Total de aulas (50 min)
Língua Portuguesa	32	40
Arte	32	40
Educação Física	32	40
Matemática	32	40
Física	32	40
Química	32	40
Biologia	32	40
História	32	40
Geografia	32	40
Filosofia	16	20
Sociologia	16	20
Língua Estrangeira (Inglês)	32	40
Subtotal	352	440
Agricultura II	120	144
Zootecnia II	96	120
Gestão Ambiental	64	80
Mecanização Agrícola	64	80
Subtotal	344	424
Total	696	864

Módulo III

Disciplinas	Carga horária (60 min)	Total de aulas (50 min)
Língua Portuguesa	32	40
Educação Física	32	40
Matemática	32	40
Física	32	40
Química	32	40
Biologia	32	40
História	32	40
Geografia	32	40
Filosofia	16	20
Sociologia	16	20
Língua Estrangeira	32	40
Subtotal	320	400
Agricultura III	120	144
Zootecnia III	108	130
Agroindústria	64	80

Extensão Rural	96	120
Subtotal	388	474
Total	708	874
Módulo IV		
Disciplinas	Carga horária (60 min)	Total de aulas (50 min)
Língua Portuguesa	32	40
Educação Física	32	40
Matemática	32	40
Física	32	40
Química	32	40
Biologia	32	40
História	32	40
Geografia	32	40
Filosofia	16	20
Sociologia	16	20
Língua Estrangeira	32	40
Subtotal	320	400
Cooperativismo, associativismo e empreendedorismo	96	120
Irrigação e Drenagem	64	80
Subtotal	160	200
Total	480	600
Total Módulos	2.564	3.182
Estágio Supervisionado		150
TOTAL GERAL		2.714

Fonte: PPC (2012, p.24-26).

Pelo disposto na Matriz Curricular, percebe-se que a organização curricular do curso contempla o estabelecido pelo Decreto 5.840/2006:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - A destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - A carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), a carga horária mínima total das disciplinas da Formação Profissional para os cursos situados no Eixo de Recursos Naturais (no caso, a Agropecuária) é de 1.200 h.

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como obrigatório no PROEJA/Alternância, sendo realizado nos mesmos moldes dos demais cursos integrados desenvolvidos pelo Instituto. A Instituição mantém parcerias e convênios com organizações públicas, privadas ou

do terceiro setor, que apresentem condições de proporcionar experiência prática, na área de formação do estudante.

Segundo o Regulamento de Estágio dos cursos de educação profissional de nível técnico do IF Baiano, o estágio poderá ser realizado também no próprio *campus*, em no máximo 30% da sua carga horária, desde que a atividade desenvolvida esteja formalizada e assegure o alcance dos objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso.

Gestores e estudantes afirmam em seus depoimentos não encontrarem qualquer dificuldade de concessão ou realização de estágio.

Como é possível observar, a estrutura curricular proposta para o curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância do IF Baiano *Campus* Santa Inês engloba todas as áreas do conhecimento referentes às disciplinas da formação geral.

Segundo Santos (2013, p. 60), essas disciplinas dão o suporte para uma visão de mundo mais abrangente, que capacita os alunos não apenas como trabalhadores, mas também como cidadãos atuantes na sociedade que compõem.

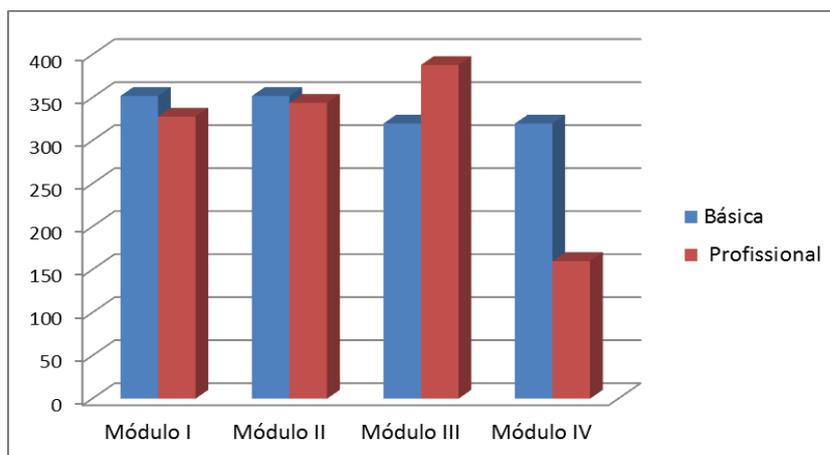
No entendimento da equipe pedagógica do curso PROEJA/Alternância,

O currículo se materializa a partir das demandas apresentadas nas disciplinas da área técnica. As disciplinas do Ensino Médio dão suporte para que as outras possibilitem o desenvolvimento profissional dos educandos (Gestor 2).

Percebeu-se pelo depoimento dos professores que, na dimensão curricular, existem embates no que se refere à participação efetiva e integrada das disciplinas da formação básica no processo de formação profissional dos estudantes.

Embora se observe o equilíbrio entre as cargas horárias totais de ambas as formações, cabe destacar uma ligeira ênfase às disciplinas da formação geral em todos os módulos, exceto no Módulo III, cujo Eixo Temático se refere à Organização social e políticas públicas.

Gráfico 10: Comparativo entre as cargas horárias totais das formações básica e profissional por módulo



Fonte: PPC (2012, p. 24-26)

Apesar desse aparente equilíbrio, é possível perceber pelo depoimento dos sujeitos que as disciplinas ligadas à formação profissional apresentam maior envolvimento com os estudantes nos tempos de formação.

Como afirma Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa por poderes, por saberes, por direitos, por trabalhos, por sujeitos etc. Já o debate da questão da integração curricular é tema complexo, pesquisado por muitos estudiosos da área da educação.

A partir do exposto, nota-se que o IF Baiano *Campus* Santa Inês busca alternativas de implantação de um currículo integrado na tentativa de superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2005, P.106).

Machado (2011) explica que o maior desafio com relação à organização curricular encontra-se na concretização efetiva da composição dos campos educacionais envolvidos (EJA, Educação Profissional e Educação Básica). Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica para introduzir-se em um processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, a conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, e que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas e coordenação temporal de suas ações didáticas.

No que se refere ao lugar da pesquisa e do trabalho como princípios educativos no desenvolvimento do curso, foi possível constatar que a relação com o trabalho é uma das justificativas para o curso funcionar de forma alternada. Pelo fato de os estudantes serem

trabalhadores, suas intervenções e questões são influenciadas pelas atividades laborais. Nesse caso, a pesquisa se apresenta como alicerces na relação com o trabalho.

Se o estudante não for motivado a buscar respostas novas e mais eficientes, se tornará apenas um repetido e não atenderá às necessidades da comunidade. Um técnico em agropecuária deve ter a capacidade de cotidianamente buscar alternativas criativas e econômicas para as comunidades que sobrevivem no semi-árido nordeste, como é o caso da turma (Gestor 1).

A efetivação da integração na prática não é simples, mas a proposta do curso busca respeitar a diversidade dos sujeitos, suas histórias e visa superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho numa perspectiva criadora, humanizadora e emancipadora (Gestor 2).

Conforme já fora abordado no início deste capítulo, o *Campus* não possuía experiência em formação por alternância. A escuta dos sujeitos revelou também que não têm sido realizadas atividades de formação continuada na área de EJA, além do que se refere ao ensino pela Pedagogia da Alternância, o que é preocupante, pois são campos repletos de especificidades e subjetividades.

Houve um momento de leitura de alguns de textos, mas não foi possível uma capacitação maior para o trabalho com a alternância. Assim, em todo semestre há um debate, pois a verdadeira dificuldade é a implementação do Tempo Comunidade. (...) Então, a realização da formação é de extrema importância. Acho que tem dado certo por ser uma turma diferenciada. (...) É preciso fazer constar a formação em alternância para os docentes e corpo pedagógico no projeto do curso, e eu acredito que a gestão vai buscar isso para que se trabalhe melhor com a próxima turma. Acho a capacitação de extrema importância somada à experiência acumulada. Não tivemos capacitação para compreender os fundamentos teóricos e filosóficos da Pedagogia da Alternância. O que fazemos aqui talvez se enquadre melhor como inspiração na Pedagogia da Alternância (Gestor 1).

Quando o curso foi aprovado, (...) o GT sugeriu formação, só que não foi realizada. A formação sugerida deveria envolver não apenas a questão da alternância, mas a EJA também, porque às vezes se trabalha no Ensino Médio Integrado, com alunos na idade regular, e na EJA, às vezes há uma transferência da metodologia para a EJA. E é sabido que tem que ser diferenciado. São pessoas diferentes, vivências e expectativas de vida diferente (Gestor 2).

O que ficou evidente foi o efetivo planejamento coletivo do curso e também das ações de formação continuada, muito embora não tenham sido implementadas, ao que um dos gestores justifica pela necessidade de realizar um processo de sensibilização e convencimento dos professores para atuarem no PROEJA por conta das resistências e desconfiâncias dos mesmos em relação à ineficiência do Programa.

Hoje você encontra professores que dizem “é muito bom dar aula no PROEJA”, mas no início não foi assim. Se parássemos para nos capacitar antes de executar, talvez não tivéssemos ido em frente. Então tudo foi acontecendo ao mesmo tempo, a execução e a aprendizagem (Gestor 4).

Em contrapartida, foi possível perceber também a consciência entre gestores e professores da importância de estudar e conhecer melhor as especificidades desses campos de atuação.

Até tivemos dois encontros nos últimos seis meses, mas ainda considero muito pouco. Muitas vezes esses momentos acabam servindo para o levantamento das dificuldades e muito pouco para se tentar criar possibilidades de solução. Trabalhar com o PROEJA não é a mesma coisa que trabalhar com o Ensino Médio. É preciso observar os pormenores. Mas existe uma disposição muito grande dos professores que trabalham com essa modalidade (Professora 2).

Percebeu-se também que os professores tomavam a iniciativa em criar estratégias de estudo e discussão sobre as atividades que cada um vinha desenvolvendo. Nesses espaços, ocorria a troca de experiências e de incertezas que acabam por fortalecer a atuação no curso.

Nas palavras do Coordenador do Curso,

“a principal dificuldade é a falta de capacitação do corpo docente, pois a força de vontade e a dedicação ao trabalho nem sempre são o suficiente para garantir um ensino de qualidade (Gestor 1).

Pode-se aduzir, assim, que a Instituição dentro de suas possibilidades e dos conhecimentos que dispõe, tenta desenvolver com os jovens e adultos do PROEJA/Alternância, uma formação profissional cidadã que os prepare tanto para o mundo do trabalho quanto a sua vivência em comunidade.

Considerações Finais

Nesta etapa do trabalho procurou-se resgatar algumas questões discutidas durante a sua realização, consideradas especiais no processo de descobertas proporcionado pela investigação que podem contribuir com as reflexões referentes à temática aqui desenvolvida.

Cabe ressaltar, inicialmente, que o trabalho gira em torno de uma temática que integra três campos da educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a EJA (o PROEJA) e a Pedagogia da Alternância. Cada um desses campos traz consigo a sua história e suas especificidades.

Dentro desse contexto, destaca-se que o objeto de pesquisa deste estudo constitui-se de elementos que se encontram ainda em fase de desenvolvimento. Essa constatação se ancora na percepção, advinda dos estudos realizados, de que o PROEJA, apesar de possuir uma década de existência e ter alcançado importantes conquistas, ainda luta por espaços e meios para se consolidar como uma política pública na Rede Federal de ensino, conforme pretendia sua proposição que previa a inserção do Programa nesse contexto educacional como uma ação permanente e progressiva.

Destaca-se também o fato de que a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma concepção pedagógica que vem assumindo um movimento crescente, embora incipiente, no âmbito da Rede Federal de ensino, sendo tradicionalmente adotada pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) e pelos movimentos sociais do campo.

Por fim, ressalta-se também o caráter experimental do curso analisado –Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância. O projeto encontra-se em sua primeira turma, sendo objeto passível de avaliação por parte do IF Baiano *Campus* Santa Inês, visando sua continuidade e/ou reformulação.

Esse conjunto de elementos demonstra que a temática selecionada para a pesquisa encontra-se em pleno processo de desenvolvimento, que expressa a existência de um movimento de avaliação e consolidação.

Inserido em uma temática maior, a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho possibilitou a compreensão de que a história oficial da EJA, muitas vezes, “se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (ARROYO, 2005, p. 221), considerando ser uma modalidade de ensino destinada aos sujeitos que, em função das desigualdades sociais advindas do sistema econômico, não tiveram acesso aos processos de escolarização e de profissionalização durante suas trajetórias de vida. A esse grande contingente de pessoas destinou-se, na maioria das vezes, políticas educacionais

desarticuladas com as demais políticas públicas, voltadas prioritariamente a processos de alfabetização e qualificação profissional descontextualizados da vida dos sujeitos e de uma formação humana e cidadã, buscando atender estritamente às demandas e interesses demandados do sistema produtivo e do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o PROEJA se configura como uma importante política de EJA, pois sua implementação se deu sob a perspectiva de incluir nos processos de escolarização básica milhões de jovens e adultos, historicamente excluídos, tendo como condicionantes a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, articulada com as demandas produtivas da sociedade, a partir de uma formação profissional humana, integrada, e não apenas do alinhamento com as demandas do mercado de trabalho. Com o PROEJA surge a esperança de construção de uma política pública que pudesse superar também o caráter assistencialista das ações voltadas à EJA e a fragmentação e fragilidade dos programas que decorrem em sua descontinuidade.

Ressalta-se que o PROEJA não representa a primeira ou única ação que buscou elevar a escolaridade dos jovens e adultos articulando-a a uma formação profissional. Entretanto, a obrigatoriedade de oferta do Programa pela Rede Federal de ensino estabelecida pelo Decreto 5.840/2006, torna-o uma ação muito relevante, pois representa a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições tidas como lugar de excelência na formação profissional do país (MACHADO, 2011, p.20). Concordando com Vitorette (2014, p. 18), “o PROEJA foi e é estratégia de ação contra hegemônica em relação ao público que atendia e que passou a atender pela rede federal”.

A excelência dessas instituições se expressa, dentre outras características, pelo grau de titulação do corpo docente. No *Campus* Santa Inês, por exemplo, apenas 19,7% dos professores possuem graduação e/ou especialização. A maioria dos professores (56,7%) possui mestrado e o restante (21,6%), possui doutorado. As instalações físicas do *campus* e o montante significativo de recursos financeiros destinados a programas de assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte, assistência médica, psicológica e odontológica, etc.) também são características que contribuem com a sua excelência.

Durante a realização do grupo de discussão com os estudantes ficou muito claro a importância que os mesmos atribuem ao fato de pertencerem ao Instituto Federal, bem como, à formação profissional na qual se encontram envolvidos.

A Lei de criação dos Institutos Federais fortalece o processo de inclusão de jovens e adultos nestas instituições desencadeado pela criação do PROEJA (Decreto nº 5.840/06), estabelecendo em seu Art. 7º, Inciso I, não por acaso, como primeiro objetivo dessas

instituições, a função de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

A realização do estudo fortalece o entendimento de que a formação integrada é, sem dúvida, a mais apropriada ao PROEJA. Pelo que foi possível conhecer através da pesquisa, o IF Baiano possui a mesma compreensão indo além da retórica e estabelecendo em sua Regulamentação da Organização Didática a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito do PROEJA somente na forma integrada.

Tal atitude revela a não intenção do Instituto em caminhar na concepção de educação profissional que prioriza a qualificação para o mercado em detrimento de uma formação integral, orientação assumida, por exemplo, pelo PRONATEC. Essa percepção também foi comprovada pelos depoimentos dos gestores do PROEJA/Alternância do *Campus* Santa Inês que demonstraram ter muita clareza no que se refere à importância da formação integrada na educação de jovens e adultos.

São conquistas significativas que o PROEJA vem alcançando ao longo dos anos e que simbolizam uma resposta ao cenário de desigualdades educacionais presentes na realidade brasileira, resultantes de um processo histórico gerador de uma “escola tardia e pobre para os pobres” (MOLL, 2010, p.137).

Muito embora se reconheça os avanços e méritos alcançados pelo PROEJA, principalmente no que se refere à inclusão do público de EJA nestas instituições e à priorização de uma formação humana mediante o desenvolvimento de um currículo integrado, é lícito supor que ainda existem traços de descontinuidade e desconfiança no desenvolvimento desta política no contexto das instituições federais.

O cenário apresentado pelo estudo referente à recente diminuição de matrículas e vagas ofertadas para o PROEJA por parte das escolas federais, a inexistência de ações e metas do Governo Federal destinadas ao Programa desde 2011 e o investimento maciço de ordem financeira e humana em novos programas governamentais de formação profissional desvinculados com o compromisso da elevação da escolaridade por meio da integração com a Educação Básica, revelam o risco da (des)continuidade do Programa, ou pelo menos expressam o seu desprestígio atual. Fato que representa um retrocesso significativo, considerando todo o processo de evolução alcançado no que se refere à produção de conhecimento e do arcabouço legal gerado em decorrência da mesma e das pressões e lutas dos movimentos da sociedade civil preocupados com as questões relacionadas à garantia de

direitos e democratização do ensino a todos e todas independente da idade ou de qualquer outra classificação.

No caso do IF Baiano, muito embora os documentos institucionais sinalizem para a efetivação de políticas de inclusão de jovens e adultos, no conjunto de seus *campi* constata-se uma oferta tímida de cursos e vagas destinadas ao PROEJA. A oferta do Programa no *Campus* Santa Inês, por exemplo, se constitui de curso e turma únicos, sendo uma nova oferta condicionada à conclusão da turma ingressante. Ou seja, apesar dos indicadores educacionais do Território do Jiquiriçá (região na qual o *Campus* se encontra inserido.) apontarem para altas taxas de analfabetismo e baixas taxas de escolarização, o *Campus* não conseguiu incrementar seu quadro de vagas em relação ao PROEJA desde a sua primeira experiência, em 2007.

Muitos dos desafios encontrados pelo PROEJA na rede federal no início de sua implementação obrigatória ainda permanecem nos dias atuais. A necessária formação continuada dos professores que lidam com o PROEJA sem nunca antes terem se envolvido com a modalidade de EJA, a concretização de um currículo que integre a Educação Profissional com o Ensino Médio, respeitando as especificidades do público de EJA, a resistência ao Programa fundamentada em uma visão preconceituosa da EJA, a reestruturação e reorganização da prática pedagógica considerando o perfil dos estudantes, a implementação de propostas de formação que contribuam, para além da garantia de acesso, com a permanência dos estudantes e conclusão dos cursos, são alguns dos desafios que permanecem guiando as ações do Programa no âmbito das escolas federais.

No *Campus* Santa Inês, segundo os docentes participantes da pesquisa, as dificuldades encontradas no PROEJA são as mesmas encontradas nos cursos para adolescentes e cursos superiores. O que muda é o público e a maneira como encaminhar a prática pedagógica. Essa postura sugere o esforço do corpo docente do *Campus* que, apesar de não possuir experiência com a EJA e não haver participado de programas de formação continuada, procura refletir sobre sua prática, ouvindo os sujeitos e buscando colocar a pedagogia prática e teórica a serviço da justiça social.

A iniciativa do *Campus* Santa Inês em articular o desenvolvimento do PROEJA a uma concepção pedagógica que flexibiliza os tempos de formação, valorizando os saberes inerentes aos mesmos, revelou-se como uma alternativa para driblar as dificuldades que o Programa apresentou desde o início de sua implementação pelo *campus* no ano de 2007. A pouca procura pelos cursos ofertados, os altos índices de evasão obtidos e o desinteresse manifestado pelos estudantes foram fatores motivadores da busca por outra forma de ensino.

Em toda a Rede Federal de ensino, os cursos PROEJA são os que apresentam maiores taxas de evasão (24%).

Assim como o *Campus* Santa Inês, outras instituições da Rede Federal têm buscado na Pedagogia da Alternância uma maneira de enfrentar as dificuldades que estão postas desde a criação do PROEJA, ou que tenham surgido em decorrência de seu desenvolvimento, principalmente as que se referem à diversidade e subjetividades dos sujeitos da EJA e às práticas pedagógicas mais adequadas para atendê-las.

Na experiência analisada, ficou constatado que todos os estudantes são oriundos da zona rural, sendo a maioria composta por pequenos agricultores familiares. Importante destacar que alguns desses estudantes são egressos de Escolas Famílias localizadas na região, o que, hipoteticamente, explica a marcante característica desses estudantes de valorização do espaço do campo, da cultura de seus habitantes e do desejo de nele permanecer com mais conhecimento visando contribuir com o seu desenvolvimento de forma sustentável.

Também é importante destacar que o trabalho de extensão realizado pelo *Campus* Santa Inês, que deu origem ao curso PROEJA/Alternância, pode ter contribuído com a formação de uma turma mais coesa e homogênea no que se refere aos seus objetivos e interesses, principalmente o de aprimorar os conhecimentos necessários ao trato com a terra de forma sustentável.

A presença de estudantes ligados ao meio rural facilitou o processo de formação, segundo os professores. Nas entrevistas, eles relatam que, por serem do campo, os estudantes possuem o desejo de aprender conhecimentos que possam ser aproveitados ou repassados em suas comunidades visando a melhoria da qualidade de vida, de produção, de relações sociais, de cultura, etc. Percebeu-se pela observação e pela escuta dos professores e dos estudantes o quanto esses últimos se envolvem nas atividades do curso sejam elas de ensino, de pesquisa ou de extensão.

Com base nesses dados, acredita-se que esse engajamento dos estudantes, mediado pela Alternância, tenha contribuído muito com a obtenção de indicadores positivos de permanência no curso, correspondentes a 80%.

A oferta de cursos técnicos vinculados a atividades rurais mediante a utilização da Pedagogia da Alternância vai ao encontro das origens e dos princípios desta concepção pedagógica.

Portanto, fica claro que o modelo pedagógico da Alternância refere-se a uma proposta educativa voltada para o sujeito do campo e tem como fundamentos o desenvolvimento de uma formação profissional baseada em uma proposta de educação integral (humana) e

integrada, estruturada no conhecimento e no desenvolvimento do meio, ou seja, da realidade do sujeito, e na valorização das experiências e conhecimentos construídos a partir da mesma. Desta forma, compreende-se que a pesquisa e o trabalho, nesta concepção pedagógica, são assumidos como princípios educativos e elementos da formação.

Na experiência analisada, a vida do sujeito na comunidade rural é reconhecida como espaço de formação, que se articula, mediante a utilização de uma série de instrumentos pedagógicos e metodológicos específicos, ao cotidiano da escola, em intervalos de tempo alternados (Tempo Escola e Tempo Comunidade).

Durante a observação, o Tempo Escola mostrou-se muito organizado. Os estudantes estiveram envolvidos quase todo o tempo com aulas teóricas e práticas, atividades culturais e de pesquisa. Entretanto, percebeu-se em alguns momentos específicos que os estudantes estavam ociosos por conta de falta de professor de Língua Portuguesa. No grupo de discussão, os estudantes relataram que esse tipo de problema começou a acontecer a partir do 3º módulo, o que foi confirmado pelo Coordenador do Curso que ressaltou que rotatividade de docentes ainda é um dos pontos frágeis da instituição, que fica localizada na zona rural.

Durante o processo de acompanhamento e observação do Tempo Comunidade, percebeu-se a utilização de alguns dos instrumentos estabelecidos no Plano Pedagógico do Curso, com destaque para a Colocação em Comum e o Plano de Estudo. Os instrumentos que demandam a presença ou acompanhamento de professores apresentaram dificuldades de serem utilizados ou realizados.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa são unânimes em destacar a dificuldade de colocar em prática a complexa organização da Pedagogia da Alternância. Principalmente no que se refere à participação docente.

Diferentemente dos CEFFA's, os professores dos Institutos Federais não se envolvem exclusivamente com a Alternância, no caso do *Campus* Santa Inês, com o PROEJA/Alternância. São professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, podendo exercer a docência em vários níveis e modalidades de ensino. Além disso, os professores também são requeridos pelo *campus* para a participação em comissões de trabalho e cargos de natureza administrativa. Essa situação dificulta, e muitas vezes, impede a dedicação docente nas atividades do Tempo Comunidade, alterando a dinâmica da formação do alternante.

Nesse sentido, o Dia de Campo foi uma alternativa encontrada para minimizar os efeitos dessa carência. As observações realizadas permitem afirmar que se trata de uma atividade que revela o protagonismo dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de inúmeras habilidades e a mobilização de conhecimentos de diversas naturezas. No Dia de

Campo foi possível perceber a capacidade de organização e autonomia dos estudantes, a participação ativa no processo de planejamento e de pesquisa, a capacidade de comunicação e expressão orais, a cooperação e solidariedade estabelecida entre os estudantes e destes com as comunidades envolvidas, a capacidade de ensinar o conhecimento sistematizado e aprender o conhecimento popular manifestado pelas pessoas das comunidades participantes na atividade, entre outros.

Dália (2012, p. 42) já havia mencionado o quão é importante reconhecer o alternante como agente formador. A maneira pela qual o cotidiano da Alternância é organizado faz com que a troca de experiências dos próprios educandos seja uma valiosa ferramenta de produção de saberes.

É importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância no Brasil expressa um movimento de resistência, pois apesar de ter surgido em um contexto político de repressão aos movimentos sociais, defendia e realizava uma formação mais humanista e crítica do jovem.

Pode-se tomar o mesmo raciocínio para a compreensão da institucionalização da Alternância pelos Institutos Federais. Enquanto a primeira se relaciona aos movimentos populares defensores da agricultura familiar e sustentável, pensada com os sujeitos do campo em sua cultura e saberes camponeses, os segundos possuem, por natureza histórica, vínculos com um ensino agrícola pensado e organizado em uma concepção produtivista, voltada para um sistema de produção agrícola baseado na grande propriedade rural.

Essa relação revela a seguinte constatação: para que a Pedagogia da Alternância possa se incorporar no contexto educativo das instituições federais, faz-se necessário o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre a (re)significação do ensino agrícola e das práticas pedagógicas desenvolvidos por essas escolas, com a redefinição de suas diretrizes e políticas que passe a ter como princípios a valorização do campo como espaço de vida e não apenas de produção.

O estudo mostrou que esse processo vem se instituindo nas escolas federais, na medida em que também se percebe o crescimento da adoção da Pedagogia da Alternância por essas instituições, bem como sua aproximação dos movimentos sociais voltados à educação do campo. O processo de institucionalização da Pedagogia da Alternância na Rede Federal mostra-se progressivo, tendo sido iniciado em 2006 e mais intensamente observado a partir de 2013.

Foi possível perceber também adaptações nos Estatutos e regulamentos institucionais, que passam a prever a Alternância como possibilidade metodológica e também a valorizar a

realidade dos sujeitos como importantes elementos na formação e, por conseguinte, a preservação desse meio passa a ser também valorizado.

O estudo do currículo proposto e desenvolvido pelo curso analisado demonstra o envolvimento de eixos temáticos voltados à cultura e identidade, ao meio ambiente e sustentabilidade, à organização social e políticas públicas e ao trabalho e economia solidária. Ficou claro que a proposta do curso entende o trabalho como elemento da produção da existência, demonstrando a preocupação em conhecer a realidade dos estudantes e suas necessidades, mediante o desenvolvimento de temas geradores, para melhor conviver e sobreviver.

Um dado importante revelado pela pesquisa é o que se remete à adoção da Pedagogia da Alternância na Rede Federal se dar de forma mais frequente em cursos relacionados ao PROEJA. Tomando como referência os princípios e fundamentos do Programa estabelecidos do Documento Base (2007) e os princípios da Pedagogia da Alternância, pode-se chegar à conclusão de que existem características semelhantes em ambas as modalidades, o que talvez possa ser um indicativo de caminho pedagógico para a concretização de experiências com o PROEJA no campo.

Apontam-se como aproximações entre o PROEJA e a Alternância: o desenvolvimento de uma formação profissional integral, a partir de um currículo integrado; a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação; a valorização da pesquisa como fundamento da formação, compreendendo-a como requisito para o conhecimento da realidade e de construção da autonomia do sujeito; o reconhecimento do trabalho como princípio educativo; e a vida do sujeito como ponto de partida do desenvolvimento da aprendizagem e espaço de formação.

Dentre os tipos de alternância apontados por Gimonet (2007), acredita-se que, apesar de constatar algumas incompatibilidades e inconsistências, o Curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância do *Campus* Santa Inês se aproxima da forma integrativa, considerando a tentativa de integração entre os tempos e os espaços de formação. No entanto, cabe reforçar que pela natureza institucional o curso analisado não envolve, como elemento de formação, a família dos estudantes e/ou as associações de pais.

A análise da experiência do IF Baiano *Campus* Santa Inês, permitiu o encontro de algumas possibilidades e limitações no que se refere a adoção da alternância e também as suas contribuições em relação ao desenvolvimento do PROEJA. O exercício de analisar a experiência desenvolvida pelo *Campus* Santa Inês buscou, a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, descrever a realidade como ela se apresenta, e não como

deveria se apresentar, procurando não omitir as dificuldades e os limites que, por ventura, dificultaram a implantação da proposta.

Pelo entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa e pela observação do cotidiano da formação pode-se afirmar que a experiência se demonstra exitosa, considerando os bons indicadores de permanência, os resultados de aprovações de estudantes em vestibulares e o engajamento dos estudantes e professores no desenvolvimento do curso.

Reconhecendo as limitações deste estudo, não se pretende esgotar ou finalizar discussão, pois muitas questões expressas neste relatório frutos do desenvolvimento da pesquisa, e ainda outras dela decorrentes, mas que não foram abordadas, carecem maior atenção com vistas a uma investigação futura mais aprofundada. Muitos aspectos da formação profissional analisada necessitam ser inseridos no debate que envolve a busca de alternativas pedagógicas capazes de contribuir com a democratização dos processos de acesso e permanência de jovens e adultos às instituições federais e com a continuidade do PROEJA neste contexto educativo.

Um desses aspectos refere-se à participação das famílias no processo de formação que, muito embora não seja considerada como formadora pelo Projeto do Curso representa para muitos estudantes o suporte fundamental nas experiências por eles vivenciadas, do ponto de vista afetivo e material (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012).

Outro aspecto digno de um olhar mais atento se refere ao processo de apropriação desta concepção pedagógica tão ligada aos movimentos sociais do campo, pelas instituições governamentais, inclusive fora do contexto agrícola ou campesino, aspecto esse que lhe é tão caro.

Este trabalho se encerra imbuído do otimismo de Freire (2014) e Brandão (1985), acreditando na possibilidade do inédito viável e na esperança na educação. O *Campus Santa Inês* demonstrou ter coragem para trilhar, ou começar a trilhar, outros caminhos que não aqueles já por ele já bem conhecidos, tensionando um modelo que está posto. “A educação existe de mais modos do que se pensa, e aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (BRANDÃO, 1985, p.99).

Há que se reconhecer o esforço e o empenho da instituição em manter a oferta do PROEJA na forma integrada com o Ensino Médio, com recursos próprios, sejam de ordem financeira, humana e física. A experiência demonstrou que o PROEJA não é um programa extinto ou em extinção. As ações continuam no âmbito das Instituições, mesmo que o Governo Federal não esteja, há tempos, destinando recursos ou atenções ao mesmo.

No mesmo raciocínio, reconhece-se o mérito da Instituição em incluir os jovens e adultos do campo. Os jovens e os adultos não representam o público tradicional da escola federal. Os jovens e adultos do campo, menos ainda. Os sujeitos do campo estão muito afastados do ingresso às instituições, vivenciando uma realidade de fechamento de escolas e negação de direitos. A instituição buscou formas de forçar o ingresso desses sujeitos em seu contexto, mas não apenas se limitou ao ingresso, pois foi buscar uma maneira mais apropriada de desenvolver a formação profissional, encontrando na Pedagogia da Alternância a possibilidade de lidar melhor com a realidade dos sujeitos, seus saberes, suas necessidades. Com já dito antes, a escola precisa fazer profundas reformulações para abrigar a riqueza e a diversidade da classe trabalhadora (CIAVATTA e RUMMERT, 2010).

O conhecimento da experiência possibilitou a compreensão de que no processo de implantação do PROEJA no IF Baiano *Campus* Santa Inês, a instituição buscou e vem buscando adequar-se ao Programa, reinventando-se a cada obstáculo.

Desta forma, acredita-se que a experiência do *Campus* Santa Inês pode trazer contribuições com as discussões sobre as possibilidades de oferta de EJA aos sujeitos que residem no campo e que dele dependem para a sua sobrevivência, e que as discussões apresentadas neste trabalho possam contribuir com as reflexões referentes ao desenvolvimento e à continuidade do PROEJA no IF Baiano *Campus* Santa Inês e, conseqüentemente, nas instituições federais.

Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al (Org.) Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, p. 355-360.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARROYO, M. G. A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

_____. A Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-50.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, A. J. L. **Alunos da EJA em escola com tradição de excelência: uma análise do PROEJA no Colégio Pedro II**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BARRETO, R. M. (Org). **Estados Brasileiros: Bahia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BEGNAMI, J. B. Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs. **Relatório MEC/SECADI**. Brasília, junho de 2013.

BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. In: NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012, p. 253-274.

BONFIM, S. V. M. da S. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA IF BAIANO – Campus Guanambi**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BORGES, I. S. et al. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-56.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

_____. **Cultura, educação, interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas**. [s.n.]. Campinas, 1985.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 15 de Maio 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5.478.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2015.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Parecer CNC/CEB nº 1, de 01 de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2014.

_____. MEC. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei n.º 11.892 de 28 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. MEC/SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Documento Final. Brasília, DF, 2009.

_____. MEC/SECADI. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis n^{os} 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis n^{os} 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis n^{os} 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. MEC. **PDE/PRONATEC. Documento Referência PRONATEC: Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 06 mar. 2015.

_____. MEC/SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2014.

_____. MEC/SETEC. **Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de EPCT Acórdão TCU nº 2.267/2005 Exercício 2014.** Brasília, jan, 2015.

CARVALHO, A. R. de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **O Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr/jun, 2010.

CONRADO, R. M. **Organização curricular do PROEJA no IFPE Campus Recife: concepções de professores do curso de eletrotécnica (2006/2010).** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. 2011.

COSTA, N. B. F. **PROEJA/Alternância no IF Baiano Campus Santa Inês.** [S.l.:s.n.], 2013.

DÁLIA, J. de M. T. A Pedagogia da Alternância: uma proposta de formação integral. **RETTA,** vol. III, n. 05, p.35-56, jan/jun. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar, 2002.

FÁVERO, O. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUSA, J. dos S.; SALES, S. R. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011, p. 29-48.

FÁVERO, O.; FREITAS, M.. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, B. M. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.27-39.

FORGEARD, G. Alternância e Desenvolvimento do meio. In: **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, UNEFAB, 1999, p.64-72.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B., COSTA, R. de C. D. PROEJA E PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae, 2013, Recife. **Anais do evento**. Recife [s.n.], 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial. out/2005.

_____. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

GATTI, B. A. Estudos qualitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan/abr, 2004.

GIMONET, J. C. L'Alternance en Fomation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. Tradução de Thierry de Burghgrave. In: DEMOL, J. N.; PILON, J. M. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 51-66.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, UNEFAB, 1999, p.39-48.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris, 2007.

GOUVEIA, F. P. de S. **Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu (RJ)**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípia, 2006.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-34, nov, 2001.

IBGE. **Censo Populacional de 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

IF Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. [S.l.], jun., 2009. Disponível em > <http://www.ifbaiano.edu.br/pro-reitorias/prodin/files/2011/11/pdi.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2015.

IF Baiano. **Relatório de Gestão 2015**. Salvador, fev., 2015. Disponível em < <http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2015/05/RelatoriodeGestao2014IFBAIANO.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2015.

IF Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a construção da excelência, 2015-2019**. Salvador, 2014. Disponível em < <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/06/pdi-diagramado.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2015.

IF Baiano. *Campus Santa Inês*. **Projeto Pedagógico de Curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na Metodologia da Alternância**. Santa Inês, 2012.

IFSC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (PROEJA-CERTIFIC)**. **Projeto piloto**. Edital 03/2013/PROEN. Eixo integrado: Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia. Jaraguá do Sul, mai, 2014.

INEP. **Censo da educação básica: 2013** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Censo da educação básica: 2014** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, n. 3, vol. 38, 2013, p. 523-535.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, jan/abr, 2010, p. 109-128.

LOBO, E. M. M. **Contribuições da Educação a Distância a Pedagogia da Alternância.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

LUZ, G. L. **Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA no IFC - Sombrio.** 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

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

_____. A pesquisa como foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E, de C. (Orgs). **Educação dos trabalhadores: Políticas e projetos em disputa.** Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.19-42.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção.** São Paulo: Xamã, 2010.

MARCONATO, L. J. **A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC.** 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

MARINHO, L. M. H. de M. **Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias de jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis.** 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARTUCCELLI, D.; SINGLY, F. de. **Las sociologias del individuo.** 1 ed. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MELLUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MILETO, L. F. M. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**” – **Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**”. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. Estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos. In. COSTA, R. P.; RIBEIRO, A. de A. **O saber da gente ... sobre “uma educação pro povo”**. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2013, p. 261-270.

MOLINA, M. C. Prefácio. In: CALDART, R.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Brasília: PROBERA: NEAD, 2006, p. 7-10.

_____. Legislação Educacional do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al (Orgs). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, p.453-459.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. (e colaboradores). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Artmed, 2010. Porto Alegre. p. 131-138.

MOURA, D. H. O PROEJA e rede federal de educação tecnológica. **Salto para o Futuro. EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Boletim 16, p. 61-75, set. 2006. MEC.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **35ª REUNIÃO DA ANPED**, Porto de Galinhas, PE, out, 2012.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Ano 28, vol. 2. p. 114-129. 2012.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov, 2009.

NEVES, D. P. Agricultura Familiar. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al (Orgs). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p.34-41.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** (Coleção Educação do Campo). Vitória: EDUFES, 2012.

OLALDE, A. R. *et al.* Dinâmicas Territoriais Rurais no Vale do Jequiriçá, Bahia, Brasil. **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**. Porto de Galinhas, 2010. Disponível em <<http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/09/GT15-Alicia-Ruiz-Olalde.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

OLIVEIRA, E. C. de, MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Anpae**. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, I. R. **A Evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA ministrado pelo Instituto Federal Espírito Santo – Campus Santa Teresa**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **MEPES: 40 anos em Educação do Campo**. 2008. Disponível em <<http://www.agrolink.com.br/colunistas/ColunaDetalhe.aspx?CodColuna=3046>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

OLIVEIRA, M. M. de; STHEPAN, G.; VALLE, M. (Orgs). **Vozes e visões do campo. II** Intercâmbio da Juventude Rural Brasileira. São Paulo: Peirópolis, 2009.

_____. Jovens e Educação no Campo: por uma política de reconhecimento dos movimentos sociais e camponeses. **Boletim Observatório Jovem**, v. 03, p.1-10, 2014.

PACHECO, E. (Org.). **Os Institutos Federais. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2009. p. 22-34.

PASSOS, M. das G. S. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

PEREIRA, M. C. de B. Revolução Verde. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al (Orgs). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, p.687-691.

QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola-Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo intergrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **O Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. **Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão**. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC/MEC, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008.

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

_____. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al (Orgs). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, p.295-301.

RIBEIRO, V. M. M. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: _____ (Org.). **Educação de jovens e adultos Proposta curricular par o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2007.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI Jr., R.; HADDAD, S. A Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados. (Orgs.). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2015. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1141>> Acesso em: jul. 2015.

ROCHA, W. M. da. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, A. C. **A educação profissional agrícola de nível médio: o sistema escola-fazenda na gestão da coordenação nacional do ensino agropecuário – Coagri: 1973 – 1986**. 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

SANTOS, S. V. dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Salto para o Futuro**. TV Escola. Boletim 16. Setembro 2006.

SANTOS, C. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: **VI Congresso Português de Sociologia**, 2008, Universidade Nova de Lisboa.

SANTOS, M. T. **A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Castanhal**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SCHNEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul. **Atos de Pesquisa em educação**, v. 8, n. 3, p.964-985, set./dez. 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, E. P. da S. **Pedagogia da Alternância: uma proposta metodológica para a UNED de Novo Paraíso**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências-Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

SILVA, C. J. R. (Org). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, M, R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr/jun. 2011.

SILVA, L. H. da S. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, M. A. da; SANTOS, R. B. dos. Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 5, n. 8, p. 96-115, jan/jun. 2015.

SOUZA, A. L. V.; NEVES, P. M. **Relato da Experiência do IF Baiano Campus Santa Inês**. 2013.

TANTON, C. Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In: **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999, p.98-103.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 227-242, maio/ago, 2008.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos** (Orgs). Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, p. 57-98.

VENTURA, J.; RUMMERT, S.. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUSA, J. dos S.; SALES, S. R. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011, p. 67-85.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 1ª Edição, Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003, p. 285-309.

Anexos:

ANEXO A: Solicitação e Parecer de autorização da pesquisa:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Niterói, 03 de junho de 2014

Sr(a). Diretor(a)

Tendo em vista o objetivo de coleta de dados para a pesquisa Pedagogia da Cidadania: um olhar sobre o PROEJA que subsidiará a Dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) Gláucia Maria Ferrari

Regularmente matriculado no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com o número MO14.114.014 e sob a orientação do(a) Dr(a) Edinaldo Fernandes Falcão; vimos solicitar o apoio desta instituição no sentido de receber o (a) referido(a) mestrando(a), para o desenvolvimento das atividades de pesquisa relacionadas à produção de sua Dissertação de Mestrado.

Gostaríamos de registrar que a atuação do (a) mestrando(a) nesta instituição, é entendida por nós, como expressão de mútua colaboração e aprofundamento de vínculos institucionais entre diferentes espaços educativos.

Agradecendo sua atenção, subscrevemo-nos e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Orientador(a)

Coordenador(a) do Programa
Profª Drª CLAUDIA MARIA COSTA ALVES DE OLIVEIRA
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense
SIAPE: 311165

Campus Universitário do Gragoatá - bloco D - sala 512 - São Domingos - Niterói - Cep:
24.210-200 - Fone: 2629-2696 - Fax: 2629-2695



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS SANTA INÊS
Km 2,5 – BR 420 – Rodovia Santa Inês x Ubaira – CEP: 45.320-000 – Santa Inês-BA
Telefone: (73) 3536-1210 – FAX: (73) 3536-1212
E-mail: gabinete@si.ifbaiano.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Santa Inês autoriza a mestranda **GLÁUCIA MARIA FERRARI**, da Universidade Federal Fluminense, Matrícula Nº 014.114.014, a desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto de Dissertação **Pedagogia da Alternância: Um olhar sobre o PROEJA**, neste Campus.

Santa Inês, 13 de outubro de 2014.


NELSON VIEIRA DA SILVA FILHO
Diretor Geral



ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CONVITE

Convido o(a) Sr(a). para participar e contribuir com a **pesquisa “Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora GLÁUCIA MARIA FERRARI., cujo objetivo é analisar e compreender de que forma se efetiva a experiência educativa e formativa estruturada sob os princípios da Pedagogia da Alternância no âmbito do PROEJA desenvolvida pelo Instituto Federal Baiano, *Campus Santa Inês - BA.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista estruturada, que pretende contemplar opiniões e experiências de gestores e estudantes de uma instituição que desenvolve o programa PROEJA, sob os princípios metodológicos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

Ressalto que a participação não implica em qualquer despesa ou remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, ficando sua identidade mantida em sigilo.

Coloco-me à disposição, para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários, através dos endereços e contatos: Rua Vereador José Corrente, 31, Vila do Sul, Alegre – ES, CEP: 29.500-000, Tel: (28) 992983938, ferrari.glaucia@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (_____)

Eu, _____, fui informado(a) a respeito do objetivo da pesquisa e da necessidade de meu consentimento para permitir que a pesquisadora utilize o instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, registro minha concordância em participar.

_____, ____/____/____.

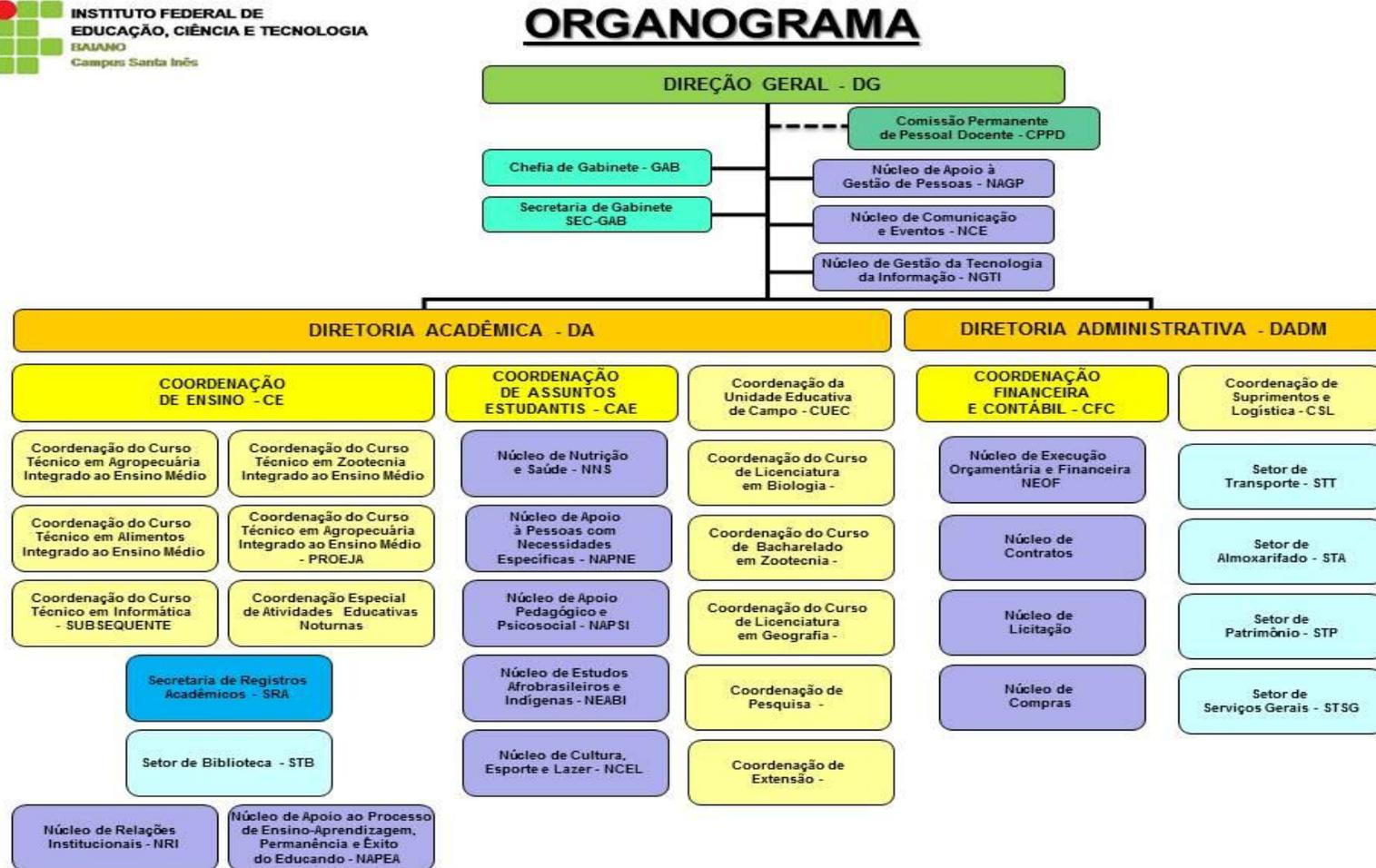
Assinatura do participante: _____

Pesquisadora responsável (Matrícula nº M014.114.014) _____

ANEXO C: Caracterização Geral dos professores participantes da pesquisa

Dados	Professores					
	1	2	3	4	5	6
Idade (anos)	35	40	34	47	32	45
Formação Acadêmica	Engenharia de Alimentos	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Geografia	Engenharia Agrônômica	Engenharia Agrônômica	Pedagogia
Pós-graduação	Mestrado	Doutorado em andamento	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Disciplina ministrada no curso	Agroindústria	Filosofia	Geografia	Cooperativismo, Associativismo e Empreendedorismo	Irrigação e Drenagem	Sociologia
Tempo de serviço como docente na rede federal	4 anos	10 anos	1 ano e seis meses	7 anos	1 ano	1 ano e seis meses
Tempo de docência no PROEJA	2 anos	6 meses	1 ano e seis meses	6 meses	6 meses	6 meses
Tempo de prática com a Pedagogia da Alternância	6 meses	6 meses	1 ano e meio	6 meses	6 meses	6 meses

ANEXO D: Organograma do IF Baiano *Campus Santa Inês*



Fonte: Sítio ofício do Campus Santa Inês

ANEXO E: Programação da atividade referente ao “Dia de Campo”



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Balano
Campus Santa Inês

**5º DIA DE CAMPO
DO PROEJA**

28 de março de 2015
Comunidade da Lagoa da Roça



Organização

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Balano
Campus Santa Inês

ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA

OBJETIVO DO DIA DE CAMPO

Interagir com as pessoas da comunidade, dando e recebendo conhecimento, levando propostas e ações concretas para que juntos possamos dar continuidade às atividades e projetos feitos e idealizados a partir do diálogo, buscando assim, melhores oportunidades de acesso e multiplicação de renda e qualidade de vida ao homem do campo.

PROGRAMAÇÃO

CURSO DE IOGURTE ARTESANAL

8:00h - Acolhida e Credenciamento

8:30h - Café da Manhã

9:00h - Preparo do iogurte

10:00h - Oficina de Garrafa Pet

11:00h - 2º Momento do Curso de Iogurte



Fig.1. Pasteurizando leite para produção do iogurte artesanal.

ATIVIDADE DE CAMPO

PALESTRAS/TEMAS

13:30h - Produção de Maracujá

14:00h - Práticas Agroecológicas

15:00h - Cooperativismo

15:30h - Finalização das Atividades



Fig.2. Diálogo entre professor, estudante e comunidade.

A Escola até a comunidade



Fig.3. Transporte escolar.

ANEXO F: Roteiros das entrevistas:

Direção-Geral:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua trajetória profissional até trabalhar no IF Baiano – *Campus* Santa Inês?
3. Qual a experiência do IF Baiano com o PROEJA?
4. Você participou do processo de implementação do PROEJA no *campus*?
5. Já possuía alguma experiência de trabalho com o público de EJA?
6. Qual é a sua percepção sobre a inserção de estudantes da EJA em uma instituição como o IF Baiano?
7. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade da oferta de PROEJA pelos Institutos Federais?
8. Quais são os principais desafios enfrentados na gestão e no desenvolvimento do PROEJA?
9. Você acredita que o PROEJA provocou mudanças na instituição?
10. Como foi o surgimento da proposta de se trabalhar com o sistema de alternância? Quais foram os motivos que levaram a essa decisão?
11. Houve alguma ação promovida pela instituição no que se refere à capacitação dos professores e técnicos administrativos da instituição para o trabalho com o PROEJA e com o modelo de alternância?
12. Como foi organizado o processo de ingresso dos estudantes?
13. Qual é o perfil dos estudantes do PROEJA no *Campus*?
14. Qual é o objetivo do curso Técnico em Agropecuária PROEJA/Alternância?
15. Como se efetiva o programa na prática?
16. Na sua opinião, o modelo de alternância trouxe mudanças estruturais para a instituição?
17. Você acredita que o ensino pela Pedagogia da Alternância adotado pelo *campus* pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas comunidades? Por quê?
18. Qual a sua avaliação sobre o Programa?
19. Quais são as perspectivas de futuro em relação à continuidade da oferta do PROEJA no *Campus*?

Coordenação do curso:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua trajetória profissional até trabalhar no IF Baiano – *Campus* Santa Inês?
3. Qual a experiência do IF Baiano com o PROEJA?
4. O que você pensa sobre a obrigatoriedade da oferta de PROEJA pelos Institutos Federais?
5. Você participou do processo de implementação do PROEJA/Alternância no *Campus*? Qual a sua função no programa?
6. Você já conhecia ou tinha experiência com a Pedagogia da Alternância?
7. Qual é a sua concepção sobre a formação em alternância?
8. Houve alguma ação promovida pela instituição no que se refere à capacitação dos professores e técnicos administrativos da instituição para o trabalho com o PROEJA e com o modelo de alternância? Como foi a experiência?
9. Qual é o perfil dos estudantes do PROEJA do *Campus*?
10. Como você vê a relação dos estudantes do Programa com os demais estudantes e com os professores?
11. Como estão organizados os tempos e espaços formativos no curso?
12. Como você analisa a participação das famílias na escola?
13. De que forma você vê a inserção dos estudantes do PROEJA no mundo do trabalho a partir da formação que lhes é oferecida?
14. De que maneira acontece o Estágio Profissional dos estudantes?
15. Você acredita que o ensino pela Pedagogia da Alternância adotado pelo *campus* pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas comunidades?
16. Quais avanços ou dificuldades que você aponta no trabalho de alternância do início do curso até o presente momento?
17. Como você vê a relação do curso com as comunidades atendidas?
18. Qual avaliação que você faz a respeito da formação profissional dos estudantes no curso/programa?
19. Qual o futuro do Proeja no *Campus*?

Equipe Pedagógica:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua trajetória profissional até trabalhar no IF Baiano – *Campus* Santa Inês?
3. Já possuía alguma experiência de trabalho com o público de EJA?
4. O que você pensa sobre a obrigatoriedade da oferta de PROEJA pelos Institutos Federais?
5. Você participou do processo de implementação do PROEJA/Alternância no *Campus*? Qual a sua função no programa?
6. Você já conhecia ou tinha experiência com a Pedagogia da Alternância?
7. Qual é a sua concepção sobre a formação em alternância?
8. Houve alguma ação promovida pela instituição no que se refere à capacitação dos professores e técnicos administrativos da instituição para o trabalho com o PROEJA e com o modelo de alternância? Como foi a experiência?
9. Qual é o perfil dos estudantes do PROEJA do *Campus*?
10. Como você vê a relação dos professores com os alunos do Programa?
11. Como você vê a relação dos estudantes do PROEJA com a instituição?
12. Que tipo de organização curricular se dá em um currículo estruturado sob o método da Alternância?
13. De que maneira acontece a relação educação e trabalho no PROEJA/Alternância?
14. Como acontece a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos?
15. De que forma é trabalhada a perspectiva de formação humana integral para os estudantes do PROEJA?
16. Você acredita que o ensino pela Pedagogia da Alternância adotado pelo *campus* pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas comunidades?
17. Quais avanços ou dificuldades que você aponta no trabalho de alternância do início do curso até o presente momento?
18. Qual avaliação que você faz a respeito da formação profissional dos estudantes no curso/programa?
19. Qual o futuro do Proeja no *Campus*?

Professores:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua trajetória profissional até trabalhar no IF Baiano – *Campus* Santa Inês?
3. Já possuía alguma experiência de trabalho com o público de EJA?
4. Você participou do processo de implementação do PROEJA no *campus*?
5. O que você pensa sobre a obrigatoriedade da oferta de PROEJA pelos Institutos Federais?
6. Qual é a sua concepção sobre a formação em alternância? Você já possuía alguma experiência ou conhecimento sobre modelo de alternância?
7. Houve alguma ação da instituição no sentido de capacitá-lo para o trabalho com o PROEJA e com a Alternância? Como foi a experiência?
8. Qual o perfil dos estudantes do PROEJA do *campus*?
9. Qual disciplina você desenvolve no programa?
10. Como você desenvolve o seu trabalho no PROEJA (exercício das aulas, planejamento, modos de avaliação)?
11. Existe alguma dificuldade em trabalhar no PROEJA? Qual ou quais?
12. Como você vê a relação dos estudantes do Programa com os demais e com professores?
13. Como acontece a articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade no curso?
14. Quais instrumentos pedagógicos e metodológicos da alternância são utilizados no programa? Na sua visão, você acredita que eles garantem a relação teoria/prática?
15. Você percebe se os conhecimentos produzidos no TE e no TC estão inseridos no contexto das comunidades dos estudantes? Em caso afirmativo como isso acontece?
16. Você acredita que o TC constitui-se efetivamente como tempo de formação?
17. De que forma você trabalha os saberes já construídos pelos estudantes previamente? Quais seriam esses saberes?
18. Você acredita que o ensino em Pedagogia da Alternância adotado pelo *campus* pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas comunidades?
19. A família participa de alguma maneira do processo de formação desses jovens? Como?
20. De acordo com sua experiência com o PROEJA e com a alternância, você poderia afirmar que esse modelo representa uma alternativa viável a essa modalidade de ensino? Por que?
21. Qual a sua avaliação geral sobre o projeto na Instituição.

Estudantes:

1. Qual é a sua idade? E seu estado civil?
2. Tem filhos?
3. Você mora na cidade ou no campo? Em qual comunidade?
4. Você esteve fora da escola antes de ingressar no PROEJA? Por quanto e Por qual motivo?
5. Você trabalha? Em qual ocupação?_
6. Você realizou ensino fundamental em um curso de Educação de Adultos?
7. Como você ingressou no IF Baiano? Teve alguma dificuldade?
8. Você enfrenta (ou enfrentou) alguma dificuldade dentro do programa? Qual?
9. Qual foi o motivo que levou você a optar pelo curso PROEJA?
10. O que estimula e fortalece a sua frequência no curso?
11. Existe algum aspecto negativo do curso? Qual?
12. Como é a sua relação com os demais estudantes e com os professores?
13. Como você se sente como aluno do IF Baiano?
14. Como funcionam os TE e TC?
15. Como acontece a aproximação da escola com a comunidade durante o Tempo Comunidade? (Quais atividades acontecem?)
16. Você se sente seguro ao desenvolver as atividades propostas durante o Tempo Comunidade? Por que?
17. De que forma a sua experiência é considerada pelo curso?
18. Você acredita que a Pedagogia da Alternância pode contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e também de sua comunidade?
19. Você já realizou o estágio profissional?
20. O que você pretende fazer após a conclusão do curso PROEJA?
21. Quando você pensa no futuro, você se imagina no campo ou na cidade? Por que?
22. O curso tem estimulado você a participar de movimentos coletivos?
23. Se o curso não fosse por alternância, seria possível você cursá-lo?
24. Qual a sua avaliação sobre o Proeja aqui na Instituição?