



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO



**JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA NA PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: cultivar saberes e colher aprendizagens**

**Manaus – AM  
2025**

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA NA PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: cultivar saberes e colher aprendizagens**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Linha de pesquisa: Processos para a Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**Manaus – AM  
2025**

**Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

O48f Oliveira, Jordane Lima Dias.

Formação de professores do PROEJA na pedagogia da alternância: cultivar saberes e colher aprendizagens / Jordane Lima Dias Oliveira. – Manaus, 2025.

321 p. : il. color.

Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. EJA-EPT. 2. Saberes docentes. 3. Aprendizagem da docência. 3. Pedagogia da alternância. 4. Círculo de saberes-formação. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

---

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: cultivar saberes e colher aprendizagens**


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Linha de pesquisa: Processos para a Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.


Aprovada em 13 de junho de 2025.

### **BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO  
Data: 19/06/2025 02:02:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Documento assinado digitalmente  
 CINARA CALVI ANIC CABRAL  
Data: 25/06/2025 19:09:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Dra. Cinara Calvi Anic – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Documento assinado digitalmente  
 DAVI AVELINO LEAL  
Data: 28/06/2025 13:00:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Dr. Davi Avelino Leal – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Documento assinado digitalmente  
 MIRANILDE OLIVEIRA NEVES  
Data: 25/06/2025 04:24:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dra. Miranilde Oliveira Neves – Membro Titular Externo  
Instituto Federal do Pará – IFPA

Documento assinado digitalmente  
 ANDRE DE OLIVEIRA MELO  
Data: 01/07/2025 12:21:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. André de Oliveira Melo – Membro Titular Externo  
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão ao bom Deus, que me proporcionou viver esta vida e nela experienciar esse processo tão desafiador e gratificante, quanto o doutorado. A Ele, toda a honra e glória para todo o sempre!

Em segundo lugar, dedico minha eterna gratidão a uma grande pessoa que não apenas segurou minhas mãos, mas caminhou comigo em todas as etapas da pesquisa: minha orientadora, Profa. Rosa. Obrigada pela parceria ao longo desses anos e pelos preciosos momentos de orientação! Não há, neste mundo material, forma capaz de retribuir toda a sua dedicação a cada orientando. Saiba que, em cada um deles, há um espírito afetuoso de gratidão e desejo sincero de que você seja sempre muito abençoada em tudo o que fizer.

Também quero agradecer a algumas pessoas que estiveram sempre próximas, tornando o processo mais leve, ajudando da forma que lhes era possível e nunca deixando de estar presentes. Foram familiares, amigos, colegas, professores que fizeram parte desta caminhada.

Ao meu esposo, Jefferson, companheiro de todas as horas. Mais uma vez você entrou comigo nessa jornada acadêmica. Nos diversos momentos em que chorei, me deu palavras de ânimo, de bom grado, de sabedoria. Oraste ao meu lado nos momentos mais difíceis e nos alegres compartilhou das alegrias. Obrigada mais uma vez!

À minha irmã, Lorena, sei que apesar de suas muitas obrigações, você esteve orando para que esse dia tão especial chegasse. Chegou, mana! Obrigada pelas suas orações!

Às amigas Jaila e Andrea, que encontrei no meio do caminho e que me ofereceram escuta e afeto. Jamais poderia deixar de mencioná-las, tamanha é a gratidão que tenho pelas horas que dedicaram do seu tempo para estarmos juntas. Agradeço a Deus por me ouvirem, por me aconselharem, me darem forças na caminhada e por me apresentarem minha amada igreja, que sempre orou por mim.

Aos colegas de turma, Augusto Savedra e Márcio, por compartilharem comigo conhecimento, dúvidas e diálogos tanto sobre as nossas pesquisas quanto sobre como é vivenciar o misto de sensações em cada etapa vencida, cada artigo publicado, cada relatório aprovado – tudo sem disputas ou sentimentos de superioridade, mas com muita humildade, reconhecimento, sentimento de aprendizado mútuo! Foi bom contar com vocês!

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico – GEPROFET por todos esses anos de contribuição, pelo tempo dedicado a avaliar cada texto com tanto acolhimento. Nossos encontros foram sempre únicos e repletos de

aprendizado. Não recordo um só encontro sem contribuições, todos sempre cheios de presença, apesar da distância que nos separa. Hoje vejo a importância do apoio de um grupo graças a nossa extensa convivência. Em especial, quero agradecer à Aldemira, pelas trocas durante esse percurso, pelo auxílio na revisão do meu Produto Educacional, obrigada de coração.

Aos professores que percorreram esta jornada comigo: Ana Cláudia, Nilton, Amarildo, Andreia, Rosa, eterna gratidão por todo conhecimento compartilhado. Saibam que cada disciplina deixou sua marca em minha pesquisa.

À nossa coordenadora e também membro de minha banca, Profa. Cinara, sua competência é admirável. Não esqueço das vezes em que me atendeu em seu gabinete quando ainda era uma jovem pesquisadora no mestrado. Nem sequer fazia parte do PPGET, mas você estava lá, sempre disponível e disposta a ajudar.

Ao IFPA, minha casa, pela liberação para que eu pudesse me dedicar integralmente à ciência e à pesquisa científica. Por acreditar que professores bem formados fazem a diferença para os alunos e para a Educação nesta instituição. Especialmente, quero agradecer o *Campus* Castanhal, com os professores Miranilde, Moisés, Jeane, Reinaldo, Carlos, Marley, que me abriram as portas do *campus*, me acolheram, me incentivaram e contribuíram para a realização da pesquisa. Vocês me apresentaram à Pedagogia da Alternância na EJA-EPT e me ajudaram a refletir sobre como aprender a ser professor nesse sistema educativo. Meu muito obrigada!

Aos demais participantes da pesquisa, professores de outros institutos: IFAC, IFAM, IFSC, IFRO, IFMA, minha gratidão!

À minha banca, quanto conhecimento emana de vocês! Obrigada por aceitarem estar aqui e por fazerem parte deste momento único na vida de uma pesquisadora.

Por fim, quero agradecer a minha querida avó Judith (*in memoriam*). Seus ensinamentos permanecem guardados no meu mais profundo. Sei que, se estivesse aqui, estaria presente, como sempre foi. Mais do que tudo, te amo sempre!

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa jornada – seja com uma mensagem, um livro indicado ou uma oficina realizada – meu muito obrigada pela sua contribuição!

## **As Árvores**

(Arnaldo Antunes)

As árvores são fáceis de achar

Ficam plantadas no chão

Mamam do sol pelas folhas

E pela terra

Também bebem água

Cantam no vento

E recebem a chuva de galhos abertos

Há as que dão frutas

E as que dão frutos

As de copa larga

E as que habitam esquilos

As que chovem depois da chuva

As cabeludas, as mais jovens mudas

[...]

Crescem pra cima como as pessoas

Mas nunca se deitam

O céu aceitam

Crescem como as pessoas

Mas não são soltas nos passos

São maiores, mas

Ocupam menos espaço

Árvore da vida

Árvore querida

Perdão pelo coração

Que eu desenhei em você

Com o nome do meu amor

## RESUMO

A pesquisa teve por objetivo compreender em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja. Como base teórica, sustentam a investigação Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2014), Tancredi (2009) e Gimonet (2007). Considerando-se a natureza do objeto de estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, com a metodologia organizada em dois movimentos: o primeiro, desenvolvido por meio de a) Entrevista narrativa, b) minicurso com professores e c) participação em círculo de saberes, teve como objetivo constituir dados para o segundo movimento, correspondente à proposta formativa para professores da EJA-EPT (produto educacional da pesquisa). No primeiro movimento, para a entrevista narrativa, os participantes foram 07 docentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – Proeja do *Campus* Castanhal do IFPA. Utilizou-se como instrumento de construção de dados, a gravação oral, e a análise do *corpus* foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiazzi, 2011). Para o minicurso, que também ocorreu no *Campus* Castanhal do IFPA, os participantes foram 16 professores. Utilizou-se como instrumento de construção de dados um questionário no *Google Forms*, e para a análise do *corpus*, fez-se uso do *Atlas.ti*. Para o Círculo de Saberes, os participantes foram 03 professores. Utilizou-se como instrumento para construção de dados o diário de campo, e a análise foi realizada por meio da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006). O resultado desse primeiro movimento indicou temas e a metodologia para a elaboração do produto educacional da pesquisa. O segundo movimento, que representa a elaboração, desenvolvimento e avaliação do produto educacional, teve como perspectiva metodológica o Círculo de Saberes-Formação, que tem como fundamento o círculo de cultura (Freire, 2015) e a pesquisa-formação (Josso, 2010). A primeira versão do produto educacional foi aplicada com 14 professores da Rede Federal que atuam ou têm interesse em atuar com a EJA-EPT, por meio de um curso *on-line*. Foi utilizado como instrumento de construção de dados, a gravação de vídeo dos encontros síncronos, produções escritas do Google Sala de Aula e um questionário no *Google Forms*, e a análise do *corpus* ocorreu por meio da ATD (Moraes; Galiazzi, 2011). Desse processo, os resultados da análise permitem sustentar que uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação favorece a emergência de saberes que atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja. Os saberes emergentes são saberes da contextualização curricular, da formação crítica e sobre a Pedagogia da Alternância. A partir daí, o produto educacional foi sistematizado para avaliação/validação, realizada por um comitê *ad hoc* composto de 08 juízes especialistas, cuja análise permitiu a constituição de uma versão mais aprimorada para avaliação/validação da banca de defesa de tese. Considera-se que essa investigação aponta contribuições para o processo de aprendizagem docente ao desvelar saberes envolvidos nas reflexões de professores do Proeja que atuam na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

**Palavras-chave:** proeja; EJA-EPT; saberes docentes; aprendizagem da docência; pedagogia da alternância; produto educacional; círculo de saberes-formação.

## ABSTRACT

The research aimed to understand in which aspects knowledge that emerges from a training proposal with emphasis on the Pedagogy of Alternation, supported by the Knowledge-Training Circle, acts in the teaching learning of Proeja teachers. As a theoretical basis, the investigation is supported by Gauthier et al. (2013), Tardif (2014), Tancredi (2009) and Gimonet (2007). Considering the nature of the object of study, qualitative research was chosen, with the methodology organized in two movements: the first, developed through a) narrative interview, b) mini-course with teachers and c) participation in a knowledge circle, aimed to constitute data for the second movement, corresponding to the training proposal for EJA-EPT teachers (educational product of the research). In the first movement, for the narrative interview, the participants were 07 teachers of the Integrated Technical Course in Agriculture - Proeja of the Castanhal Campus of IFPA. Oral recording was used as a data construction instrument, and the corpus analysis was performed through Discursive Textual Analysis - ATD (Moraes; Galiazzi, 2011). For the mini-course, which also took place at the IFPA Castanhal Campus, the participants were 16 teachers. A questionnaire in Google Forms was used as a data construction instrument, and for the corpus analysis, Atlas.ti was used. For the Knowledge Circle, the participants were 03 teachers. The field diary was used as a data construction instrument, and the analysis was performed through Thematic Analysis (Braun; Clarke, 2006). The result of this first movement indicated themes and the methodology for the elaboration of the educational product of the research. The second movement, which represents the elaboration, development and evaluation of the educational product, had as its methodological perspective the Circle of Knowledge-Training, which is based on the culture circle (Freire, 2015) and research-training (Josso, 2010). The first version of the educational product was applied to 14 teachers from the Federal Network who work or are interested in working with EJA-EPT, through an online course. The data construction instrument used was the video recording of synchronous meetings, written productions from Google Classroom and a questionnaire in Google Forms, and the corpus analysis was carried out through ATD (Moraes; Galiazzi, 2011). From this process, the results of the analysis allow us to sustain that a training proposal with an emphasis on the Pedagogy of Alternation, supported by the Circle of Knowledge-Training, favors the emergence of knowledge that acts in the teaching learning of Proeja teachers. The emerging knowledge is knowledge of curricular contextualization, critical training and about the Pedagogy of Alternation. From there, the educational product was systematized for evaluation/validation, carried out by an ad hoc committee composed of 08 expert judges, whose analysis allowed the creation of a more improved version for evaluation/validation by the thesis defense committee. It is considered that this investigation points to contributions to the teaching learning process by revealing knowledge involved in the reflections of Proeja teachers who work from the perspective of the Pedagogy of Alternation.

**Keywords:** Proeja; EJA-EPT; teaching knowledge; teacher learning; Pedagogy of Alternation; educational product; circle of knowledge-formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas da RSL.....	28
Figura 2 - Ciclo da relação de concepção de saber e conhecimento .....	40
Figura 3 - Síntese do processo dinâmico da construção do conhecimento ao saber .....	41
Figura 4 - Campus Castanhal do IFPA.....	77
Figura 5 - Itinerário formativo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao EM Modalidade de EJA com Alternância Pedagógica e enfoque Sustentabilidade .....	79
Figura 6 - Organização dos tempos, dos espaços e das práticas formativas para o desenvolvimento do processo pedagógico na alternância .....	80
Figura 7 - Etapas da pesquisa-formação como sustentação pedagógica do minicurso .....	117
Figura 8 - Síntese da proposta de minicurso.....	118
Figura 9 - Registro da dinâmica da árvore .....	119
Figura 10 - Registro dos grupos .....	120
Figura 11 - Mapa temático do diário de campo da fala de Participante A .....	131
Figura 12 - Mapa de significados do diário de campo da fala de Participante B .....	131
Figura 13 - Mapa de significados do diário de campo da fala de Participante C .....	132
Figura 14 - Do primeiro movimento ao segundo movimento da pesquisa.....	141
Figura 15 - Organização do curso.....	143
Figura 16 - Momentos didáticos desenvolvidos em cada círculo.....	147
Figura 17 - Arte de divulgação das inscrições.....	150
Figura 18 - Apresentação do curso aos professores .....	154
Figura 19 - Print da discussão com os professores.....	155
Figura 20 - Tela do Google Sala de aula com as atividades do 1º Círculo.....	156
Figura 21 - Encontro síncrono do primeiro círculo .....	158
Figura 22 - Tela do Google Sala de aula com as atividades do 2º Círculo.....	160
Figura 23 - Produção dos professores.....	160
Figura 24 - Encontro síncrono do segundo círculo.....	163
Figura 25 - Textos e orientação disponibilizados no Google Sala de aula.....	164
Figura 26 - Encontro de discussão do terceiro círculo .....	167
Figura 27 - Passos da ATD desenvolvidas na análise .....	183
Figura 28 - Interligação entre as categorias.....	219

Figura 29 – Instâncias de avaliação/validação do PE.....	225
Figura 30 - Etapas e procedimentos para a validação do PE.....	228
Figura 31 - Capa e contracapa do PE .....	243
Figura 32 - Apresentação das Partes I e II do PE .....	245
Figura 33 - Informações gerais do curso .....	246
Figura 34 - Visão geral dos encontros.....	247
Figura 35 - Exemplo da organização do 1º Círculo.....	248
Figura 36 - Dicas ao longo das atividades.....	248

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-chave da pesquisa .....	28
Quadro 2 - Bases consultadas e resultados retornados .....	29
Quadro 3 - Total de estudos excluídos e incluídos da primeira etapa de seleção.....	30
Quadro 4 - Estratégias de análise das fontes na Start .....	30
Quadro 5 - Critérios de inclusão e exclusão aplicados na Start.....	31
Quadro 6 - Estudos incluídos após a etapa de extração.....	31
Quadro 7 - Relação dos principais referenciais teóricos presentes nos estudos .....	36
Quadro 8 - Qualificação do saber de acordo com Barth (1993).....	44
Quadro 9 - Categorias dos Saberes Docentes de acordo com Tardif (2014).....	46
Quadro 10 - Tipologia dos Saberes Docentes de acordo com Gauthier e colaboradores (2013) .....	49
Quadro 11 - Saberes necessários à prática, de acordo com Freire (2021).....	55
Quadro 12 - Entrevistas narrativas .....	85
Quadro 13 – Síntese dos processos de unitarização e categorização .....	100
Quadro 14 – Evidências de posturas de transformação no âmbito disciplinar do contexto do Proeja.....	102
Quadro 15 – Evidências da compreensão da alternância pedagógica dos professores .....	104
Quadro 16 - Evidências das aprendizagens e reaprendizagens docentes .....	107
Quadro 17 - Evidências de sentidos de sensibilidade nos relatos docentes.....	110
Quadro 18 – Evidências do saber do trabalho coletivo nos relatos dos professores .....	113
Quadro 19 - Codificação dos participantes do questionário do minicurso.....	123
Quadro 20 – Etapa de Codificação das questões de pesquisa .....	123
Quadro 21 – Temas e Subtemas do diário de campo (fala dos participantes A, B e C).....	130
Quadro 22 -Conteúdos do curso .....	143
Quadro 23 -Aproximações entre as metodologias.....	145
Quadro 24 -Desenvolvimento das técnicas e instrumentos .....	146
Quadro 25 - Cronograma de atividades desenvolvidas .....	148
Quadro 26 - Participantes da pesquisa.....	151
Quadro 27 -Avaliação dos professores quanto ao primeiro critério .....	168

Quadro 28 -Avaliação dos professores quanto ao segundo critério .....	170
Quadro 29 -Avaliação dos professores quanto ao terceiro critério .....	172
Quadro 30 - Avaliação dos professores quanto ao quarto critério .....	174
Quadro 31 -Avaliação dos professores quanto ao quinto critério .....	176
Quadro 32 - Identificação do corpus da pesquisa.....	181
Quadro 33 - Exemplo do processo de fragmentação e construção das unidades de análise ou de sentido.....	184
Quadro 34 - Unidades de análise do corpus da pesquisa.....	185
Quadro 35 - Processo de categorização.....	187
Quadro 36 - Saberes necessários ao professor do Proeja na PA .....	217
Quadro 37 - Diálogo entre os saberes docentes e as especificidades dos saberes do Proeja na PA.....	218
Quadro 38 - Camadas/dimensões para avaliação do PE.....	229
Quadro 39 - Caracterização dos juízes .....	232
Quadro 40 - Avaliação geral do PE.....	233
Quadro 41 - Avaliação da camada conceitual .....	235
Quadro 42 - Avaliação da camada didático-pedagógica .....	236
Quadro 43 -Avaliação da dimensão de novidade .....	237
Quadro 44 -Avaliação da dimensão de resolução de um problema .....	238
Quadro 45 - Avaliação da dimensão de elaboração e síntese.....	239

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará  
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância  
CFRs – Casas Familiares Rurais  
CONSUP – Conselho Superior  
CSF – Círculo de Saberes-Formação  
CTISM - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria  
DP – Doutorado Profissional  
EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica  
EFA – Escolas Família Agrícola  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
FECITIS - Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação Social  
GT – Grupo de Trabalho  
IC – Índice de Concordância  
IF – Instituto Federal  
IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre  
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
IFB – Instituto Federal de Brasília  
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MP – Mestrado Profissional  
PA – Pedagogia da Alternância  
PE – Produto Educacional  
PPC – Projeto Político Pedagógico  
PPG – Programa de Pós-graduação  
PPGET – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

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

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SciELO – *Scientific Electronic Library On-line*

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SICOOPES – Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TC – Tempo-Comunidade

TE – Tempo-Escola

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 UM DIA QUIS SER ÁRVORE: percursos de vida-formação de uma professora do Proeja e a constituição de um objeto de pesquisa</b> .....	18
<b>2 ÁRVORES QUE CONVERSAM ENTRE SI: saberes e aprendizagem da docência no Proeja</b> .....	26
<b>2.1 Sentando-me ao pé das árvores: saberes docentes evidenciados em pesquisas</b> .....	27
<b>2.2 Diálogo com as árvores: saberes na formação de professores</b> .....	39
2.2.1 Saberes Experienciais dos professores .....	51
2.2.2 Saberes necessários à prática do professor do Proeja.....	54
2.2.3 Reflexão como processo na construção de saberes docentes .....	58
<b>2.3 Diálogo com as árvores: professores como aprendentes na relação com aprendizagem da docência no Proeja</b> .....	63
2.3.1 Formação de professores do Proeja: processo para a aprendizagem da docência.....	68
<b>3 CONHECENDO E PREPARANDO O TERRENO PARA SEMEAR: percurso metodológico da pesquisa</b> .....	73
<b>3.1 Abordagem da pesquisa</b> .....	74
<b>3.2 Conhecendo o terreno: percurso do primeiro movimento investigativo</b> .....	76
3.2.1 Lócus do primeiro movimento da pesquisa .....	76
3.2.2 Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade .....	78
3.2.3 A Pedagogia da Alternância .....	81
3.2.4 Primeiro terreno: entrevista narrativa com professores do Proeja.....	84
3.2.5 Segundo terreno: minicurso com professores.....	116
3.2.6 Terceiro terreno: participação no Círculo de saberes .....	127
3.2.7 Síntese dos resultados do primeiro movimento investigativo: elementos para a preparação do terreno.....	140
<b>3.3 Preparar do terreno e o semear: percurso do segundo movimento investigativo ....</b>	<b>142</b>
3.3.1 Preparando o terreno: elaboração da proposta formativa .....	142
<b>3.4 Semeando: desenvolvimento e avaliação da proposta formativa</b> .....	<b>148</b>
3.4.1 Período de inscrição.....	149

3.4.2 Participantes.....	151
3.4.3 Descrição dos círculos .....	153
3.4.4 Análise dos resultados da avaliação .....	167
3.4.5 Revisão da proposta formativa .....	178
<b>4 COLHENDO OS FRUTOS: resultados alcançados.....</b>	<b>181</b>
<b>4.1 Selecionando os frutos: organização dos dados .....</b>	<b>181</b>
<b>4.2 Examinando a safra: a análise.....</b>	<b>182</b>
4.2.1 Unitarização: aproximação ao caos .....	183
4.2.2 Categorização: construção de significados.....	186
4.2.3 Metatexto: a descrição e interpretação do processo .....	188
<b>4.3 Os frutos: a compreensão emergida.....</b>	<b>189</b>
4.3.1 Saber da contextualização curricular: atuação na aprendizagem docente quanto a práticas significativas no Proeja do campo .....	189
4.3.2 Saber para a formação crítica: atuação na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática.....	196
4.3.3 Saber sobre a Pedagogia da Alternância: atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo.....	204
<b>4.4 Reflexão complementar do resultado da colheita dos frutos .....</b>	<b>215</b>
<b>5 A CESTA DA COLHEITA PARA UMA NOVA PLANTAÇÃO: sistematização do Produto Educacional da Pesquisa .....</b>	<b>221</b>
<b>5.1 Produtos Educacionais e o processo de validação .....</b>	<b>221</b>
<b>5.2 Descrição metodológica do processo de Validação do Produto Educacional.....</b>	<b>227</b>
<b>5.3 Análise dos resultados da validação.....</b>	<b>232</b>
<b>5.4 Versão final do PE .....</b>	<b>242</b>
<b>5.5 Síntese da sistematização do PE .....</b>	<b>249</b>
<b>6 SEMENTES PARA NOVAS PLANTAÇÕES: reflexões finais .....</b>	<b>251</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE A – Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL).....</b>	<b>269</b>
<b>APÊNDICE B – Perguntas motivadoras para a Entrevista Narrativa .....</b>	<b>275</b>
<b>APÊNDICE C – Convite para o momento de Entrevista Narrativa .....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE D – Proposta de minicurso: formação com professores do Proeja .....</b>	<b>277</b>

<b>APÊNDICE E - Texto para dinâmica no minicurso .....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário do Google Forms usado no minicurso .....</b>	<b>284</b>
<b>APÊNDICE G – Planejamento do curso .....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICE H – Ficha de avaliação do PE para comitê <i>ad hoc</i> .....</b>	<b>312</b>
<b>APÊNDICE I – Carta-convite para comitê <i>ad hoc</i> .....</b>	<b>319</b>

## **1 UM DIA QUIS SER ÁRVORE: percursos de vida-formação de uma professora do Proeja e a constituição de um objeto de pesquisa**

Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma árvore.  
 meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol,  
 de céu e de lua mais do que na escola.  
 No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo  
 mais do que os padres lhes ensinavam no internato.  
 Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.  
 Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.  
 E descobriu que uma casa vazia de cigarra, esquecida no tronco das árvores só serve para poesia.  
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores  
 são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão  
 se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o  
 entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os  
 lírios deixavam nos brejos.  
 Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore  
 porque fez amizade com as borboletas.  
 (Manoel de Barros)

Demorei a encontrar uma imagem que expressasse com maior proximidade o que a minha docência representava. Encontrei nos versos de Manoel de Barros e na metáfora do crescimento de uma árvore aquilo que melhor conceberia o nascimento de uma vida em formação para a docência.

Foi na simplicidade de um solo silencioso e tímido, rico em nutrientes, que a semente da docência foi plantada e um dia quis crescer e se tornar uma árvore, que absorve a água da chuva (sua prática), retribui em seus frutos para o mundo (saberes que constrói na docência).

Nos estágios de ser árvore, de uma pequena muda, uma árvore jovem, a uma árvore em crescimento e no interagir com a natureza em redor, aprende, se transforma, abriga, dá sombra e busca oferecer frutos a quem lhe procura.

A docência pode ser comparada a esta árvore, que vive e muda em constantes estações, e nisso procuro ser uma árvore, abundante, renovando as minhas folhas em cada uma das estações, aprendendo, assim como nos versos de Manoel de Barros, a “fazer amizades com as borboletas”.

Minha docência começou a ser plantada muito cedo, antes mesmo de sentar em um banco de universidade. Em memórias afetivas, trago influências de professores do ensino fundamental, socialização de atividades escolares, gestos e rotinas da escola pública no interior do Pará, peças fundamentais para a escolha desta profissão. Saberes internalizados, lembranças que levo à minha sala de aula ainda hoje, como docente. Esta é a natureza social do saber

profissional e que provém de momentos anteriores às aprendizagens formais durante a formação universitária. (Tardif, 2014).

Somos feitos de possibilidades. De aluna à professora, fui me constituindo na escolha desta profissão, ciente dos sabores e dissabores da docência, mesmo assim, decidi que era o que eu queria ser e escolhi cursar a Licenciatura em Letras em uma instituição particular. As certezas que existiam na minha formação inicial provinham de experiências anteriores enquanto aluna.

Ao terminar a graduação, vivenciei a primeira experiência profissional como docente de Língua Portuguesa e Espanhola na Educação de jovens e Adultos pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, mas não em qualquer lugar, no campo. Foi aí que conheci uma realidade que a mim era muito distante da vivenciada na zona urbana, uma realidade complexa, com personagens trabalhadores do campo, mulheres e homens com percursos de vida e formação distintos dos meus.

Aquela realidade complexa era destoante das crenças que eu trazia como aluna e recém-formada e do imaginário construído para a sala de aula que eu esperava encontrar pelas minhas vivências anteriores. Seria preciso aprender e reaprender com aquela experiência.

Assim, pus à prova os conhecimentos teóricos e a formação recebida na universidade. Seriam eles suficientes para dar conta de minhas primeiras turmas e nas especificidades da EJA? Esse primeiro encontro me desafiou, principalmente, pelas demandas próprias à modalidade e por não dispor de uma formação mais aprofundada para atuar com elas. Pimenta (2012) afirma que esse é o momento de se produzir saberes do cotidiano, em um processo de reflexão sobre a prática, mas se não somos instigados a esse processo na formação inicial, se não houver interação entre os colegas na escola, o processo de aprendizagem experiencial da docência poderá ser solitário. (Tardif, 2014).

Embora com as dificuldades estruturais e pedagógicas iniciais, fui aprendendo a lidar com as turmas, aprendendo a ser uma professora da EJA no campo. Mas ainda assim, não me sentia completa. Parecia que os saberes práticos que havia construído ao longo dos anos não eram suficientes, dadas as minhas dúvidas e carências formativas. Queria entender melhor as dificuldades por mim enfrentadas no dia a dia docente, na minha relação com os alunos, desejava melhorar a minha prática e as condições da minha sala de aula, algo ainda faltava.

Depois de alguns anos, sentindo que os ventos batiam e mudavam as inclinações de minha pequena árvore em desenvolvimento, busquei refazer a minha docência e ingressei no Instituto Federal do Pará. No IFPA conheci o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja

e me vi novamente desafiada a reaprender pela necessidade de compreender quem eram esses outros sujeitos jovens e adultos da Educação Profissional e que formação eu, professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, poderia oferecer nessa nova instituição.

Nesse novo solo, senti que minha árvore carecia de outros nutrientes até então não acessados, e foi aí que busquei outra formação, cursos, dentre eles, o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (2018-2020) no Instituto Federal do Amazonas – IFAM, em 2018. Pude, assim, investigar sobre os estudantes do Proeja a partir de seus próprios olhares em escritas de si (Oliveira; Azevedo 2020). Busquei entender a formação profissional dos estudantes do Proeja por meio das Histórias de Vida e resultante desse processo publicamos um artigo intitulado “Sentidos de Formação Profissional Revelados em Histórias de Vida de Estudantes do PROEJA” (Oliveira; Azevedo, 2023). Os resultados desse percurso revelaram não apenas as perspectivas dos estudantes, que foram os atores da pesquisa, mas também anseios dos docentes que trabalhavam com os cursos profissionalizantes por uma formação que os contemplasse.

Nesse processo, algo marcante foi a percepção dessa necessidade formativa nos relatos dos professores desse programa<sup>1</sup> em momento avaliativo de minha proposta de produto finalístico do mestrado. O anseio por meio das vozes dos professores trouxe em mim a lembrança do início de minha carreira docente, quando buscava alguém que me auxiliasse a aprender a ser uma professora na respectiva modalidade, afastando possibilidades de frustrações iniciais da carreira.

Ao escutar sensivelmente estas vozes que ecoaram no momento avaliativo, percebi, pelo que conhecia daqueles professores na convivência no local de trabalho, trajetórias formativas tão diversos - bacharéis e licenciados, com experiência na docência e outros sem experiência – porém as mesmas necessidades: construir um saber que os auxiliasse a ser um professor específico, o professor do Proeja.

---

<sup>1</sup> Na Rede Federal, o Proeja em sua legislação (Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Res. Nº 1, de 28 de maio de 2021) continua em vigor. Nos coletivos de EJA tem-se adotado a nomenclatura EJA-EPT, que também tem sido utilizada a partir da Portaria Nº 962, de 1º de dezembro de 2021, que visa estabelecer orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal. Nesta pesquisa, desde a Revisão Sistemática de Literatura (realizada entre setembro de 2021 e março de 2022), nos referimos ao Proeja em concordância com o PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com Alternância Pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade do *Campus* Castanhal, um dos documentos norteadores da pesquisa. No Produto Educacional, adotamos a nomenclatura EJA-EPT, conforme boa parte dos *campi* dos institutos, embora considerando o Proeja como o programa que legitima a consolidação de uma política pública na Rede Federal.

Essa foi a primeira das razões que me conduziram para investigar questões ligadas à formação de professores do Proeja, evidenciada a partir de minha inter-relação com professores que atuam nesse programa.

Outras razões se fortaleceram pela própria literatura que já demonstravam essa dificuldade em âmbito geral da Rede Federal: 1) antes do Proeja, não havia (ou se havia eram poucos) os professores que tinham experiência com a EJA. Nesse sentido, muitos professores chegam na sala de aula do Proeja sem conhecer os seus sujeitos; 2) há na rede profissionais que atuam nas denominadas disciplinas profissionalizantes e são bacharéis. Portanto, não receberam formação para serem professores, mas atuam em turmas do Proeja, sem conhecer o que é ser professor de uma forma geral e, muito menos, professor da EJA; 3) há ainda a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; 4) a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do Ensino Médio Integrado no Proeja e da implantação do Programa (Moura, 2017; Vitorette, 2014).

Assim, fui ampliando as reflexões em diálogos com esses autores, procurando respostas aos anseios formativos dos professores do Proeja e às questões que emergiam de leituras sobre essa problemática.

Passei a agregar no meu exercício docente disciplinas sobre EJA em Licenciaturas em Pedagogia, Biologia e Letras. Disciplinas curtas na formação inicial, porém, organizava os debates de forma a sensibilizar desde a formação inicial os graduandos e promover exercícios de escuta sensível em sala de aula. Compreendia, no entanto, carecer de aprofundamento para as questões da formação de professores para esse âmbito.

Nas idas e vindas de minha sala de aula, encontrava-me sempre a lembrança da problemática de que esse pequeno debate em sala talvez não fosse suficiente, mas ao mesmo tempo, recordava daqueles professores desempenhando as suas atividades laborais nas instituições da rede no Proeja e de que maneira poderia corresponder aos seus anseios formativos evidenciados em meu produto educacional.

Passei a me questionar: mesmo sem uma formação sistemática na graduação para atuar no Proeja, como os professores que exercem essa prática constroem saberes e aprendem sobre essa docência? Será que se percebem como sujeitos detentores de saberes, constituídos pela confluência de experiências anteriores, interações durante a prática, relações sociais fora do ambiente escolar, aprendizagens e vivências (Tardif, 2014)? Além disso, como podemos estimular-nos a refletir sobre esses saberes, que talvez sejam implícitos, mas que, quando mobilizados, atuam para a construção da aprendizagem docente no contexto do Proeja?

Essas indagações só haveriam de ser respondidas se me arriscasse a florescer em um novo ciclo, a “estar uma árvore em um novo solo”, pensando na docência, pesquisando as demais árvores e conversando com elas e cultivando saberes juntamente com esses docentes. Foi nesse processo de transformar anseios em investigação, que cheguei ao Doutorado em Ensino Tecnológico e na linha que pesquisa a formação de professores.

Pensar a formação de professores foi o ponto de partida para a nossa trajetória no doutorado. Assim, as árvores (professores) marcam o início dessa caminhada em busca de um objeto que seria a minha pesquisa. Mas essa história me traz à memória uma ligação anterior com as árvores, aqui no sentido denotativo da palavra. O município de Castanhal, um primeiro lócus da investigação, foi o município de muitas de minhas passagens pelas viagens que fiz ao interior no início de minha docência. Quando me deparava com o *Campus* localizado na entrada da cidade, com suas belas árvores, pois é um *campus* agrário, sempre me vinha o desejo de um dia fazer parte dessa instituição.

Esse desejo foi concretizado, pois hoje posso adentrar os seus portões, como docente do IFPA e como pesquisadora, contemplar sua natureza exuberante e conversar com as árvores ali presentes.

Por essas razões, tinha em mente ao chegar ao doutorado, alguns dos caminhos que gostaria de trilhar e fui amadurecendo a partir do contato com leituras de teóricos e com discussões. Parecia claro para que para acessar a prática e o conhecimento dos professores, ou aquilo que não sabia ainda como denominar de “saberes”, necessitaria conversar com autores que tratavam do assunto, pois percebia que meus saberes como docente do Proeja foram sendo construídos no caminhar como professora, na lida, no corpo a corpo com os alunos, e que essas vivências não se limitam ao conhecimento teórico aprendido na universidade.

Portanto, evidenciar saberes de demais professores parecia promissor, no sentido de desvelar a construção de outros saberes a serem compartilhados em uma proposta que colocasse os professores no centro de sua formação. Assim, para discutir o que são saberes e quais as possibilidades de concebê-los, juntamente com os professores, exerço diálogos com autores que tratam dessa temática.

Com base nas minhas vivências como docente no Proeja, nos diálogos com docentes do programa, nas leituras realizadas e que me incitaram a continuar no universo da pesquisa e com a formação de professores, defendo a seguinte tese: **uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação favorece a emergência de saberes que atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja.**

Nesse sentido, levanto o seguinte problema de pesquisa: **em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja?**

Com essa perspectiva, estabeleci como objetivo geral: **compreender em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja.**

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, trilhei como objetivos específicos:

- a) Discutir saberes e aprendizagem da docência na formação de professores do Proeja;
- b) Construir um percurso metodológico para elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma proposta formativa para professores do Proeja, com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação;
- c) Evidenciar em que aspectos saberes que emergem dos professores do Proeja, a partir de suas vivências na proposta formativa, atuam na sua aprendizagem da docência;
- d) Sistematizar a proposta formativa, considerando camadas e dimensões de um Produto Educacional, tendo em vista a possibilidade de sua replicação por outros professores/formadores, visando à colaboração na aprendizagem da docência de professores do Proeja.

O lócus de pesquisa foi o ambiente virtual, em que desenvolvi um curso de formação continuada destinado a professores que atuam/têm interesse em atuar com a Pedagogia da Alternância em turmas do Proeja.

O aspecto da Pedagogia da Alternância se mostrou por meio do primeiro movimento investigativo, em que realizei uma aproximação ao *Campus* Castanhal do IFPA. O grupo de professores entrevistados trouxe à tona aspectos do trabalho pedagógico nas turmas com essa característica e os desafios nas instituições que ofertam essa metodologia, aguçando meu olhar para outras questões que não se pensava até então para a pesquisa, como por exemplo, os saberes do campo, a educação do/no campo.

Nesse sentido, a alternância de tempos, espaços e atividades educativas proporcionadas pela Pedagogia da Alternância, foco dos professores do curso entrevistado, seria uma questão a não se perder de vista, principalmente como os professores percebem os modos de vida, como constroem os tempos de estudo, como relacionam o trabalho e vivências familiares dos alunos e a comunidade desses jovens e adultos do campo.

Para mim, esse achado se revelou bastante promissor, tanto na pesquisa quanto tessitura deste texto, em que busco trazer metáforas para representar características desse movimento de mobilização e construção de saberes docentes. A metáfora da árvore, dos processos de conhecer o terreno até a chegada para plantio e colheita de frutos, perpassam o processo de tessitura textual, dando características à pesquisa em busca evidenciar os saberes a partir da proposta formativa para os professores do Proeja.

Após as entrevistas e com a análise dos resultados, a ideia inicial era realizar uma oficina formativa com esses professores, tendo a liberação deles na oportunidade de um evento científico que foi realizado no *Campus* Castanhal do IFPA. No entanto, reavaliei o planejado, devido nos ser oferecido apenas 4 horas para um minicurso. O minicurso ocorreu, e nos serviu de base para uma nova proposta formativa, a qual foi implementada com professores da Rede Federal como um todo.

Assim, delineei o percurso metodológico da pesquisa, desenvolvido em dois movimentos: um primeiro movimento em que conheço o “terreno investigativo” e um segundo momento em que “preparo o terreno e semeio”, ou seja, planejo, desenvolvo e avalio uma proposta formativa. Esse segundo movimento nos encaminhou ao produto educacional, constituído de um curso *on-line* de formação continuada para professores do Proeja na Pedagogia da Alternância, tendo como base o Círculo de Saberes-Formação, perspectiva metodológica do produto educacional. O Círculo de Saberes-Formação tem como fundamento o círculo de cultura (Freire, 2015) e a pesquisa-formação (Josso, 2010). Ele é a sustentação para a construção de saberes que atuam na aprendizagem docente.

Como forma de organização, o texto está estruturado em seis capítulos, a contar desta introdução. No segundo, “Árvores que conversam entre si: saberes e aprendizagem da docência no Proeja”, apresento os conceitos-chave da pesquisa; no terceiro, “Conhecendo e preparando o terreno para semear: percurso metodológico da pesquisa” descrevo a abordagem e os movimentos realizados para desenvolver a pesquisa. No quarto, “Colhendo os frutos: resultados alcançados”, apresento os resultados do desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional para a resposta ao problema de pesquisa; no quinto, “A cesta da colheita para uma nova plantação: sistematização do Produto Educacional da pesquisa”, trago as etapas para a validação do Produto Educacional, que visaram aperfeiçoá-lo a uma versão mais aprimorada, levando à sua sistematização; a conclusão é apresentada no sexto capítulo “Sementes para novas plantações: reflexões finais”.

O processo apresentado se dá na possibilidade de cultivar saberes a fim de colher aprendizagens que colaborem para a aprendizagem da docência de professores do Proeja.

Espera-se que a pesquisa frutifique além das possibilidades apresentadas ao longo destes capítulos, e que os saberes construídos por meio do Produto Educacional da pesquisa possam ser semeados em diversos contextos – da Rede Federal a outras redes de ensino.

## 2 ÁRVORES QUE CONVERSAM ENTRE SI: saberes e aprendizagem da docência no Proeja

[...]  
 Pertença de fazer imagens.  
 Opero por semelhanças.  
 Retiro semelhanças de pessoas com árvores  
 de pessoas com rãs  
 de pessoas com pedras  
 etc. etc.  
 Retiro semelhanças de árvores comigo.  
 Não tenho habilidade pra clarezas.  
 Preciso de obter sabedoria vegetal.  
 [...]  
 (Manoel de Barros)

Para iniciar este capítulo, tomo a imagem de que as árvores falam entre si por meio de suas raízes ou aerossóis, partículas líquidas dispensadas no ar, cuidando, inclusive, dos brotos jovens (Willemart, 2022). Essa semelhança me levou a pensar na representação do processo de busca pela compreensão do que sejam os saberes e a aprendizagem da docência no Proeja, conceitos básicos do estudo, e que só foi possível chegar, graças a diálogos com outras árvores, as quais estiveram nessa busca antes de mim.

Ao encontrá-las, sinto que também encontrei nutrientes para este estudo, pois seus escritos fornecem subsídios a discussões profundas, horizontes outros para se pensar na temática pesquisada. Como sequoias gigantes dependem de cascas de outras árvores de 200 a 5000 anos anteriores, quero dizer, florestas dependem de seu passado (Willemart, 2022), assim, nós também precisamos dos escritos de outros teóricos, aqueles que vieram antes de nós, nos ajudando a compreender o presente.

Busquei no diálogo com outras árvores discutir os saberes e a aprendizagem da docência na formação de professores do Proeja como conceitos centrais da pesquisa. A necessidade perpassa a reflexão sobre minha prática, dos processos que me constituíram como docente de EJA e, de reflexões no terreno plantado que me levaram a ir crescendo/aprendendo a cada dia essa docência.

Teorizar sobre essas questões foi uma lacuna encontrada ao final do mestrado, quando enfim meu olhar se voltou para as minhas necessidades formativas e dos professores do Proeja, mas isso exigiria estudar o terreno e buscar encontrar aquilo que estava posto na literatura da formação de professores.

Iniciamos, então um levantamento das pesquisas existentes sobre os saberes dos professores do Proeja<sup>2</sup>. Assim, este capítulo está organizado em i) Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como parte do caminho na resposta ao objetivo específico deste capítulo; ii) Em que trato a respeito primeiramente dos saberes docentes, com destaque aos saberes experienciais, conforme as lacunas mostradas na RSL, para após relacionar aos saberes experienciais dos professores que atuam no Proeja; e iii) os processos de aprendizagem docente, em que tanto os saberes da experiência e a formação como elementos que colaboram para esse processo.

## 2.1 Sentando-me ao pé das árvores: saberes docentes evidenciados em pesquisas

Para me aproximar das árvores e dialogar com os saberes produzidos, busquei identificar a temática dos saberes docentes em uma busca nos últimos anos, que evidenciou o quanto esse campo avançou. Isso se constituiu uma necessidade investigativa.

Ao considerar o objetivo geral da pesquisa, compreender em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja, elaborei questões que nortearam o caminho da Revisão Sistemática de Literatura (RSL).<sup>3</sup> Assim, compreendendo que respostas só seriam achadas ao realizar um levantamento exaustivo na literatura, concebi caminhos nos três elementos preconizados pela RSL, como um meio de identificar, avaliar e interpretar pesquisas disponíveis nos repositórios e bancos científicos disponíveis, em um recorte temporal de 2016 a 2021. Segui, assim, as etapas descritas por Kitchenham (2004): 1) Planejamento, 2) Condução e 3) Relato, com atenção a um protocolo criado com a finalidade de conduzir a RSL e utilizei a ferramenta Start<sup>4</sup> como suporte que norteou os procedimentos de constituição do *corpus* de análise dos resultados.

A Figura 1 sintetiza as três etapas e o que contém em cada uma delas:

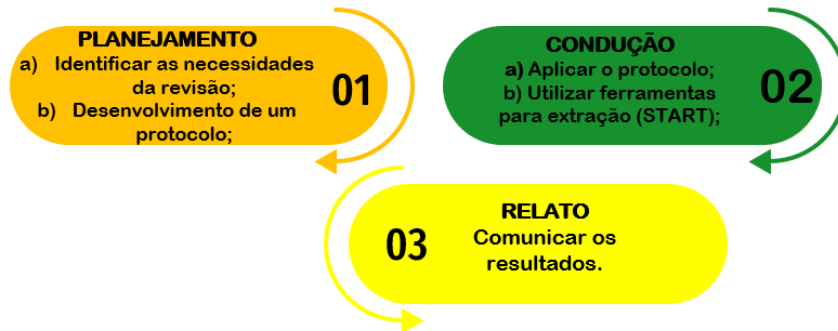
---

<sup>2</sup> Adotei a nomenclatura “PROEJA” para alcançar os trabalhos produzidos no período da RSL. Nos coletivos de EJA, atualmente, tem-se utilizado “EJA-EPT” para se referir ao programa, mas o que está em vigor, em nível de legislação é o Proeja.

<sup>3</sup> A RSL foi realizada entre os meses de setembro de 2021 a março de 2022. No período, realizei as definições da metodologia a ser seguida, a constituição das palavras-chave, *strings* e ajustes no protocolo sempre que procedia a uma busca nas plataformas digitais, porquanto na ação compreendia os parâmetros de cada repositório de busca.

<sup>4</sup> A Start é uma ferramenta computacional desenvolvida pela UFSCAR para dar suporte à técnica denominada RSL. Para fazer o download, basta acessar o link disponibilizado pela Lapes – UFSCAR. Disponível em: [http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start\\_tool](http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool) . Acesso em 07 jun. 2022.

Figura 1 - Etapas da RSL



Fonte: Elaboração própria (2022)

A partir do que a figura mostra, na etapa 1, Planejamento, detectei as necessidades da revisão, partindo de um objetivo: investigar nas pesquisas o que se evidencia sobre os “saberes na docência no Proeja”, a fim de identificar conceitos e categorias que contribuíssem para pensar o avanço nesse campo de conhecimento. Além desse objetivo, três questões de pesquisa precisaram ser elaboradas: a) Quais são os principais saberes docentes evidenciados nas pesquisas com foco no Proeja? b) Quais os principais bases teóricas a referenciam as pesquisas? c) O que apontam as pesquisas enquanto lacunas para o desenvolvimento de estudos sobre os saberes da docência no Proeja? Essas foram questões que busquei responder por meio de acesso às bases digitais disponíveis.

Definidos o objetivo e as questões de pesquisa, organizei um protocolo (Apêndice A), que teve como função principal explicitar, de maneira detalhada, as bases de dados que seriam consultadas, as estratégias de busca empregadas em uma delas (palavras-chave, *string*, idioma), o processo de seleção dos artigos científicos, teses e dissertações, os critérios de inclusão e exclusão dos estudos e o procedimento de análise dos resultados que fossem reportados.

Na Condução, etapa 2 da RSL, o protocolo foi aplicado, primeiramente, com as seguintes palavras-chave nas bases de dados:

Quadro 1 - Palavras-chave da pesquisa

Palavras-chave	
Inglês	Português
Professional Knowledge;	Saberes docentes
teachers' professional knowledge;	Saberes dos professores
teaching learning	PROEJA

Adult education	Educação de Jovens e Adultos
-----------------	------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2022)

Demostro, no Quadro 2, a combinação de palavras-chave e *strings* de busca submetidas aos mecanismos disponíveis nos buscadores, bem como os resultados retornados.

Quadro 2 - Bases consultadas e resultados retornados

Base de dados	String	Filtros e resultados
<b>Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações - BDTD</b>	"saberes docentes" AND "PROEJA"	De 2016 a 2021 <b>4 resultados.</b>
<b>Banco de Teses e dissertações da Capes;</b>	"saberes docentes" AND "PROEJA"	<b>272 resultados.</b>
<b>Scielo</b>	teaching learning AND "PROEJA"	<b>Nenhum resultado.</b>
	saberes docentes AND "PROEJA"	<b>Nenhum resultado.</b>
	saberes docentes AND "Educação de jovens e adultos"	<b>1 resultado</b>
	Adult education AND "teaching learning"	2017, 2019, 2021 (anos disponíveis para a busca). <b>3 resultados.</b>
<b>Web Of Science – Portal de periódicos da Capes</b>	PROEJA	<b>21 resultados.</b>
<b>Google acadêmico</b>	"saberes da docência" AND "PROEJA"	2016 a 2021 <b>194 resultados</b>

Fonte: Elaboração própria (2022)

Na sequência, com os resultados descritos no Quadro 3, realizei a leitura dos títulos e dos resumos, a fim de melhor identificar quais atenderiam aos objetivos da pesquisa. Dessa maneira, restaram 71 estudos a serem identificados em uma próxima etapa mais aguçada, quanto a duplicidades, palavras-chave, a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. O Quadro 3 explicita o total de estudos excluídos e incluídos de cada uma das bases consultadas.

Quadro 3 - Total de estudos excluídos e incluídos da primeira etapa de seleção

Bases de dados	Total de estudos reportados das bases de dados	Total de Excluídos após leitura de títulos e resumos	Total de incluídos após leitura de títulos e resumos
Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações - BDTD	4	4	0
Banco de Teses e dissertações da Capes	272	262	10
Scielo	4	0	4
Web Of Science – Portal de periódicos da Capes	21	0	21
Google acadêmico	194	158	36
<b>Total:</b>	<b>495</b>	<b>424</b>	<b>71</b>

Fonte: Elaboração própria (2022)

Dado ao volume de estudos a analisar, adotei uma ferramenta de apoio, objetivando agilizar as análises e facilitar a extração dos dados do estudo. Nesse sentido, a ferramenta computacional *Start* auxiliou na leitura integral, análise e extração das principais informações das teses e dissertações resultantes da primeira fase analítica. Exportei à ferramenta os 71 arquivos resultantes das buscas e inseri, além disso, manualmente os arquivos não compatíveis em formato à plataforma. Na análise das fontes, foram utilizadas as seguintes estratégias:

Quadro 4 - Estratégias de análise das fontes na Start

1.	Aplicação preliminar dos critérios de inclusão e de exclusão.
2.	Busca do texto na íntegra e a sua leitura.
3.	Extração das principais informações: problema de pesquisa, metodologia utilizada para responder ao problema, resultados do estudo, possíveis lacunas para estudos futuros.
4.	Aplicação de critérios de qualidade quanto: título condiz com o estudo abordado; as palavras-chave condizem com o conteúdo do estudo; o resumo está bem formulado; resultados respondem ao problema investigado; o estudo está dentro dos critérios de inclusão.
5.	Resumos e comentários do pesquisador quanto aos estudos.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme Quadro 4, a estratégia 1 foi acompanhada dos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Quadro 5 - Critérios de inclusão e exclusão aplicados na Start

<b>Inclusão</b>	Trabalhos dos últimos 6 anos (2016 a 2021); Tratar do tema saberes na docência no PROEJA ou EJA; Trabalhos que explicitem bases teórico-metodológicas dos saberes docentes; Publicações nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.
<b>Exclusão</b>	Trabalhos anteriores aos últimos 6 anos (2016 a 2021); Não tratar do tema “saberes da docência para o PROEJA”; Trabalhos duplicados, incompletos, imparciais. Publicações em línguas que não sejam as definidas para a revisão: línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Ao finalizar a aplicação das estratégias 1 a 5, conforme o Quadro 5, com análise na ferramenta *Start*, 6 estudos foram selecionados para compor o quadro final desta revisão, pois atenderam aos objetivos propostos, apontando possíveis respostas às indagações iniciais: *a) Quais são os principais saberes docentes evidenciados nas pesquisas com foco no Proeja? b) Quais os principais bases teóricas a referenciar em as pesquisas? c) O que apontam as pesquisas enquanto lacunas para o desenvolvimento de estudos sobre os saberes da docência no Proeja?*

Nessa direção, apresento a etapa 3 da RSL, Relato da revisão, que trata dos estudos incluídos (Quadro 6) e teço algumas apreciações das leituras e resumos produzidos, que fundamentam respostas às questões suscitadas.

Quadro 6 - Estudos incluídos após a etapa de extração

Base de dados	Dados do estudo:	Objetivo:
<b>Scielo</b>	<i>Artigo:</i> MOURA <i>Autores:</i> Nunes, Mirian Abreu Alencar; Moura, Maria da Glória Carvalho. <i>Ano:</i> 2019 <i>Instituição:</i> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Recorte de uma pesquisa de doutorado que objetivou analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes privados de liberdade.
<b>Google Acadêmico</b>	<i>Dissertação:</i> A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes	Analisar os processos de construção da identidade profissional de professores da carreira EBTT que atuam no contexto do PROEJA.

	<p><i>Autores:</i> Moreira, Nara</p> <p><i>Ano:</i> 2017</p> <p><i>Instituição:</i> Universidade Federal de Uberlândia</p>	
<b>Google Acadêmico</b>	<p><i>Artigo:</i> Sujeitos e docência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)</p> <p><i>Autores:</i> Sandra Aparecida Antonini Agne</p> <p>Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin</p> <p><i>Ano:</i> 2018</p> <p><i>Instituição:</i> Revista Internacional de Educação</p>	Analisar as percepções dos docentes para esse público, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino.
<b>Banco de Teses e dissertações da Capes</b>	<p><i>Dissertação:</i> Estudo dos Saberes da Experiência docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos</p> <p><i>Autores:</i> SILVA, Alexandre Alves da.</p> <p><i>Ano:</i> 2016</p> <p><i>Instituição:</i> Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia</p>	Compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA, identificar os saberes da experiência mobilizados por docentes no cotidiano da sala de aula e compreender os elementos que caracterizam a produção de saberes da experiência pelos docentes.
<b>Banco de Teses e dissertações da Capes</b>	<p><i>Dissertação:</i> Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA</p> <p><i>Autores:</i> ALVES, Camila Moreira</p> <p><i>Ano:</i> 2018</p> <p><i>Instituição:</i> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</p>	Compreender de que forma os saberes experienciais contribuem para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA
<b>Banco de Teses e dissertações da Capes</b>	<p><i>Dissertação:</i> Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)</p> <p><i>Autores:</i> SCHERER JUNIOR, Claudio Roberto Antunes</p> <p><i>Ano:</i> 2017</p> <p><i>Instituição:</i> Universidade Federal de Santa Catarina</p>	Identificar e analisar os saberes docentes mobilizados e necessários na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que adota como elemento pedagógico central a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE).

Fonte: Elaboração própria (2022)

Um dos primeiros pontos destacados desta revisão é quanto à definição das temáticas nas pesquisas analisadas e importa trazer pontos que caracterizam uma investigação sobre os saberes docentes. Em sua totalidade, a compreensão dos saberes a serem identificados, ou mobilizados nos espaços educativos, ou que embasam práticas pedagógicas, para os pesquisadores, estão interrelacionados com a contribuição a uma determinada abordagem: formação e autoformação (Nunes; Moura, 2019;), identidade docente e desenvolvimento profissional (Moreira, 2017); prática pedagógica (Scherer Junior, 2017; Agne; Laffim, 2018), aprendizagem docente (Silva, 2016; Alves, 2018).

Dos 6 (seis) estudos selecionados após as etapas descritas anteriormente, apenas 2 (dois) estão diretamente relacionados ao Proeja e 4 (quatro) foram realizados especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Cabe justificar que foi necessário acrescentar nas palavras-chave o descritor “Educação de Jovens e Adultos”, porque os resultados que eram reportados com os descritores “Saberes docentes” e “Proeja” abrangiam pesquisas na Educação de Jovens e Adultos, sem necessariamente envolver o programa de Educação Profissional. Entretanto, considero que podem trazer contribuições para responder à questão do que já se produziu ou se produz no campo dos saberes docentes e fazer avançar as discussões.

Identifiquei, além do mais, a carência de literatura que aprofunde os saberes dos professores do Proeja, pois foram reportados poucos estudos doutorais, dos quais incluí Moreira (2017) e Agne e Laffin (2018), com um recorte de pesquisa pós-doutoral em formato de artigo. As demais pesquisas são de mestrado, oferecendo indícios a aprofundamentos em estudos que permeiem saberes e aprendizagens, especialmente localizados nas especificidades do Proeja.

Assim, a partir dessas primeiras constatações, busquei observar a primeira indagação:

a) *Quais são os principais saberes docentes evidenciados nas pesquisas com foco no PROEJA?*

O artigo de Nunes e Moura (2019), um recorte de uma pesquisa doutoral, em andamento, objetiva analisar os saberes docentes mobilizados por quatro professoras que atuam com a EJA em uma unidade que abriga adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade em Teresina – Piauí. Por meio da Pesquisa Colaborativa, assumindo ainda a pesquisa-formação como procedimento metodológico, os pesquisadores, além de observar e interagir com os colaboradores da pesquisa, ministraram a formação. Conforme os autores, o *saber experiencial* foi o que resultou da pesquisa, significativo para a prática do professor que atua em medida socioeducativa e que se torna conhecimento, além de permitir desenvolver competências não construídas em outros espaços formativos. Embora com a pesquisa em andamento, os autores sustentam que fazem parte do

repertório do professor imerso nesse contexto os saberes pedagógicos, específicos e experienciais, porém os saberes experienciais são constantemente recorridos e mobilizados no desenvolvimento da prática docente, quando se busca respostas para situações vivenciadas no cotidiano.

O estudo de Moreira (2017), com foco no Proeja, teve como objetivo central analisar processos de construção da identidade profissional de professores da carreira EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica) que atuam no contexto do Proeja. Em um dos objetivos específicos, buscou o aprofundamento do conceito saberes docentes. Nesse sentido, enquanto percurso metodológico, descreve Pesquisa Documental no currículo lattes de 44 docentes da carreira EBTT que lecionaram nos cursos do Proeja, no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016; Pesquisa Exploratória, com questionário a 12 docentes selecionados; e entrevista semiestruturada a 4 docentes da carreira EBTT. Enquanto resultados, no recorte que fiz ao objetivo que trata dos saberes docentes, evidenciou que atuação dos professores participantes não está ancorada em uma formação específica para a docência no Proeja. Nesse sentido, os saberes da docência, coadunando com os resultados da pesquisa anterior, são construídos e *mobilizados pela experiência*, com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de tentativas de acertos, conforme revelam as entrevistas.

Agne e Laffin (2018) tiveram como objetivo analisar as percepções dos docentes do Proeja, enfatizando a prática e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino. Os participantes foram os docentes do curso Técnico em Eletromecânica (Proeja), por meio de aplicação de 20 questionários – todos respondidos. Embora não tratando no título a temática dos saberes, mas sim, docência, por meio de questionário aplicado aos docentes, constataram que os saberes acionados na ação docente são os saberes da *experiência*, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho.

No estudo realizado por Silva (2016), os saberes experienciais dos docentes que atuam em contextos de EJA foram o foco principal da pesquisa, buscando compreender a sua constituição, identificando e caracterizando essa produção no cotidiano da sala de aula em anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes foram quatro professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA. O estudo de caso norteou o caminho metodológico. A realização de entrevistas semiestruturadas, o meio para a construção dos dados da pesquisa com os docentes. Nos resultados, o autor destaca o que denomina de “pluralidade dos saberes da experiência”: saberes da experiência construídos no contexto da EJA, saberes da experiência mediante relação docente-discente, e na relação com o tempo, ou seja,

“temporalidade”, baseado nos estudos de Tardif (2010), elementos significativos para o “saber-fazer” na EJA.

Alves (2018), ao analisar os saberes experienciais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em contexto de EJA, buscou compreender de que forma esses saberes contribuem para atuação docente, especificamente, constatar se os saberes experienciais mobilizados pelos professores contemplam as especificidades do educando da EJA. Utilizou no percurso metodológico o método autobiográfico e as narrativas autobiográficas de 4 (quatro) professores na constituição das fontes. Como resultados, aponta, a partir das narrativas, que cursos de formação inicial e continuada contribuem nas atuações docentes na EJA, nos saberes mobilizados e obtidos nos espaços de formação docente. No entanto, constatam que sozinhas as formações não atendem totalmente às necessidades do trabalho, pela característica sucinta. Conclui que os *saberes experienciais* são os que melhor atendem às especificidades dos alunos do contexto estudado, para os docentes que ali atuam e mobilizam os conhecimentos dos demais saberes profissionais.

Scherer Junior (2017) teve por objetivo de seu estudo identificar e analisar os saberes docentes mobilizados e necessários na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que adota como elemento pedagógico central a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Enquanto percurso metodológico, a pesquisa desenvolvida foi do tipo etnográfica, com observação participante, utilizando as entrevistas com os colaboradores, professores, como meio de produção de fontes. Resultou da pesquisa os seguintes saberes identificados e necessários no trabalho no contexto de EJA da Rede municipal de Florianópolis, o qual adota como elemento pedagógico central a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE): trabalho coletivo, proximidade, humanização, lidar com a imprevisibilidade.

Tendo como base a descrição dos saberes encontrados nas pesquisas, observei a ênfase nos resultados sobre os *saberes mobilizados pelas experiências*, aqueles denominados por Tardif (2014) como sendo os saberes experienciais. Esses saberes constituem a prática educativa e são ponto crucial no embasamento de ações docentes, na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. Chamando a atenção para esse ponto, apresento a seguir as bases teóricas mais citadas nos estudos.

*b) Quais as principais bases teóricas a referenciar em pesquisas sobre saberes da docência no Proeja?*

Para tratar da temática dos saberes da docência, os autores de referência são a principal base utilizada, estando Tardif (2000, 2010, 2012, 2013, 2014) presente em todos os estudos, seguido de Gauthier (1996, 1998, 2013) e Pimenta (1999, 2012). Os demais autores

abordados trazem conceitos que foram correlacionados aos saberes, como pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação dos principais referenciais teóricos presentes nos estudos

Autores	Principais referenciais teóricos
NUNES, Mirian Abreu Alencar; Moura, Maria da Glória Carvalho. (2019)	Arroyo (2006): perfil específico de educadores da EJA; Pimenta (1999): saberes docentes; Tardif (2012): trabalho docente; Imbernón (2010): formação continuada;
NARA, Moreira (2017)	Tardif (2014); Pimenta (2012); Gauthier (1998): saberes docentes. Sacristán (1995); Garcia, Hypólito e Vieira (2005): profissionalidade docente. Nóvoa (1995); Moita (1992): identidade profissional docente.
AGNE, Sandra Aparecida Antonini; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (2018)	Tardif (2012); Cunha (2007) , o qual tomou como referência os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Pimenta (1999), Freire (1996): saberes docentes. Souza (2014): prática docente no PROEJA.
SILVA, Alexandre Alves da. (2016)	Charlot (2000): saber. Tardif (2010); Gauthier et al., (2013); Tardif, Lessard e Lahaye (1991): saberes docentes
ALVES, Camila Moreira (2018)	Cunha( 2003); Fiorentini et al. (1988); Saber; Gauthier et al.(2013); Tardif (2014); Paulo Freire (1996); Pimenta (2012): saberes docentes.
SCHERER JUNIOR, Claudio Roberto Antunes (2017)	Tardif (2000; 2010; 2013). Júlia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004; 2007): cultura escolar.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Sob a ótica desses autores, Nunes (2019), Moreira (2017) e Silva (2016) definem o foco da pesquisa nos saberes categorizados pelos autores, dos quais explicito:

- Tardif (2014): Saberes da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais.
- Gauthier (1998): Saberes disciplinares, Curriculares, Experienciais, da Tradição Pedagógica, da Ação Pedagógica e das Ciências da Educação.
- Pimenta (2012): Saberes Pedagógicos, do Conhecimento, da Experiência.

Agne e Laffin (2018) e Alves (2018), além de abordarem as categorias de Tardif(2014) acima referidas e as de Pimenta (2012), acrescentam os saberes defendidos por Freire (1996), com a seguinte distinção: a primeira relaciona Freire à importância dos saberes populares, às Histórias de Vida e à utilização de diferentes recursos como saberes para a docência na Educação de Jovens e Adultos. A segunda enumera um conjunto de requisitos necessários aos

saberes docentes, dentro de três principais categorias: 1) Não há docência sem discência; 2. Ensinar não é transferir conhecimento; 3. Ensinar é uma especificidade humana.

Em Scherer Junior (2017), a categoria “saberes docentes” cunhada por Tardif (2000; 2010; 2013) é o principal aporte teórico para compreender a ação docente na sua relação com os saberes necessários ao ato de ensinar na EJA. A cultura escolar é acrescentada como contexto possibilitador de desenvolvimento da Pesquisa como Princípio Educativo, mas embora sejam acionados os saberes especificados por Tardif (2000; 2010; 2013), os saberes vinculados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e a lidar com imprevistos são características intrínsecas dessa cultura escolar, com base em Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004; 2007).

Da leitura dos estudos possibilitada pelo levantamento da RSL, buscar enxergar quais as principais bases teóricas sobre saberes da docência foi uma etapa relevante para compreender quais seriam essenciais à interlocução teórica do tema da pesquisa que proponho. Consistiu também em um passo necessário para explorar outros marcos enriquecedores do diálogo sobre os saberes dos professores do PROEJA, visto a recorrência de referenciais nos estudos, logo possibilidades de ampliar interlocuções.

*c) O que apontam as pesquisas enquanto lacunas para o desenvolvimento de estudos sobre os saberes da docência no Proeja?*

As pesquisas analisadas até aqui possibilitaram reflexões mais apuradas sobre saberes que se revelam quando se aproxima dos professores e suas práticas com a Educação de Jovens e Adultos e com o Proeja. O que não é perceptível dos estudos é de que maneira conhecer esses *saberes da experiência* encaminhou outras perspectivas metodológicas, pedagógicas, práticas e/ou profissionais para os docentes que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e ainda integrada à Educação Profissional.

Noto que a questão da ausência de uma formação específica – inicial ou continuada – para os professores atuarem na modalidade é uma demanda premente, mas é uma questão deixada em aberto, não havendo consenso sobre ser fator determinante para a atuação no Proeja ou haver nos estudos propostas mais concretas de consecução.

No campo do Proeja, é preciso ressaltar o pouco tempo de criação do programa – a partir de 2006. Assim, chama a atenção que as pesquisas de mestrado geradas no contexto do programa só são encontradas após o ano de 2008, bem como as teses após o período de 2010. A questão da formação dos docentes para atuar no programa também vem sendo um dos grandes desafios enfrentados nas instituições de Educação Profissional, pois a partir de 2005, de acordo com Portaria Nº. 2.080/2005-MEC, de junho de 2005, todas as instituições federais

de EPT deveriam oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, inclusive, com percentual mínimo de vagas destinadas à nova oferta do programa. O aspecto legal ferira hierarquicamente o Decreto Nº. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, o que se buscou resolver revogando-a e substituindo-a pelo Decreto Nº. 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o Proeja (Moura, 2007).

Cabe destacar sobre a formação dos docentes aquilo que pontua Moura (2007, p. 21):

[...] é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar. Diante desse panorama, não seria razoável exigir que a Rede passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do PROEJA, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto Nº 5.478/2005.

Assim sendo, ao consultar as pesquisas e detectar que iniciativas de formação foram criadas após a “imposição” do programa na rede, e não preparadas a priori, percebo evidências de que não há uma política de continuidade na formação e instituição de políticas de formação dos professores nessa área. Ano após ano novos docentes adentram às instituições na rede com as experiências da formação inicial em níveis e redes de ensino distintos, considerando experiências anteriores como norteadoras para a sua atuação.

Da mesma forma, os estudos não respondem com propriedade como os saberes docentes, aqueles já categorizados pelos autores de referência, revelariam em que momento nos tornamos/aprendemos a ser professores da EJA/Proeja. Reforço a questão de que é necessário reflexões sobre a ação docente, sua interação, com outros agentes educativos, com pares, numa ação colaborativa de reflexão.

Encaminho dos estudos a problematização e aprofundamento em torno do próprio entendimento dos *saberes da experiência* – saber tão evidenciado nos estudos - no contexto do Proeja. *Será esse saber o mesmo evidenciado em outros contextos que não o do Proeja? Que sentidos assumem e que especificidades, a fim de corresponder às exigências daquele contexto educativo? E de que maneira aprendemos a ser professores nesse contexto educativo?*

Vislumbro, portanto, um percurso metodológico para a problematização dessas questões nas próximas seções. Por ora, dados os achados da RSL sobre o que as pesquisas mais

vêm apontando nas discussões teóricas, discuto sobre os saberes docentes na formação dos professores sob a ótica dos principais teóricos que emergiram da RSL.

## 2.2 Diálogo com as árvores: saberes na formação de professores

Durante minhas primeiras leituras, fui em busca de saber das árvores mais antigas, aquelas que vieram antes de mim, quais seriam os saberes que comporiam os frutos de minha investigação.

Entendi que para chegar a eles, primeiro deveria dialogar com a origem e a definição do *saber*, compreender esse conceito, como também entender que diferenças há, será que há, entre o saber e o conhecimento. Assim, na literatura, ambos os termos podem ser encontrados no campo da Filosofia e da Educação, discutidos enquanto sinônimos, em uma relação de dependência, ou um deles contendo um sentido mais ampliado que o outro.

O estudo cunhado por Mota, Prado e Pina (2008, p. 112),<sup>5</sup> por exemplo, forneceu-me subsídios para problematizar os dois conceitos, em uma definição a partir do dicionário de Língua Portuguesa e do dicionário de Filosofia. Para eles, saber e conhecimento se aproximam em uma relação sinonímica, segundo o dicionário. No segundo caso, o do dicionário de filosofia, embora não havendo consenso, *saber* vem sendo utilizado em sentido englobador, “como se a palavra conhecimento coubesse dentro da palavra saber e não o contrário”.

Ao analisarem sob a perspectiva de pensadores do campo filosófico, dos mais destacados da história – Parmênides, Platão e Aristóteles - sem intencionar dicotomizar os termos, os autores buscaram compreender modos outros de conceber o *saber* e o *conhecer*, ao definirem *saber* como *realidade da verdade* e *conhecimento* como a *verdade da realidade*. Apresento, nesse sentido, os pontos que mais chamam a atenção na discussão de Mota, Prado e Pina (2008), para, então, adentrar em reflexões teóricas mais pedagógicas da concepção de saber que assumo.

Os referidos autores, ao tecerem diferentes visões de *verdade* e *realidade* advindas da filosofia, assumem as suas próprias representações. A *verdade* é “uma produção cultural, histórica e social resultante da relação do homem com o mundo”, estando ela na relação entre

---

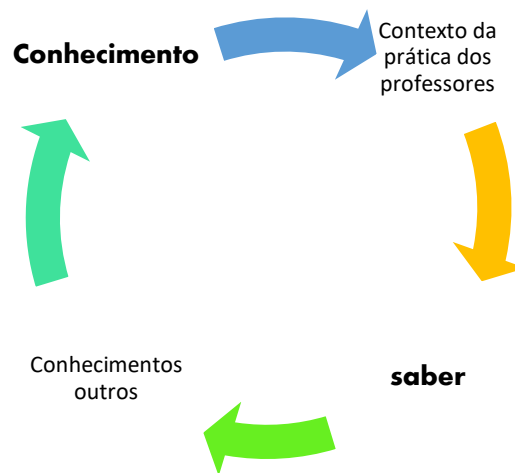
<sup>5</sup> Os autores trazem uma rica discussão sobre a origem do *saber* segundo os filósofos Parmênides, Platão e Aristóteles, este último sendo considerado o que melhor ampliou este conceito por pensá-lo na busca da verdade, ou seja, dos princípios e causas do real. Assim sendo, o saber se daria, em sua filosofia, por meio da arte, da ciência e da sabedoria, indo além da definição, do discernimento das coisas, para a explicação do porquê. Ver também: ARISTÓTELES. *Metafísica: o conhecimento*. In: MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

sujeito e objeto, e não isoladamente em um ou outro. Está atrelada ainda à cultura, à comunidade e ao tempo em que o sujeito vive. (Mota; Prado; Pina, 2008).

A *realidade* é assumida como versões e representações do estado subjetivo do indivíduo. A realidade está em constante movimento dos modos de ser e estar no mundo. Nessa direção, concebem conhecimento como *verdade da realidade*, pois é onde o sujeito, provocado em uma ação cognitiva interna, apreende uma “verdade” sobre determinada realidade externa, que refletida intelectualmente, se internaliza em conhecimento. O *saber* é tido como *realidade da verdade*, por exigir um movimento interno e externo do sujeito na relação com o conhecimento e uma dada realidade, ou seja, contexto. Nesse movimento, o saber reinventa, recria e retraduz conhecimentos já estabelecidos. (Mota; Prado; Pina, 2008).

Pode-se, a partir do exposto, compreender que na concepção apresentada pelos autores, o saber está sempre em movimento e é produzido a partir dos conhecimentos internalizados na ação intelectual dos indivíduos. Ao contextualizar essas afirmações à realidade educativa, visualizo um ciclo contínuo que pode ser representado da seguinte maneira:

Figura 2 - Ciclo da relação de concepção de saber e conhecimento



Fonte: Elaboração própria, com base em Mota, Prado e Pina (2008)

Ao contextualizar à prática dos professores, infiro que os conhecimentos já elaborados são levados à prática dos professores, em seguida produz-se os saberes. Os saberes são reinventados, recriados, ressignificados, transformando-se, assim, em conhecimentos outros, reiniciando novamente o ciclo.

Sánchez Gamboa (2009; 2010) teoriza os dois conceitos partindo da problematização da produção do conhecimento e apropriação de saberes na relação dialética entre pedagogias

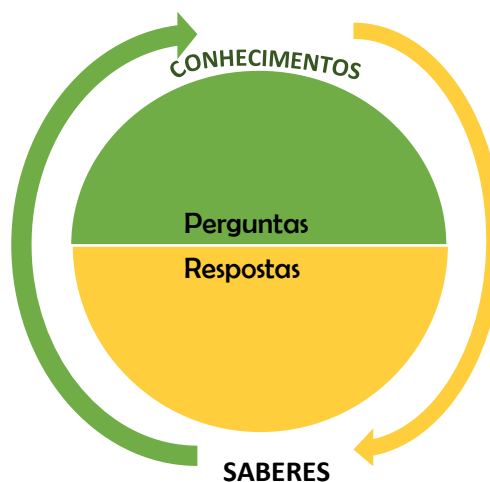
das perguntas e das respostas. Destaca como ponto crucial para a compreensão de saberes e conhecimentos a não separação entre esses dois eixos – perguntas e respostas –, mas enxerga nesse processo uma “relação dialética de contrários”.

Nesse sentido, ocupando polos opostos em uma mesma unidade, porém complementares no processo, o *conhecimento* consiste na consequência desse movimento contrário das perguntas e das respostas sobre determinado objeto/fenômeno investigado. Assim, o conhecimento “situa-se no mundo concreto da necessidade humana, a qual se manifesta nas relações concretas, situadas no espaço e no tempo dos homens com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo”. (Sánchez Gamboa, 2009, p. 12).

Essa relação descrita é o conceito defendido pelo autor, tendo como característica a sua dinamicidade. Distingue o autor o conhecimento do saber pelo fato de o conhecimento estar sempre aberto a novas problematizações, e por conseguinte, novas formas de se produzirem respostas. Já o *saber* encontra-se como sendo o produto resultante do processo dinâmico, o último passo desse movimento, que sistematizado, organizado em forma de informações apreendidas, selecionadas, divulgadas, passam a ser consumidas pela humanidade.

Em síntese, o conhecimento corresponde à parte dinâmica em que são geradas as perguntas e produzidas as respostas. Os saberes, o produto, algo estático como respostas dadas e conquistadas no conhecimento científico. No entanto, como destaca o autor, saberes e conhecimentos, “embora contrários na funcionalidade, estão juntos na dinâmica dialética”. (Sánchez Gamboa, 2009, p.13). Pode-se representar os conceitos da seguinte maneira:

Figura 3 - Síntese do processo dinâmico da construção do conhecimento ao saber



Fonte: Elaboração própria, com base em Sánchez Gamboa (2009)

A Figura 3 representa os conhecimentos em movimento, na ação de elaborar respostas ou novas respostas a perguntas/ problemas postos. Os saberes estão representados como o produto desse processo.

Ao contextualizar para a realidade educacional, Sánchez Gamboa (2009) diz que nessa organização

[...] os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade são apropriados na forma de saberes e transformados em conteúdos didáticos e matérias curriculares. Nesse sentido, a denominação de saberes escolares é mais apropriada. A característica dos saberes é a de se apresentarem como respostas, separadas das suas perguntas originárias, como produtos separados dos processos de produção. (Sánchez Gamboa, 2009, p. 13).

Coloca, assim, que saberes escolares, saberes docentes, saberes dos adultos, das crianças, no pensamento do autor, são conceitos apropriados pelo desafio da produção de novos conhecimentos no contexto escolar. Afirma, portanto, que a escola não chega a produzir novos conhecimentos, mas o que é comum é o trabalho com o que já fora produzido e isso, por si só, não é o conhecimento.

Ao sintetizar as duas ideias de saber e conhecimento discutidas até aqui, compreendo que para Mota, Prado e Pina (2008) e para Sanchez Gamboa (2009, 2010) os dois conceitos não são sinônimos. Para aqueles o saber está em constante movimento, é dinâmico, se reinventando a cada ciclo. Enquanto que para este, o saber é produto estático, sistematizado para ser consumido pela comunidade científica e escolar.

Ao continuar no horizonte pedagógico do *saber* e do *conhecimento*, debate iniciado em Sánchez Gamboa (2009, 2010), busquei em Barth (1993, p. 16) a ampliação desses conceitos em um enfoque pedagógico que dialoga com a formação de professores e de formadores. A autora não vislumbra estritamente a distinção entre os dois conceitos, mas os entende designando “o que aprendemos e nomeadamente os conhecimentos específicos que fazem parte do programa escolar ou dos referenciais: saberes e <<saber-fazer>>”. Especialmente propõe uma transformação conceitual do *saber* no processo simultâneo de ensino-aprendizagem, buscando alcançar, por meio do processo de compreensão, como o saber toma forma? seria possível apreendê-lo em “movimento” no momento de sua construção?

Podemos pensar no saber disciplinar. Para a autora, a estrutura de um saber por si só é complexa e ter o saber disciplinar não é garantia de levar o aluno à aprendizagem ou mesmo garantia de que o professor compreenda os processos pelos quais os alunos refletem e chegam à construção de seus saberes.

Nesse sentido, não é uma questão de possuir um saber ou transmiti-lo, isoladamente, mas “o professor deveria ser um especialista da transmissão do saber tanto como do próprio saber”. (Barth, 1993, p. 26). Portanto, o professor deve compreender os processos envolvidos na transmissão de conteúdos, na construção do conhecimento pelo aluno, como também é de suma importância que seja especialista no conteúdo específico de sua área.

Na concepção de Barth (1993) o professor é formado para ajudar o educando na construção do seu saber pessoal. Todavia, a realidade encontrada é a existência de “falsas compreensões” desse processo de construção em sala de aula, isto é, o aluno não compreende o que é aprender, não adquire a capacidade de alcançar e utilizar o conhecimento. Faz apontamentos, aprende respostas ao que ele sabe que serão as perguntas para passar nos exames classificatórios.

A partir do que expõe a autora, entendo que um fator preponderante para essa questão é a ausência de reflexão crítica em sua formação sobre o seu próprio saber, fazendo com que o professor se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos, e não compreendendo outros mecanismos que ocorrem durante esse processo. Nesse sentido, é importante trazer a questão do saber de Barth (1993), que não é estático, mas está interligado ao processo de *compreensão*: “O saber é fruto dela”, isto é, fruto da compreensão, seja dos modos de ensinar, seja dos modos de aprender.

Para a autora, o saber no sentido da compreensão comporta uma estrutura tridimensional, com três níveis diferentes de abstração manifestada na observação em classe no momento de uma explicação, influenciando na compreensão dos alunos a maneira como uma explicação é dada pelo professor, explica a autora que a tridimensionalidade é assim composta: nível de abstração superior; nível de abstração inferior; analogias e exemplos.

O nível de abstração superior diz respeito à definição de um fenômeno por parte do professor, muitas vezes em nível elevado, que não permite o alcance do aluno em questão da compreensão; o nível de abstração inferior não favorece o aluno fazer as devidas relações durante uma explicação; e o terceiro nível de abstração, analogias ou exemplos, embora trazendo ilustrações, reais ou figuradas de um determinado fenômeno, afasta as compreensões do aluno, dificultando-o de transformar saberes já instituídos em novos saberes. Se a postura do professor for a de dar ênfase em somente um dos níveis de abstração, não haverá a construção do saber. A interrelação entre a tri-dimensão permite a compreensão.

Assim, ao selecionar situações práticas de formação, de deformação e de transformação do saber na escola, com professores, nas formações e no cotidiano, Barth (1993) chegou a uma possível qualificação do saber: é *estruturado, evolutivo, cultural,*

*contextualizado e afectivo* (sic). Essas qualidades auxiliam a romper com o pensamento dominante de saber como produto estático concebido e já abordado anteriormente.

Aprendemos assim a aquisição de uma certa relação com o saber e com sua autoridade. A dúvida e a interrogação não são previstas. Cada livro transmite a sua compreensão de um determinado fenómeno (sic), e não se revela que podem existir outras. Como se cada saber exposto correspondesse a uma realidade fielmente reproduzida. Uma tal compreensão <<tradicional>> do saber encontra-se numa herança filosófica já antiga e, hoje ainda, nas primeiras orientações das ciências cognitivas. O saber é encarado como uma representação adequada de um mundo exterior predeterminado. (Barth, 1993, p. 88).

Assim, conforme a autora, o saber tem as cinco qualidades ora referidas, explicadas conceitualmente no Quadro 8:

Quadro 8 - Qualificação do saber de acordo com Barth (1993)

Qualidades do saber	Explicação
<b>Estruturado</b>	Envolve uma complexidade de diferentes níveis de abstração para emitir uma mensagem-saber; é organizado conceitualmente e cada indivíduo pode dispor de ferramentas conceituais para exercer interrelações entre o abstrato e o concreto, na sua compreensão.
<b>Evolutivo</b>	É movimento e “não tem fim”, não tem idade determinada para o encontrar, mas se constrói na experiência pessoal.
<b>Cultural</b>	É partilhado com os demais membros de nossa cultura - não existe isoladamente em um indivíduo, mas nas trocas, nas experiências e leituras diferenciadas entre as comunidades no tempo.
<b>Contextualizado</b>	Como sujeitos imersos em realidades distintas uns dos outros, os sentidos que um saber adquire irá depender de fatores afetivos (aquilo que identificamos em um contexto que nos é familiar); cognitivos (capacidades individuais de realizar a transferência de um saber escolar para o cotidiano) e sociais (famílias, comunidades).
<b>Afectivo</b>	Está relacionado aos sentimentos individuais, inclusive dos estudantes na ação de constituir um saber. Nessa perspectiva, os julgamentos, preconceitos e a própria autoimagem que fazemos ao aprendermos podem influenciar no valor ou não-valor que se dá a um certo saber. Esses aspectos são relevantes para que os educadores em sala percebam posturas individuais nos educandos, quanto à passividade, à forma como os alunos se referem ao seu saber de base, valorizando-os como ponto de partida a outros saberes ou quando ocupam posturas de não valorizar os saberes da bagagem cultural de cada um.

Fonte: Própria, com base em Barth (1993).

Apesar de dialogar com os teóricos até aqui em busca de compreender os saberes e conhecimentos, e coadunar com Barth quando busca assumir o saber como construção dinâmica - à medida que interage com os conhecimentos produzidos, com as experiências, com as

culturas, ele se constrói, percebo que Bath fez o caminho de compreensão do saber em determinado contexto de ensino, sem levar em conta outras variáveis que compõem a construção dos saberes dos professores, suas vozes, sua prática cotidiana e sua profissão, como o fez Tardif (2014) e Gauthier e colaboradores (2013), ou seja, que há outros saberes que compõem a prática docente, saberes, especificamente, no plural. Além desses, há ainda Freire (1996), que trata dos saberes necessários à prática.

Tardif (2014) e Gauthier e colaboradores (2013) explanam a gênese da temática ocorrida a partir do movimento de profissionalização do ensino nas décadas de 1980 e de 1990, movimento de âmbito internacional, em que se defendeu o *status* profissional da profissão docente, em comparação com outras profissões que não são do ensino, apoiando-se na tese de que haveria uma base de conhecimento ou repertório de conhecimentos para o ensino, devendo, assim, serem pesquisados, sistematizados, validados e legitimados para a ação.

A partir desse período, de acordo com os autores, as pesquisas se multiplicaram de forma exponencial, tanto as de natureza quantitativa, quanto as de natureza qualitativas.

Nunes (2001), da mesma forma, ao fazer um panorama sobre os estudos dos saberes docentes destaca que começaram a aparecer na literatura nesse momento de “virada”, estudos sobre o trabalho docente considerando os aspectos dos saberes, algo até então pouco evidenciado, refletindo nos estudos brasileiros, que influenciados pelos movimentos internacionais promoveram reformas na formação de professores e favorecendo novas compreensões sobre o professor.

Baseado em Laranjeiras *et al.* (1999), Borges e Tardif (2001, p. 14) afirmam que a reforma educacional do período brasileiro

[...] reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

As produções desenvolvidas a partir de então centralizaram-se também em aspectos teórico-metodológicos que deram destaque às vozes desses profissionais, os quais se desenvolvem na prática do seu trabalho cotidiano e nisso produzem saberes.

Assim, do que se evidenciou na RSL - autores estão presentes na maioria das pesquisas sobre saberes docentes - Tardif é o primeiro a introduzir a temática no Brasil a partir de suas obras, seguido de Gauthier e outros autores também relevantes como Shulman. Esse referencial

apresenta concepções e tipologias para os saberes destacando o caráter disciplinar, pedagógico, pedagógico de conteúdo e oriundos da experiência, conforme especificidades de cada abordagem.

O primeiro a ser abordado é Tardif, a partir de dois trabalhos publicados: o capítulo “Esboço de uma problemática do saber docente” (Tardif; Lessad; Lahaye, 1991) e a obra publicada posteriormente “Saberes Docentes e Formação Profissional” (Tardif, 2014). Afirma o autor que a partir de 1990, com a necessidade de definir a prática profissional dos professores em relação aos seus saberes, as pesquisas foram se intensificando, como se pode constatar em revisão mais recente apontando os saberes docentes como um importante objeto de pesquisa (Diniz-Pereira, 2013).

A maioria dos trabalhos sobre os saberes docentes partiam de concepções e análises cognitivistas e teórico-epistemológicas, mas a partir de Tardif (2014) trabalhos aproximam-se dos discursos docentes, em três enfoques que se estabelecem entre os saberes e a prática: a) o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversas fontes; b) o corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite; c) os saberes experienciais são os fundamentos da prática e da sua competência profissional. Apresento e problematizo o primeiro e o último enfoque dado pelo autor por compreender que pode ser relacionado aos saberes dos professores que também atuam no Proeja.

Em relação ao primeiro enfoque, o saber docente é definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos curriculares e da experiência” (Tardif; Lessad; Lahaye, 1991, p. 218). Nesse sentido, não há apenas um saber docente, mas saberes diversificados, categorizados a partir dos discursos e da prática cotidiana. (Tardif, 2014).

Os saberes docentes podem ser categorizados de acordo com o descrito no Quadro 9:

Quadro 9 - Categorias dos Saberes Docentes de acordo com Tardif (2014)

Categorias	Conceituação
<b>Saberes da formação profissional (ciências da educação e pedagógicos)</b>	São os saberes transmitidos pelas instituições de formação, pois é na formação inicial e continuada que os professores entram em contato com as ciências da educação. Os saberes pedagógicos também estão presentes nos saberes da formação profissional como doutrinas ou concepções, as normas, sobre a prática educativa produzidas durante as reflexões e orientações das atividades educativas.
<b>Saberes das disciplinas</b>	Correspondem aos diversos campos de conhecimento que dispõem a sociedade em formas de disciplinas. Emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes.

<b>Saberes curriculares</b>	Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares que os professores devem aprender.
<b>Saberes da experiência</b>	Relativos aos saberes específicos que incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> de habilidades, de saber fazer, de saber ser, são constituídos no cotidiano da atividade docente.

Fonte: Elaboração própria, com base em Tardif (2014).

O trabalho docente está articulado aos vários saberes já mencionados e o professor necessita de todos esses saberes. No entanto, a relação do professor com os saberes se manifesta de maneira ambígua, de modo que ora produz, ora não produz os seus saberes, como é o caso dos saberes disciplinares e os saberes curriculares, que exercem com os professores uma relação de exterioridade, à medida que não é o professor quem os produz nem os adapta aos saberes escolares. Além do mais, os saberes profissionais, das ciências da educação e pedagógicos são dependentes da universidade e seus corpos de formadores, sendo assim considerados saberes com relação externa, porquanto o papel que o professor exerce é o de apropriação desses saberes em sua formação. (Tardif; Lessad; Lahaye, 1991).

Resta, assim, ao professor, produzir o saber que compreende e exerce o seu próprio controle, que são os saberes experienciais, fundamento da competência docente, esse é o último enfoque dado pelos autores:

É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas e métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. (Tardif; Lessad; Lahaye, 1991, p. 227).

Nessa questão, a relação dos professores com os seus saberes é problemática, porque no fundo transparece uma distância social, institucional e epistemológica que os separa e os desapropria de categorias de seus saberes, como os saberes disciplinares e profissionais, por exemplo. Como fazê-los apropriarem-se, então desses saberes que poderiam lhes ser também próprios? Como reagem os professores a essa “desapropriação”? parece-me que o caminho que se abre a partir dessas questões é fazê-los refletir e perceber que tensões emergem dessa relação com os saberes, inclusive os experienciais.

A partir das pistas deixadas por Tardif, Lessad e Lahaye (1991) e Tardif (2014), fez-se pertinente compreender mais profundamente essa relação com os saberes. Assim, dialogo com Gauthier *et al.* (2013) tendo como ponto de partida a obra “Por uma Teoria da Pedagogia”.

Gauthier *et al.* (2013) refletem sobre o ofício do ensino. Dada a característica do ensino como um ofício estável, mas de identidade profissional oscilante, buscam responder qual seria o repertório de conhecimentos próprios ao ensino e como ele seria constituído. Embora esse problema seja legítimo, os autores identificam dois obstáculos principais ao ensino: primeiro, a atividade docente não revela os saberes que lhe são próprios; segundo, as Ciências da Educação quando produzem saberes não levam em conta as condições reais do exercício profissional docente. Eis as duas questões sintetizadas em: docência, um ofício sem saberes e Ciências da Educação, saberes sem ofício. Esses dois obstáculos ocultam os saberes docentes.

A atividade docente como um ofício sem saberes tem relação com pelo menos seis ideias preconcebidas, acarretando num ensino sem reflexão: para ser professor, basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir sua intuição, basta ter experiência, basta ter cultura.

Assim, durante muito tempo acreditava-se que saber o conteúdo era suficiente para ser um professor, secundarizando outros aspectos também relevantes, como a pesquisa no trabalho do professor. Nesse entendimento, o professor é um transmissor de conteúdos, sem o caráter crítico necessário. “Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc.” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 20).

Outra ideia preconcebida é a de que o talento é inato ao verdadeiro professor e sentenciosamente há os que sabem ensinar e os que não sabem ensinar. Considerar a atividade docente um dom é desconsiderar a formação enquanto constituição e as teorias que nela são abordadas. Para o autor, reduzir a atividade docente ao talento pode ser comparado a um tesouro de faraó que ao morrer, o levará consigo para o túmulo, restando, portanto, escondido e nunca compartilhado. Logo, não se pode limitar a atividade docente ao talento.

Uma outra questão é a de que basta ter bom senso para ser professor. A grande questão aqui é a negação do conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao ofício do ensino, ao dar crédito essencialmente ao discernimento, que é, inerentemente, pessoal. Da mesma forma, seguir pela intuição acreditando que ela basta é negar a razão do ensino. Como afirmam os autores, “quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 23). Agindo dessa forma, desconsidera-se o senso crítico, qualidade essencial ao professor no ensino.

A experiência também é analisada como bastando para a atividade docente, o que de certa forma é redutora dos conhecimentos mais formais, que ajudarão a refletir e ler a realidade

em que a experiência acontece. “Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário”. (Gauthier *et al.*, 2013, p. 24).

Por fim, ao falar sobre a atividade docente como um ofício sem saberes, uma última ideia preconcebida é a de que basta ter cultura para ensinar bem. Mas, assim como conhecer o conteúdo em si não é suficiente, ter cultura não basta. Apesar de ser essencial, tomá-la como única é reduzir a ciência do ensino.

As seis ideias preconcebidas dificultam que se conheçam os saberes inerentes à atividade docente, bem como efetivar a profissionalização do ensino.

O segundo obstáculo já citado, os saberes sem ofício são evidenciados pelos autores como sendo a ideia contrária do ofício sem saberes. Agora, os saberes são conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação nos centros acadêmicos, porém afastados da realidade do professor concreto, aquele que está na ponta, na sala de aula, e da atividade docente que não se encontra refletida nos saberes produzidos por tais ciências.

É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. (Gauthier *et al.*, 2013, p. 27).

Chegam, então à atividade docente como um ofício feito de saberes, manifesto em saberes profissionais específicos, mobilizados pelos professores, e que formam uma espécie de reservatório que abastece e que responde às situações concretas de ensino. Tipologicamente, os autores classificam os saberes em disciplinares (a matéria); curriculares (o programa); das ciências da educação; da tradição pedagógica (o uso); experienciais (jurisprudência particular); da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). (Gauthier *et al.*, 2013). Apresento no quadro abaixo a definição de cada um dos saberes:

Quadro 10 - Tipologia dos Saberes Docentes de acordo com Gauthier e colaboradores (2013)

Tipo	Conceituação
<b>Saber disciplinar</b>	Referente aos saberes produzidos e manifestados através das diversas áreas em disciplinas disponíveis nos cursos nas instituições educativas. É um saber não produzido pelos professores, mas pelos pesquisadores e apropriado pela formação. De acordo com os autores, esse saber que envolve os conteúdos de ensino é modificado pelos professores e adaptado aos contextos, daí que esse

	processo de transformação envolve um outro saber específico, o saber da ação pedagógica.
<b>Saber curricular</b>	Relativo às transformações que as disciplinas sofrem para tornarem-se programa de ensino. Como esse processo também não é realizado pelos professores, ““conhecer o programa’ constitui um outro saber de seu reservatório”. (Gauthier <i>et al.</i> , 2013, p. 31).
<b>Saber das ciências da educação</b>	São saberes específicos relacionados à estrutura educacional, ao funcionamento dos órgãos e estruturas situadas no âmbito interno da escola (conselhos, sindicatos etc.), da profissão e de assuntos específicos aos alunos. Esse saber é adquirido durante a formação ou no exercício do ofício. Não está relacionado à ação pedagógica, mas subjacente a ela, definindo a forma de existência profissional do professor.
<b>Saber da tradição pedagógica</b>	Saber de dar aulas, o qual está presente no cotidiano das escolas desde que se passou a juntar os grupos numa ação de educação coletiva. Todos sabemos desde a infância como é a escola, temos representações formadas em nosso subconsciente pelas experiências como alunos antes de passar pela capacitação para a docência e essas representações servem de modelo para guiar os comportamentos dos professores.
<b>Saber experiencial</b>	Saber da experiência pessoal e privada do professor. Essas experiências se transformam em julgamentos privados ou uma jurisprudência particular, dos quais o professor registra no seu repertório de saberes.
<b>Saber da ação pedagógica</b>	Saber experiencial tornado público, testado e validado pelas pesquisas em sala de aula. Esses saberes podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente à medida que são explicitados, validados e incorporados à prática profissional. “[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes.” (Gauthier <i>et al.</i> , 2013, p. 31).

Fonte: Elaboração própria, com base em Gauthier *et al.*, 2013.

Os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e da tradição pedagógica não são saberes produzidos pelos professores, mas por agentes externos, como por exemplo, corpos de pesquisadores e especialistas em educação. Há ainda os saberes repassados pelas práticas sociais, como o caso dos saberes da tradição pedagógica, incorporados na atividade docente. Restam aos professores os saberes experienciais como um conjunto de decisões particulares de sua ação e os da ação pedagógica, aqueles saberes já incorporados e validados pelos métodos científicos.

Os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2014), são o núcleo vital do saber docente, pois é através deles que os professores se aproximam e retraduzem outros saberes não produzidos por eles mesmos em saberes úteis à sua prática. Sendo os saberes experienciais o núcleo vital do saber docente, reflexões se fazem importante, principalmente sobre a relação entre os saberes experienciais e a prática docente. Assim, como assumo que esse saber é como

pontua Tardif (2014) um saber essencial à prática, apresento três principais questões que sintetizam esse pensamento:

- Os saberes experienciais permitem aos professores lidar com situações complexas e imprevisíveis que surgem no dia a dia da sala de aula, logo, auxiliam na reflexão em sala.
- Ao refletir sobre esses saberes os professores são encorajados a repensar suas práticas, buscando, assim, novas formas de aprimorar o seu trabalho.
- Quando estimulados a compartilhar suas experiências em forma de saberes experienciais, propicia-se um ambiente de aprendizagem mútua e coletiva.

Em virtude do exposto, vale adentrar um pouco mais nessa categoria, a fim de entender a relação procedente com a prática dos professores do Proeja, já que esses saberes também foram os mais apontados nas pesquisas resultantes da RSL no contexto da EJA.

### 2.2.1 Saberes Experienciais dos professores

Os saberes experienciais dos professores têm sido tratados com enfoque na literatura, e nela pode-se encontrar ampla variedade de categorias que os representam: saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2014); sabedoria da prática (Shulman, 2014); saber experiencial e saber da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 2013)<sup>6</sup>.

De acordo com Tardif (2014), os saberes experienciais ou práticos são adquiridos no âmbito da prática profissional e não provêm das instituições de formação nem dos currículos, bem como não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Mas, de acordo com as especificidades do trabalho docente (situações imprevistas, as contingências da sala de aula e na interação com os alunos e pares), os professores acabam por produzir situações práticas, as quais serão convertidas em *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser. É nisso que se assentam os saberes experienciais individuais e coletivos.

Para o autor, a relação estabelecida entre o professor com os saberes experienciais pode ser considerada como o núcleo vital do saber docente, e os demais saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional), são retraduzidos e submetidos à prática docente que é de onde vêm as certezas dos professores diante de sua prática. Nisso reside a grande contribuição de Tardif (2014) em relação aos saberes docentes, a defesa de uma epistemologia

---

<sup>6</sup> São os dois saberes produzidos pelos professores. O primeiro fica na jurisprudência particular e o segundo são os saberes da experiência testados, validados pelas pesquisas e tornados públicos. (Gauthier *et al.*, 2013).

da prática, compreendendo como esses saberes são integrados à atividade de trabalho docente e como são incorporados a esse trabalho, produzidos e utilizados em função de sua prática.

Para tratar ainda desses saberes, Shulman (2014, p. 211), embora não discuta os saberes experienciais propriamente ditos, traz em sua reflexão a defesa de uma sabedoria da prática, fonte de base do conhecimento, e “Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática dos professores competentes”.

Defende o autor que a documentação de um arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias contribuiriam para os professores experientes e inexperientes, a fim de estabelecer "padrões de prática" em áreas do ensino. Do mesmo modo, contribuiria para o aprendizado da profissão do professor a partir da experiência prática, sendo esse arcabouço fonte significativa para esses professores.

Os estudos de Gauthier *et al.* (2013, p. 34) conceituam os saberes experienciais como uma “[...] jurisprudência particular<sup>7</sup>, feita de mil e um truques que ‘funcionam’ ou que ele (o professor) acredita que funcionam. Exatamente por ser particular, entretanto, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada”. Como observado, os saberes experienciais acabam por ficar no âmbito mais particular da sala de aula do professor, não sendo explicitados, compartilhados e deixados de serem validados por meio de pesquisas e dos demais atores sociais, como os outros professores. Nesse sentido, é preciso um exercício de desvelamento desses saberes.

O saber experiencial desvelado, testado e validado torna-se o saber da ação pedagógica, sendo, portanto, ponto essencialmente defendido pelos autores, a explicitação do repertório de conhecimentos de ensino, para ultrapassar a jurisprudência particular (saberes experienciais) que ainda prevalece no campo da Educação e criar uma verdadeira jurisprudência pública da Pedagogia, ou do ensino (o saber da ação pedagógica). (Gauthier *et al.* 2013).

Ao contextualizar os saberes experienciais e trazê-los ao contexto do professor do Proeja, há a necessidade de voltar o olhar para as questões e lacunas das pesquisas que foram apresentadas na RSL, e comum aos autores como Tardif (2014), Shulman (2014) e Gauthier *et al.* (2013) explicitar qual é esse saber da experiência tão evidenciado nos estudos no contexto do Proeja e que sentidos assumem e que especificidades, a fim de objetivá-los e fazê-los refletir sobre seus próprios saberes.

---

<sup>7</sup> Gauthier *et al.* (2013) se servem da profissão de juiz para fazer analogias à profissão de professor. Assim, a jurisprudência utilizada pelo juiz na tomada de decisões é relacionada à jurisprudência do professor, ou seja, os saberes experienciais, na ausência de uma "lei do ensino".

Como ainda não tenho caracterizados quais são esses saberes, trago o que dizem as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e de acordo com Alves (2018), os saberes experienciais têm sido caracterizados como o que melhor contribuem para a atuação docente dos professores nessa modalidade. Esses saberes atendem às especificidades da EJA, são úteis no direcionamento da ação dos professores, é um saber interativo, temporal, que oferece segurança e certezas às práticas docentes. Contempla as necessidades e dificuldades da sala de aula, sendo, portanto, o alicerce da prática na EJA.

O saber experiencial do professor da EJA é fruto do trabalho cotidiano e está a serviço da prática com essa modalidade, favorecendo a resolução de situações do cotidiano, à medida que contextualiza a prática, sistematiza o trabalho docente significativo e apto a intermediar situações diversas. (Alves, 2018).

Silva (2016, p. 76) aponta que os saberes experienciais no contexto da EJA são acessados com a finalidade também de tornar acessíveis aos alunos os conteúdos considerados relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, além disso, “mobilizam um conjunto de saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, bem como, aqueles apropriados nos espaços de formação (desde as escolas normais, espaços acadêmicos, cursos de formação continuada) com o objetivo de qualificar a sua prática”.

Aponta, assim, Silva (2016) que os saberes da experiência docente construídos na realidade/contexto da EJA são produzidos na organização de seus afazeres, articulando os conteúdos a serem ministrados, considerando a realidade sociocultural do estudante e suas especificidades, a bagagem cultural e social, ou seja, devem ser organizados na prática docente de acordo com as especificidades da EJA. Logo, as práticas devem estar alinhadas às vivências, sobretudo, no que compete às questões do mundo do trabalho.

Em complemento à questão do trabalho, outro ponto destacado no estudo de Silva (2016) se refere às necessidades cognitivas dos sujeitos da EJA. O professor precisa produzir saberes voltados às especificidades cognitivas do público jovem e adulto, trazendo metodologias que os atendam, evitando que esse público seja infantilizado. Dessa maneira, o ensino precisa atender à especificidade do aluno no tempo de sua aprendizagem, mas também na melhoria da vida e independência no mundo do trabalho, considerando as experiências extraescolares.

Um outro saber experiencial de fundamental importância diz respeito à imprevisibilidade da sala de aula com a EJA. A esse respeito, aponta a investigação que os professores nesse contexto reconstroem suas práticas com base em situações de imprevisibilidade. Assim, os saberes da experiência são atravessados tanto pelas reflexões e

readaptações para o contexto da sala de aula, quanto pela relação que os professores estabelecem com os alunos da EJA e suas especificidades. Logo, os saberes produzidos no âmbito da prática docente estão fortemente associados à relação entre o professor e o aluno (Silva, 2016).

Scherer Junior (2017, p. 125) ao confrontar os saberes docentes na EJA em determinado contexto em Florianópolis, em comparação aos estudos de Tardif (2014), afirma que é preciso considerar as “diversas possibilidades de compreensão e adaptação na atuação desses profissionais professores quanto aos saberes acionados e desenvolvidos para a atuação pedagógica”. Nesse caso, propõe-se a olhar a constituição de saberes docentes na EJA presentes em situações de trabalho particulares, ou seja, situados, o que significa olhar as situações e condicionantes daquele contexto específico de EJA, não podendo considerar as situações homogêneas a todas as demais que ocorram em outros contextos de EJA. No caso de Florianópolis, havia a Pesquisa como Princípio Educativo como um dos fatores a serem considerados na análise dos saberes docentes. Nesta pesquisa, fica claro também o olhar situacional sobre o Proeja que é oferecido sob o enfoque da Pedagogia da Alternância.

As questões levantadas até aqui nos estudos mostram-me, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, os saberes experienciais aparecendo com maior frequência. No entanto, carece ainda a literatura trazer estudos que se voltem mais profundamente para esses saberes no âmbito do Proeja sob o enfoque da Pedagogia da Alternância, como também evidenciar aspectos que ligam a reflexão como importante componente para a sensibilização dos professores sobre os seus próprios saberes e como isso contribui na aprendizagem da docência do professor do Proeja.

Antes de abordar a questão da reflexão, convém dialogar ainda com as contribuições de um autor, Paulo Freire, a partir de sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996). Nessa obra, o autor nos orienta sobre três categorias que englobam saberes para os professores, necessários para se pensar também no professor do Proeja, como já vistas as especificidades dessa modalidade. Nesse diálogo, há a firme defesa de que ensinar não é transmitir conhecimento. Apresento essa discussão na próxima seção.

### *2.2.2 Saberes necessários à prática do professor do Proeja*

Abordo ainda a questão dos saberes necessários à prática dos professores sob a ótica de Paulo Freire por compreender que sua obra traz uma preocupação com o letramento de jovens e adultos excluídos do sistema educacional formal. Nesse sentido, encontro, em sua obra,

caminhos que indicam como essa parcela da população pode ser reintegrada à sociedade, de forma crítica, com formação humanizadora e que os leve à conscientização crítica, a partir da dialogicidade.

Para os professores, Freire (2021) orienta sobre a relevância de se reconhecer pelo menos três categorias as quais englobam um grupo de saberes necessários à prática pedagógica: não há docência sem discência; ensinar não é transmitir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana; conforme explicita o Quadro 11:

Quadro 11 - Saberes necessários à prática, de acordo com Freire (2021)

Categorias	Saberes necessários aos professores
1. Não há docência sem discência	<b>Ensinar exige rigorosidade metódica.</b> Ensinar exige pesquisa. <b>Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.</b> Ensinar exige criticidade. Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. <b>Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.</b> Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
2. Ensinar não é transferir conhecimento	<b>Ensinar exige consciência do inacabamento.</b> Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. <b>Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando.</b> Ensinar exige bom senso. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Ensinar exige apreensão da realidade. Ensinar exige alegria e esperança. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige a curiosidade.
3. Ensinar é uma especificidade humana	<b>Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.</b> Ensinar exige comprometimento. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade. Ensinar exige tomada consciente de decisões. <b>Ensinar exige escutar.</b> Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: Elaboração própria, com base em Freire (1996), grifo próprio.

Desse grupo de saberes, destaco alguns para explicitação de seus sentidos e interrelação com o professor que atua no Proeja, destacando que podem ser adaptados e aplicados de maneira significativa na prática desse professor, considerando as particularidades dessa modalidade educacional e as características dos alunos adultos envolvidos.

De acordo com Freire (2021), não há docência sem discência, a primeira categoria. O sentido que o autor nos quer passar por meio dela é a de que não se pode considerar o professor como sujeito detentor do conhecimento, superior, que forma a um aluno vazio, mas ambos estão em uma relação de troca, de aprendizagem, de aprendizagem mútua. Não há como haver ensino sem o aluno a aprender, assim como aprender envolve a relação de ensinar. Não há como existir nessa relação uma hierarquia de poder, de imposição de saberes no ato educativo. Isso implica

tratar os alunos como colaboradores no processo educativo, considerando suas experiências de vida e contribuições para enriquecer o aprendizado.

Para isso, ensinar exige rigorosidade metódica, mas não no sentido da educação bancária, e sim no caminho de aprender criticamente. Para isso, o professor deve se portar de forma criadora, instigadora, inquieta, curiosa, humilde e persistente juntamente com os estudantes, pois ensinar está para além dos conteúdos disciplinares. Está para se pensar e pensar certo. (Freire, 2021).

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e nisso exige-se discutir com eles temas próximos de sua realidade ou problematizar as realidades distantes. Por que se fazem da forma que se fazem? Para isso, precisa que o professor estabeleça “uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2021, p. 32). Isso é especialmente relevante no contexto do Proeja, em que os alunos muitas vezes têm trajetórias educativas interrompidas e podem enfrentar dificuldades de aprendizado. O professor deve utilizar metodologias que sejam sensíveis às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma participação ativa e o pensamento crítico.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e é a reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer do professor. Deve-se desenvolver o exercício de reflexão na formação contínua do professor que pensa constantemente em aprimorar a sua prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 2021). A reflexão crítica é essencial para se adaptar às realidades dos alunos adultos, para criar estratégias eficazes de ensino.

A segunda categoria, ensinar não é transferir conhecimento, diz respeito à concepção de uma postura aberta a indagações dos estudantes, a perguntas, à curiosidade, destoante daquela velha imagem de um professor autoritário, à frente de uma classe passiva, calada, sem vez e voz, fechada à indagação. É preciso vivenciar essa prática em toda a extensão do ser: ontológica, epistemológica e política, para se pensar certo, ou seja, viver essa prática na vida e no discurso.

Para isso, pensemos em um dos saberes que o autor coloca, a consciência do inacabamento. Somos seres humanos inacabados e em constante reconstrução. O professor não está pronto quando termina sua graduação. Nem quando termina sua especialização. Mas se constrói e reconstrói com as experiências práticas, que são interações humanas em sala de aula. Isso nos coloca a pensar na formação pela experiência e também na formação contínua do professor, para o seu desenvolvimento profissional em uma modalidade de ensino com peculiaridades.

Outro saber necessário à prática educativa do professor é o respeito à autonomia do ser educando, em sua curiosidade, inquietude, linguagem, sintaxe e prosódia. O professor que desrespeita essas características se põe como ser autoritário. Diga-se, no entanto, que em nada isso se parece com deixar de impor limites à liberdade do aluno, mas respeitosa e ensiná-lo em suas necessidades educativas. (Freire, 2021).

Em resumo a essa segunda categoria, destaco que todos esses saberes implicam criar um ambiente que estimule a participação ativa dos alunos, encorajando-os a questionar e a explorar conceitos de maneira crítica.

Da terceira categoria, ensinar é uma especificidade humana, compreendo que coube a nós, homens e mulheres, a capacidade singular de avaliar-se, refletir sobre sua prática e nesse sentido, ensinar exige uma preparação que traga segurança e firmeza às ações daqueles que exercem a docência.

Nesse sentido, é necessário ao professor saber que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Chama a atenção que os dois conceitos iniciais apontam para o âmbito profissional, enquanto o terceiro conceito envolve a qualidade emocional. Assim, sobre os dois primeiros, percebo que o professor deve esforçar-se por estar sempre em formação, pesquisar a sua prática, a fim de aprimorar sua competência científica, mas também ser generoso, em detrimento da arrogância no espaço pedagógico.

Por fim, ensinar exige saber escutar, e não é fácil, pois a maioria dos professores toma para si a postura de falante. Saber escutar é estar pronto a receber críticas que auxiliarão na reconstrução das práticas. Escutar é discutir, interagir, aceitar e ponderar sugestões, construir caminhos acertados na relação aluno-professor em sala de aula. No Proeja, a escuta atenta dos alunos ajuda a ajustar as abordagens pedagógicas e atender às suas demandas específicas.

Em suma, os saberes apontados na “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2021) têm uma aplicação significativa na prática do professor. A abordagem centrada no diálogo, respeito aos saberes dos alunos, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento são aspectos cruciais para promover uma educação eficaz e transformadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional.

Freire reforça em sua teoria a importância da reflexão crítica sobre a prática e esse elemento é de suma relevância para esta pesquisa, pensar em como ela se articula aos saberes docentes.

Pretendo na próxima seção trazer a reflexão como importante no processo de construção de saberes do professor, pois sem ela, não há como compreender nossas ações, explicá-las e produzir novos saberes.

### 2.2.3 Reflexão como processo na construção de saberes docentes

Ao adentrar no âmbito da reflexão como um processo fundamental na formação dos professores, é como se me encontrasse imerso em uma conversa silenciosa com as árvores. Assim como as árvores são enraizadas na terra e cultivadas em direção ao céu, os docentes também buscam firmar suas raízes no conhecimento, enquanto estendem seus ramos em busca de novas perspectivas. Recordo-me dos momentos de minha própria formação, onde poucos foram os momentos inspirados à reflexão que hoje percebo ser essenciais para a atuação em sala de aula.

Percebo que assim como os colegas de sala que participam como professores, muitos de nós fomos inicialmente guiados por um automatismo na prática docente, como folhas que são levadas pelo vento sem escolher seu próprio destino. No entanto, ao percorrer as páginas da literatura educacional, noto que os professores são como árvores que também refletem e constroem suas teorias, mas, frequentemente, suas vozes são abafadas, suas reflexões ignoradas, tornando-se dependentes de conhecimentos e teorias externas, como se fossem nutridos por fontes distantes. (Zeichner, 1993).

Nessa problemática é que sinto a necessidade de relacionar a importância da reflexão como processo na construção de saberes docentes.

A principal questão que veio à tona nesse percurso por compreender a reflexão foi que tipo de reflexão propor aos professores? Qual é o sentido e o conteúdo dessa reflexão?

De acordo com Tancredi (2009, p. 18), a reflexão como atividade essencialmente humana ocorre cotidianamente na vida das pessoas, mas não é dessa reflexão que trato. Para a autora, a reflexão que auxilia na reconstrução da prática

[...] é intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos...Tudo com o fim de realizar melhor o seu trabalho, relacionando à aprendizagem de todos os alunos.

Sob a ótica de Libâneo (2006) a reflexão pode ter três sentidos:

- a) Reflexão como conhecimento do conhecimento, isto é, a reflexão como introspecção, uma reflexão interior;
- b) Reflexão como uma relação direta entre reflexividade e situações práticas, ou seja, nesse caso não é introspecção, mas algo atrelado à ação, decorrente das experiências, que em suas palavras coloca como sendo o estágio inicial de pensar, é a experiência;

c) Reflexão dialética, vinculada a uma dada realidade que independe da minha reflexão e que pode ser captada por ela e cabe ao pensamento, à reflexão captar essa realidade e construir uma explicação.

Essas noções de reflexão me encaminham a melhor diferenciar a reflexividade no ensino e com os professores, em um movimento de compreensão do trabalho docente, de outras formas de reflexão.

Assim, no âmbito de seu trabalho, os professores refletem – ou deveriam. O professor que não reflete aceita a realidade cotidiana sem questioná-la, sem problematizá-la, sem buscar a resolução de problemas, abrindo mão para que outros agentes se responsabilizem pelos problemas e os resolvam.

A literatura mostra o movimento de reflexão no cenário educacional como um paradigma na formação de professores, denominado de professor reflexivo, movimento cunhado a partir dos anos de 1990 por influência dos estudos de John Dewey e, posteriormente, da teoria de Donald Schön. (Zeichner, 1993; Pimenta, 2006). Este último se destacou com as ideias do professor como um prático reflexivo, em oposição ao professor como um técnico, ideia anterior que concebia o professor apenas como um aplicador de conhecimento teórico e técnico, e não um profissional capaz de produzir por sua própria reflexão.

De acordo com Pimenta (2006, p. 19), Schön

[...] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

No entender de Zeichner (1993), esse paradigma é uma forma de compreender a teoria e a prática de maneira inseparáveis, e não mais no que se tem como dominante na educação, a teoria e prática de maneira separadas, estando a teoria predominantemente na universidade e a prática nas escolas. Em sua concepção, o professor que está diretamente na prática em sala de aula também é capaz de produzir saberes advindos da reflexão na ação.

Zeichner (1993 p. 20) afirma que para Schön o professor é um prático reflexivo, que reflete antes e depois da ação, mas também é possível refletir durante a ação, que é como o autor convencionou de conhecimento na ação e reflexão-na-ação.

Contreras (2012) explica que nas atividades cotidianas utilizamos um conhecimento tácito, que não exercemos controle nenhum, nem sequer pensamos sobre o que fazemos. Não

nos damos conta de como aprendemos a fazer certas atividades e nos encontramos fazendo. Para essas atividades as quais não são exigidos um conhecimento anterior é o que Schön denomina de conhecimento na ação.

Uma outra forma de conceber as atividades cotidianas é ser surpreendido por situações que fogem do habitual, fazendo com que pensemos *sobre* ou pensemos *enquanto* realizamos as ações. A isso, Schön denomina de reflexão-na-ação. Para Zeichner (1993) e Contreras (2012) é uma forma também de criar saber, pois aproveitando certas características próprias, como a semelhança com outras situações já vivenciadas, desenvolve-se um repertório que serve como base para outras decisões.

Pimenta (2006) acrescenta ainda as situações em que esse conhecimento, que se torna prático, um hábito, por meio de repetições, é submetido a novas situações, novas problemáticas que exigem explicações e compreensões de suas origens. Esse novo movimento é chamado de reflexão sobre a reflexão na ação.

Compreendo que a teoria do professor reflexivo, a partir dos estudos de Schön, foi de extrema relevância para o tema da reflexão na formação dos professores, tanto que esse conceito se expandiu por todo o mundo e foi responsável por diversas reformas educacionais. No entanto, diversas críticas têm sido também reportadas.

Algumas das críticas se situa na ênfase sobre a prática, como se ela bastasse para que os professores construíssem os seus saberes, já que a tendência reflexiva tem a prática dos professores como uma de suas bases. A outra crítica é sobre o individualismo presente numa prática reflexiva isolada. Além de individual, realizada por profissionais individuais, a prática reflexiva por si só não gera mudanças, pois fica restrita ao âmbito da sala de aula, sem considerar outros contextos institucionais: sistemas de valores, linguagem, os processos de compreensão e a forma de definir o conhecimento. Uma terceira crítica é se conceber a teoria acriticamente, como um modismo que chega e não se busca compreender as origens e nem os contextos adequados de sua implementação. Isso reduz a formação reflexiva a um fazer técnico, algo que era combatido pela proposta de Schön. (Pimenta, 2006).

Em relação ao desenvolvimento real do professor, Zeichner (2008, p. 541) analisa que essa perspectiva pouco significou e em vez disso, “criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor”.

São citadas, pelo menos, quatro formas de desvirtuamento da formação de professores pela vertente reflexiva:

a) o uso da reflexão dos professores a fim de atender melhor o currículo ou método de ensino com vistas a elevação do rendimento do estudante em testes padronizados;

b) a limitação da reflexão sobre as estratégias e habilidades de ensino, bem como da ausência de participação dos professores nas discussões sobre as finalidades do ensino, aspectos éticos e morais;

c) ênfase no caráter individual das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e sobre os estudantes, deixando de fora outros aspectos como o contexto social, condições sociais, entre outros que tanto influenciam no trabalho docente. Ainda sobre o caráter individualista, o quarto aspecto é:

d) pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social, ou seja, que deve também ocorrer em contextos de colaboração entre os professores, que se apoiam e crescem com ajuda mútua.

Reconhecendo os limites do paradigma do professor reflexivo, entendo que um dos aspectos que não se pode deixar passar é que não se deve reduzir o universo de ação e reflexão à sala de aula do professor, algo visto nessa teoria reflexiva, mas buscar uma compreensão maior sobre outros elementos que incidem e condicionam a prática profissional, em meu caso, daquele professor que atua em contextos do Proeja, como a importância do outro no processo de reflexão para a construção de saberes, algo inexplorado ou insuficientemente trazido nessa perspectiva e relevante para a construção de saberes experienciais, pois na relação com o outro também adquirimos o saber da experiência.

Em razão disso, corroboro com uma ideia de reflexão encontrada em Josso (2010 a,b), na qual a reflexão é um processo contínuo que se dá por meio de etapas em que se alterna um trabalho individual e coletivo de narrar experiências formadoras e de produzir experiências. A reflexão sobre as próprias experiências em um processo compartilhado com outros professores faz emergir uma conscientização, que permite construir significados a nossas ações, ou seja, pode favorecer o processo de construção de saberes à medida que refletimos sobre nossas experiências.

Para isso é necessário o que a autora chama de conscientização também denominado de “atenção consciente”, isto é, uma importante dimensão de nosso ser-no-mundo indispensável à percepção de si, de construção de um conhecimento de si, que não seria possibilitado sem a reflexão.

Josso (2010b) traz suas experiências com a reflexão com sujeitos aprendentes adultos “a impossibilidade de existir independentemente de outrem e o desejo de existir, apesar de outrem. O lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do

eu” (Josso, 2012, p. 23-24). Assim, concebe-se a reflexão do outro como formador da minha consciência.

Josso (2010) descreve esse processo em uma espiral que concebe três níveis de retomada retroativa de si: 1) processo de formação, 2) processo de conhecimento, 3) processo de aprendizagem. O processo de reflexão se desdobra em cada etapa do processo, mas acrescenta a autora que a dificuldade reside na capacidade de análise das práticas e experiências pessoais e profissionais pelos sujeitos.

Do nível 1 da espiral, processo de formação, o primeiro esforço reflexivo acontece em volta dos objetivos investigativos, visando também despertar uma introspecção, uma atenção particular, atenção interior do sujeito à sua formação, a partir de uma questão principal “como me tornei o que sou” e “como tenho as ideias que tenho”. Pelas experiências imersivas relatadas, essa primeira aproximação reflexiva leva os participantes a questões sobre seus percursos de vida: abordar pela primeira vez uma reflexão sobre o percurso da vida; outros que já refletiram no seu percurso por sua própria iniciativa formulam questões mais precisas sobre o que foi formador na sua vida; outros, ainda, continuam a interrogar-se sobre as ideias introduzidas e falam da sua dificuldade em imaginar o que pode ser uma narrativa de vida, centrada na formação. (Josso, 2010b).

Do nível 2, processo de conhecimento, destaca Josso (2010a), que no momento de questionamento das narrativas escritas em grupo, é possível que os sujeitos mostrem seu ponto de vista fundamentado teoricamente ou experiencialmente, permitindo com que uma nova abordagem reflexiva emergja: leituras esquecidas, relatos esquecidos:

Esse movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral daquilo a que chamo visão de mundo ou cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesma, com o outro e com o meio humano e natural. (Josso, 2010a, p. 98-99).

O nível 3, o processo de aprendizagem, é tido como o mais desafiador da reflexão, pois é exigida uma compreensão do conceito de aprendizagem para além do que se concebe pela escola comum, porquanto “[...] aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica tempo e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem” (Josso, 2010a, p. 107).

O desafio que o nível 3, processo de aprendizagem, nos coloca é um modelo que se diferencia do modelo prescritivo das escolas normais, e no caso de análise aqui proposto adapto

essa questão ao de apego ao “bom formador” para sua aprendizagem, ou do que espera pelo que necessita aprender, quando se está em processo de formação, passando a uma aprendizagem a partir de si mesmo, aprender consigo a aprender, com base nas competências genéricas transversais a todas as aprendizagens: atenção consciente, criatividade, avaliação, habilidades e comunicação.

A aprendizagem, nessa concepção, é um dos elementos importantes e que demandam mudanças de posturas comuns a todos nós, humanos aprendentes.

Em síntese, compreendemos a reflexão com os professores como uma tomada de consciência que leva a uma presença a si, no aqui e no agora, não restrita ao âmbito individual, mas também socializada, sendo estimulado por meio de práticas que permitam novas formas de aprendizagens das próprias experiências e construção de novos significados para si mesmo e para a sua transformação.

A reflexão é uma ferramenta poderosa que necessita ser exercitada nos momentos de formação de professores, e aqui, sugere-se, especificamente, esse exercício com os professores do Proeja, para que se acessem os saberes que são produzidos em seu dia a dia e revelem seus processos de aprendizagem.

Passo a abordar as diversas fontes que colaboram com a aprendizagem docente, visando relacionar como uma formação poderá colaborar com esse processo.

### **2.3 Diálogo com as árvores: professores como aprendentes na relação com aprendizagem da docência no Proeja**

Chego ao diálogo com as árvores sobre uma questão também crucial para esse caminho de pesquisa e no cerne deste diálogo, reside sobre os processos de aprendizagem que permeiam a docência, especialmente no contexto do Proeja.

Compreender como os professores aprendem é crucial para oferecer uma educação de qualidade para uma população adulta que busca retornar à escola. Esses professores enfrentam desafios únicos, uma vez que precisam adquirir conhecimentos específicos, habilidades e valores para atender a uma população diversificada e muitas vezes com trajetórias de vida distintas das vivências por alunos tradicionais.

Neste diálogo com as árvores, a intenção é problematizar quais são os processos de aprendizagem que incidem na docência, e se possível, relacionar esses processos ao professor que está a atuar em turmas do Proeja, pois compreendo que esses professores precisam adquirir

conhecimentos específicos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver seu ensino e atender essa população de alunos.

Percebo, assim, que a aprendizagem docente é um processo contínuo e complexo, assim como o crescimento de uma árvore ao longo do tempo. Aprender a ensinar é um processo complexo e contínuo, pois “envolve atuar em um contexto específico, com projetos específicos e num grupo de pessoas que compartilham (ao menos deveriam compartilhar) objetivos e um projeto de escola. (Tancredi, 2009). Nesse sentido, são necessários conhecimentos que os professores trazem de maneira pessoal, que não são aprendidas em centros de formação, advindas das diversas fontes.

Enquanto sigo nesse diálogo, encontro em Tancredi (2009) as fontes diversas, que são as fontes de aprendizagem da docência, conhecimentos que precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados, revelando que a aprendizagem dos professores é contínua.

A primeira das fontes da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram ao longo de sua formação, sejam eles bons ou maus professores. São eles os responsáveis pela influência dos estudantes na forma como irão ensinar, na série que irão lecionar, na disciplina escolhida. São modelos para a prática profissional que servem de referência para o seu ensino.

A segunda fonte de aprendizagem encontrada em Tancredi (2009) são os cursos de formação em qualquer nível de ocorrência. Essa fonte de aprendizagem pode ser considerada relevante ou secundária, a depender da trajetória do profissional, que pode levar em consideração mais os ensinamentos da prática, do que os ensinamentos dos cursos de formação.

A esse respeito, encontramos na literatura as posturas de aprendentes em situações de aprendizagem na formação profissional, da qual irei adotar a nomenclatura de professores aprendentes (Josso, 2010).

Corroborando com as ideias de aprendizagem encontradas em Josso (2010), para cada ato de aprendizagem, há um processo que o acompanha uma “desaprendizagem”, isto é, deixar de lado certos hábitos em prol de habilidades novas. A autora enumera algumas situações, as quais afastam o aprendente de um legítimo processo de aprendizagem em situação de formação:

a) Às vezes do lado do aprendente estão ausentes conhecimentos e a consciência das componentes do ato de aprender. Sem isso, não se identificam nem mesmo as suas próprias dificuldades. Não se consegue exprimir um autodiagnóstico, uma autoavaliação das situações de aprendizagem.

b) Muitas vezes encontram-se presentes pelo menos as três posturas nos aprendentes: de expectativa (aprenderei por conta de um bom formador); de refúgio (faço tudo

o que me mandarem, assim eu consigo aprender); e de intencionalidade (eu sei o que quero aprender).

Uma postura esperada para o professor como aprendiz é a de uma aprendizagem a negociar em que estão em jogo a própria responsabilização, implicação, distanciamento e autonomização.

A terceira fonte de aprendizagem advém das diferentes maneiras de desenvolver o ensino e quando compartilhadas, são ricas fontes de aprendizagem. Nesse sentido, os professores aprendem uns com os outros, com a equipe pedagógica, com os gestores, com aqueles que compartilham da mesma disciplina e série. Os saberes e práticas num processo de troca são formas efetivas de aprender a ensinar. (Tancredi, 2009).

Uma quarta fonte de aprendizagem é a prática, as rotinas estabelecidas na vivência do cotidiano da escola. Como as rotinas não são fixas, mudam no interior da escola, os alunos mudam, as experiências mudam, as aprendizagens da prática também devem mudar. (Tancredi, 2009).

As políticas públicas também são consideradas fontes de aprendizagem, pois a partir delas as práticas são readaptadas, para se atender as mudanças pretendidas. No entanto, entende-se que como não são os professores os proponentes das políticas, eles precisam conhecê-las, refletir acerca delas, analisá-las, considerá-las em face de sua prática e a aprendizagem dos alunos, processo este que gera aprendizagem. (Tancredi, 2009).

Por fim, Tancredi (2009, p. 28) apresenta como fonte de aprendizagem os demais atores participantes da educação: alunos, pais, comunidade próxima da escola:

[...] as aprendizagens geralmente ocorrem na consideração desses elementos na organização e desenvolvimento do ensino, na ampliação do conhecimento que têm sobre os alunos, entre outros, que podem ser aproveitados no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos para o ensino.

Pode-se ainda atrelar a questão da aprendizagem da docência à questão da temporalidade. Tardif (2014) trata da temporalidade com foco na carreira docente. Para ele, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Os professores são inseridos nos ambientes de seu trabalho como alunos durante boa parte de sua vida. Poucas profissões possuem uma exposição tão acentuada ao seu futuro ambiente profissional, como a docência. Isso, com toda certeza, faz com que se consolidem as

primeiras crenças, as primeiras memórias, as rotinas, ou seja, as primeiras aprendizagens para a docência. Esse período é denominado de trajetória pré-profissional. Assim, a trajetória pré-profissional pode ser conceituada como pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar e da história de vida dos professores.

Tardif (2014, p. 79) fala, além disso, do tempo de aprendizagem que ocorre durante o período em que o profissional já se encontra em exercício, a carreira profissional, entendida como “trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade”. No âmbito da carreira, dois fenômenos emergem: o primeiro é a instituição social e coletiva de certa profissão, isto é, toda profissão é compreendida por características que lhe são próprias por serem exercidas no meio de um coletivo, que repassa, de geração a geração profissional, os papéis a serem exercidos. O segundo fenômeno está ligado à subjetividade da carreira, que quer dizer que embora exerçam os mesmos ofícios, indivíduos dão sentido à sua vida profissional, contribuem na construção de sua carreira.

Com base nesses elementos, existem fases das quais os indivíduos podem vir a perpassar durante a carreira e essas fases apontam as formas de aprendizagem docente: fase de exploração e fase de estabilização. Para Tardif (2014) o início da carreira, ou seja, na exploração, a aprendizagem docente terá como base o saber experiencial e essa experiência é que vai proporcionar as certezas em relação ao trabalho, à sala de aula e à capacidade de ensinar do professor.

Em fases de estabilização, o professor aprende a ter maior domínio do seu trabalho, o que promove aberturas à construção de sua própria aprendizagem, de suas experiências, advindas do sentimento de estar a dominar bem o ofício docente, como por exemplo, o domínio da matéria ensinada, da didática e da preparação da aula.

A experiência dos outros parece ser também uma outra fonte de aprendizagem do trabalho docente, pois é onde se recebem conselhos, partilham-se experiências, muito importantes para a aprendizagem docente.

Conforme exposto, os professores não aprendem apenas em sala de aula, no ambiente escolar e há uma parte significativa de sua aprendizagem que ocorre por meio dos percursos pessoais anteriores à sua carreira, mas não se pode deixar de observar o quanto o exercício profissional é uma das principais fontes de aprendizagem docente, e nesse espaço, todas os demais acontecimentos que permitem ao professor exercitar sua aprendizagem, como por exemplo, os cursos de formação, desde que partam das necessidades de aprendizagem dos próprios professores.

Em relação aos Institutos Federais, deve-se atentar para algumas peculiaridades que incidem na aprendizagem da docência, se considerarmos os elementos ora destacados.

O primeiro ponto faz menção à formação dos educadores do Proeja. Barbosa (2014) identificou em pesquisa de determinado contexto de um Instituto Federal uma parcela dos docentes sem licenciatura, característica dessas instituições que comportam também em seu quadro docentes bacharéis. Para esses, as experiências de seu percurso inicial comportava outras atividades relacionadas à docência, ou seja, a docência não foi a primeira opção profissional.

Sem formação para atuarem nem na Educação Básica, de maneira geral, nem em programas com públicos específicos como o Proeja, como aprenderam então a serem professores?

Uma das hipóteses é a de que as experiências vividas e os saberes da prática foram o principal meio orientador desses profissionais. No entanto, verifica Barbosa (2014) que essa ausência de formação pedagógica acarreta consequências para o desenvolvimento profissional e para a criticidade, pois os professores demonstraram mais afinidade com trabalhos ligados ao setor produtivo, do que com o trabalho docente, deixando de produzir plenamente os saberes e as práticas que atendam às especificidades da EJA.

Para os demais professores atuantes na Educação Básica e Proeja que possuem Licenciatura, a formação tem se dado durante a graduação, já que não há regulamentação para formar professores para a EJA na LDB. De acordo com Silva (2010), embora não havendo essa regulamentação, há o conceito bastante atual de professor como prático reflexivo, que considera esse profissional como capaz de construir e reconstruir conhecimentos a partir de saberes incorporados e atualizados da experiência cotidiana.

É o que vejo na prática, pois não existindo um modelo anterior de docência para esses profissionais, ou a experiência anterior, esses docentes aprendem essencialmente pela experiência prática.

Outro ponto é que, se tomo como base as ideias de Tardif (2014) não há, a priori, como afirmar que todos os professores passarão pelas mesmas fases, haja vista professores que passam a exercer a docência após longo tempo em outras modalidades reportarem pouco compreender desses alunos específicos, iniciando uma nova fase de aprendizagem docente. Nesses casos, reafirmo a importância da formação continuada<sup>8</sup>, que auxilia os professores a

---

<sup>8</sup> Silva e Rocha (2021) apresentam uma rica discussão sobre os usos dos conceitos contínua e continuada no contexto brasileiro e lusitano. Nesta tese, com base no referido texto, utilizo o termo formação continuada no sentido de formação permanente, de continuidade, que não se interrompe, o que não tem fim. Ou seja, a formação na qual o professor se torna um profissional em permanente desenvolvimento.

conhecerem novas modalidades, a exercitar a reflexão sobre sua prática e a compartilhar as experiências uns com os outros.

Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, essa formação deve ser repensada, como uma sistemática, haja vista que é uma pedagogia que exige saberes próprios e portanto, as instituições ofertantes devem pensar formas de atender a esses professores, sem, contudo, cair na armadilha de trazer receitas prontas, mas pensá-la numa dimensão que considera as noções de sujeito, sua experiência e no contexto dos professores dessa modalidade de educação.

Apresento os desafios enfrentados na formação de professores na rede federal, para compreender de onde partimos e o que poderemos oferecer por meio da pesquisa, e que colabore para a aprendizagem desses professores.

### *2.3.1 Formação de professores do Proeja: processo para a aprendizagem da docência*

Diversos estudos têm surgido e se debruçado sobre a formação de professores para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, entre eles, sobre a EPT integrada à Educação de Jovens e Adultos. (Machado, 2011; Moura, 2015; Dornelles; Castaman; Vieira, 2022), debate que permanece ao longo do tempo haja vista que a habilitação para se trabalhar nessa modalidade de ensino tem sido considerada emergencial historicamente<sup>9</sup>.

O percurso histórico deixa claro o quanto a legislação tratou da formação de professores da EPT: fragmentada e emergencial, não a reconhecendo em alguns momentos ou não respeitando as necessidades de se ter professores que conheçam esse conceito, sua demanda histórica e quais especificidades são precisas para a sua atuação.

Tratando-se do Proeja, o mesmo ocorreu quando em sua concepção e no seguimento da oferta, que veio por meio de uma imposição legal, o Proeja, sem o devido preparo para a recepção da oferta na rede federal. Nesse sentido, Moura e Henrique (2012, p. 118) fazem uma constatação:

[...]não havia na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional.

Esse é um grande desafio para uma instituição que historicamente não ofertava tal modalidade e para públicos como os da EJA. No entanto compreende-se que essa formação é

---

<sup>9</sup> Nessa questão, Monteiro (2021) aborda em sua dissertação o contexto histórico da formação docente em EPT. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/939> Acesso em 13 nov. 2023.

um dos elementos mais estratégicos para a concretização do que se propõe o programa tão inovador. Inovador, pois busca articular pelo menos três campos: ensino médio, educação profissional e a EJA, portanto, para a Rede Federal que é a que mais oferta essa modalidade educacional tornou-se uma inovação.

Sobre a formação docente encontro sua referência desde o documento base:

[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (Brasil, 2007, p. 36).

O documento deixa claro que é necessário ter um mínimo de conhecimento para atuar nessa modalidade educacional. Nele estão delimitadas ainda as competências quanto à formação dos docentes em duas frentes: das instituições promotoras, com programas de formação continuada sob sua responsabilidade; e da Setec/Mec, com outros programas oferecidos.

A partir do documento criado algumas iniciativas foram postas em prática dentro da Rede Federal para fomentar esse conhecimento, como as que Moura e Henrique (2012) bem pontua:

a) Houve a oferta de Cursos de especialização para profissionais do ensino público atuarem no Proeja:

Foram abertos 15 polos que ofereceram o referido curso de Especialização Proeja em 2006; 21 em 2007 e 33 em 2008 e 2009, os quais, em quatro anos, receberam 11.433 matrículas de professores, gestores e técnicos administrativos: 1.400 em 2006, 3.450 em 2007, 3.794 em 2008 e 2.789 em 2009, implicando o repasse pela Setec/MEC de R\$ 31 milhões (BRASIL, 2011). Esses dados reiteram a relevância da formação do professor para atuar no contexto do Proeja, especialmente, em virtude desse possuir uma concepção pautada no currículo integrado, que busca constituir a formação geral com a do jovem e do adulto no espaço escolar. (Marinho; Vieira; Castaman; 2020, p. 101).

b) Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e os então CEFETs, hoje institutos federais.

Acredito que muitos avanços ocorreram, principalmente no que Moura (2012, p. 121) constatou enquanto entraves nesse primeiro momento de implantação e formação docente:

[...] ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Um fator, no entanto, persiste e é a principal crítica na atual conjuntura, encontrado em boa parte das instituições da Rede, que é a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes. Abordo essa questão porque a rede tem uma característica a partir de seu processo de expansão, que é a admissão de muitos professores com mestrado e doutorado, mas muitos deles sem atuação profissional, sendo a primeira vez que atuam como professores na rede, incluso nesse cenário, a atuação no Proeja.

Nesse sentido, esses docentes não tiveram formação necessária para desempenhar o papel de docente em turmas com alunos de perfis tão diferenciados. Qual seria essa formação? Uma formação inicial e/ou continuada para que tenham condições de desempenhar seus papéis de acordo com as necessidades singulares dos estudantes fundamentadas em um conhecimento teórico e prático sobre estudantes Jovens e Adultos. (Marinho; Vieira; Castaman, 2020).

Em pesquisa realizada por Magalhães e Neves (2013, p.4) observou-se pelo menos três posicionamentos de professores do programa na rede:

a) rejeição por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a ideia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desta visão, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos “que realmente precisam”. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso: “Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que vocês não se interessam pela causa”.

Destacando a postura de rejeição, ocasionada muitas vezes pela estereotipação dos estudantes dessa modalidade, isso ocorre pela ausência de contato com literaturas sobre o tema, de estágios de prática com esses estudantes e desconhecimento da realidade de trabalho com essa demanda. Nisso, a formação inicial toma sua importância, ou de fazer uma boa base para a atuação desses docentes, que faltou em muitos casos de docentes que são apenas bacharéis, ou a formação continuada, no sentido de contribuir para a formação didático político pedagógica.

Nesse sentido, ganha força a compreensão de uma formação que trabalhe a compreensão de outras bases como:

[...] trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio. (Moura, 2014, p. 88-89).

E, ademais, uma formação que lhes permita serem críticos reflexivos sobre sua prática buscando retirar delas novas práticas formativas para o bem da aprendizagem desses estudantes. Seguindo essa concepção teremos que formar professores que são sujeitos da ação, capazes de atribuir significados às suas ações pessoais e profissionais, isto é, à bagagem que trazem e à bagagem que vão acumulando, seus saberes da experiência.

Pelo que foi exposto até aqui, embora já havendo literatura que discuta ao longo do tempo a necessidade de formação para os docentes que atuam na EPT e no Proeja, vejo que essa ainda é uma realidade encontrada na rede, reafirmada pela ausência de sistematização de formação nos *campi* que ofertam a modalidade e pela resistência ainda encontrada em alguns docentes em acompanhar a formação desses estudantes.

Por essa razão, é que se faz pertinente uma proposta formativa para professores que não parta de cima para baixo, como foi a imposição do programa, mas que atenda às necessidades ou situações problemáticas coletivas desses professores. Não pode ser uma formação apenas individual, mas que se converta também em um trabalho coletivo, imprescindível para melhorar o trabalho dos professores. Por fim, que os professores sejam os sujeitos de sua própria formação, a partir do momento em que eles se assumam como professores do programa, protagonistas e não meros receptores de teorias. (Imbernón, 2010).

Essa proposta formativa, uma formação continuada, mas de caráter permanente, pode contribuir para a aprendizagem da docência, pois é uma das fontes de aprendizagem, além de seu caráter de partilha. Nesse sentido, aprendemos com o outro, aprendemos nos processos formativos, aprendemos com a partilha das experiências.

É nesse sentido que encaminho as reflexões dos conceitos aqui tratados, os saberes da experiência e a aprendizagem docente para enriquecer a formação de professores, contribuindo para profissionais mais sensíveis em sua prática. Pensar em uma formação para os professores do Proeja, em que o enfoque esteja voltado para as suas necessidades de aprendizagem é como tratar de árvores adultas que também necessitam de atenção ao longo de sua vida. Os

professores também devem abrir-se a oportunidades de formação que considerem suas necessidades específicas e os desafios inerentes ao ensino para adultos.

Para isso, pensei em um percurso metodológico que se deu em dois movimentos, conforme tratado no capítulo a seguir.

### 3 CONHECENDO E PREPARANDO O TERRENO PARA SEMEAR: percurso metodológico da pesquisa

O que resta de grandezas para nós são os  
desconheceres – completou.  
Para enxergar as coisas sem feito é preciso  
não saber nada.  
É preciso entrar em estado de árvore.  
É preciso entrar em estado de palavra.  
Só quem está em estado de palavra pode  
enxergar as coisas sem feito.  
(Manoel de Barros)

Quando entramos em um caminho de pesquisa, o que nos virá à frente é um sentimento de desconhecido, de algo que ainda está por se descortinar. Será em palavras que esse percurso irá desnudar-se e para isso, como bem pontua Manoel de Barros, será preciso não saber nada para saber um pouco, não enxergar para enfim enxergar as coisas. É assim que nesse percurso investigativo muitas vezes nos perdemos para conseguir nos encontrarmos.

Assim, objetivo deste capítulo é descrever o percurso metodológico constituído para elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma proposta formativa para professores do Proeja, com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação;

Para isso, utilizei um caminho que se deu em dois movimentos. O primeiro, de maneira mais diagnóstica, ocorreu em três momentos, denominados de trilogia investigativa: a) entrevista narrativa; b) minicurso com professores; c) participação em círculo de saberes. O segundo, ocorreu para o desenvolvimento, aplicação e avaliação da proposta formativa, o Produto Educacional da pesquisa.

Descrevo, a seguir, i) a abordagem da pesquisa, ii) a perspectiva do primeiro movimento metodológico para compreender o Proeja no Instituto Federal do Pará, *Campus Castanhal*, isto é, conhecer o “terreno” vislumbrando a organização da proposta formativa; e iii) o “preparar do terreno e o semear”, ou seja, o percurso do segundo movimento investigativo, que visou à elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação da proposta formativa.

### 3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa. Ela não se prende a um modelo teórico; há a possibilidade de se trabalhar questões mais abertas com os participantes e, assim, explorar a subjetividade deles (Flick, 2013). Logo, os participantes podem contribuir com suas experiências e visões particulares de vida.

Como método, a pesquisa adota a Pesquisa-formação, um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo formar enquanto investiga, o que é coerente com os fundamentos de Josso (2010).

Trata-se, particularmente, de um método apropriado para estudos que envolvem processos de formação docente e a transformação das práticas pedagógicas, pois enfatiza a investigação como um processo contínuo de formação e interação, em que os sujeitos envolvidos são formados enquanto participam do processo de investigação.

Passeggi (2016) caracteriza a Pesquisa-formação como um paradigma emergente, enumerando quatro elementos que a distanciam de uma abordagem clássica de pesquisa, a saber:

a) Quem pesquisa – na pesquisa-formação não é somente o pesquisador, mas uma gama maior de agentes envolvidos, além dos formadores e de instituições não universitárias, incluindo a própria pessoa em formação;

b) O que se pesquisa na pesquisa-formação – as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais, sociais, existenciais) introduzidas pelos novos agentes e relacionadas a seus problemas, que se constituem os objetos de investigação com amplas aberturas para os diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais);

c) Como se pesquisa - a pesquisa caminha em duas dimensões: epistemológica e metodológica; nesta, fica claro que a interação, ancorada na própria pesquisa-formação ou pesquisa-ação-formação, é o caminho adotado; naquela, a abordagem parte da perspectiva transdisciplinar, ou mesmo pós-disciplinar;

d) Por que se pesquisa – para perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois é por meio dela que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa.

Conforme Ximenes, Pedro e Corrêa (2022), a Pesquisa-formação tem sido aplicada de diferentes maneiras e com variados objetivos, visando à formação e emancipação dos indivíduos. Nesse contexto, a produção de conhecimento está intrinsecamente ligada à

elaboração e à reflexão contínua sobre a práxis pedagógica, fundamentada na integração entre teoria e prática. Segundo os autores:

Dentre os fundamentos apresentados, defende-se que ao se realizar pesquisas com professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisadores e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão crítica-colaborativa sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades dos diversos condicionantes engendrados no seu trabalho. (Ximenes; Pedro; Correa, 2022, p. 5-6)

Levando em conta, então, os aspectos metodológicos da Pesquisa-formação e a forma como se pesquisa, posso encaminhar três elementos para a proposta formativa:

a) Como ocorre a interação entre os participantes?

O círculo, como perspectiva dialógica do curso, constitui a forma utilizada para que os participantes possam interagir; isto é, o formador não é o centro do saber, atuando como mediador no processo de construção coletiva.

b) Como é aplicada a perspectiva transdisciplinar?

Considero que, uma vez que o curso envolve docentes das mais diversas áreas do conhecimento, as discussões se inscrevem na perspectiva transdisciplinar, ao integrar saberes de diferentes campos.

c) Como os participantes são envolvidos como sujeitos-autores do processo formativo?

Os participantes possuem autonomia reflexiva para a construção de saberes; isto é, suas experiências são valorizadas e partilhadas durante os encontros do curso.

Assim, compreendo que a Pesquisa-formação não é rígida ou pré-definida, mas emerge da prática e da colaboração entre os participantes. Do método, não abordo as histórias de vida como método de pesquisa, pois este não foi o foco da investigação; direciono as reflexões para as práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia da Alternância. Portanto, a Pesquisa-formação permite a construção coletiva do saber, alinhada ao círculo e à participação ativa dos docentes.

A seguir, passo a apresentar o percurso que envolve o primeiro movimento da pesquisa.

### 3.2 Conhecendo o terreno: percurso do primeiro movimento investigativo

O percurso metodológico do primeiro movimento visou constituir dados para a construção do produto, e aconteceu a partir de três momentos: a) entrevista narrativa com professores do Proeja; b) minicurso com professores; c) participação em círculo de saberes, compondo uma trilogia investigativa<sup>10</sup>.

a) Entrevista narrativa – foi na entrevista com professores do Proeja do *Campus Castanhal* do IFPA, que o aspecto da Pedagogia da Alternância se mostrou. O grupo de professores entrevistados trouxe à tona aspectos do trabalho pedagógico nas turmas com essa característica.

b) Minicurso com professores - reforçou a ênfase na Pedagogia da Alternância no desenvolvimento da proposta formativa, nos seguintes aspectos: surgimento, forma como se encontra hoje, currículo e formação do alternante.

c) Participação em círculo de saberes – a participação, conduzida dialogicamente, conforme o círculo de cultura de Freire, serviu como inspiração para o Círculo de Saberes-Formação.

Descrevo cada um dos momentos da trilogia a seguir.

#### 3.2.1 *Lócus do primeiro movimento da pesquisa*

O *Campus Castanhal* do IFPA foi o lócus do primeiro movimento da investigação. Ao acessá-lo, observei os cursos ofertados, dentre eles, a oferta do Proeja, vislumbrei os professores que atuam no curso em funcionamento como os primeiros participantes da pesquisa.

O *Campus* está localizado a 68 km da capital Belém, no município de Castanhal e pertence à microrregião Metropolitana da capital.

A instituição tem mais de 100 anos de funcionamento e consolida-se, na região, como uma das mais prestigiadas instituições de ensino e formação profissional, ofertando mais de 76 cursos <sup>11</sup>, com ênfase nas áreas das ciências agrárias, com uma forte atuação na formação de

---

<sup>10</sup> Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, IFAM, Parecer nº 5.407.105 de 13 de maio de 2022.

<sup>11</sup> Dados coletados do Edital N° 23, de 05 de setembro de 2019 do Processo Seletivo Unificado - 2020 e Edital N° 24, de 06 de Setembro de 2019 Processo Seletivo Unificado Graduação - 2020, da COMPESE IFPA, disponíveis em: <https://prosel.ifpa.edu.br/psu-tecnico-2020> e <https://prosel.ifpa.edu.br/psu-graduacao-2020> . Acesso em: 28 de jan. 2021.

agricultores, ofertando cursos técnicos, de graduação e pós-graduação na área agrícola, pecuária e informática. Na Figura 4, apresento a fachada do *Campus* Castanhal.

Figura 4 - *Campus* Castanhal do IFPA



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Enquanto percurso histórico, o *Campus* Castanhal do IFPA origina-se de uma instituição educacional voltada para o ensino agrícola, fundada na ilha de Caratateua, município de Belém, em dezembro de 1921, tendo como primeiro nome “Patronato Agrícola Manoel Barata”. A partir disso, a instituição passou por diversas reformas e nomenclaturas, como em 1939, que se chamou Ginásio Agrícola Manoel Barata; em 1968, Colégio Agrícola Manoel Barata; em 1979 teve novamente alterada a sua nomenclatura para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Com o Decreto Federal Nº 11.892 de Dezembro de 2008, passou a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Castanhal. (PPC, 2016).

De acordo com Silva (2019) em 2005 havia a intencionalidade de oferta de curso voltado para filhos e filhas de trabalhadores rurais. Isso foi possível a partir de 2006 com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia, com apoio financeiro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, constituindo-se na primeira experiência exclusiva para filhos de camponeses, de formação integrada, utilizando como diferencial a Pedagogia da Alternância e coordenado em conjunto com os movimentos sociais.

O Pronera entrou em funcionamento ao mesmo tempo em que se iniciou o debate sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos nas instituições da Rede Federal. A então Escola Agrotécnica de Castanhal optou por oferecer turmas noturnas, mas com os princípios da

Pedagogia da Alternância, pela aproximação com os movimentos sociais do campo da época. (Veloso Filho, 2014).

Paralelo a isso, ocorreram diversos movimentos com outras instituições que discutiam a Educação do Campo, como a UFPA e houve ainda, em 2006, um programa chamado Saberes da Terra, um programa que ajudou muito a instituição compreender a Educação no Campo, a alternância, o ensino integrado. Tudo isso auxiliou a construir o projeto da oferta de EJA na instituição.

Na perspectiva de dar continuidade ao que se havia construído com o Pronera, surge então na Rede Federal de Educação Profissional o Proeja. Para o *Campus Castanhal* essa foi a forma mais adequada de continuar a oferecer seleção aos estudantes de regiões quilombolas, ribeirinhas, agrícolas entre outras, e foi por essa razão que o Proeja continuou o trabalho já iniciado com o Pronera, em parceria com os movimentos sociais do campo.

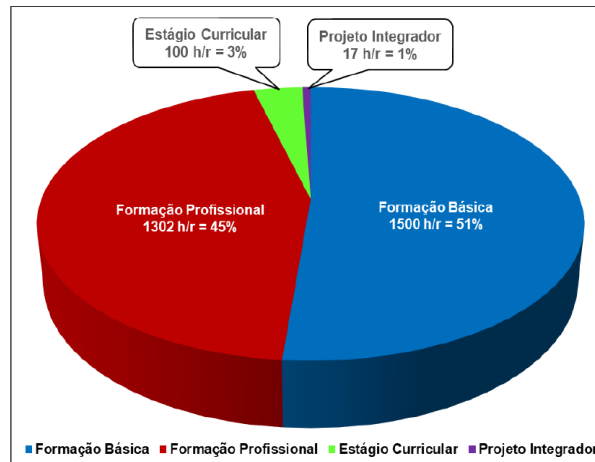
### *3.2.2 Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade*

Com o Decreto nº 5.840, de 2006, houve também a implantação no *Campus Castanhal* do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, passando-se a oferta regular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico. (PPC, 2016).

A partir de 2022 o curso passou por uma reformulação em seu Projeto Pedagógico de Curso, recebendo atualizações e um novo enfoque na Sustentabilidade. Assim, nesse novo panorama, o curso passou a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com Alternância Pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade (PPC, 2022).

O itinerário formativo oferta quatro itinerários de atividades: disciplinas comuns, que são as disciplinas gerais ofertadas no ensino médio, disciplinas da área técnica de agropecuária, que são as disciplinas específicas do curso, projetos integradores, que são momentos de articular as práticas e atividades interdisciplinares no curso e as práticas profissionais, que são os estágios supervisionados, distribuídas conforme mostra a Figura 5:

Figura 5 - Itinerário formativo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao EM Modalidade de EJA com Alternância Pedagógica e enfoque Sustentabilidade



Fonte: PPC do curso, 2022.

Percebe-se que em relação ao itinerário formativo do PPC de 2016 ao de 2022 houve um apressamento quanto ao tempo de formação dos estudantes, passando o curso de três (3) para dois (2) anos de duração, com redução da carga-horária, de 4573 horas a 3500 horas de curso.

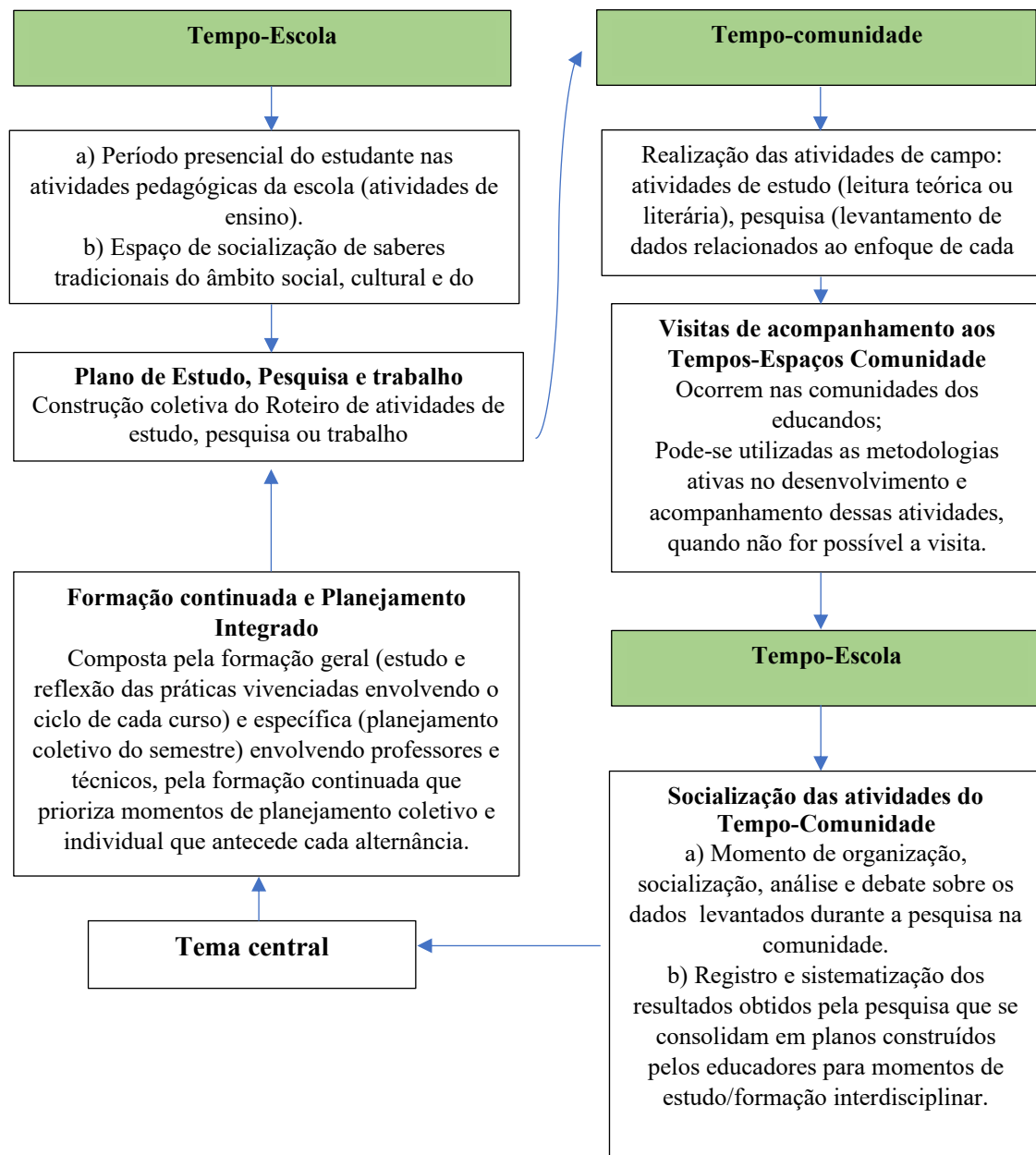
Dentre os princípios metodológicos previstos, no PPC do curso estão previstas duas perspectivas: 1) a pesquisa e o trabalho como princípios educativos; e 2) o uso da alternância como adequação à diversidade de origem discente, em sua especificidade territorial. (PPC, 2022).

O primeiro princípio tem a pesquisa como uma forma de aprendizagem para desenvolver capacidades de viver e intervir em seu meio, a comunidade onde o educando vive, por meio dos conhecimentos e acessos aos saberes científicos, juntamente com os saberes populares que já trazem. O trabalho como princípio educativo vem como a base da existência humana, para produzir sua própria subsistência, uma necessidade. (Saviani, 1994).

O segundo princípio diz respeito à alternância, voltada à Educação do Campo e aos saberes tradicionais, presentes na realidade dos estudantes desse contexto.

Vejamos essa organização na Figura 6:

Figura 6 - Organização dos tempos, dos espaços e das práticas formativas para o desenvolvimento do processo pedagógico na alternância



Fonte: Elaboração própria, com base no PPC (2022).

Com a reformulação do PPC ocorrida em 2022, evidencia-se uma modificação do ciclo, com retirada do plano de formação, bem como da substituição de princípios mais ligados à Educação Popular, como os Temas geradores, pelas possibilidades de utilização das Metodologias Ativas, as quais tomaram evidência na Covid 19. Há ainda, diferentemente do texto presente no PPC de 2016, uma explicitação da necessidade de momentos de formação coletiva entre os professores nos intervalos entre cada alternância, que possibilitam a interdisciplinaridade na construção de planos de ensino e no plano de atividades individuais.

Além dos elementos destacados, outros ainda estão previstos, como as Visitas Técnicas no Tempo-Escola, Intercâmbios, Atividades integradas, entre outras.

A caracterização estrutural e metodológica do funcionamento do curso descrito em seus Tempos-Escola e Tempos-Comunidade servem para que se pense na complexidade que se dá para os professores que já atuam na modalidade integrada regular e que passam a atuar na Pedagogia da Alternância. Há nessa prática, de forma implícita, uma série de exigências quanto a compreensão das finalidades dessa metodologia, dos princípios que a regem, das características dos agentes presentes nessa modalidade de ensino, em geral pessoas do campo, sobre as práticas diferenciadas e necessidades formativas.

Logo, compreendo que, para atuar, seja necessário uma formação específica a fim de que o professor conheça os princípios teóricos, metodológicos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

Na seção que segue veremos um pouco mais sobre a Pedagogia da Alternância e o porquê dessa importância.

### 3.2.3 A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância teve suas raízes na França, especificamente nas *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais). Seu início não se deu através de teorias a priori, mas sim como uma resposta prática a desafios reais enfrentados por agricultores e suas famílias no contexto rural. (Gimonet, 2007).

Os fundadores dessa abordagem não tinham um passado institucional ou pedagógico na criação de escolas. Eram, antes de tudo, participantes de movimentos sociais, dos quais destaca-se o movimento cristão de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier.

De acordo com Gimonet (2007), a gênese da Pedagogia da Alternância ocorreu de maneira simples, mas por trás dessa simplicidade havia processos complexos em ação. Tudo começou com a identificação de um problema: um adolescente não queria frequentar a escola secundária. A partir disso, os pais agricultores se depararam com a necessidade de criar uma escola que não prendesse os jovens como as escolas tradicionais, em espaços fechados, mas permitisse que eles aprendessem tanto na escola quanto na vida cotidiana, por meio de períodos alternados entre a família e a escola.

Essa solução, a priori, aparentava certa simplicidade, contudo, apenas na aparência, pois o que se estava iniciando era um processo complexo e sem modelos pré-existentes de

educação alternativa; elaboraram e implementaram uma pedagogia que refletia suas experiências experimentais com a vida rural e suas relações com o meio ambiente:

Começa então um amplo movimento de pesquisa-ação, como se diz hoje. A prática do dia a dia, a experimentação, as tentativas/erros cuja análise, a reflexão e sempre o bom senso e a intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos. (Gimonet, 2007, p. 23).

Ao longo do tempo, a Pedagogia da Alternância se desenvolveu em uma abordagem sistemática e complexa, moldada pela prática, pela reflexão, pela pesquisa e pela interação com outras correntes pedagógicas e filosóficas. Ela evoluiu para ser uma pedagogia da relação, do encontro e da partilha, incorporando os valores da comunidade, da responsabilidade, da autonomia e da liberdade:

No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 229).

Gimonet (2007), enfatiza que nessa pedagogia, o estudante, pré-adolescente, jovem e adulto deixa seu papel da escola costumeira, para assumir um novo papel, de ator e protagonista em um determinado contexto de vida e em um território.

Atualmente, a Pedagogia da Alternância pode ser conceituada 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”. (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). No entanto, esse entendimento avança para a defesa de um sistema educativo, em vez de reduzir-se a uma simples metodologia pedagógica. Para Gimonet (2007), a alternância não é uma facilidade pedagógica, mas uma complexa realidade que só pode ser compreendida de maneira sistêmica, complexa, moldada pela prática, pela reflexão, pela pesquisa e pela interação com outras correntes pedagógicas e filosóficas. Ela evoluiu para ser uma pedagogia da relação, do encontro e da partilha, incorporando os valores da comunidade, da responsabilidade, da autonomia e da liberdade.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou em 1969, advinda do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo principal era fornecer educação ao

homem do campo, elevando sua condição cultural social e econômica. (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Dentre a experiências educativas relatadas pela literatura no Brasil, tem-se as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a terminologia genérica utilizada para se referir às instituições que praticam a alternância no meio rural é Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), contando hoje com o total de 243 CEFFAs em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

De acordo com Silva (2010), <sup>12</sup>a ampliação e consolidação de experiências e o reconhecimento do potencial educativo da proposta com Alternância Pedagógica, sobretudo para movimentos sociais do campo, contribuíram para a disseminação da proposta para além das CEFFAs.

Para a autora, é possível identificar tipologias que se referem à:

[...] **alternância justapositiva ou falsa alternância** – que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à **alternância aproximativa ou associativa** – que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e como das atividades desenvolvidas. (Silva, 2010, p. 185-186 grifos do autor).

De acordo com Braz (2017), no Brasil, o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 01/2006 são os documentos que legitimam a compreensão da Pedagogia da Alternância para a consolidação da Educação do Campo, bem como são eles que reconhecem a multiplicidade de alternâncias, considerando que a Alternância Real Integrativa ou Copulativa é a alternativa mais consistente.

Como observa-se desde sua origem, a Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de Jovens e Adultos do campo, mas hoje é possível identificá-la em cursos de

---

<sup>12</sup> Silva (2010) trata em seu estudo de analisar a diversidade de propostas de alternância até o ano de 2010 tendo como amostra as proposições das Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Programas Saberes da Terra Residência Agrária e Empreendedorismo do Jovem Rural como representativas da diversidade de experiências de alternância em curso.

Licenciatura em Educação do Campo, Pós-Graduação em Educação do Campo e na Educação Básica<sup>13</sup> e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – EJA EPT, como o Proeja, curso que ora foi apresentado.

A seguir, apresento os professores que atuam nessa perspectiva e as entrevistas que foram realizadas com eles.

### 3.2.4 Primeiro terreno: entrevista narrativa com professores do Proeja

Ao entrar em contato com o *Campus* Castanhal o passo inicial foi contactar os professores que seriam os participantes do primeiro momento da pesquisa e agendar um encontro. A aproximação aconteceu por meio da ferramenta *WhatsApp*, com dez professores do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Proeja do IFPA do *Campus* Castanhal. Escolhi enquanto técnica a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008) em grupo e como instrumentos utilizei as anotações de campo e gravações em áudio.

No dia das entrevistas, ao perceber a oportunidade de encontrar os professores que viajam de outras localidades e que dispunham de tempos distintos uns dos outros, optei pela entrevista narrativa de forma individual. Os critérios para participar foram: voluntariado e experiência em turmas do Proeja.

Dos dez professores convidados, sete aceitaram o convite e foram entrevistados; dois aceitaram ser entrevistados no primeiro momento, porém não retornaram mais o contato para agendar um horário; um não respondeu ao convite feito.

Quanto à formação profissional, dois participantes são formados em Letras, dois em História, um em Ciências Sociais e dois em Agronomia e atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

A entrevista narrativa – EN seguiu as fases de preparação, iniciação, narração central, questionamento e fala conclusiva. (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Na fase de preparação, realizei leituras referentes ao campo de investigação para elaborar questionamentos, perguntas *exmanentes*, que são as do interesse de pesquisa, pertinentes ao objeto de estudo. Essas perguntas fizeram parte da entrevista, tomando cuidado para não direcionar o entrevistado nas respostas.

---

<sup>13</sup> O *Campus* Castanhal é um exemplo de instituição que trabalha segundo os princípios da Pedagogia da Alternância nas diversas modalidades educativas, da EJA EPT à Pós-graduação em Educação do Campo. Informações coletadas do próprio site da instituição, disponível em: <https://prosel.ifpa.edu.br/especializacao-em-educacao-do-campo-castanhal-2022>; <https://www.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/1750-campus-castanhal-abre-vagas-para-graduacao-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Na fase de iniciação, apresentei o tópico ou tema da pesquisa e a questão que norteou o relato do entrevistado (Apêndice B). Durante a narração central (fase 3), os entrevistados iniciaram os relatos e a influência da pesquisadora foi a mínima possível, exercitando sempre uma escuta sensível daquilo que se revelava durante aquele encontro. Observei que entrevista, cada participação ocorreu de maneira singular, umas fluindo mais do que outras. Alguns dos entrevistados acabavam seu turno de fala com uma pausa, aguardando que uma pergunta fosse feita. Nesses momentos, recorri ao que Jovchelovitch e Bauer (2008) pontuam a respeito das perguntas *imanes*, que são aquelas aproveitadas do que emergiu da própria fala do participante.

Nesse sentido, adentrava na fase de questionamento, até que novamente a narrativa fluísse. Na fase conclusiva, ao desligar o gravador, algumas conversas sobre a entrevista surgiram, do que fui tomando pequenas notas para as análises.

Antes dos encontros, enviei um convite personalizado (Apêndice B) contextualizando o professor sobre o tema da pesquisa e sobre um pouco de minha trajetória, com a finalidade de criar uma proximidade e confiança. Esse procedimento foi feito com os sete (7) participantes que aceitaram ser entrevistados.

As entrevistas iniciaram no dia 27 de agosto de 2022, quando fui apresentada informalmente por meio do *Google Meet* ao primeiro professor participante, estendendo-se até o dia 28 de setembro, data da última entrevista. Quatro entrevistas ocorreram presencialmente, pois havia a disponibilidade dos professores para o dia e horários agendados e outras três ocorreram por *Google Meet*, por opção dos professores participantes.

Dadas as dinâmicas e características do *Campus Castanhal* de ser uma instituição com enfoque agrário, os nomes dos participantes foram preservados, substituídos por nomes de árvores ligadas à região amazônica. Dessa forma, denominei-os de Bacurizeiro, Graviroleira, Cupuaçuzeiro, Açaizeiro, Pupunheira, Cacaueiro e Mangueira. As entrevistas ocorreram nas datas e ordem descritas no Quadro 12:

Quadro 12 - Entrevistas narrativas

Data	Nomes fictícios dos professores participantes	Local	Horário/ duração
31/08/2022	Bacurizeiro	Sala do Ceni – Centro de Idiomas do <i>Campus Castanhal</i>	Início: 8h (27 min.)
	Graviroleira		Início: 9h (19 min.)
01/09/2022	Cupuaçuzeiro	Sala da coordenação do Proeja	Início: 9h (28 min.)
	Cacaueiro		Início: 10h (32 min.)

03/09/2022	Açaizeiro	<i>Google Meet</i> <a href="https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs">https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs</a>	Início: 10h (32 min.)
08/09/2022	Pupunheira	<i>Google Meet</i> <a href="https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs">https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs</a>	Início: 10h (21 min.)
28/09/2022	Mangueira	<i>Google Meet</i> <a href="https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs">https://meet.google.com/wmh-aqcn-xjs</a>	Início: 9h (29 min.)

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como procedimentos adotados, no dia 30 de agosto, às 8 horas, ao receber o professor Bacurizeiro, apresentei o tema da pesquisa, realizei os procedimentos éticos, expliquei brevemente sobre os procedimentos da entrevista narrativa, iniciando as duas primeiras questões que norteariam a fala (Apêndice B):

1. Professor(a)... Me conte sobre você. O que aconteceu para que escolhesse a carreira docente?

2. Me conte sobre quando e como foi que você começou a ministrar aulas no Proeja.

O roteiro não foi apresentado em sua integralidade aos professores, mas sim, iniciado com a primeira pergunta e com a segunda, com vistas a desenvolver uma história que perpassasse os demais acontecimentos da vida e formação do entrevistado até o tempo atual. (Jovchelovitch; Bauer, 2008). A partir de então, seguia até a indicação clara de uma pausa por parte do participante e, em seguida, a partir da própria fala do entrevistado, reformulava as perguntas conforme o objetivo do estudo. Todas as entrevistas ocorreram da mesma maneira, mesmo aquelas realizadas pelo *Google Meet*.

Por fim, a última entrevista foi realizada no dia 28 de setembro com uma professora da área técnica, inicialmente agendada para o dia 20 de setembro, às 9h00, porém a professora não pôde comparecer em razão de uma atividade realizada no *campus*. Após um segundo contato, remarquei para o dia 28 de setembro, às 9h00, no mesmo link do *Google Meet*, estando a profa. em uma sala no *Campus Castanhal*.

Apresento, a seguir, os percursos de vida-formação evidenciados a partir das entrevistas, no que denominei “histórias de vida-formação dos participantes”.

### 3.2.4.1 Histórias de vida-formação dos participantes

Na fase de entrevista narrativa, evidenciei que lá haviam árvores encontradas no primeiro terreno da investigação, os professores entrevistados do *Campus* Castanhal do IFPA. As falas dessas árvores já plantadas na docência no PROEJA revelaram aspectos que tratam de seus percursos de vida-formação em experiências da infância ribeirinha, no campo, na vivência com a educação, vivências essas em diferentes fases antes de escolher ou adentrar à profissão docente, mas também revelaram algo não esperado para a pesquisa, o enfoque na Pedagogia da Alternância que é a orientação do curso em que esses professores atuam.

Da parte de experiências de formação, evidenciou-se a formação inicial nos cursos de licenciatura ou bacharelado, trazendo à tona a trajetória pré-profissional ou socialização pré-profissional, a carreira (Tardif, 2014), também do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2007).

Sob esse olhar que apresento essas árvores: as histórias de vida-formação dos participantes da pesquisa do primeiro movimento da pesquisa.

#### Bacurizeiro

Bacurizeiro, como árvore exigente que é, revela os cuidados necessários à boa formação para a docência desde os primeiros anos. Apontando trajetórias anteriores, explica sua busca por diversos outros cursos, porém foi na docência que encontrou o terreno ideal para desenvolver-se:

[...] por motivos pessoais eu sempre estudei bastante então eu queria Biologia, eu queria fisioterapia, eu queria Cinema, queria tudo isso, só que chegando lá eu vi que não queria mais. Aí eu fazia três, dois, quatro períodos, e sempre fazia, ao mesmo tempo, Letras. E Letras eu era apaixonado pelo espanhol por conta do [grupo] Rebelde da adolescência, me influenciou bastante, e embora eu venha de escola pública e nunca tenha estudado espanhol no ensino médio nem fundamental, no pré-vestibular eu tive acesso ao espanhol, os professores levavam músicas do RBD e eu já gostava da banda também, e foi algo muito gostoso de se aprender. [...] (Bacurizeiro).

Como observado, a identidade profissional de Bacurizeiro foi sendo moldada por experiências como aluno do ensino médio, experiências essas anteriores à sua formação inicial na Licenciatura e que exerceram forte influência na escolha profissional e na relação com a área na qual atua.

É de Recife, PE, e vive no Pará desde 2016. Das experiências profissionais após a formação inicial, descreve que chegou a dar aula como professor substituto no IFPE, em Pernambuco, depois trabalhou na Escola de Aplicação da mesma instituição, além participar de concursos públicos. Assim chegou ao IFPA, *Campus* Castanhal.

De sua formação como especialista, aproveitou a oportunidade de aperfeiçoar-se em Educação Técnica e Tecnológica e o Mestrado em Desenvolvimento Rural, com foco na Educação do Campo; foi onde realizou uma pesquisa com a Educação do Campo voltada ao Proeja, área hoje que se mostra sensível e interessado.

Dos momentos descritos por Bacurizeiro, pode-se perceber aquilo que Huberman (2007) trata no ciclo de vida profissional docente como momento de exploração da carreira, de experimentação do trabalho nos diversos ambientes da educação pública, até chegar à fase de estabilização, ocorrida a partir do concurso público no IFPA.

As experiências relatadas são comparadas com a árvore que dá nome ao fruto chamado bacuri, sensível na terra e no trato. Assim, Bacurizeiro demonstra sensibilidade na lida com o Proeja e, às dificuldades encontradas nessa docência. Traz reflexões sobre os cuidados que o professor deve ter com os alunos, com a forma de ministrar a disciplina no momento inicial à docência.

Tamanha foi a identificação com o Proeja, que Bacurizeiro não sentiu incômodo ao ministrar disciplina distinta da qual relata ser sua maior motivação, a língua espanhola. É perceptível, além disso, que após algumas experiências na docência, Bacurizeiro aponta estar na fase de estabilização, ao demonstrar maior confiança em si mesmo para assumir disciplinas que antes não trabalhava, segurança no planejamento, apropriação dos elementos básicos para a execução do Proeja e, principalmente, mais do que centrar-se em si, demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a trajetória formativa de Bacurizeiro revela que suas vivências particulares fazem o estudo ser um objetivo de vida, e a docência, advinda das influências externas, como o contato com professores de espanhol e a cultura da língua. Encontrou no Proeja um campo fértil de realizações, trabalho e interações com os alunos dessa modalidade.

### Gravioleira

Gravioleira é adaptável a diversos contextos educativos, conforme evidenciado em seu relato, vem de um solo mais seco, do interior do CE, porém se adaptou ao clima úmido e ao solo amazônico. Vive há 14 anos no Pará e sem detalhar muito de sua vida anterior, conta que sua principal influência na escolha da profissão foi a sua própria mãe, que também era professora.

[...] desde cedo comecei a despertar o interesse pela docência, por que minha mãe foi professora, então eu já acompanhava ela, ela ia a escola dá aula e eu naquele mundo, então desde cedo eu sabia exatamente o que eu queria ser, professora. E aí no ensino

médio quebrava muito a cabeça com matemática, com as exatas, foi aí que eu descobri: - não, sou das linguagens! eu gosto de ler, eu gosto de escrever! então desde cedo eu fui sabendo exatamente o que eu queria, como eu já disse, da primeira vez que eu fiz vestibular passei pra letras. (Gravioleira).

De sua formação inicial, relata que despertou para estudar a língua inglesa como habilitação pela importância da língua a nível global e por necessidade de estar inserida no mundo profissional. Daí então sempre se dedicou a ser professora de inglês, apesar de ser dupla-habilitada.

O começo de sua docência é marcado pela fase de exploração da carreira e desse período, reflete sobre as percepções que teve nas situações como docente da rede particular e rede pública de ensino, cada uma das instituições com seus objetivos, muitas vezes divergentes:

A minha trajetória inicial foi no CE, uma oportunidade em uma escola particular, trabalhei inglês para o fundamental I e II, então criancinhas assim... é...pra trabalhar já com os livros didáticos, e o fundamental II alunos já um pouco mais de bagagem, digamos assim. Foram 7 anos de experiência numa escola particular. Sugaram até a minha alma. Saí de lá preparada para trabalhar em qualquer lugar, porque era muita cobrança, pouco reconhecimento, porque nessa experiência o que eu vi é que uma escola particular é uma empresa, primeiramente o lucro, depois é que vem a questão do conhecimento, da educação. Mas ao mesmo tempo que eu tive essa experiência eu também passei no processo seletivo para dar aulas em escolas do Estado, contrato. Aí era uma outra realidade. [...] (Gravioleira).

De suas experiências, Gravioleira traz certo desânimo pela precariedade e a desvalorização do seu trabalho quando exerceu a profissão por via de contrato, o que coaduna com a pesquisa de Tardif (2014) sobre os professores em situação precária, os quais nessas situações podem desanimar-se, alimentar certo desencanto na profissão e desamor pelo ensino, chegando até mesmo a abandonar a carreira. No caso de Gravioleira, buscou na estabilização a saída para a precarização, chegando a trabalhar na rede pública até passar no concurso para professora efetiva no Instituto Federal do Pará.

Ao chegar no IFPA, se mostrou bastante adaptável, inclusive quando teve sua primeira experiência como docente no Proeja, embora aceitando os desafios que se impunham, relata também sua maior dificuldade no começo:

Durante muito tempo eu me dediquei a dar aula de inglês, era a “teacher”. Como o IFPA, principalmente o *Campus* Castanhal (pede) eu saí um pouco da minha zona de conforto e já fui dar aula pra Educação do Campo, foi aí a minha experiência no PROEJA, e em língua inglesa no PROEJA, que é uma diversidade, uma sala heterogênea, alunos das comunidades próximas e alunos também da cidade. Então fui ver o PPC e tentar trazer o inglês para as atividades integradoras, eles tinham que trazer algo da comunidade para apresentar. Então eu confesso que eu senti um pouco de dificuldade. (Gravioleira).

Do percurso profissional, em sua fala fica perceptível que a influência familiar da mãe professora exerceu papel significativo na escolha pela docência, mas a área, linguagens, surgiu a partir da identificação. A experiência anterior em diversos níveis educativos contribuiu para que ela viesse a se tornar flexível aos contextos de ensino, no entanto encontrou dificuldades com o Proeja, parece-me que pela ausência de experiência anterior, o que exigiu da docente mais uma vez adaptação a um novo contexto.

### Cupuaçuzeiro

Cupuaçuzeiro é nascido no campo, no interior ao redor de Monte Alegre, no Pará, Cupuaçuzeiro descreve a si e sua família como migrantes, que cedo praticaram o êxodo rural em busca de melhores condições de vida fora do campo. De lá trouxe vivências, experiências, negação da cidadania e um despertar para movimentos sociais do campo. Começou a estudar na cidade o segundo grau e na época era o ensino profissional, com duas opções para escolher: agropecuária ou o magistério. Com o desprestígio do magistério, desde então, enveredou pelo caminho agropecuária. Porém, a docência logo entraria em sua vida. Ao tentar chegar mais longe em seus estudos, ingressou no curso de Ciências Sociais na UFPA em Santarém, na modalidade intervalar:

Na época eu cumpri o ensino médio mas eu sabia que precisava ir mais longe, por diversos fatores, então eu tentei fazer, tentei não, me inscrevi no processo seletivo da UFPA, a cidade mais próxima era o município de Santarém e acabei ingressando no curso de Ciências Sociais, que a gente conhece como Sociologia, e aí, foi licenciatura e bacharelado, e sem muita orientação, novamente era um curso intervalar, que novamente dialogava com as experiências, saberes, fazeres, pensares que eu tinha, que não fui negado em nenhum momento nem no curso de agropecuária e fui trabalhando isso. Então você percebe que diversos conceitos estão permeando aí: a questão do trabalho, a questão do trabalho no campo, a questão do meio ambiente que tangenciava, era atravessado pelas questões culturais da minha formação. (Cupuaçuzeiro).

A partir dessa licenciatura, sem deixar de lado os saberes, fazeres e pensares do campo, inicia ainda como estudante sua trajetória docente:

A partir de então eu me encontrei professor, não era algo, que se eu tivesse desde sempre pensado em ser professor, se não, eu não teria feito agropecuária e sim magistério, que era a carreira da época. Então por diversos fatores, entre eles desorientação, estigma com a carreira docente, acabei enveredando para a agropecuária, porque não queria ser docente. Mas na graduação, a gente se encontrou docente e na época era muito difícil encontrar alguém que pudesse atuar nessa disciplina lá na minha cidade e eu ainda estudante do 5 semestre do curso surgiu a oportunidade de atuar como professor, no ano de 99, e algo que eu tinha rejeitado, mas como me rendia algum dinheiro, que garantia o meu sustento pelo menos,

oxigênio para eu concluir meu curso, fui dar aula com a única experiência de vida do campo, que eu não sabia que poderia ser usada na docência. (Cupuaçuzeiro).

Como servidor temporário na SEDUC atuou na Educação de Jovens e Adultos até ser admitido como efetivo, onde continuou trabalhando, dessa feita, só com ensino médio e no turno da noite com jovens e adultos. Posteriormente, em 2009 ingressa no mestrado, lida com questões de cultura e meio ambiente, até que em 2011 passa a trabalhar no PARFOR:

[...] no PARFOR tem as questões conceituais basilares estruturadas em cima da Pedagogia com jovens e adultos que não é exatamente no PROEJA, mas parte do princípio de que eles precisam ser cuidados, ser acolhidos, que trazem dificuldades, então a gente trabalhou com docentes que trabalhariam nessa perspectiva. (Cupuaçuzeiro).

Quando ingressa no IFPA e é apresentado ao programa, revive as experiências do campo anteriores e soma às novas demandas, no caso a pedagogia da Alternância adotada no contexto do Proeja do *Campus Castanhal*:

Eu já trabalhava de certa forma com essa realidade, só não sabia que era esse nome, pedagogia da alternância, então eu já tinha algumas experiências, mas certamente aqui a gente acabou pela própria trajetória no campo, eu aprendi muito e tenho lidado com jovens de diferentes realidades. Logo quando eu cheguei aqui o cenário educacional brasileiro era outro eu ainda fui algumas vezes, 2015... 2016, naquela ocasião a gente tinha recurso suficiente para o processo tempo comunidade no processo, na alternância pedagógica... A gente se deslocava até a comunidade e algumas vezes, várias vezes, entre os anos. Depois disso foi só contingenciamento da educação [...]. Então, são ferramentas que o PROEJA tem: a questão do tempo comunidade – tempo acadêmico – o plano de estudos. (Cupuaçuzeiro)

Como migrante do campo, a sua trajetória dentro da Educação de Jovens e Adultos, a vivência no campo, as pesquisas sobre o êxodo rural, cultura e meio ambiente, forjaram o eu professor, ligando-o ainda mais à modalidade como reflexo de muitas dessas experiências formativas.

### Açaizeiro

Açaizeiro encontrou as condições ideais para desenvolver-se na docência em um ambiente ribeirinho e de difíceis condições de vida, mas foi desde a infância que teve a docência plantada como um desejo de profissão e isso é perceptível pela ênfase dada em suas próprias palavras:

[...] ser professor era uma coisa rara na minha comunidade, era uma coisa muito bonita e uma coisa que se imaginava muito difícil, porque teria que ter formação, teria que ter uma relação comunidade, então uma coisa que eu, enquanto criança achava incrível, aquilo era o máximo do máximo do máximo, dentre as possibilidades de

profissão apresentadas à maioria das crianças ainda hoje na minha comunidade. Então eu quis estudar, eu quis estudar (ênfase) e eu sempre quis ser professora, por esse encantamento infantil meu para com a profissão. (Açaizeiro).

Apesar de ter desde a infância a noção do que gostaria de ser, em termos de profissão, acabou por graduar-se em Tecnologia de Alimentos, um curso do qual não teve identificação e que na primeira oportunidade enveredou para o seu grande desejo, o curso de História.

A minha família, por ser uma família simples não queria que eu largasse o curso e a pós, já tinham feito investimento pra eu estar, que era tecnologia de alimentos, fiz escondido o vestibular pra UFPA, uma trajetória um pouco atropelada. Eu fiz a graduação em História e sou uma historiadora bem apaixonada, então quando as pessoas perguntam muito de mim eu me confundo muito com a minha profissão. A minha profissão é ser professora, que eu gosto muito, e também ser historiadora. Isso que me marca bastante como pessoa. (Açaizeiro).

Açaizeiro até tenta definir-se dissociando-se de sua profissão, mas em seguida percebe que é uma tarefa difícil. Nesse sentido, confunde-se entre o que é e o que faz, isto é, sua pessoa e sua profissão. Isso fica evidente quando diz:

[...] sou essa pesquisadora, sou essa professora, sou mãe, mãe de um menino de 10 anos e sou alguém que tem o percurso muito marcado pelo trabalho, porque na minha comunidade trabalho é uma coisa que dá dignidade, que dá distinção, acho que não só na minha comunidade, mas acho que é um pouco eu, é um pouco essa pessoa (nome), que sempre esteve na sala de aula, mas sempre esteve estudando, porque não acredito que essas coisas estejam dissociadas, ensinar e aprender, ensinar e pesquisar. Não teorizo tanto sobre o ensino, mas pra mim é natural, penso eu que é natural, esses movimentos se retroalimentam e fazem parte de mim, assim essa experiência de alguém que está em sala de aula e reflete constantemente. (Açaizeiro).

Sobre sua trajetória profissional inicial, conta que começou quando foi aprovada no concurso da SEDUC/PA, mas que sentiu as dificuldades do início da carreira por que seu curso foi mais voltado para o bacharelado do que a licenciatura propriamente dita.

Foi assim que tempos depois chegou no Instituto Federal do Pará e teve sua primeira experiência com o Proeja, experiência que descreve como uma reaprendizagem de métodos, de saber ser, de saber fazer com o público. Enfatiza o choque de realidade vivenciado ao lidar pela primeira vez com as especificidades das turmas e as novas exigências, das quais não se sentia capacitada.

No IFPA eu fui, vou usar esse adjetivo, que é como eu me sinto, mas não é o real, fui “forçada” a trabalhar com o PROEJA. Não me leva a mal pelo adjetivo, é só pela total incapacidade minha de imaginar que eu trabalharia com esse público, não tinha nenhuma abertura emocional, e nem uma experiência prévia pra desenvolver trabalhos com o PROEJA, que é uma coisa que precisa de mais atenção, de mais reflexão, de mais tato com os alunos, com o tempo dos alunos, e que definitivamente é algo que a gente sabe que é fundamental para o nosso país e pra essas pessoas se desenvolvam,

mas da qual eu não tive experiência, não tenho experiência, e pela qual minha formação contribuiu ainda menos. É porque na minha formação eu sequer tive um texto para pensar o que era PROEJA. (Açaizeiro).

A fala de Açaizeiro remete-me às fases iniciais da carreira, quanto à fase crítica que exige reajustes em função das realidades de trabalho encontradas, aos choques de realidade, à imagem esperada dos alunos e a realidade encontrada. Os anos iniciais da docência – três a cinco anos – correspondem a esse período mais crítico, porém de intensa aprendizagem para os docentes. Mas entendo que esse momento pode se dar até mesmo diante de uma nova experiência profissional, como a que descreveu a professora Açaizeiro.

De todo modo, os percursos formativos enveredados por Açaizeiro apontam para a questão de que nem sempre os docentes seguem na profissão dos pais e as condições de vida difíceis podem exercer forte influência para novas buscas pelos filhos a profissões distintas dos pais, como foi o caso de Açaizeiro em que outros modelos presentes em sua comunidade, como é o caso da docência, a influenciaram na busca por esse ofício. De seu exercício profissional no Proeja, de modo franco, Açaizeiro retrata barreiras pessoais e profissionais para lidar com o público, ora relacionadas a sua formação, ora às questões sociais do público e ora à ausência experiencial própria da docente.

### Pupunheira

Pupunheira demonstra ter raízes profundas, que lhe dão bastante estabilidade naquilo que faz e permite que os frutos de sua docência sejam vistosos. Começa a falar de si a partir de suas experiências no ensino médio, momento em que se descobriu como uma futura professora pelas crenças que possuía relacionadas às características de ser um(a) professor(a): ter prazer em dividir os saberes, atenciosa, estudiosa, qualidades, em sua concepção, relacionadas aos docentes:

[...] eu sempre gostei muito de ensinar, de dividir aquilo que eu aprendia, sempre fui aquela aluna que sentava na frente e prestava atenção, sempre fui estudiosa, eu tinha o sonho de fazer Biologia porque eu queria trabalhar com genética, eu queria trabalhar com laboratório, queria ser geneticista, queria desvendar o DNA das pessoas, eu achava isso o máximo. (Pupunheira).

Observei também as influências que outros professores tiveram na escolha da profissão e no seu estilo pessoal de ensinar, influenciado inclusive na mudança de área escolhida.

Quando eu fiz o terceiro ano, que era o ano de vestibular, eu tive alguns professores de história que me encantaram e que mudaram minha forma de ver as coisas e que me instigaram a pensar em como seria o meu futuro de uma forma diferente, aí eu me vi ensinando, eu me vi dividindo aquilo que eu sabia. Sempre gostei de história, mas eu me apaixonei ainda mais pela História e com o estímulo dos ótimos professores que eu tive eu escolhi fazer uma licenciatura, então eu sou professora por opção e não porque foi o jeito ou porque foi o curso que tinha, ou porque foi o que deu pra passar e eu sou muito realizada na escolha que eu fiz. (Pupunheira).

Tardif (2014) destaca as questões das influências, da personalidade docente e como ela exerce um papel relevante nas justificativas nas escolhas pela carreira, sendo tratadas de maneira naturalizadas pelos professores em suas práticas sociais. Mas de acordo com o autor, o tempo é um principal responsável por modelar a personalidade, tendo em vista a história de vida e a socialização profissional.

É pertinente observar que Pupunheira relaciona sua prática também à sua socialização enquanto aluna. Desse momento anterior de formação, traz as experiências com a pesquisa e que hoje são replicadas em sua prática profissional docente com os seus alunos, como é possível identificar no excerto abaixo:

Então, minha formação acadêmica é essa e eu cheguei na carreira docente por conta dessa escolha que eu fiz, a minha experiência acadêmica foi excelente, eu fui bolsista durante a minha permanência na UFPA o que me deu muita bagagem para trabalhar com pesquisa, com documentos, então hoje eu sei da importância que a pesquisa tem pra formação do professor, do acadêmico, do pesquisador, do aluno. No IF nós já tivemos trabalhos de pesquisa com alunos que quando entraram na universidades despontaram lá na frente na hora de ganhar uma bolsa porque eles já tinham essa experiência de pesquisa...o currículo lattes... Aí a minha carreira veio nesse sentido. (Pupunheira).

De sua experiência profissional, ressalta a diversidade de trabalhar desde os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio, cursinhos, graduações e EJA, de onde retira sua identificação com o Proeja, períodos esses de experimentação ou exploração da carreira (Huberman, 2007).

Ao chegar ao instituto, relembra que as turmas do programa estavam desassistidas de professor de história pela alta demanda e por preferência de um professor de história pelas demais turmas de ensino médio regular, algo que a marcou.

Quando eu cheguei no IFPA tinha um professor de história no campus e esse professor não dava conta de todas as turmas e aí a primeira coisa que ele me disse foi: - tem as turmas do PROEJA que estão sem aula, sem professor de história há muito tempo porque eu precisei escolher que turmas eu ia dar aula e eu não escolhi eles, porque eu não me identifico com esse tipo de metodologia, de alunos, essa pedagogia da alternância, de vai e vem, de se envolver em atividade do tempo comunidade e como eu precisei escolher onde eu ia atuar eles estão sem aula. Aí eu cheguei no PROEJA

pelo instituto, então eu já tinha essa experiência pela SEDUC, eu me encontrei novamente, um público mais jovem, um público bastante diferente, que já traz toda uma experiência das suas comunidades que tem toda uma bagagem cultural que nós não temos, e que isso precisa ser muito considerado e respeitado e a partir dessa realidade desse aluno é que eu fui montando... adaptando...o conteúdo curricular, que ainda é muito fora da realidade do que realmente deveria ser, [...]. (Pupunheira).

Verifico assim, pelo relato, um processo que ocorre nas instituições as quais ofertam a modalidade EJA, que é certa resistência por trabalhar com esse público, seja pela não identificação, ausência de capacitação, até mesmo falta de experiência com o público. No caso específico, Pupunheira demonstra uma adesão, diferente do professor citado por ela, principalmente pela trajetória anterior com a EJA noturna antes de entrar na instituição federal. A experiência anterior fez a diferença no processo de adesão da docente.

Pupunheira foi influenciada por outros professores durante a adolescência. Suas qualidades, como sentir-se à vontade com a ação de dividir conhecimentos, ter atenção à sala, deixavam pistas de que a docência seria sua opção. Das muitas experiências relatadas, o Proeja entrou na sua trajetória por ser preterido por outros pares, mas os sentimentos de identificação com o público a fazem querer estar presente e trabalhar com as turmas sempre que há oportunidade.

### Cacaueiro

O Cacaueiro teve um percurso que demorou um pouco mais a fincar as raízes no processo educacional e a florescer como professor, mas desde que assumiu a docência, tem dado frutos de valor inestimáveis que contribuem à saúde de cursos, como, por exemplo o Proeja. Vem de uma família de tradição educativa, tendo a mãe diretora de escola e pai professor. A família veio ao Pará em busca de oportunidades profissionais e se estabeleceram, o que deu a Cacaueiro a possibilidade de fazer sua primeira graduação, uma licenciatura em Ciências Agrárias. Relata que foi a primeira experiência com jovens e adultos de casas de familiares rurais e turmas multisseriadas, tudo por meio de visitas ocorridas na graduação.

Após terminar o curso, não encontrando oportunidades na área de formação, acabou por realizar outros dois cursos. Durante uma das graduações se descobre na docência, a partir da influência de um professor do curso de Agronomia, como relatado:

E assim, morando numa casa com professores, diretor de escola, enfim...mas eu não queria aquilo pra mim, nunca tive isso, pelo contrário, não queria ser professor, e na primeira disciplina da Agronomia, Epistemologia do Sentido com o prof. Gutemberg Guerra, da UFPA, também em Belém, ele nos leva a refletir... pensar ...naquela primeira disciplina caiu a ficha, eu quero ser professor. Eu vim de um pré-conceito de ser professor e numa disciplina que me fez refletir, na Agronomia, essencialmente

técnica, me fez voltar nos anos 2000 na Licenciatura: - quero ser professor. A partir daquele dia comecei a buscar essa ideia. (Cacaueiro).

A primeira visão acerca da docência apresentada por Cacaueiro já é uma preocupação dos especialistas em atratividade da carreira docente em uma pesquisa encontrada em Gatti (2009), o porquê da rejeição à carreira por parte dos jovens e como isso irá se refletir em alguns anos. Embora tendo a mentalidade do trabalho docente sempre presente em seu entorno, é perceptível que num primeiro momento, as condições de trabalho dos seus pais ou talvez o aumento das exigências no trabalho docente podem ser fatores não atrativos para Cacaueiro. Apenas após reflexões promovidas por outro professor em sua formação inicial, viu a possibilidade de buscar meios para essa profissão.

Assim, em 2015 concretiza essa busca, por meio de concurso público para o IFPA:

Um colega meu da área de informática me chamou pra fazer a prova. Ele queria viajar e não queria viajar sozinho. Eu fui acompanhando. Já vinha estudando para concurso na área federal, então eu viajei com ele e acabei fazendo a prova e passei. Fui desenvolvendo durante as etapas da prova, se não me engano foram 5 etapas da prática docente, eu já tinha uma certa prática porque eu tinha a Licenciatura, já dava palestras, algumas aulas, dei aula de informática básica enquanto estudava a licenciatura. Então eu tinha uma certa prática e isso me ajudou na hora da prova do IFPA. Então passei nessa prova na parte técnica, mas como docente e essa etapa da docência me ajudou bastante pela prática que eu já tinha da Licenciatura, apesar de ser muito tímido, mas eu consegui desenvolver a proposta dentro daquilo que estava sendo avaliado. (Cacaueiro).

Começou a sua carreira no *Campus Castanhal* do IFPA, atuando principalmente nos cursos técnicos integrados regulares, e logo em seguida também com o programa:

[...] no segundo ano já fui convidado para trabalhar no PROEJA, aí foi quando eu me reportei aos anos 2000, quando na licenciatura eu tive o primeiro contato e depois eu não tive mais. Aí eu já tinha 1 ano de experiência docente muito pouco, mas eu fui inserido nessa nova realidade. Já o PROEJA era o Curso de Agropecuária integrado também, só que ele trabalha a alternância pedagógica. Fui então convidado a ficar com as turmas do PROEJA Agropecuária, já com alternância pedagógica. A alternância pedagógica eu já havia conhecido lá em 2000 porque as casas de trabalhadores rurais também trabalham com alternância pedagógica, mas eu fui me aprofundar de fato aqui em Castanhal, no IFPA. (Cacaueiro).

As experiências pré-profissionais de Cacaueiro vêm à tona perante a realidade de trabalho com a alternância, funcionando como uma reserva, *stock*, ou experiências sociais dentre outras concepções nomeadas por diversos autores, que remetem a saberes que não são inatos, mas produzidos em socializações anteriores, como é o caso de Cacaueiro, que resgata essas experiências de suas vivências como aluno da graduação em Ciências Agrárias.

Encontra-se hoje na coordenação do curso, que foi onde conseguiu aprofundar de fato nas necessidades pedagógicas e estruturais do curso, bem como na melhoria de sua própria prática como professor da área técnica do curso:

[...] Tive essa oportunidade de ir na casa de todos os alunos agora enquanto coordenação. Na pandemia a gente sentou, o NDE, sentamos para ver as possibilidades de como trabalhar o PROEJA entendendo que a realidade, espalhados em todo o estado do Pará, um estado continental, em termos de território, mas a gente tem no PROEJA alunos que não tem energia em casa e inicialmente a proposta era de a gente trabalhar de forma remota síncrona. Mas como é que você vai trabalhar via internet com aluno que não tem energia em casa? Não tem energia, não tem celular, não tem onde carregar se tivesse celular, às vezes não tem um sinal de internet, um computador, então é outra realidade e diante desses desafios a gente então pontuou, pensamos: - vamos trabalhar com material apostilado, que está dentro do PPC como um das possibilidades, então a gente desafiou os professores a fazerem isso, construir apostilas para que os alunos pudessem de forma autodirigida conseguir fazer os conteúdos na medida do possível, tirar dúvidas via WhatsApp, aqueles que tem acesso, quem não tem, se desloque. [...] (Cacaueiro).

A trajetória profissional de Cacaueiro é permeada de outras experiências fora da docência. Encontra-se na docência em meio a reflexões possibilitadas por outro professor em um bacharelado. Do seu percurso, é nítido que o IFPA foi o lugar onde de fato aprofunda-se tanto nas questões inerentes ao público EJA quanto nas ferramentas próprias do curso, como a alternância, despertado sua sensibilidade para atuar na respectiva modalidade pelo conhecimento mais de perto da realidade do aluno.

### Mangueira

Mangueira é forte e imponente como a árvore que lhe deu nome. É conhecida por ter se adaptado muito bem à docência, sendo uma bacharel em Agronomia com fortes ligações ao campo por sua origem social. Os variados saberes que produz (frutos) advém de uma influência explícita de Paulo Freire e a Educação Emancipatória no campo, tendo relatado experiências de alfabetização no PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), na graduação, que foram decisivas na sua formação e práticas docentes futuras:

Tenho esse contato com o campo desde a trajetória da minha família, da vinda da transamazônica aqui, como migrante e a escolha pra eu fazer o curso de agronomia foi em função dessa minha relação com o campo, né, e com os agricultores, era uma coisa que eu queria. Já na época da faculdade eu estagiei dois anos no PRONERA, que era Programa de Educação da Reforma Agrária e foi uma experiência muito significativa pra mim, porque era um programa grande que tinha no Estado e eu acompanhava, o PRONERA era um programa de alfabetização de jovens e adultos agricultores e eu fazia meu acompanhamento no município de Pacajá, que era um pouco distante. (Mangueira).

As experiências que teve por conta do PRONERA a fazem identificar-se com o Proeja, com a Pedagogia da Alternância e optar pela docência por meio de concurso público, enfatizando que a linha de atuação tem sido justamente a extensão rural, tema do qual traz as vivências dos estágios e pesquisas no mestrado:

[...] logo que terminei o mestrado fiz o concurso, estava na época da expansão, tinham muitas vagas e aí eu concorri com uma vaga pra disciplina de extensão rural e passei. Então em 2010 eu entro pra ser professora aqui do IFPA, janeiro de 2010, da disciplina de extensão rural e uma das primeiras turmas, logo que eu entro nesse período de 2010, estava encerrando o PRONERA que teve aqui na escola também, e depois deu essa continuidade nos cursos da EJA, então era muito forte aqui o PROEJA já nessa transição de PRONERA para o PROEJA. Logo de início quando eu entrei pra ser professora aqui no IFPA em Castanhal eu já comecei a dar aulas para o PROEJA e sempre foram turmas que eu me identifiquei muito pela pedagogia da alternância, pela inserção junto aos agricultores que era o público-alvo, era um período em que o processo de seleção era diferenciado aqui na escola, era uma vantagem [...] (Mangueira).

Demonstra em seu relato que apesar de ser sua primeira experiência profissional, a docência precisou ser construída gradativamente, conforme compreendia o perfil das turmas e dos tempos escola e tempos comunidade, além de perceber o trabalho diferenciado das demais turmas de ensino médio integrado:

[...] quando entrei tive dificuldades de maneira geral, entrei com sete turmas pra dar aula, não tinha experiência anterior, foi meu primeiro trabalho e já fui direto aqui na escola, e, assim, tive que adaptar os conteúdos, porque uma coisa era trabalhar com as turmas regulares, os cursos técnicos em agropecuária que basicamente é o mesmo curso regular, que é contínuo e os cursos da pedagogia da Alternância que é o PROEJA. (Mangueira).

Hoje, com os conhecimentos e experiências no Proeja, Mangueira concebe sua trajetória também como formadora de outros professores para atuar na Educação do Campo com Pedagogia da Alternância, compreendendo as complexidades, a metodologia, a realidade concreta dos estudantes e problematizando isso com os futuros professores, ajudando-os:

**Nesse sentido, enxergar os estudantes, não é só uma parte lá outra parte aqui.** A gente está conseguindo fazer um trabalho legal na disciplina da especialização da Educação do Campo. A gente está na segunda turma e está com uma metodologia bem legal, a gente faz um trabalho prévio, a gente constrói junto com a turma o roteiro do tempo-comunidade aí eles vão, fazem a pesquisa, quando vem pra o tempo escola o primeiro passo é apresentar, socializar o que eles trouxeram, pesquisaram lá na realidade deles e a partir daí a gente constrói a parte teórica, a partir do que eles trouxeram. Então eu acho que entender esse raciocínio de como funciona, de porquê tem a parte do tempo comunidade, o que eles têm que trazer de lá, problematizar essa realidade, a partir daí trazer os saberes significativos, a parte teórica é o fundamental a pessoa conhecer isso pra poder dar aula no PROEJA, então isso eu acho que seria importante [...]. (Mangueira – grifo próprio).

Como se pode verificar, Manguiera, por meio do compartilhamento de formas de seu fazer, de certezas adquiridas de sua prática, ou ainda, dos saberes experienciais, envolve-se na formação de jovens professores, objetivando seus saberes da experiência e não sendo apenas um prático, mas uma formadora de outros professores (Tardif, 2014).

De forma Geral, Manguiera demonstra que sua identidade docente foi sendo forjada a partir de sua relação social com o campo, uma relação que produziu profunda identificação, que também aconteceu a partir do contato com os teóricos como Freire, mas também a partir de sua própria vivência como migrante, sua prática de estágio na formação inicial e as oportunidades de pesquisa na área.

Tendo contado as histórias já trazidas através dos primeiros brotos, as histórias de vida-formação dos professores participantes, passo à análise das entrevistas constituído como primeiro momento da investigação.

#### 3.2.4.2 Análise do terreno – entrevista narrativa com professores

Uma vez desenvolvida a entrevista narrativa, organizei o *corpus* para sua análise, e para isso elegi como perspectiva a ATD - Análise Textual Discursiva, em virtude da natureza compreensiva, interpretativa e autoral que a metodologia compreende.

Seguindo os três momentos do ciclo da metodologia, unitarização, categorização e metatextos, procedi à leitura do *corpus* constituído nas entrevistas narrativas na primeira etapa, a unitarização.

A unitarização é o primeiro momento do ciclo analítico do *corpus* - conjunto de documentos que carregam as informações da pesquisa - e compõem-se do desmembramento textual. Em outras palavras, fragmentos de sentido foram destacados em unidades de significados relevantes para a pesquisa. Esse movimento inicial de mergulhar nos fragmentos textuais objetiva perceber os sentidos em nível mais profundos, embora se saiba que “um limite final e absoluto nunca é atingido” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 18).

Durante a unitarização, os fragmentos são retirados e reescritos dos relatos dos sete professores entrevistados, configurando-se em unidades de significado do *corpus* da pesquisa.

O segundo momento, categorização, se deu em um movimento de agrupamento das unidades de significado do primeiro ciclo, a unitarização. Essa união ocorre por meio de significados aproximados entre categorias emergentes, aquelas que surgem de um processo indutivo de análise do pesquisador. “Se no primeiro momento da análise textual se processa

uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias”. (Moraes; Galiazzi, 2011, p.31).

Nessa análise, o processo de categorização implicou o agrupamento das relações dos significantes presentes na unitarização e esse movimento gerou categorias iniciais, as quais reagrupadas, culminaram em categorias intermediárias e, por fim, reorganizadas, geraram a categoria final, conforme representado no Quadro 13:

Quadro 13 – Síntese dos processos de unitarização e categorização

PARTICIPANTES	MOMENTOS			
	O exercício profissional no Proeja	Os saberes da docência que emergem da reflexão	As dificuldades encontradas no exercício profissional no Proeja	Reflexões emergidas e que mostram postura mais sensível
	<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO REESCRITAS</b>			
<b>Bacurizeiro</b>	sentimentos positivos e de identificação em relação ao exercício no Proeja;	Saber conhecer o contexto do curso; saber trabalhar os conteúdos disciplinares de maneira integralizada com os pares ; saber avaliar e transformar a ementa às necessidades educativas dos alunos	Ausência de lugar fixo para localizar os alunos do Proeja; Dificuldades estruturais pela ausência de sala para o Proeja	O Proeja é invisibilizado, falta recursos, auxílio motivacional e estrutural, mas o professor precisa ser sensível a essa realidade.
<b>Gravioleira</b>	Adaptação de área para um novo contexto do Campo; Utilização de expressões regionais, cultura regional	saber adequar os saberes disciplinares, teóricos, à realidade prática no contexto do Proeja campo; Saber integrar os saberes disciplinares da língua inglesa aos demais saberes, entre os pares; saber identificar os conhecimentos prévios dos alunos; partir desses conhecimentos e trazer inovações; saberes da experiência e da partilha com os colegas	Não enxergava a integração com outras disciplinas	O professor não nasce professor, mas se forma professor, se transforma e se ressignifica.
<b>Categorias</b>	A docência exige adaptação; A	Saberes contextuais do campo; Saber	Dificuldades do exercício	Posturas desejadas para o Professor do Proeja:

<b>iniciais</b>	docência traz aprendizagens e reaprendizagens; A docência exige identificação.	integrar os saberes disciplinares com a realidade local dos alunos; Saberes pedagógicos relativos à Pedagogia da alternância no Proeja; Saber ser sensível à realidade do Proeja (contextos, linguagens, histórias de vida); Saber trabalhar de maneira colaborativa.	profissional no Proeja: estruturais, o trabalho coletivo com os pares.	Ser sensível, ser aberto à reflexão na ação, Ser humano nas decisões.
<b>Categorias intermediárias</b>	Integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja; saber da sensibilidade às histórias, aos contextos e linguagens; o trabalho coletivo.			
<b>Categoria final</b>	<b>Saberes experienciais para aprendizagem da docência no Proeja</b>			

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Desse processo, uma categoria final se mostrou na presente análise: *Saberes experienciais para aprendizagem da docência no Proeja* que será tratada na próxima seção de constituição do metatexto, terceiro momento do ciclo da ATD.

### 3.2.4.3 Resultados da entrevista com os professores

Para esta etapa destaco o que resultou da análise, a categoria final **saberes experienciais para a docência no Proeja**, pois a partir das falas dos professores foi possível perceber que o saber mais evidenciado foi o experiencial, que parte do cotidiano desses professores na lida diária.

Nesse contexto, os docentes destacaram aspectos cruciais de suas práticas no Proeja, enfatizando a necessidade de recorrer a conhecimentos contextuais do campo, adquiridos por meio do contato direto com as realidades dos alunos. Isso ressalta a importância de integrar os saberes disciplinares com a realidade local dos estudantes.

Além disso, salientaram a relevância dos saberes pedagógicos associados à Pedagogia da Alternância para o Proeja, dada a natureza do curso e sua orientação nessa perspectiva. Para isso, destacaram a importância de participar de formações específicas e de colocar em prática tais conhecimentos.

Na mesma linha, expressaram a necessidade de cultivar habilidades como sensibilidade à realidade do Proeja - compreendendo seus contextos, linguagens e histórias de vida dos alunos - e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa.

Dessa forma, os aspectos mencionados serão explorados com maior profundidade adiante, dando destaque a três aspectos da categoria: integração de saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja; sensibilidade às histórias, contextos e linguagens dos estudantes; e importância do trabalho coletivo.

### 3.2.4.3.1 Integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja

O primeiro aspecto dessa categoria, *integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja* diz respeito à utilização de um saber da experiência do professor relacionado: a) realizar transformações a partir do conteúdo disciplinar (Shulman, 2014), b) compreender a alternância (Gimonet, 1998) e c) aprender e reaprender a docência (Mizukami, 2010).

Quando aponto para a necessidade de realizar transformações a partir do conteúdo disciplinar, refiro-me a uma das bases de conhecimento de ensino trabalhadas em Shulman (2014), o conhecimento dos contextos educacionais para realizar transformações. O professor do Proeja no âmbito de seu trabalho, antes de iniciar os conteúdos disciplinares precisa identificar contextos próprios de onde partem os conhecimentos dos alunos, afinal, eles não chegam às instituições ausentes de conhecimento (Arroyo, 2018). Nesse sentido, é necessário ao professor um olhar para a sua disciplina e também para essas realidades e fazer transformações ou adaptações que melhor sirvam à aprendizagem discente.

Evidencio nos relatos docentes posturas de transformação, conforme evidenciado no Quadro 14:

Quadro 14 – Evidências de posturas de transformação no âmbito disciplinar do contexto do Proeja

Professor(a) Entrevistado	Relato
Bacurizeiro	<p>Eu trabalho muito com gêneros textuais, então <b>eu tento trazer os gêneros textuais que estão presentes na comunidades deles</b>, seja um calendário da agricultura, da plantação, e <b>a gente tenta trazer essa realidade deles para a realidade da escola</b>, fazendo com que a aula não fique tão chata e monótona.</p> <p>[...] Foi muito interessante aprender com eles a trabalhar essas características. Como são alunos que geralmente estão em vulnerabilidade social, são muito carentes de atenção, de conhecimento, muito carentes de se veem como... – professor eu não escrevo. – Você faz um bilhete, o que você faz na sua casa? Um recado, um desenho, até um mapa, eles têm o desenho da propriedade deles, isso é um texto, isso é um gênero textual, isso traz informação, então, tentar trabalhar com isso, com o conhecimento prévio deles e trazer essa realidade para a sala de aula eu acho enriquecedor, coisa que a gente não tem muita oportunidade de fazer com o ensino regular. A gente trabalha mais os textos de forma acadêmica mesmo, relatório...a gente também faz isso no PROEJA, mas a gente consegue uma quantidade de gêneros textuais muito mais ampla e rica para o PROEJA.</p>

Gravioleira	Como é que eu vou trabalhar o inglês nessa perspectiva? E aí <b>surgiu a ideia de que eles construísem glossários de acordo com os outros trabalhos indicados pelos professores expressões que eles já usavam na comunidade, só que em inglês.</b> E aí vieram muitas palavras, muitas frutas regionais, expressões bem típicas da região, enfim, foi algo rico, foi uma experiência boa.
Pupunheira	[...] é um conteúdo curricular, por exemplo, do aluno do PROEJA do aluno que mora em São Domingos do Capim, eu preciso trabalhar a Revolta Farroupilha lá em 1840 no Brasil, lá no Rio Grande do Sul, preciso porque tá no conteúdo curricular, mas eu também preciso pontuar que no início da República aqui no Pará, especialmente nas águas do Rio Capim, no Rio Capim, teve uma super revolta comandada por um cabra chamado Cabralzinho, isso não tá no conteúdo curricular deles, mas tá dentro da realidade deles, porque eu já encontrei: -meu avô já falou desse cara, então eu preciso falar do local, acredito muito na história do local, do lugar, na que você se identificando com aquilo que você está ouvindo do seu professor, muitos dos conteúdos a gente precisa cumprir porque ainda está escrito na grade curricular, mas eu preciso também falar daquilo que eles vivem, receber as experiências deles e trabalhar a partir dali.
Mangueira	Tive que adaptar os conteúdos, porque uma coisa era trabalhar com as turmas regulares, os cursos técnicos em agropecuária que basicamente é o mesmo curso regular, que é contínuo e os cursos da pedagogia da Alternância que é o PROEJA. Então tinha de fato de analisar, o primeiro ano acho que foi o mais difícil, pra conseguir entender essa diferença, a lógica, porque eu já tive contato com o PRONERA e acho que foi muito importante pra mim, me ajudou a entender o perfil dos agricultores, o processo da alternância, já ter um contato com Paulo Freire, de ter conteúdos significativos pra aquele público, no primeiro ano eu não conseguia fazer igual eu fazia, a mesma quantidade de conteúdos, os assuntos que eu trabalhava com o regular com eles, porque primeiro que o tempo escola não dava né, na minha cabeça era adaptar os conteúdos, como é que eu resumia, mas depois eu fui perceber que não era nem adaptar e resumir, trabalhar de forma mais rápida com o PROEJA do que eu trabalhava com as turmas do regular, mas trabalhar os conteúdos mais significativos pra eles, era trabalhar a partir do que eles traziam da realidade deles, do que era significativo pra eles, a problemática que eles viviam lá e a partir disso trabalhar o conteúdo que fosse mais significativo.

Fonte: Elaboração própria, 2022, grifo próprio.

O processo de contextualizar, moldar, reelaborar conteúdos, selecionar, em comum acordo com os estudantes, aponta para processos de ação e de raciocínio pedagógicos específicos, – compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (Shulman, 2014), dos quais destaco a transformação, pois no âmbito do Proeja Campo, é possível desvelar dos relatos de Bacurizeiro, Gravioleira, Pupunheira e Mangueira posturas dos professores diante do conteúdo de suas disciplinas, ou seja, buscam em sua base de conhecimento fundamentos para as suas ações.

No processo de transformação da sua disciplina, os professores primeiro compreendem os propósitos, as estruturas de seu conteúdo, depois partem para as transformações dos textos, materiais para os alunos. No Proeja, realizam a interpretação crítica dos materiais de acordo com o contexto desses alunos, observam quais textos orais ou escritos estão presentes na comunidade discente, que conteúdos são mais significativos para eles, organizam as aulas de forma que a compreensão seja a mais adequada, como expressa o professor Bacurizeiro: “a

gente tenta trazer essa realidade deles para a realidade da escola [...]” e “[...] eu tento trazer os gêneros textuais que estão presentes na comunidades deles [...]” . Assim, a partir desse diagnóstico pode fazer uso das diversas formas de representação dos textos, seja por meio de demonstrações, explicações, pesquisas entre outras formas.

Da mesma maneira procede a professora Graviolera, que ao indagar de que forma poderia trabalhar sua disciplina dentro do contexto do Proeja, relaciona os termos regionais em adaptação à língua inglesa: “[...]vieram muitas palavras, muitas frutas regionais, expressões bem típicas da região, enfim, foi algo rico, foi uma experiência boa.”. Os processos descritos são possíveis por conta da adaptação que considera as características desses alunos, em relação às suas experiências prévias, cultura, dificuldades, linguagem, gênero, entre outros contextos específicos, como a professora Pupunheira, a qual reitera que do que está previsto na grade curricular, as histórias locais são conteúdos mais significativos ao aprendizado do aluno, agindo de maneira crítica e interpretativa: “[...] isso não tá no conteúdo curricular deles, mas tá dentro da realidade deles [...]”.

As adaptações dos conteúdos também ocorrem por conta da especificidade da Pedagogia da Alternância, que comporta os espaços de aprendizagem na escola e na comunidade. Nesse contexto em especial, os professores necessitam mais do que o conhecimento do conteúdo para ensinar a matéria e do conhecimento pedagógico geral, precisam considerar o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014), isto é, um conhecimento especializado de sua disciplina, de saber representar melhor as ideias, compreender como abordar tópicos específicos do conteúdo de forma que tornem a aprendizagem mais fácil ou mais difícil, a fim de distribuir de maneira efetiva as atividades dentro das exigências do Tempo Escola e Tempo Comunidade, princípios básicos da alternância. Observa-se esse conhecimento nos excertos dos professores descritos no Quadro 15:

Quadro 15 – Evidências da compreensão da alternância pedagógica dos professores

Professor(a) Entrevistado	Relato
Bacurizeiro	A alternância é que os alunos ficam aproximadamente um mês e meio aqui na escola e aproximadamente um mês e meio em casa, porque são alunos oriundos da agricultura familiar, que geralmente já trabalha com agricultura, tanto que o curso que eu trabalho é o Técnico em Agropecuária Integrado ao PROEJA. E eles, quando é feita a seleção, já têm um perfil voltado para a questão agrária e como eles trabalham já e são maiores de idade, geralmente têm família, têm suas atividades, eles têm que ter esse tempo em casa. Só que eles não ficam desassistidos do conhecimento, existe um projeto todo que a gente elabora pra que nesse tempo comunidade ele desenvolva. <b>Geralmente os temas envolvem a questão técnica quanto a questão pedagógica.</b> Vou dar um exemplo do meu caso, nesse

	tempo eles estavam estudando o território, com as disciplinas de Geotecnologia, mapeando espaço e conhecendo as culturas que tem nas suas propriedades ou de um local perto, dos que não trabalham diretamente com a questão da agricultura; junto com a professora de inglês, a gente trabalhou alguns advérbios de lugar, tanto para conhecer na apresentação do trabalho como mapear em espanhol, porque nesse trabalho que eles fazem <b>todo o tempo escola eles apresentam seminário, que é a integração do tempo escola mais o tempo comunidade. É como se na teoria na escola eles tivessem acesso ao conhecimento científico, colocam em prática no tempo comunidade e vão fazer a apresentação de um trabalho para sistematizar a integração desses conhecimentos</b> e ...infelizmente a gente tem muitos problemas com isso porque nem todos os professores trabalham, porque eles não querem, muitas vezes, e também porque não existe uma assistência tão grande como deveria ter.
Cupuaçuzeiro	Logo quando eu cheguei aqui o cenário educacional brasileiro era outro eu ainda fui algumas vezes, 2015... 2016, naquela ocasião a gente tinha recurso suficiente para o processo tempo comunidade no processo, na alternância pedagógica... A gente se deslocava até a comunidade e algumas vezes, várias vezes, entre os anos. Depois disso foi só contingenciamento da educação e a gente não pôde mais fazer essas visitas que a gente fazia, de acompanhamento, a gente ia diretamente com a realidade. <b>Isso molda o nosso caráter, aperfeiçoa a nossa prática</b> , aprender com os jovens os adultos. Então são ferramentas que o PROEJA tem: a questão do tempo comunidade – tempo acadêmico – o plano de estudos.
Mangueira	É preciso ter essa inserção, tem o tempo-comunidade que prevê essa relação com o campo, poder fazer pesquisa lá na comunidade, essa <b>pesquisa-ação</b> né, que é tanto desenvolver a pesquisa quanto desenvolver ações, então a gente teve turmas do PROEJA Quilombola, pra comunidades quilombolas, que foi muito interessante, o PROEJA Agroextrativista, que formou turmas do Marajó também, então foram muito legais assim, pessoas com perfil muito forte que traziam experiências, a gente tinha na época como fazer o acompanhamento do tempo-comunidade, <b>eu tive essa oportunidade de ir ao campo visitar as casas, esses agricultores, na implantação do tempo-comunidade deles. Então, sempre me identifiquei muito com o trabalho com as turmas do PROEJA.</b>

Fonte: Elaboração própria, 2022, grifo próprio.

A respeito da alternância, momento sempre referido nos relatos, cada um dos professores elabora um sentido próprio para esses momentos. O professor Bacurizeiro, por exemplo, embora de forma simplificada, atribui sentido com ênfase clara na relação binária tempo e espaço, em que o aluno cumprirá suas atividades no curso: “A alternância é que os alunos ficam aproximadamente um mês e meio aqui na escola e aproximadamente um mês e meio em casa”. É necessário destacar que a concepção da Pedagogia da Alternância não pode ser reduzida a esse sentido e é condição fundamental para quem nela atua entender mais do que essa divisão de espaços e tempos a existência de uma formação, um sistema educativo complexo, que de acordo com Gimonet (1998, p. 2) envolve pelo menos sete elementos atuando:

1. No centro do debate: a pessoa em formação, ou seja, o alternante. Quer ele seja adolescente, jovem adulto, ou adulto.
2. O projeto educativo subentende as ações de formação, dá-lhes sentido tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição. Trata-se aí, em outros termos, do sub-sistema de pilotagem.
3. O lugar da experiência sócio-profissional ao mesmo tempo como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e funil educativo.

4. A rede de parceiros co-formadores nos diferentes espaços-tempos da formação, porque a alternância leva à partilha do poder educativo.
5. O dispositivo pedagógico enquanto sub-sistema de gestão e de operacionalidade da formação.
6. Um contexto educativo criando as condições psico-afetivas, garantindo a qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação.
7. Os formadores e outros atores educativos responsáveis da animação do conjunto e que supõe um estatuto e papéis específicos.

No contexto do Proeja, o Tempo-Espaço Escola se consolida nos espaços institucionais formais de formação e comporta momentos de ensino, estudos das disciplinas específicas do curso e gerais, seminários com socializações das pesquisas realizadas durante o Tempo Comunidade. Porém, conforme explica o Professor Bacurizeiro, as socializações não têm se efetivado conforme preveem os princípios estabelecidos no documento que rege o curso, o que constituiria um momento formativo para discentes e docentes, um momento de avaliação do processo vivenciado e ponto crucial do planejamento das demais atividades de alternância: “infelizmente a gente tem muitos problemas com isso porque nem todos os professores trabalham, porque eles não querem, muitas vezes, e também porque não existe uma assistência tão grande como deveria ter”.

De acordo com o PPC<sup>14</sup> do curso, seriam nesses momentos de socialização das experiências que se faz “[...] o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa e se consolidam os planos construídos pelos educadores para os momentos de estudo/formação/aula interdisciplinar” (PPC, 2022, p. 77).

O Tempo-Espaço Comunidade é colocado pelos professores Bacurizeiro, Cupuaçuzeiro e Mangueira como um momento de colocar em prática os saberes científicos do Tempo-Espaço Escola, seja por meio de uma pesquisa ou um projeto de intervenção, os quais envolvem os conhecimentos de várias disciplinas, em um esforço de empreender o exercício interdisciplinar.

Durante o período em que os alunos estão a desenvolver esse tempo, é previsto que ocorram as visitas dos professores, mas como bem pontua o professor Cupuaçuzeiro, essas visitas não têm se concretizado. Para ele são fundamentais no sentido da formação profissional do professor que trabalha no Proeja do Campo: “Isso molda o nosso caráter, aperfeiçoa a nossa prática, aprender com os jovens os adultos”. A fala desse professor coaduna com Arroyo (2007) quando denuncia que nosso sistema escolar é pensado sob o paradigma urbano e,

---

<sup>14</sup> O PPC do curso foi acessado por meio da coordenação do curso em 2021. O referido documento não consta publicado no site do IFPA *Campus* Castanhal.

consequentemente, as formações dos professores se assentam nesse paradigma. A formação de educadores e educadoras para atuar no Proeja com alternância pedagógica deveria perpassar a identificação e o reconhecimento dos valores que a educação do campo possui para os estudantes e no lugar onde acontece. Portanto, as visitas são possibilidades formativas para os professores do Proeja, no sentido de compreensão entre os vínculos desses alunos com o território, com a terra, com o lugar e a escola. (Arroyo, 2007).

Para a professora Mangueira essas visitas que ocorriam no Tempo-Espaço Comunidade eram oportunidades também de se identificarem como professores do Proeja, de construção dessa identidade à medida que há essa interação aluno-professor-contexto campo.

Diante do Proeja, os professores ao experienciarem novas práticas, enfrentam sentimentos de exigências por aprendizagens e reaprendizagens docentes a fim de melhor atender essas diferentes realidades e a escola se torna o principal âmbito para essas aprendizagens docentes (Mizukami, 2010). No quadro 16 encontramos essas evidências:

Quadro 16 - Evidências das aprendizagens e reaprendizagens docentes

Professor(a) Entrevistado(a)	Relato
Cupuaçuzeiro	[...] o PROEJA se for trabalhar com eles e você não estiver aberto a novas opiniões, a novos conceitos, você não vai conseguir, você primeiro tem que se deslocar a uma <b>reaprendizagem constante na Educação de Jovens e Adultos, é maravilhosa apesar de todos os estigmas sobre ela.</b> Em relação à docência, <b>muitas vezes já fui mesmo com toda essa experiência, mais de 20 anos, a gente sempre é surpreendido com novas coisas,</b> e se a gente não se colocar no local de <b>aprendizagem</b> a gente não vai conseguir melhorar. Uma das características de um bom docente para trabalhar na EJA é, sobretudo na Educação Profissional, tem que ser <b>ensinável</b> , se ele se colocar em um local não ensinável, dificilmente vai conseguir êxito naquilo que está buscando.
Açaizeiro	<b>Eu me senti de novo tendo que reaprender um monte de coisa,</b> meio que sem chão, <b>porque conforme o público que você trabalha, que você ensina e aprende, você tem uma metodologia, um tempo e a minha experiência sempre foi pra o ensino médio e com graduações e pós-graduações,</b> sempre, desde que eu entrei na SEDUC eu sempre trabalhei com graduação e pós-graduação. No IFPA eu fui, vou usar esse adjetivo, que é como eu me sinto, mas não é o real, fui “forçada” a trabalhar com o PROEJA. Não me leva a mal pelo adjetivo, é só pela total incapacidade minha de imaginar que eu trabalharia com esse público, não tinha nenhuma abertura emocional, e nem uma experiência prévia pra desenvolver trabalhos com o PROEJA, que é uma coisa que precisa de mais atenção, de mais reflexão, de mais tato com os alunos, com o tempo dos alunos, e que definitivamente é algo que a gente sabe que é fundamental para o nosso país e pra essas pessoas se desenvolvam, mas da qual eu não tive experiência, não tenho experiência, e pela qual minha formação contribuiu ainda menos. É porque na minha formação eu sequer tive um texto para pensar o que era PROEJA.
Cacaueiro	Confesso que não foi fácil preparar o plano de aula porque era o mesmo conteúdo, a mesma grade curricular do integrado, mas <b>eu tinha agora que considerar o tempo escola, o tempo comunidade, como eu ia dividir aquilo? Eu nunca tinha feito isso.</b> Pegar uma grade que foi pensada de uma forma e adaptar ela sem fugir dela dentro de uma realidade de alternância pedagógica... Então no primeiro ano foi difícil conseguir, na verdade até hoje essa prática acaba sendo não muito fácil conciliar aquilo que se pede em termos de ementa pra você trazer isso pra tempo-escola- tempo comunidade, o que é que esse menino vai poder fazer lá... esse aluno no caso, e você conseguir adaptar isso dentro do seu plano de aula, pensar trabalhos e atividades, acompanhar isso durante o tempo comunidade, que

	lá no regular eles não te pedem isso. <b>Então acaba que tem esse desafio e para mim foi um desafio porque eu nunca tinha vivenciado isso.</b>
--	--

Fonte: Elaboração própria, 2022, grifo próprio.

Para os professores Cupuaçuzeiro, Açaizeiro e Cacaueiro, o Proeja é uma oportunidade ora de aprender ora de reaprender, principalmente pelas especificidades da modalidade e também pelas características já mencionadas da alternância pedagógica. A aprendizagem da docência tem um sentido de inacabamento, não se configurando como uma atividade conclusa após a formação acadêmica, mas que “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige uma prática reflexiva constante” (Mizukami, 2010, p. 12), como pude notar na fala do professor Cupuaçuzeiro, que adota uma postura de ensinável: “[...] muitas vezes já fui mesmo com toda essa experiência, mais de 20 anos, a gente sempre é surpreendido com novas coisas, e se a gente não se colocar no local de aprendizagem a gente não vai conseguir melhorar.”. Essa postura lhe permite ser flexível diante das situações surpreendentes que encontra durante sua prática profissional.

Já Açaizeiro, embora com larga experiência em outros níveis e modalidades educacionais, se vê surpreendida com a experiência no Proeja e sente a ausência de reflexões críticas durante sua formação inicial em relação a essa modalidade, algo de que lamenta, pois demonstra ser para ela a causa de ter que reaprender novamente questões relacionadas à docência, porquanto não recorda ter refletido sobre a Educação de Jovens e Adultos durante sua formação ou experiências anteriores: “É porque na minha formação eu sequer tive um texto para pensar o que era Proeja”. Cacaueiro expressa as dificuldades que enfrenta na sua aprendizagem nessa modalidade e se vê desafiado a proceder um outro processo de raciocínio pedagógico para adaptar-se ao Proeja: “[...] eu tinha agora que considerar o tempo escola, o tempo comunidade, como eu ia dividir aquilo? Eu nunca tinha feito isso.”

As posturas descritas são situações concretas vivenciadas pelos professores do Proeja, as quais exigem deles novas compreensões sobre seus alunos, sobre os seus papéis, sobre a escola, pois esses professores acabam por avaliar criticamente como as políticas estão sendo executadas na instituição, e isso faz com que se ampliem os processos de aprendizagem profissional da docência. No entanto, Mizukami (2010) ressalta duas dimensões também imprescindíveis para essa aprendizagem, que são a) tempo e espaço mental para que os professores pensem sobre o seu trabalho e essas mudanças ocorridas; b) oportunidades adequadas de aprendizagem profissional, para que os professores possam investigar, experimentar, consultar, avaliar essas transformações a longo prazo. As duas dimensões vão de encontro às formações aligeiradas com propósito de sanar as carências profissionais dos

professores muitas vezes ofertadas nos encontros pedagógicos, sem lhes dar o devido tempo e espaço para pensar sobre essas aprendizagens específicas.

Passo ao segundo aspecto da categoria, sensibilidade às histórias, contextos e linguagens do Proeja.

#### 3.2.4.3.2 Sensibilidade às histórias, aos contextos e às linguagens

O segundo aspecto da categoria apresentada, sensibilidade às histórias, aos contextos e às linguagens do Proeja, demonstra que a preocupação da escola e, mais especificamente a preocupação do(a) professor(a), não deve repousar apenas na transferência de conteúdos em sala de aula, já abordados na primeira categoria, mas levar em conta todas as outras experiências educativas indispensáveis à educação dos alunos do Proeja (Freire, 1996), neste caso, a sensibilidade às histórias, contextos e linguagem do aluno do Proeja.

O sentido encontrado no dicionário para o termo “sensibilidade” é a faculdade de sentir. Para sentir, termos a percepção das coisas, necessitamos dos nossos sentidos, os cinco sentidos do nosso corpo.

Trago ainda alguns aspectos da didática do sensível como uma contribuição para o fazer do professor, pois um saber sensível aliado à didática faria dos professores “leitores inteligentes da alma humana”. (d’Ávila, 2022, p. 21). Nesse sentido é um saber necessário ao professor do Proeja, no sentido trazido pela autora: a didática sensível engloba o sentir, o intuir, o metaforizar, o experivivenciar, o ressignificar e o criar. Não trato de todos os aspectos, mas do experivivenciar e ressignificar na didática docente.

Além disso, da escuta atenta, a partir de Freire (2015; 1996) em sua contribuição para uma prática educativa sensível.

Assim, nas vozes dos professores emergiu a sensibilidade no sentido da percepção das histórias de vida que eles trazem, de seus contexto no Tempo-Espaço Comunidade e do diálogo de saberes, para chegarmos ao respeito pelos seus saberes, em sua linguagem, conforme evidenciado no Quadro 17:

Quadro 17 - Evidências de sentidos de sensibilidade nos relatos docentes

Professor (a) entrevistado (a)	Relato
Açaizeiro	<p>[...] no <i>Campus</i> Castanhal tive uma outra experiência que foi ainda mais desestabilizadora pra mim, porque eu tive uma turma de PROEJA com pessoas que aí no caso de Tucuruí as pessoas eram de idades e percursos diferentes, o caso de Castanhal foi ainda mais desestabilizador por dois motivos, primeiro, as pessoas em Tucuruí eram de idade diferentes tudo, mas viviam em Tucuruí, em Castanhal, não, essas pessoas adultas elas advêm dos municípios mais diversos possíveis. Pode ser desde o Marajó, até Alenquer, então <b>não só são adultos, como são adultos com experiências culturais, sociais, geográficas completamente distintas e pra somar essa diversidade de sujeitos de espaços diferentes e de idade também, foi na pandemia.</b> Então eu tive aula online com os alunos, onde o WhatsApp foi o instrumento que mais nos aproximou e assim, fornecia o material cuidadoso, dialogava com os alunos, estabelecia prazos, dava aula pelo Google Meet, o que aliás era uma dificuldade particular porque esse PROEJA era um PROEJA ligado às pessoas do campo, então eu tinha muita dificuldade com o Meet mais regular, mas as pessoas respondiam: - professora, tenho que fazer a colheita, só quando eu terminar a colheita é que eu posso dar uma atencõzinha para os trabalhos; - professora, eu sou mãe e aconteceu isso, isso e eu não consigo estudar, só se a Sra. me der tal prazo até tal dia. Então, essas coisas mais de maior regularidade que a gente está habituada com outros perfis ficou mais difícil no PROEJA, <b>porque a vida das pessoas são muito marcadas pelo trabalho, marcadas pelas suas responsabilidades, pelas suas vivências e pelo desejo de estudar. Só que às vezes, congrega isso tudo é difícil tanto para os alunos, quanto pra mim como educadora. É uma coisa aberta, uma sensibilidade, que fica aí pra ser cuidada, que esse modelo que a gente tem não serve pra essas turmas, não adianta.</b></p>
Cacaueiro	<p>Então nesse período de pandemia eu tive essa oportunidade de ir na casa de cada um aí eu vi o que era o aluno do PROEJA, aí logo eu percebi que só o fato deles se deslocarem no tempo escola para o IFPA <b>eles eram guerreiros, vitoriosos, eles deixavam de produzir nas suas propriedades, mão de obra, pra vir estudar, passar aqui 20 dias, um mês e isso fazia falta lá na realidade familiar deles. Então começou a sensibilidade pra conhecer ainda mais. Então quando você conhece a realidade daquele aluno, não só na socialização que se tem na volta nos trabalhos do tempo comunidade você não consegue perceber.</b> Muitas vezes os professores não participam desses momentos, então eles acabam agindo da forma como agem com as outras turmas que não tem essa realidade específica e <b>aí então essa sensibilidade aumentou quando eu tive a oportunidade de ir na casa dos alunos</b> e hoje, infelizmente, por conta dos cortes essas idas e o acompanhar do tempo comunidade ele não tem sido possível, hoje, os professores não conseguem, durante o tempo comunidade, ir verificar como estão sendo desenvolvidas as atividades que a gente passa em sala de aula e isso acaba sendo prejudicial até mesmo os alunos acabam se sentindo mais isolados.</p>
Pupunheira	<p><b>A forma de falar do aluno do PROEJA não é uma forma culta, uma forma acadêmica, a escrita desse aluno, não é uma escrita acadêmica, a gente trabalha pra melhorar o entendimento, a qualidade, mas eu não posso cobrar 100% desse aluno, porque aquilo que ele fala muitas vezes é muito mais rico do que aquilo que ele consegue escrever e a gente sabe que o aluno do PROEJA ele tem uma carga cultural oral muito grande,</b> as experiências das famílias, tudo aquilo que ele aprendeu com o pai, tudo aquilo que ele aprendeu com o avô, tudo aquilo que ele já viu fazer, e aprendeu a fazer na prática e que ele nunca escreveu sobre isso. Então há uma dificuldade de escrever no papel sobre isso. Eu compreendo isso, eu prefiro avaliar meu aluno muito mais por aquilo que ele fala, pelas experiências que ele tem, porque ele desenrola, ele fica à vontade.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2022, grifo próprio.

A sensibilidade para a compreensão das suas histórias de vida dos estudantes evoca a questão da “experivivência” de Açaizeiro. Para Açaizeiro, a nova experiência de lidar com uma

outra turma de Proeja com tantas especificidades teve um papel importante em seu processo de aprendizagem, o que chamou de “desestabilizador”, porque mexeu com as certezas que ora trazia.

Esse movimento é perceptível no relato, pois Açaizeiro não apenas vivencia a experiência de ensino, mas também se permite ser afetada por ela, reconhecendo os desafios e buscando alternativas para construir um ensino mais alinhado às realidades dos estudantes. Assim, a desestabilização relatada por Açaizeiro não é um obstáculo, mas um processo formativo, em que aprende com as experiências dos estudantes e reconfigura sua prática pedagógica a partir dessa relação dialógica.

A noção de experivivenciar da didática sensível de d’Ávila (2022) se materializa, portanto, na capacidade de acolher e transformar a experiência docente em reflexão crítica, tornando o ensino um campo aberto à escuta, à adaptação e à construção conjunta do conhecimento, pois como afirma, na didática sensível é central a experiência refletida, a recontextualização da práxis.

Em relação ao contexto dos alunos, por meio do Tempo-Espaço Comunidade e do diálogo de saberes exercitado, Cacaueiro diz que a imersão nessa realidade fez a diferença na sua prática: “[...] então essa sensibilidade aumentou quando eu tive a oportunidade de ir na casa dos alunos [...]”.

A atitude de conhecer, atentar, mudar faz referência a uma sensibilidade que ressignificou o conhecimento, emergindo novas compreensões para Cacaueiro ao adentrar nesse novo contexto. De acordo com d’Ávila (2022, p. 108) “ressignificar visa provocar o emergir de novas compreensões, a transformação do conhecimento que foi apropriado sob outros e novos pontos de vista”. É uma compreensão adquirida a partir do momento em que esse professor compara a sua realidade urbana com a realidade concreta do estudante rural e passa a se colocar no lugar desse estudante, o que nos aproxima mais uma vez de uma docência conforme expressava Freire (2015), para além dos conteúdos e mais próxima do aluno em sua historicidade, e para uma educação sensível, que na percepção do mundo, também visa que nos coloquemos no lugar do outro, a fim de perceber o que os alunos sabem para além da escola, ajudá-los a saber melhor o que não sabem.

Ter acesso à realidade concreta do aluno traz impactos significativos na prática educativa e na relação com os estudantes, pois é onde o professor pode repensar as suas práticas, nas palavras de Cacaueiro: “Não adianta nada eu falar de assuntos que não tem nada a ver com a realidade deles”. Por essa razão, faz-se tão importante que se mantenham vivas as visitas e interações no Tempo-Espaço Comunidade.

É relevante ainda que o professor exercite uma escuta atenta e que ao ouvir, fale com o aluno, em sua linguagem. (Freire, 1996). Sobre esses aspectos, Freire (1996) menciona que ao não considerar a inquietude, a linguagem, a sintaxe, a prosódia do educando, infringem-se os princípios fundamentais da eticidade existencial humana.

Como aspectos de fundamental importância nas turmas de EJA, encontro na fala de Pupunheira as posturas ora citadas, segundo evidenciado em: “A forma de falar do aluno do Proeja não é uma forma culta, uma forma acadêmica, a escrita desse aluno, não é uma escrita acadêmica, a gente trabalha pra melhorar o entendimento, a qualidade, mas eu não posso cobrar 100% desse aluno, porque aquilo que ele fala muitas vezes é muito mais rico do que aquilo que ele consegue escrever e a gente sabe que o aluno do Proeja ele tem uma carga cultural oral muito grande”.

No exercício da escuta sensível conseguimos sair de uma postura autoritária para uma postura dialógica, ao mesmo tempo em que se consegue produzir conhecimento com o aluno, considerando a realidade concreta, a que se deve associar as disciplinas, os conteúdos, as vivências. Pupunheira descreve esse exercício com bastante propriedade:

Alguns alunos tem avós que tem 100 anos e que são lúcidos, conseguem conversar, perguntem lá. Bom, veio super histórias, veio histórias assim: - ah, prof.<sup>a</sup>, na minha região tema nada de seringueiras. Está bom. Mas veio histórias: - ah, prof.<sup>a</sup>, tem uma seringueira no terreno do titio que a gente usa borracha pra remendar bola do nosso futebol, é super importante pra eles a borracha lá. - Ah, prof.<sup>a</sup>, meu avô fazia umas bolas e vendia. Hoje em dia ninguém usa mais. Mas ela tá lá. - Ah, prof.<sup>a</sup>, meu avô disse que vinha gente de fora porque queria ficar entrando na terra do vovô pra mexer na seringueira pra levar borracha e o vovô achou aquilo muito estranho e não deixou. Então, assim, **conseguimos aproximar o conteúdo da realidade deles, nesse sentido aí que eu te falo.** (grifo próprio).

O gesto de respeito e consideração do professor em direção aos saberes dos educandos, em respeito às suas identidades é tão significativo quanto o trabalho com os conteúdos, como bem exemplifica Paulo Freire em uma das histórias particulares que contou em sua obra “Pedagogia da Autonomia (1996)”, gesto às vezes silencioso, mas capaz de formar para a vida inteira.

Passo ao terceiro aspecto da categoria, o saber do trabalho coletivo, emergido das entrevistas com os professores.

### 3.2.4.3.3 Trabalho coletivo

O terceiro aspecto, trabalho coletivo – emergiu nos relatos dos professores devendo ocorrer em: a) uma prática interdisciplinar entre os conteúdos das disciplinas e a construção dos roteiros de atividades de estudo e b) em práticas de formação continuada entre os docentes, conforme prevê o PPC do curso:

A formação continuada de educadores compõe a política de formação institucional seja por meio de especialização e aperfeiçoamento seja pelo planejamento semestral, composta pela formação geral (estudo e reflexão das práticas vivenciadas envolvendo o ciclo de cada curso) e específica (planejamento coletivo do semestre) envolvendo professores e técnicos, pela formação continuada que prioriza momentos de planejamento coletivo e individual que antecede cada alternância. (PPC, 2022, p. 77).

No que diz respeito a essas duas dimensões, no contexto da pesquisa, identifiquei nas falas dos professores uma complexidade em colocar em prática uma cultura de trabalho coletivo em detrimento da tradição escolar, que é uma cultura individualista.

Vejamos o que os professores explicitaram sobre essa integração no Quadro 18:

Quadro 18 – Evidências do saber do trabalho coletivo nos relatos dos professores

Professor(a) Entrevistado (a)	Relato
Bacurizeiro	<p>[...] <b>nem todos os professores participam de forma integralizada.</b> Junto com professora de inglês, a gente trabalhou o mesmo conteúdo, semelhantes, “a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo...” pra eles poderem apresentar no mapa da fazenda deles, o local deles de residência, conseguir mapear os espaços de produção que existem. Então, a gente trabalhou de forma integralizada, tanto eu como a professora de inglês pra esse conteúdo, pra que eles apresentassem isso.</p> <p>[...] Então, o interessante é que cada professor, seja da base curricular comum seja das disciplinas técnicas, <b>integralizem a sua disciplina a esse momento da atividade da comunidade, do tempo comunidade. Nem todos os professores fazem isso, nem sequer passam trabalho para o tempo comunidade</b> e, às vezes quando mandam, <b>não é de forma integralizada pra acompanhar a proposta do PPP, Projeto Pedagógico deles.</b></p>
Gravioleira	<p>O que eu achei de dificuldade era a questão de adequar a língua inglesa ao que eles chamam de tempo comunidade e no retorno aquela culminância, aquela atividade integradora, onde eles fazem trabalho de todas as disciplinas, <b>ai eu senti um pouco de dificuldade de integrar o inglês com as outras disciplinas, que ai foi que veio o glossário.</b> E ai eu tentei trazer também os textos voltados também de uma forma que pegasse um pouco das outras disciplinas pra não ser trabalhado inglês separado. Porque assim, era algo novo pra mim, então eu fui vendo os caminhos porque a princípio eu pensei: como é que eu vou integrar o inglês né? Quando você pensa eu não tinha essa experiência, pouco difícil, quando eu fiz o mestrado eu já consegui ver o inglês indo pra essa área de agropecuária, porque o PROEJA que eu dei aula foi pra Agropecuária, esqueci de falar sobre isso. Quando você associa LI à informática, abre-se um leque, eu conseguia pensar em atividades que integrasse. <b>Essa foi a minha dificuldade.</b></p>
	<p>A parte mais difícil, na minha opinião, <b>sempre foi conseguir o planejamento coletivo, planejamento integrado dos docentes, conseguir sentar e planejar em conjunto</b></p>

Mangueira	<p><b>esses planos do tempo comunidade.</b> Às vezes acontecia, ah, acabou o tempo escola, e agora? Pra o tempo comunidade qual é a atividade que eles vão levar? Vamos pegar do ano passado, pegar aqui, passa para o professor isoladamente, manda. No começo a gente conseguia fazer as reuniões de planejamento, <b>chegou um momento que ficou difícil conseguir e assim, não é todo professor que tem o perfil</b>, que consegue entender essa diferença, a gente tenta achar muitos professores engajados, a gente até consegue ter uma equipe, <b>mas às vezes é difícil o sentar junto e planejar que eu acho que é fundamental pra fluir melhor</b>, pra o planejamento acontecer, pra não ficar repetindo. Então eu sempre acho que formações são sempre importantes, sempre falta e eu acho que precisaria ter momentos de uma formação coletiva para os professores trazendo alguma temática, que gente sempre está em processo de formação, então dizer que a gente não precisaria, precisaria ser constante momentos de formação e planejamento coletivo.</p>
-----------	--

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Fica evidente das falas dos professores Bacurizeiro, Graviroleira e Mangueira obstáculos no planejamento coletivo para concretizar a integração das disciplinas. Bacurizeiro afirma que muitos professores ainda têm uma concepção pluridisciplinar, o que faz com que prefiram ministrar as disciplinas no desenho individual. Apesar disso, o professor contorna essas situações integrando as atividades com as disciplinas e professores mais próximos, disciplinas mais afins, porém sabendo que não é o ideal, conforme os documentos oficiais regulamentares do curso com alternância pedagógica, como por exemplo o PPC do curso que explicita a necessidade de construção coletiva dos roteiros de atividades, bem como dos momentos de socialização entre os alunos e professores após o Tempo-Espaço Comunidade.

Graviroleira evidencia sua própria dificuldade de visualizar a integração dos conteúdos de sua disciplina de Língua Inglesa às demais disciplinas do curso de Agropecuária, algo que foi mitigado a partir de uma formação mais específica que a aproximou das temáticas do curso.

Mangueira sinaliza essas dificuldades de mobilização entre os professores para realizar o planejamento coletivo, sendo preciso, muitas vezes, buscar professores com mais compatibilidade para o Proeja, a fim de realizar as atividades previstas e, além disso, indica que a formação continuada com foco no contexto ajudaria a romper com o individualismo.

Libâneo (2011), ao se aproximar das exigências educacionais para a formação docente no mundo contemporâneo esclarece que é necessário um posicionamento, uma nova atitude docente. Nesse caso, a escola precisa adotar a mudança da prática pluridisciplinar para uma prática interdisciplinar. Entretanto, entende que para os professores essa é situação desafiadora, tendo em vista que o modelo pluridisciplinar está arraigado nas práticas e nas formações, fazendo com que não ocorra a integração entre os mais diversos domínios dos conhecimentos.

Nesse sentido, o autor defende a integração não no sentido limitado apenas de interação entre duas ou mais disciplinas, a fim de superar a fragmentação disciplinar, mas na ideia de “superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática,

maior ligação da ciência com suas implicações” (Libâneo, 2011, p. 33). Ou seja, um dos pontos cruciais da interdisciplinaridade é a compreensão da realidade em um todo para poder transformá-la. Para o autor, uma mudança de atitude do professor, para enfim sair da rigidez disciplinar na escola, implica compreender a interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola, como prática curricular.

A prática interdisciplinar e colaborativa é uma tarefa que implica mudar a concepção de muitos professores ora habituados com uma cultura em que a sala de aula, os conteúdos, os métodos, aquilo que ocorre entre as paredes só diz respeito a si e a seus alunos, resguardados pela carência de tempo para reuniões com finalidades de integração. Portanto, um papel especialmente relevante exerce a formação continuada que busque romper com essa ideia de “meus alunos, minha sala de aula, minha atividade, etc.

No enfoque encontrado em Imbernón (2010), o trabalho coletivo deve propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um ambiente de escuta ativa e de comunicação; elaborar trabalhos e projetos em conjunto; a fim de se superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição.

No entanto, esses princípios só podem ser alcançados tendo em vista uma inovação institucional de prática coletiva e se sairmos das formações personalistas, isto é, aquelas formações dirigidas a um indivíduo, não formuladas em função do grupo como um todo, considerando o contexto em que atuam, porque “isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa” (Imbernón, 2010, p. 67).

Portanto, fica evidente o desafio no Proeja de assumir esse compromisso com o coletivo na construção dos instrumentos para os Tempos-Espaços Escola e Comunidade e na formação continuada, específica para os professores e demais profissionais que atuam, visando solucionar as situações problemáticas e tornar a formação momento de troca de experiências entre os grupos profissionais.

Da análise das entrevistas narrativas com os professores participantes da pesquisa emergiram elementos que me permitem tratar com os professores do Proeja questões quanto ao seu trabalho disciplinar, pedagógico, sensível e coletivo. Tais questões me levam a organizar encaminhamentos para o segundo momento, o minicurso com professores e ao terceiro momento que foi o Círculo de saberes. Assim sendo, organizei uma Oficina formativa, que

seria implementada com uma carga horária de 16 horas, tendo como sustentação a pesquisa-formação, em evento no *Campus Castanhal*.

A ideia inicial era que a oficina formativa fosse a primeira ideia de produto educacional e foi elaborada para ocorrer em três dias com uma Carga horária de 20 horas em encontros colaborativos com professores do Proeja que estivessem a participar do evento: XVI Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVI SICOOPES) e VII Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação Social (VII FECITIS).

Com a submissão da proposta à organização, recebi a informação de que havia sido alterada a carga horária total do evento e seriam disponibilizadas apenas 4 horas para a execução de minicursos, o que demandou uma reformulação da proposta inicial e o entendimento de que dessa forma poderia utilizar o momento para agregar mais elementos à perspectiva metodológica, no sentido de melhor compreender que proposta poderia ser então ofertada com uma carga horária maior. Alterei a proposta da oficina formativa e organizei um minicurso, que foi implementado conforme 3.2.5. Passo a apresentar o que resultou do minicurso como encaminhamento a proposta formativa.

### *3.2.5 Segundo terreno: minicurso com professores*

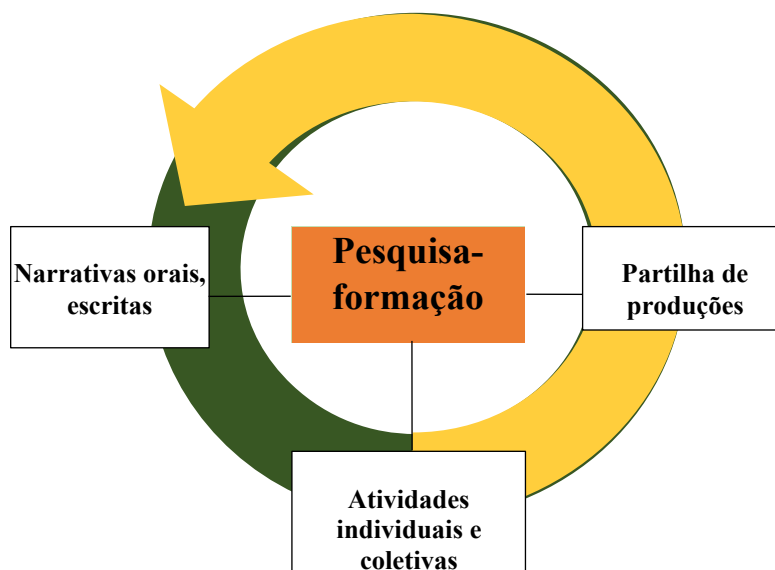
O segundo terreno, minicurso com professores, teve como público alvo docentes que atuam no Proeja ou àqueles professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica que pretendam atuar e que desejam uma formação voltada para essa finalidade.

A proposta abordou os seguintes conteúdos: Proeja e a alternância; a Sensibilidade às histórias, contextos e linguagens no Proeja. Eles contemplaram as necessidades formativas dos professores no que se refere a aprofundar as características da Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica que vai além dos dois tempos de trabalho com os alunos – tempo-escola, tempo-comunidade –, mas também de outros elementos que devem permear essa prática, como a integração entre os docentes, as reflexões em torno do trabalho pedagógico com o Proeja, as relações com os estudantes e suas peculiaridades, os saberes que são construídos pelos professores.

O minicurso foi mediado pela pesquisadora, que propôs atividades de reflexão, produções dos participantes e avaliação do processo vivenciado.

Os momentos desenvolvidos durante o minicurso tiveram como fundamentação pedagógica os elementos que sustentam a Pesquisa-formação<sup>15</sup>, conforme Figura 7, abaixo:

Figura 7 - Etapas da pesquisa-formação como sustentação pedagógica do minicurso



Fonte: Elaboração própria, com base em Josso (2010).

As atividades no minicurso visaram promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada.

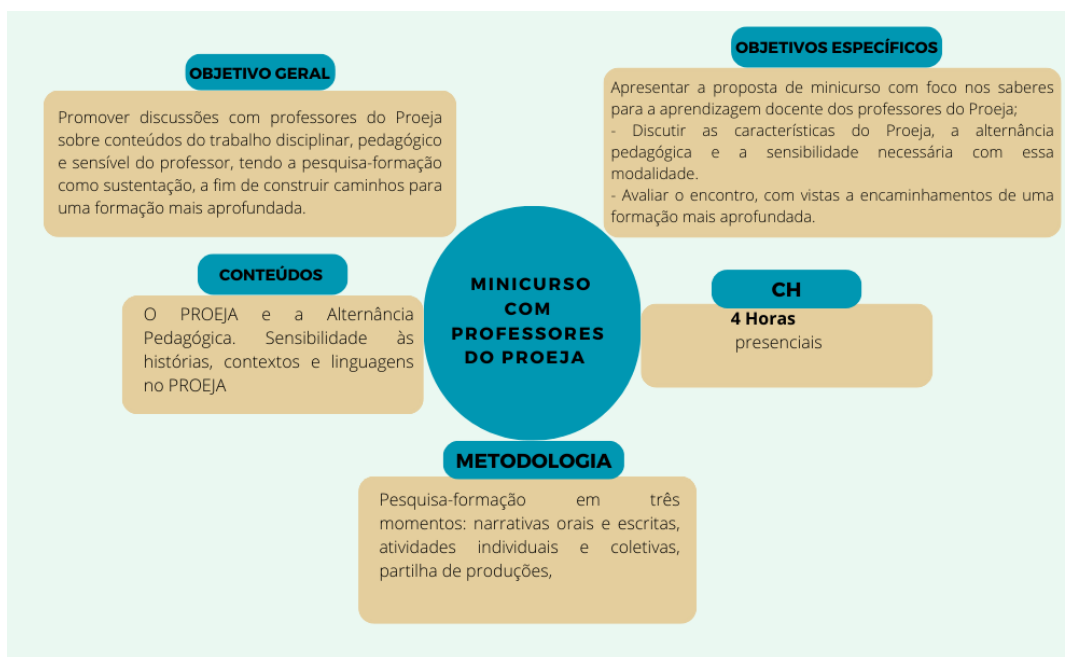
Das etapas propostas da pesquisa-formação, narrativas orais e escritas foram produzidas em atividades em que os participantes trabalharam a oralidade e por escrito suas experiências formativas com o Proeja; atividades individuais e coletivas foram realizadas e compartilhadas a partir dos conteúdos discutidos; a partilha das produções se configurou como momento de expor as produções aos demais participantes.

A proposta de minicurso esteve organizada em três momentos: 1º Momento: dinâmica de apresentação; 2º Momento: produção; e 3º Momento: avaliação do minicurso, distribuídos ao longo da tarde do encontro, conforme Figura 8:

---

<sup>15</sup> Tenho como sustentação aquilo que Josso (2020) evidencia, de que é possível abordar o ensino de qualquer disciplina pela entrada (auto)biográfica.

Figura 8 - Síntese da proposta de minicurso



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ocorreu conforme o detalhamento da implementação e avaliação do minicurso a seguir.

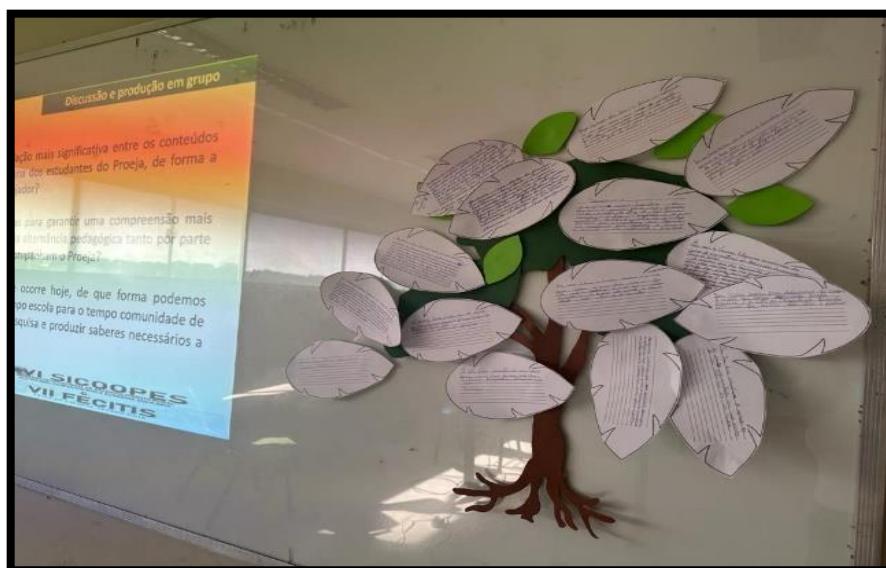
O minicurso contou com 16 participantes, sendo: docentes, licenciandos e mestrandos do *Campus* Castanhal do IFPA, a fim de construir caminhos para o produto educacional da pesquisa.

- Primeiro momento do minicurso: Dinâmica de apresentação

Recebi os participantes com uma dinâmica da árvore que se compara à docência no Proeja: deixei colada à lousa uma árvore em EVA e entreguei a cada um deles uma folha de papel no formato de uma folha de árvore. Abri o minicurso com a leitura do texto autoral “Docência no Proeja, ensino e a castanheira” (Apêndice E). Em seguida pedi que escrevessem, com base na pergunta: Por que escolheu essa árvore e como ela representa ser um professor do Proeja? Depois, que compartilhassem oralmente.

Os participantes escreveram em uma folha suas reflexões e compartilharam oralmente com os demais. Após fixaram as folhas na árvore, conforme mostra a Figura 9:

Figura 9 - Registro da dinâmica da árvore



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Entre as construções dos participantes, destacamos aquilo que emergiu da dinâmica, a partir de suas vozes:

Escolheria ser muitas árvores, pois qual eu escolhesse significaria sombra, ar puro, sossego. Só não queria mesmo ser eucalipto, sem muita flor, sem muita sombra, sem muito sabor, sem muito brilho. Queria ser árvore de fruto, árvore de folhas, árvore onde os passarinhos possam pousar. Árvore que dá para ler, estudar, brincar, filosofar, se pendurar, se embalar...mas mesmo sabendo que posso ser jequitibás, palmeiras, coqueiros, açaizeiros, castanheiras, jambeiros, cajueiros e tantas outras, queria ser o ipê, florido, vasto, multicores, lindo, onde posso relacionar à educação do campo, que é assim que ela também acontece! (Participante A).

A árvore do mandacaru é uma planta da família dos caládios. Essa planta é símbolo de resistência, resiliência, perseverança, pois consegue sobreviver aos intemperies do clima semiárido, calor, pedras, espinhos, ventos e tempestades. Assim tem que ser o professor do Proeja, pois a missão não é fácil, mas é possível. São muitos obstáculos que com amor, perseverança, conseguimos vencer. (Participante B).

Em seguida após as apresentações, ocorreu a apresentação da estruturação do minicurso, com seus objetivos, metodologia, carga-horária e conteúdo. Não havendo nenhuma contribuição dos participantes para a proposta, passei ao segundo momento.

- Segundo momento do minicurso: discussão e produção

Iniciei esse segundo momento pela apresentação de um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=GvdrwCvzn5s&t=418s>), solicitando que registrassem o que lhes chamou mais a atenção. Em seguida problematizei algumas questões, tais como: Como

são os estudantes? O que têm em comum? É possível perceber como é realizada essa oferta de educação para eles? Se são sujeitos do campo, das cidades, indígenas, quilombolas?

Os participantes colocaram algumas impressões do vídeo: a necessidade do trabalho antes dos estudos; os exemplos de seus familiares quando pensaram nos personagens do vídeo; os colegas de turma que também tem idades parecidas com os participantes do vídeo.

Em seguida, busquei a articulação entre as discussões do vídeo anterior sobre as características dos estudantes do Proeja de Santa Catarina com a singularidade do Proeja ofertado no *Campus Castanhal*.

Após as exposições dialogadas, passei a problematizar a pesquisa de Silva e Neves (2021) que trata sobre Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense, trazendo também um dos aspectos que não pensávamos, mas que veio à tona em nossa pesquisa nas entrevistas com os professores, que é a sensibilidade no contexto do Proeja, segundo conteúdo a ser trabalhado no curso.

Para a construção em grupo, organizei em três equipes, sendo uma questão para cada grupo, conforme Figura 10.

Figura 10 - Registro dos grupos



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

As três perguntas abaixo foram discutidas, sendo a terceira questão reformulada da proposta inicial por questões emergidas em discussão em sala:

a) Como podemos estabelecer uma relação mais significativa entre os conteúdos das disciplinas e da realidade cotidiana dos estudantes do Proeja, de forma a promover um trabalho coletivo e engajador?

b) Quais estratégias podem ser adotadas para garantir uma compreensão mais aprofundada da proposta metodológica da alternância tanto por parte dos alunos quanto dos professores que acompanham o Proeja?

c) Quando pensamos na alternância que ocorre hoje, de que forma podemos mitigar as dificuldades na passagem do tempo escola para o tempo comunidade de forma que o aluno consiga produzir sua pesquisa e produzir saberes necessários a uma alternância verdadeira no Proeja?

Da primeira questão, o grupo A sugeriu dar significado aos conteúdos quando relacioná-los ao meio em que o aluno vive. Trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade dos sujeitos, por meio da história de vida, estabelecendo relação de conhecimento sobre a sua localidade. Isso também contribui para a relação professor-aluno.

Da segunda questão, o grupo B sugeriu a importância da formação continuada dos professores; da formação inicial com qualidade; que não possa ser fragmentada, unilateral, mas que seja a partir das vozes dos sujeitos que fazem essa formação, que se dá na relação professor-aluno; a construção do PPP que seja coletiva, não apenas por técnicos ou professores, mas que seja embasado também pela comunidade, comunidade acadêmica e do entorno da universidade; a inserção do movimento da educação do campo, como bandeira de luta como também dos movimentos sociais, políticas públicas, a importância delas e que elas sejam efetivadas, não apenas a criação delas. Saiu uma diretriz agora em agosto da pedagogia da alternância e existem críticas, mas existem avanços; precisa-se discutir; melhores políticas de financiamento e material específico para o campo; currículo e identidade do/no campo; e a relação universidade – escola - comunidade.

Grupo C fez uma articulação metafórica: imagine que o conhecimento é como um coquetel exótico, com cada ingrediente representando uma aprendizagem, nós somos sujeitos aprendizes, misturando esses ingredientes cuidadosamente sobre a orientação de nossos mestres. À medida que nos aventuramos na comunidade nos tornamos protagonistas do saber, construindo a nossa própria identidade, e destemidamente experimentamos novas combinações do conhecimento.

Da mesma forma, para alcançarmos uma verdadeira alternância no Proeja é preciso diversificação do conhecimento tradicional (das escolas urbanas) e nos reinventar nos saberes, adaptar o conhecimento, interagir com os conhecimentos com as identidades, com as múltiplas

culturas da escola do campo e trazer esses conhecimentos para a escola. De que maneira esses sujeitos olham a natureza? Trabalham essa terra? Incorporar esses conhecimentos aos nossos conhecimentos científicos e mesclar esses saberes.

Após compartilharem seus registros e visões sobre as três questões, abri o espaço para um momento de relato de experiência exitosa para aqueles que desejassem compartilhar, como forma de atividade que instigue novas formas de prática com esses estudantes, promova a reflexão e a escuta sensível nos demais.

Um dos participantes contou de sua experiência como técnica em uma escola estadual, antes de chegar ao IF. Não era do campo, mas era de periferia, não era do centro da cidade. Ela acompanhava a professora nas turmas de Eja. Geralmente as turmas iniciavam cheias e iam esvaziando ao longo do tempo, todos os dias ela via os desafios que a professora enfrentava, pelo desestímulo, muitas vezes pelo aluno não ver sentido naquilo, pelos conteúdos serem fragmentados. Todas as vezes a professora fazia a chamada, fazia campanha pra que eles se sentissem parte da escola. Ao final do ano ela conseguiu que a turma conseguisse concluir com êxito, mas vimos como tem que haver uma especificidade pra lidar com esse público, é isso.

- Terceiro Momento do minicurso: Avaliação

Para finalizar a tarde do minicurso, propus um momento de avaliação sobre as atividades que aconteceram. No entanto, por conta do tempo, ficamos mais nos agradecimentos e no sorteio de um livro.

Em vista disso, organizei um *Google Forms* (link: <https://forms.gle/K15tdCnDM1N1wNiX8>) com 5 perguntas (Apêndice F) e convidei os participantes a avaliarem de maneira mais formal as atividades do minicurso, não sendo obrigatória a participação, mas como forma de colaborar com a pesquisa. Enviei aos e-mails informados no dia 04 de setembro de 2023 com prazo para recebimento até o dia 08 de setembro de 2023. Apresento a perspectiva de análise na seção seguinte.

### 3.2.5.1 Análise do terreno: minicurso com os professores

O formulário do *Google Forms* foi retornado por quatro dos dezesseis participantes do minicurso, do dia 04 até o dia 08 de setembro de 2023.

Com as respostas, codificamos os participantes respondentes conforme Quadro 19:

Quadro 19 - Codificação dos participantes do questionário do minicurso

Participantes do minicurso	Código
Respondente 1	Resp1
Respondente 2	Resp2
Respondente 3	Resp3
Respondente 4	Resp4

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A análise das respostas foi realizada por meio do software *Atlas.ti*<sup>16</sup> em sua versão teste grátis para a organização dos dados em códigos e organização de categorias.

Assim, no primeiro movimento de codificação obtive 1 código, questões de pesquisa, comportando outros 4 códigos referentes às questões de pesquisa e dezesseis respostas conforme Quadro 20:

Quadro 20 – Etapa de Codificação das questões de pesquisa

Código Geral	Questões	Respostas
Código: Questões de Pesquisa	Cod. 1 - O objetivo do curso "promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada" ficou claro para você?	1.1 resp1 2.1 resp2 3.1 resp3 4.1 resp4
	Cod. 2 - Quanto às atividades desenvolvidas, o que você achou das atividades? (Dinâmica inicial, vídeo, discussões, atividade em grupo).	1.2 resp1 2.2 resp2 3.2 resp2 4.2 resp2
	Cod. 3 - Quanto aos conteúdos, acha que precisa abordar mais alguma coisa? Aprofundar algo? Pode sugerir algo?	1.3 resp1 2.3 resp2 3.3 resp3 4.3 resp4
	Cod. 4 - Quanto a uma próxima formação, você sugeriria incluir alguma temática?	1.4 resp1 2.4 resp2 3.4 resp3 4.4 resp4
Total:		16 respostas

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na sequência, categorizei os elementos mais significativos das respostas dos códigos 3 e 4, que são os que interessavam para pensar nas contribuições para o curso de formação, quanto ao conteúdo do Produto Educacional. Dessa etapa, obtive três categorias principais:

- Educação do Campo (3 citações)

<sup>16</sup> O software está disponível em: <https://atlasti.com/> Acesso em 10 out. 2023.

- Sujeitos do campo (2 citações)
- Outras temáticas (4 citações)

A partir das três categorias, elaborei uma síntese interpretativa, a ser apresentada a seguir.

### 3.2.5.2 Resultados do Minicurso

Dos resultados da avaliação do minicurso, por meio do questionário *on-line*, o objetivo do curso foi considerado claro e relevante e contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a temática estudada por parte de todos os participantes, como é possível ver na resposta 1:

Sim, foi muito relevante a discussão e contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a temática abordada. (Resp.1).

As atividades foram consideradas importantes para o minicurso, dinâmicas, interativas e interdisciplinares:

Achei bastante interessante a metodologia e a condução dos momentos. (Resp. 3).  
Gostei muito, pois é necessário fazer atividades coletivas. (Resp. 4).

Um dos participantes sugeriu que houvesse textos escritos para subsidiar as discussões, no que penso ser uma contribuição fundamental para a proposta que pretendemos desenvolver, trazer materiais de apoio.

Sobre o conteúdo e sugestões de temas para a proposta de formação, destaco o que analisei por meio do *Atlas.ti*. Nele organizei as três categorias resultantes como respostas para essas duas questões e que encaminham a pensar no conteúdo para a proposta de formação.

#### 1) Educação do Campo e Sujeitos do Campo

Educação do Campo obteve 3 citações (Resp.1; Resp 3 que citou Educação do Campo e Movimento da Educação do Campo); e sujeitos do campo teve 2 citações (Resp.3 e Resp. 4). Ao todo 05 citações foram contabilizadas dessa categoria pelos participantes da pesquisa com questionário *on-line*. As duas categorias se complementam, pois na Educação do campo encontram-se os sujeitos do campo. Por essa razão irei tratar das duas categorias entrelaçadas.

Educação do campo é um tema destacado para ser abordado como conteúdo ou tema da proposta de formação e é abrangente, despontando como uma oportunidade de compreender como se deram as lutas e mobilizações dos movimentos sociais e sindicais do campo desde o

final dos anos de 1990, em que esses coletivos foram reconhecidos pela luta pelo direito à terra, à educação, ao atendimento de necessidades humanas no âmbito da população trabalhadora do campo.

No texto “Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo”, Caldart (2004) demonstrou que a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi o marco inicial de um movimento coletivo para pensar referências para a Educação do povo camponês, inclusive sair da denominação que se tinha, “educação rural” ou “educação para o meio rural”, para o reconhecimento de uma Educação do Campo.

A conferência representou igualmente a oportunidade de reiterar o campo como espaço de vida digna, um território legítimo de lutas por políticas públicas específicas e por um projeto educativo concebido para os sujeitos do campo. (Caldart, 2004).

É importante considerar o recorte desta investigação, que teve como propósito de seu encaminhamento a produção de um Produto Educacional, neste caso, uma proposta de formação voltada para professores que atuam no Proeja na Pedagogia da Alternância. Nesse âmbito, apesar de a instituição ofertante não estar situada geograficamente no campo, ela é considerada uma escola do campo, por atender sujeitos do campo, por privilegiar a cultura do homem do campo, seus valores e interesses (Cordeiro; Pinho, 2021).

Embora não estando situada geograficamente no lugar onde os sujeitos do campo vivem, atende a esses sujeitos, portanto, deve assumir a particularidade como vínculo com sujeitos sociais concretos, sem perder de vista a universalidade, que é a formação humana. Nesse sentido, “trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele”. (Caldart, 2004 p. 18 grifos da autora).

Assim, como se está a falar de formação de professores para atender a jovens e adultos trabalhadores do campo, não há como não mencionar a origem da Educação do Campo (o campo e a situação social das famílias trabalhadoras; o aumento da pobreza; a implantação do modelo capitalista de agricultura e a situação da educação para esses povos), antes de chegarmos ao modelo oferecido pela instituição: formação profissional na Pedagogia da Alternância e seus pilares de sustentação.

Nesse sentido, as noções principais para essa temática devem perpassar os seguintes posicionamentos na proposta de formação, em comum acordo com as discussões encontradas em Caldat (2004):

a) A Educação do Campo não se adequa ao modelo agrícola capitalista no Brasil, que envolve latifúndios e agronegócio, pois resulta na exclusão da maioria dos camponeses e no seu declínio social.

b) A Educação do Campo possui vínculos com os movimentos sociais camponeses, seus direitos e lutas reconhecidos.

c) A Educação do Campo busca superar a divisão: rural x urbana e superar a noção de que o progresso é exclusivamente urbano, combatendo a ideia de que o avanço de uma região está relacionado à diminuição de sua população rural.

d) É possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna.

Penso que a partir de compreender essa realidade do campo, possamos – eu e os participantes – abordar a Pedagogia da Alternância como parte da Educação do Campo no foco educacional.

E sobre os sujeitos do campo, também citado e já introduzido, desde as primeiras discussões em torno da necessidade de reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana, e não apenas de produção agrícola, se persegue também um projeto educativo dos trabalhadores do campo, desde o seu ponto de vista, isto é, os interesses sociais, políticos e culturais desses sujeitos e não *para* esses sujeitos.

Nesse ponto, compreendo que uma política como é o Proeja, que tem como um de seus fundamentos “a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos” (Brasil, 2007, p. 42), inclusive de uma escola de/ para jovens e adultos em função de suas especificidades, como é o caso da população do campo, coaduna na superação de uma escola pensada num modelo urbanocêntrico, que não priorizaria as aprendizagens e culturas desses povos.

A Pedagogia da Alternância e os pilares que a sustentam reafirmam o compromisso da instituição de educação profissional em promover uma formação particular, em meio à universalização (Caldat, 2004): formação humana e integral, ligada a uma concepção de campo e sustentabilidade, objetivos da Pedagogia da Alternância.

Abordo, a seguir, as demais temáticas emergidas.

## 2) Outras temáticas

As demais temáticas relacionadas pelos participantes foram: comunidade e família (Resp.1); contexto sociocultural professor-aluno (Resp.1); ensino-aprendizagem do público EJA (Resp.2); educação inclusiva no campo (Resp.4).

Reconheço que essas são discursões importantes para o Proeja e é aquilo que veio à tona como possíveis problematizações em momentos de formação de professores. No entanto, não abordarei diretamente essas temáticas, pelo menos como tópicos avançados do curso, podendo essas serem temáticas que ficarão em aberto para próximos estudos.

A decisão de não os abordar se baseia na complexidade e amplitude de cada uma dessas áreas. Cada uma é vasta o suficiente para merecer uma atenção dedicada e aprofundada em cursos de formação específicos. Ao tentar incluir esses tópicos em uma única proposta de formação, correríamos o risco de oferecer apenas informações superficiais e insuficientes para atender às necessidades dos participantes. Portanto, a decisão de não as abordar a partir das respostas do questionário se justifica pela necessidade de manter o foco em meu objeto de investigação, o Proeja na perspectiva da Pedagogia da Alternância, garantindo que os participantes recebam aprofundamento necessário nessa temática específica e seus objetivos de aprendizagem.

### *3.2.6 Terceiro terreno: participação no Círculo de saberes*

No dia 30 de agosto de 2023, no XVI SICOOPES & VII FECITIS no *Campus Castanhal*, ocorreu o Círculo de saberes: Educação do Campo, outro modo de organizar e construir conhecimento é possível, em que participei das discussões a partir dos elementos de minha pesquisa de doutorado, com o recorte “A alternância pedagógica e o Proeja no *Campus Castanhal* do IFPA: trajetórias docentes e desafios presentes”. Nessa mesa redonda estiveram presentes ainda a Prof.<sup>a</sup> Dra. Eula Regina Nascimento e a Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Jacione Freitas, sendo mediada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Miranilde Neves.

O Círculo de saberes iniciou com o propósito de não ser apenas uma mesa redonda padrão, e para isso, sentámo-nos o mais próximo possível do público em formato de semicírculo, mas não apenas isso, com o propósito de ser um momento dialógico, de encontro entre as palestrantes e os participantes, em que se pudessem expor ideias, debater os temas e pensar a Educação do Campo em suas diversas formas.

Nesse sentido, após a abertura feita pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Miranilde Neves, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Eula Regina Nascimento iniciou sua fala trazendo suas vivências com a Educação do Campo e suas leituras de Freire, que muito contribuíram para pensar sua nova maneira de lidar com a docência nessa realidade.

Em seguida, em minha apresentação, dialoguei com docentes do campus, docentes de outras instituições de ensino, pesquisadores e licenciandos em Educação do Campo sobre

Pedagogia da Alternância, sobre o Proeja do *Campus* Castanhal, abordando aspectos históricos da implantação no IFPA, princípios para o Proeja desenvolvido no *Campus* Castanhal e os desafios do trabalho docente.

Após minha fala, a Ma. Maria Jacione Freitas expôs em sua fala como é ser uma professora que defende a Educação do Campo na Educação Básica, por meio de feiras escolares em que os estudantes trazem as suas produções e buscam firmar suas identidades do campo.

Após as nossas exposições, iniciaram as interações com o público, das quais ricas contribuições foram feitas à minha pesquisa, por meio da participação dos presentes, registradas por mim em diário de campo.

O primeiro participante, denominado como participante A, é professor do *Campus* Castanhal do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal. Expôs sua experiência anterior com a Pedagogia da Alternância, argumentando que é um desafio ser um professor nessa realidade, com os estudantes do Proeja e na PA, pois não é apenas repassar os conteúdos para os tempos-comunidades, mas é como fazê-los cumprir com as atividades. Como acompanhar os estudantes sem ir às comunidades? pois é o que tem ocorrido na instituição. Em sua experiência como docente que atuou nessa perspectiva, relembra que uma alternativa para esse acompanhamento foi a criação de tutorias para acompanhar os estudantes em suas atividades no tempo-comunidade.

Outra participante, desejando contribuir com a apresentação, pois atua administrativamente desde a implantação do Proeja no *Campus* Castanhal, trouxe a lembrança do Programa Pronera, que foi a partir dele que a Pedagogia da Alternância foi implementada no Campus em parceria com os movimentos sociais. Diz ela que hoje não se consegue mais trabalhar como se trabalhava na época do Pronera, em que se conseguia direcionar os editais para comunidades específicas: ribeirinhos, quilombolas. Hoje a seleção via edital é aberta e pode abranger estudantes até mesmo da zona urbana, que não tem uma propriedade para implementar a pesquisa do tempo-comunidade. Esse é um grande desafio, que causa muitas vezes evasão e até mesmo que não se consiga formar turmas do Proeja, fato ocorrido no ano de 2023.

Uma outra participação ocorreu vinda de um gestor do *Campus* Marabá do IFPA, Campus que também trabalha na perspectiva da Pedagogia da Alternância em seus diversos cursos e modalidades educacionais. O professor afirmou que um grande desafio ocorre desde a gestão acadêmica, pois o Sistema SIGAA não reconhece o calendário diferenciado da alternância e nisso há o desafio da lotação dos professores nessa dinâmica dos calendários que

tem essa metodologia; há também a questão de aceitação dos professores quanto ao trabalho nessa metodologia, que há um trabalho de conscientização muito forte a se fazer, pois muitos não compreendem o campo, não estão sensibilizados aos estudantes do campo, às suas realidades e é uma necessidade da instituição.

Outras interações ocorreram, mas não ficaram aqui registradas por não terem sido em relação ao tema da investigação, mas ocorreram, de forma que a metodologia dialógica proposta se fez muito rica e quase não gostaríamos que aquele momento acabasse.

A partir das interações com a minha pesquisa, percebi o quanto há a necessidade de enfatizar a Pedagogia da Alternância na proposta que encaminho para produto educacional da pesquisa, por compreender, além dessas questões levantadas acima, a escassez de materiais para formar professores nessa perspectiva.

Do mesmo modo a própria forma de conduzir o momento formativo do círculo, as demais participações – outras duas palestrantes - nos encaminha a pensar metodologicamente à proposta de um curso de formação com professores do Proeja com esse enfoque.

### 3.2.6.1 Análise do terreno: participação no Círculo de saberes

De posse dos dados constituídos para a análise da participação no Círculo de saberes, a saber, constituem o conjunto de dados as anotações do diário de campo da participação de professores e gestores presentes na ocasião do Círculo, iniciei a transcrição dos dados registrados.

Para análise desses escritos elegi como perspectiva passos da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) com suas etapas adaptadas, destacando que não se tratou de uma entrevista narrativa, mas de dados verbais, narrativos, advindos de uma mesa redonda.

A análise temática consiste em um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Esse método organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos). (Braun; Clarke, 2006). Os temas podem ser identificados de duas maneiras: de forma indutiva ou de forma teórica ou dedutiva. Nesta análise, os temas emergiram de maneira indutiva, ou seja, estão fortemente ligados aos próprios dados.

As etapas utilizadas foram:

a) Anotações do ouvido em diário de campo, transcritos verbais - como forma de familiarização com os dados, nesta investigação, realizei a transcrição não literal dos registros no diário de campo.

b) Identificação de temas e subtemas - pode ser feito um processo de codificação e depois passar a identificar temas e subtemas dos extratos das falas, ou dos dados construídos. Nesta análise, a codificação foi realizada na nomeação dos participantes: A, B, C, após, compilados os temas e subtemas das anotações.

c) Organização dos temas e subtemas - vai-se organizando os temas e subtemas que poderão depois serem combinados, refinados a fim de formar um tema mais abrangente.

d) Elaboração e análise de Mapa Temático – ao final, elabora-se um mapa temático que é a representação precisa dos significados evidentes no conjunto de dados como um todo.

No Quadro 21, apresento a as etapas de identificação de temas e subtemas, sua organização que permitiu a elaboração de três mapas temáticos resultantes dessa organização.

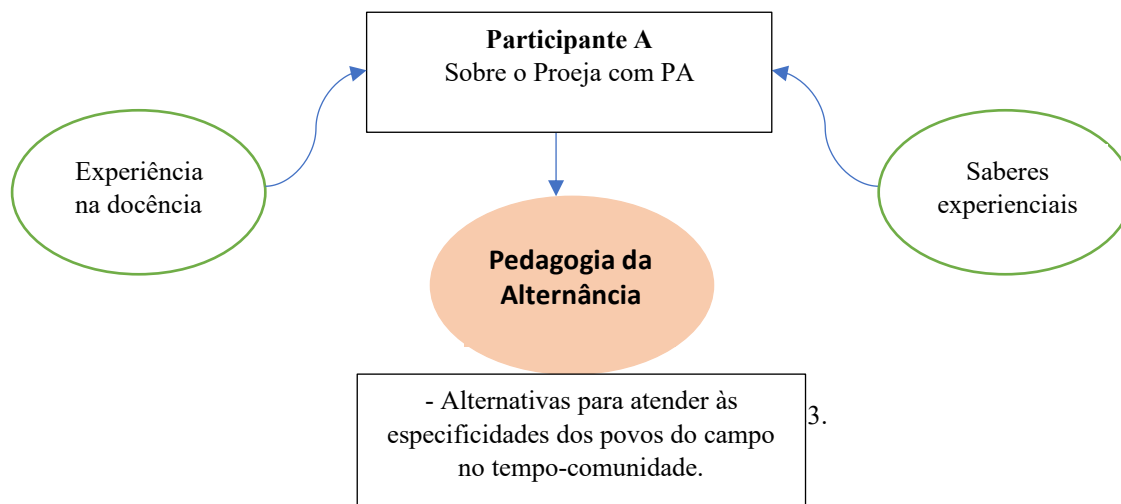
Quadro 21 – Temas e Subtemas do diário de campo (fala dos participantes A, B e C).

<b>Participante A</b>		
<b>Temas:</b>	Experiência com a docência na PA	PA
<b>Subtemas:</b>	- Exerceu a profissão como professor na PA na universidade. - Criou projetos de tutoria para a PA	- Desafio nas atividades do tempo-comunidade. - Alternativas para o tempo-comunidade.
<b>Participante B</b>		
<b>Temas:</b>	Experiência com a gestão no Pronera - Proeja	Seleção do Proeja
<b>Subtemas:</b>	- Primeira experiência de PA no IFPA. - Atendimento ao público estudantil na época do Pronera.	- Inclusão excludente da seleção atual. - Evasão e não fechamento de turmas.
<b>Participante C</b>		
<b>Temas:</b>	Experiência com a gestão na PA	Professores da PA
<b>Subtemas:</b>	- Calendário diferenciado na PA - Lotação dos professores	- Identificação dos professores com a Metodologia. - Compreensão dos professores sobre as especificidades dessa campo.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

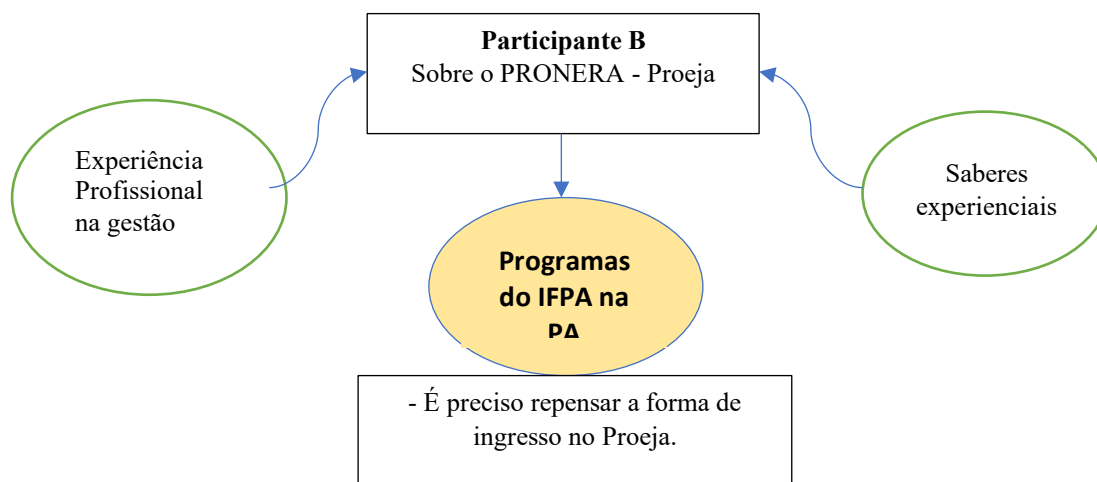
Após essa organização, diversos temas emergiram da organização dos dados. Destes, construí três Mapas Temáticos (Figuras 11, 12, 13) que são apresentados representando e contando a história do conjunto de dados como um todo:

Figura 11 - Mapa temático do diário de campo da fala de Participante A



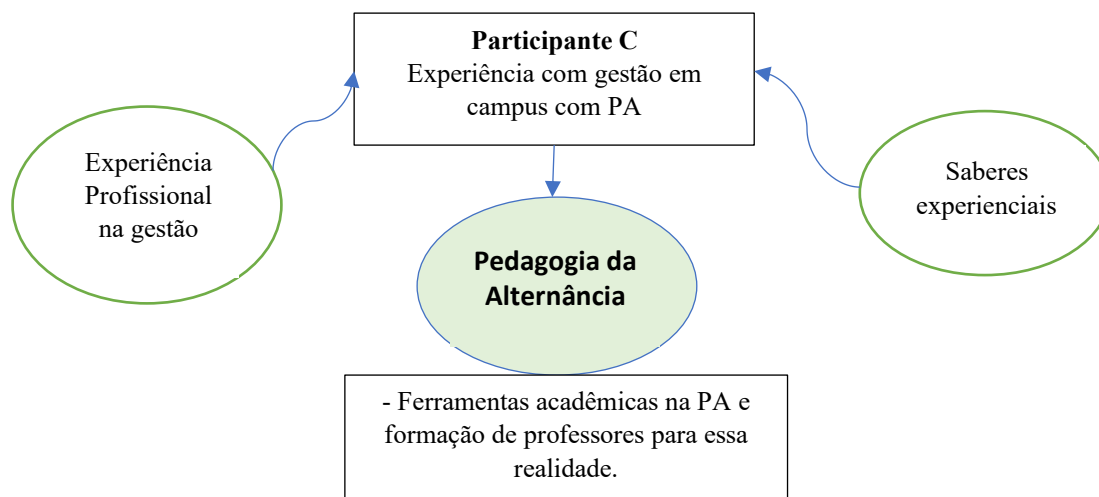
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Figura 12 - Mapa de significados do diário de campo da fala de Participante B



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Figura 13 - Mapa de significados do diário de campo da fala de Participante C



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Depreendo que para a construção dos mapas temáticos, o dito adveio das experiências profissionais na docência e na gestão das instituições que ofertam o Proeja na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Esses dados são considerados saberes experienciais pois são adquiridos no cotidiano da experiência profissional.

Dos mapas temáticos analiso a existência de dois temas principais, sendo que um se repete, por isso foi considerado apenas uma vez. Os dois temas mais abrangentes das falas são Pedagogia da Alternância e Programas do IFPA na Pedagogia da Alternância. Para cada um desses temas, foram sintetizados os subtemas principais.

Do tema **Pedagogia da Alternância (PA)**, tem-se os subtemas sintetizados:

- a) Alternativas para atender às especificidades dos povos do campo no tempo-comunidade.
- b) Ferramentas acadêmicas na PA e formação de professores para essa realidade.

Do tema **Programas do IFPA na PA**, tem-se:

- a) A forma de ingresso no Proeja.

A partir dos dois temas, elaboro uma análise dos mapas temáticos em “Resultados da participação do círculo de saberes”.

### 3.2.6.2 Resultados da participação no Círculo de saberes

Como resultados da participação no Círculo de Saberes, a seguir apresento dois temas: **1) Pedagogia da Alternância (PA)** e **2) Programas do IFPA na PA**, temas esses emergidos da análise temática.

Em 1) exploro o tema “Pedagogia da Alternância” em seus dois subtemas, trazendo a interconexão entre os tempos e espaços escolares e comunitários, ressaltando a importância da complementaridade entre esses contextos para a formação dos estudantes, especialmente aqueles inseridos em comunidades rurais. Além disso, busco reconhecer a importância da adequação de ferramentas acadêmicas, como o SIGAA, considerados como elementos necessários para o sucesso e a relevância dessa metodologia, assim como a formação dos professores.

Em 2) com o tema “Programas do IFPA na PA e seu subtema”, discuto o ingresso no Proeja, evidenciando o último processo seletivo em que mudanças na oferta antes direcionadas a grupos específicos, agora regidas por uma política de cotas mais diversificada, impactou na formação das turmas, agora admitindo alunos de diversas realidades, inclusive urbanas.

Sigo para as análises.

#### **1) Tema: Pedagogia da Alternância e seus subtemas**

Para abordar o tema “Pedagogia da Alternância em seus subtemas”: a) alternativas para atender às especificidades dos povos do campo no tempo-comunidade; e b) Ferramentas acadêmicas na PA e formação de professores para essa realidade, há de se destacar sobre o subtema “a”, a indissociabilidade entre o tempo-escola e o tempo-comunidade tratando-os como espaços interativos.

O formato em alternância que se concretiza na organização dos tempos tempo-escola e tempo-comunidade podem ser caracterizados como uma forma diferenciada de funcionamento da escola, com atividades que ocorrem um período na escola e outro período no local de moradia e/ou trabalho dos estudantes. Na atualidade se constitui como um princípio da Educação do Campo. (Antunes-Rocha; Martins 2012).

Para Gimonet (2007) esses dois tempos podem ser decompostos, atuando da seguinte maneira na formação dos alternantes:

a) Espaço-tempo familiar, em que os alternantes tem suas primeiras aprendizagens, pois é no seio familiar, através de seus laços afetivos, de amor, de suas regras e referências que se fazem as aprendizagens necessárias à construção de uma identidade.

b) Espaço-tempo profissional, em que favorece a entrada no mundo dos adultos, da relação com o trabalho e com a produção, com a descoberta profissional, envolvendo quatro dimensões dessa aprendizagem: dimensão material (relação com os materiais do trabalho); dimensão técnica (saber-fazer, habilidades manuais entre outras); dimensão social (lugar na sociedade, relação com os outros); e a dimensão simbólica (imaginário ao redor de uma profissão).

c) Espaço-tempo escolar, representa o período de escola, com os programas acadêmicos, ensinos, as horas de aula.

De acordo com o autor “todo alternante caminha em três espaços-tempos, ou mais, se for considerado o meio físico e humano em que vive, e que devem existir como tais, na sua identidade e diferenças, para serem complementares”. (Gimonet, 2007, p. 140).

Para Antunes-Rocha e Martins (2012) quando falamos de alternância não se trata de apenas alternar o físico entre um tempo na escola e outro em casa, mas de movimentos dos sujeitos no mundo e esse movimento (nas ruas, em casa, no trabalho em movimentos sociais) é educativo portanto, deve ser considerado para além do espaço escolar.

Nesse sentido, as atividades do tempo-comunidade não são complemento do tempo-escola, mas a continuidade do espaço-tempo escola. As demandas da escola, em termos de estudo e pesquisa demandam tempo para ser dedicado no tempo-comunidade. (Antunes-Rocha; Martins, 2012).

Pedagogicamente o tempo-comunidade se constitui como espaço de produção cotidiana das experiências dos alternantes, mas há também as suas dificuldades, que se colocam na construção de medidas para o acompanhamento dessas, a fim de garantir e efetivar a interlocução entre os dois tempos, como apresentado pelo professor participante do Círculo de saberes.

Para isso, os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância são de extrema relevância, se bem aplicados e orientados para os alterantes, mas também o papel dos monitores no acompanhamento dessas atividades.

Em muitos casos, não havendo o acompanhamento de monitores, são os professores que desempenham esse papel, dispondo atualmente de ferramentas virtuais, visto que em algumas realidades institucionais não é possível mais realizar visitas de acompanhamento, como tem sido o caso do Proeja do *Campus Castanhal*. Assim, “[...] com diferentes nomes, o

orientador de aprendizagem monitor, professor ou acompanhante faz a tarefa de ser a mediação entre os dois tempos espaços”. (Antunes-Rocha; Martins 2012, p. 30)

Para tratar das ferramentas acadêmicas e da formação de professores para essa realidade da alternância pedagógica, subtema “b”, é necessário pensar na importância do sistema SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) no contexto da Pedagogia da Alternância. O SIGAA é uma plataforma amplamente utilizada em instituições de ensino para gerenciamento de atividades acadêmicas, incluindo registros de aulas, matrículas, horários, notas e avaliações. No contexto da Pedagogia da Alternância, o não reconhecimento do calendário diferenciado e da carga horária docente tem impactos significativos em várias partes interessadas, incluindo a instituição de ensino, os docentes, os alunos e a efetivação dessa metodologia.

A falta de reconhecimento do calendário diferenciado e da carga horária docente pode resultar em problemas de gestão acadêmica, inclusive no entendimento dos professores de como a metodologia funciona bem como na motivação para atender essa demanda de alunos.

Os estudantes que não têm um calendário em alternância reconhecida podem enfrentar dificuldades no atendimento de suas demandas acadêmicas, além de enfrentar desmotivação e dificuldades por não se perceberem importantes para a instituição causando ainda a sua evasão.

É essencial que as instituições de ensino que adotam a alternância reconheçam a importância de manter um calendário diferenciado em conformidade com as ferramentas de gestão acadêmicas. O reconhecimento e a gestão adequada desses aspectos são fundamentais para o sucesso e a efetivação dessa metodologia pedagógica.

Um outro ponto, diz respeito à formação de professores para essa realidade. Nessa questão, depreendo que a escola com alternância não é mais a escola tradicional, portanto, requer mudanças, da mesma maneira, também se esperam mudanças nos professores ao exercerem seus papéis de forma distinta das escolas tradicionais. Quais são as características desse novo docente? Que novos papéis espera-se que desempenhem?

Em relação ao papel desse professor, é necessário pensar na distinção entre seu papel na pedagogia tradicional desta outra pedagogia. Na pedagogia tradicional o melhor professor é aquele que detém mais conhecimento e o aluno absorve esse conhecimento ou não obtém sucesso. Na outra pedagogia<sup>17</sup>, o papel do professor não é mais aquele que detém o

---

<sup>17</sup> Para aprofundar essa questão da Pedagogia, Gimonet (2007) faz uma discussão sobre as três principais pedagogias, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Ativa ou corrente pedagógica centrada na pessoa e a Pedagogia centrada na realidade ou Pedagogia da complexidade, da qual a Pedagogia da Alternância se enquadra.

conhecimento, mas aquele que guia, orienta o aluno em direção ao conhecimento, que o acompanha em seu desenvolvimento. (Gimonet, 2007).

Esses dois papéis exemplificados não podem contemplar toda a complexidade da situação educativa, e nesse sentido, o conhecimento não é somente este do professor ou da classe. (Gimonet, 2007). O aluno possui uma vida, uma história, um contexto social, uma família, um ambiente profissional, e nesse sentido a classe é apenas um aspecto.

A Pedagogia da Alternância leva em conta toda complexidade da formação do estudante (história de vida, formação profissional, formação enquanto adulto) como uma complexidade a gerir, (Gimonet, 2007) e o Proeja na Pedagogia da Alternância se situa dentro dessa lógica, portanto os professores precisam estar formados para lidar com essas complexidades.

Gimonet (2007) assevera que ser um professor e/ou monitor e/ou ser aquele que faz esse papel na alternância significa assumir uma diversidade de encontros e de confrontos, com os adolescentes e adultos, com as realidades da vida, com diferentes tipos de saber, com a vida na escola e seus agentes educativos.

Quanto aos papéis que os professores exercem nessa realidade, o autor destaca pelo menos quatro direções:

1. Papéis de educação: seja nas diferentes fases da vida do estudante, como é o caso da adolescência e da fase adulta, esse papel envolve ter atitudes para ajudar no desenvolvimento da identidade, da autonomia e crescimento dos jovens.
2. Papéis pedagógicos: exigem a aplicação de métodos e ferramentas educacionais para integrar conhecimentos profissionais e gerais, otimizando a aprendizagem.
3. Papéis de relação e animação: envolvem a promoção de parcerias com organizações, redes de co-formadores e a manutenção da vitalidade da instituição de ensino.
4. Papéis técnicos: exercer competências e conhecimentos específicos para orientar os jovens nas áreas profissionais em que estão sendo formados, desempenhando um papel crucial na relação pedagógica.

Quanto às características para exercer o trabalho em alternância, é essencial que se tenha um perfil voltado para essa realidade, com ênfase em um profissional aberto à interdisciplinaridade em sala de aula. Além disso, que saiba trabalhar em equipe, pois a alternância requer uma intervenção e ou cooperação em grupo.

---

Mesmo que em alguns aspectos se aproxime da segunda, da Pedagogia Ativa, a Pedagogia Da complexidade é mais ampla, pois vai além da realidade da escola, abrangendo a realidade da vida.

A formação é também um requisito, pois ela requer uma aprendizagem e formação contínua. Segundo Gimonet (2007), a formação é *para e pela* alternância. *Para* a alternância, significa que é uma formação voltada para a atuação na alternância e nas instituições de oferta dessa metodologia. *Pela* alternância, significa que é uma formação que ocorre em serviço, no meio de uma equipe educativa e de sessões de formação pedagógica em serviço.

Em suma, para esse tema e subtemas, corroboro que a Pedagogia da Alternância é uma abordagem pedagógica que apoia a complexidade da formação dos estudantes, especialmente aqueles que vivem em comunidades rurais. Ela pressupõe a interação e interdependência entre os tempos-espacos escolares e os tempos-espacos comunitários, oferecendo oportunidades de aprendizado que se estendem para além das quatro paredes da sala de aula.

Dos pontos abordados, compreendo que a Pedagogia da Alternância aceita as experiências dos estudantes no meio familiar, espaço onde constroem suas identidades, assim como o espaço do mundo profissional, onde adquirem habilidades técnicas, sociais e simbólicas, por meio do tempo-comunidade, que não pode ser considerado apenas como um complemento do tempo-escola, mas parte integrante do processo formativo.

Para que a alternância seja verdadeiramente implementada, a formação dos professores é crucial. Os docentes precisam adotar uma abordagem diferente, na qual eles não apenas detêm o conhecimento, mas também orientam os alunos na busca pelo aprendizado, levando em contato suas realidades individuais, histórias de vida e necessidades.

Por fim, a alternância é um meio valioso para a formação de estudantes do campo, atualizando e incorporando a diversidade de suas experiências de vida. Por meio do comprometimento com a formação de professores e o reconhecimento adequado do calendário em alternância e da carga horária docente, as instituições de ensino podem garantir que essa metodologia cumpra seu propósito de oferecer uma educação contextualizada e relevante para os sujeitos do campo.

## **2) Tema: Programas do IFPA na PA e seu subtema**

Para abordar o tema “Programas do IFPA na PA” em seu subtema “Forma de ingresso no Projeja” recorri ao último Processo Seletivo Especial para ingresso no Curso Técnico em Agropecuária, Técnico em Florestas e Técnico em Meio Ambiente na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta integrada - Projeja - Edital nº 02 de 19 de janeiro de 2023, para identificar a forma de oferta de vagas aos estudantes.

Considerando que anteriormente as vagas para os cursos na modalidade EJA poderiam ser oferecidas a públicos de povos específicos, formando turmas homogêneas, como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pessoas oriundas de assentamentos, como na época do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), os professores tanto na entrevista, quanto no círculo de saberes, reportaram mudanças que de alguma forma impactaram na formação de turmas para o Proeja desde a pandemia de 2020.

Observo, a partir do edital, que hoje há uma política no Sistema Federal – Sistema Federal de Cotas - Lei Nº 12.711/2012 e Lei N.º 13.409/2016 – a qual estabelece a distribuição das vagas reservadas por modalidade de concorrência. Assim, as vagas devem ser distribuídas priorizando o seguinte sistema de cotas e códigos:

- AC – Ampla concorrência: Candidatos em geral, independentemente de cor, renda, condição de pessoa com deficiência ou local onde estudou (escola pública ou privada).
- L1 – Candidatos autodeclarados NEGROS (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L2 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L3 – Candidatos autodeclarados NEGROS (pretos ou pardos) ou indígenas com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L4 – Candidatos com renda bruta familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L5 – Candidatos com deficiências nos termos da legislação, autodeclarados NEGROS (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L6 – Candidatos com deficiência, nos termos da legislação, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L7 – Candidatos com deficiência, nos termos da legislação, autodeclarados NEGROS (pretos ou pardos) ou indígenas com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental.
- L8 – Candidatos com deficiência, nos termos da legislação, com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado em escola pública, integralmente, o Ensino Fundamental. (Edital Processo Seletivo Especial PROEJA, p. 5, 2023).

Dessa forma, não há como priorizar um único grupo de pessoas, como ocorriam em editais com determinado público-alvo, podendo, no caso do Curso Técnico em Agropecuária, que é oferecido em regime de alternância, e que geralmente era direcionado para públicos do campo, receber hoje alunos de diversas realidades, incluindo realidades urbanas, onde não é possível realizar o tempo-comunidade.

Encontra-se, ainda, no Edital, após o atendimento das cotas descritas nas duas leis referidas, a possibilidade de atendimento por meio da Política de Ações Afirmativas própria do IFPA, visando a reserva de vagas a públicos específicos em processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e superior de graduação, nas modalidades de ensino presencial e a distância, conforme Resolução IFPA/CONSUP N° 708/2022. Dessa maneira, as vagas também são distribuídas entre essas outras cotas, como o exemplo a seguir:

**A 01:** Estudantes egressos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas localizadas na região de abrangência do IFPA Campus Castanhal, conforme Resolução n° 111 CONSUP/IFPA, de 19/08/2015.

**A 02:** Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em instituições públicas de ensino e sejam oriundos da **agricultura familiar** (Lei n° 11.326/2006) e **Povos e Comunidades Tradicionais\*** (Decreto 6.040/2007) e **Povos Originários** (Indígenas).

**A 03:** Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em instituições públicas de ensino que sejam **mulheres mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica**, residente na Região Amazônica.

**A 30:** Estudantes com deficiência, independente de terem estudado em escola pública ou privada. (Edital Processo Seletivo Especial PROEJA, p. 5-6, 2023, grifos do edital).

Essa é uma das formas de atendimento desses públicos específicos, como é o caso do Curso de Agropecuária, o qual adota a política afirmativa A 02 como uma de suas cotas a fim de atender seu público-alvo no curso, estudantes ligados à agricultura familiar, ao campo.

O que se pode fazer então diante dessa realidade, que se de um lado contempla, democratiza o acesso aos cursos, abre oportunidades àqueles que historicamente não foram priorizados no sistema educacional, mas ao mesmo tempo traz impactos para determinados cursos, em especial, o Proeja que tem como abordagem a Pedagogia da Alternância, princípio da Educação do Campo, conforme o relato de gestores e professores da instituição?

Creio que é necessário olhar para essa nova realidade, pois ela está posta e ver de que maneira pode-se trilhar caminhos assertivos, a partir de experiências que ocorrem em outras instituições com a mesma metodologia.

Como exemplo, Ferreira e Pereira Matos (2023) trazem um retrato dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quanto a cursos na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Da pesquisa realizada, os autores apontam que a região Norte é a primeira em oferta de cursos e a região Sul fica em segundo lugar no Brasil. Constatou-se que a maioria dos cursos é voltada para a Educação do Campo, mas encontram-se na pesquisa quatro deles que são de áreas diferentes da Educação do Campo e não direcionados para os sujeitos de direito da Educação do Campo, encontrados nas regiões Centro-Oeste e Sul.

Os referidos cursos são, no IFB, o curso Técnico em Reciclagem (IFB), que tem como público-alvo os catadores e catadoras, trabalhadores do Lixão da Estrutural no Distrito Federal; o curso Técnico em Guia de Turismo (IFSC), que tem como público-alvo jovens e adultos trabalhadores que historicamente vêm atuando como guias de turismo irregularmente em Florianópolis; também no IFSC, o curso Técnico em Vestuário, que tem como público-alvo jovens e adultos trabalhadores da área do vestuário; por fim, o curso PROEJA-CERTIFIC - Operações Básicas de Hospedagem (IFSC) voltado para jovens e adultos do Ensino Fundamental. O objetivo é promover a qualificação profissional para atividade turística em Operações Básicas dos meios de Hospedagem. (Ferreira; Pereira Matos, 2023).

Que lições podem ser tiradas dessas experiências na Pedagogia da Alternância que mesmo não voltadas para pessoas do campo recebem os mais diversos sujeitos, alguns em Educação de jovens e Adultos e que podem contribuir para pensar caminhos para os cursos oferecidos na região Norte, embora com suas especificidades? É preciso olhar para essas experiências e adaptá-las.

Problematizar essas questões são de suma importância. Para isso, a proposta formativa desenvolvida se abre como uma oportunidade de estar com diversos docentes que atuam nessa perspectiva e pensar caminhos assertivos.

A síntese desses três momentos será apresentada, a fim de apontar como esses elementos auxiliaram na constituição da proposta formativa - Produto Educacional da pesquisa.

### *3.2.7 Síntese dos resultados do primeiro movimento investigativo: elementos para a preparação do terreno*

Constituíram a trilogia investigativa do primeiro movimento metodológico três momentos: a) entrevista narrativa com professores do Proeja; b) minicurso com professores; c) participação em círculo de saberes. Ao analisar os três momentos, cheguei aos achados que compõem o segundo movimento investigativo, a saber: elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta de formação - Produto Educacional da pesquisa.

Do primeiro momento da análise resultou a categoria final “Saberes experienciais para a aprendizagem da docência no Proeja”, a qual apontou que os professores do Proeja na Pedagogia da Alternância, seja na organização e implementação de suas disciplinas seja na sua prática pedagógica, recorrem aos saberes experienciais como sua base.

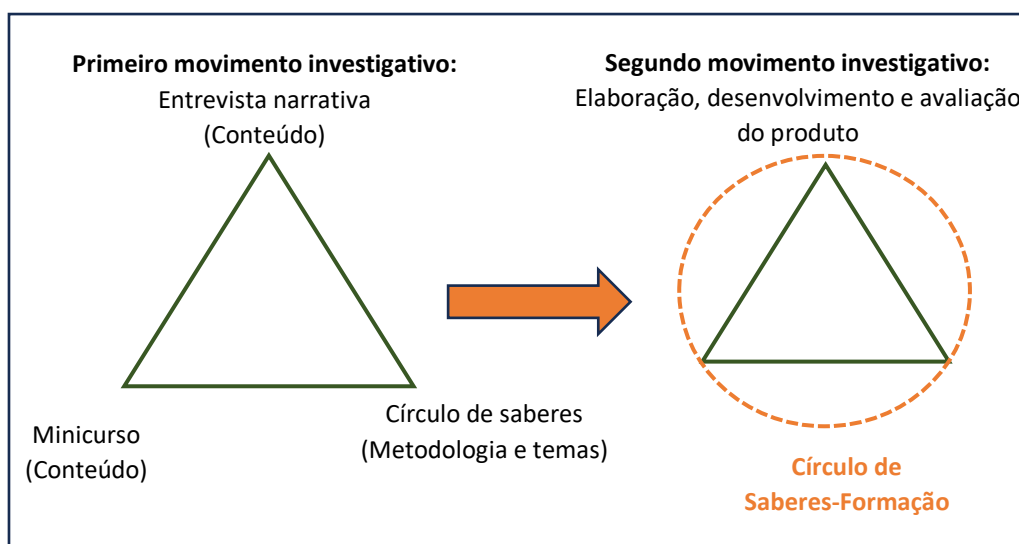
Ainda como resultado do primeiro momento, selecionei os conteúdos trabalhados no segundo momento, minicurso de formação com professores do Proeja, a saber: Proeja e a alternância; a Sensibilidade às histórias, contextos e linguagens no Proeja.

Do segundo momento, a análise do minicurso reforçou a ênfase na Pedagogia da Alternância no desenvolvimento da proposta formativa, nos seguintes aspectos: surgimento, forma como se encontra, currículo e formação do alternante.

Do terceiro momento, a análise reafirmou o foco na Pedagogia da Alternância e indicou caminhos à perspectiva metodológica do Produto Educacional, denominada “Círculo de Saberes-Formação”.

Assim, os resultados da trilogia<sup>18</sup> investigativa, instituída como o caminho metodológico do primeiro movimento, ofereceu as bases para o segundo movimento, conforme Figura 14:

Figura 14 - Do primeiro movimento ao segundo movimento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Assim, do primeiro movimento da pesquisa constituí dados para o segundo movimento, que é a elaboração de uma proposta formativa que foi desenvolvida e avaliada no primeiro semestre de 2024, conforme apresentado a seguir.

<sup>18</sup> Trilogia é entendida nessa investigação como um conjunto de três momentos que se ligam para formar um trio. Correspondem, assim, aos três momentos do primeiro movimento metodológico da pesquisa: entrevista, minicurso e círculo de saberes.

### 3.3 Preparar do terreno e o semear: percurso do segundo movimento investigativo

O percurso metodológico do segundo movimento visou elaborar, para desenvolvimento e avaliação, uma proposta formativa, Produto Educacional da pesquisa, sustentada no Círculo de Saberes-Formação - CSF, para professores do Proeja.

Para isso, descrevo a seguir os dois momentos deste segundo movimento: a) elaboração; e b) desenvolvimento e avaliação da proposta formativa - Produto Educacional da pesquisa.

#### 3.3.1 Preparando o terreno: elaboração da proposta formativa

Denominei esse primeiro momento, que é a elaboração da proposta formativa, de “preparando o terreno” porque recai nas condições de transformar as ideias em uma intervenção educacional tangível, por meio de um curso de formação. Veja como caracterizei o curso.

##### 3.3.1.1 Caracterização da proposta formativa – Curso de formação

O Produto Educacional deve ser um espaço de solução de um problema encontrado no âmbito da prática profissional e de acordo com Mendonça *et al.* (2022, p. 4), deve permitir “ser compartilhado e replicado pela comunidade, chegando, assim, ao ‘chão da escola’ na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou nos ambientes não formais”. É o caso desta proposta, curso de formação que emana de um problemática de carência formativa para professores que atuam com a EJA-EPT<sup>19</sup>. Nesse sentido, o produto educacional é um curso *on-line* de formação continuada para professores, por meio do Círculo de Saberes-Formação.

O **público-alvo** do curso foram professores que atuam na EJA-EPT na Rede Federal e aqueles professores da rede interessados na temática discutida.

Quanto à tipologia do produto educacional, enquadra-se em curso de formação profissional, descrita pelo Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (Brasil, 2019b, p. 38) como: “conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do

---

<sup>19</sup> A partir daqui, ao referir-me ao objetivo e conteúdo do produto, utilizo a nomenclatura EJA-EPT, em conformidade com as discussões dos coletivos de EJA da Rede Federal.

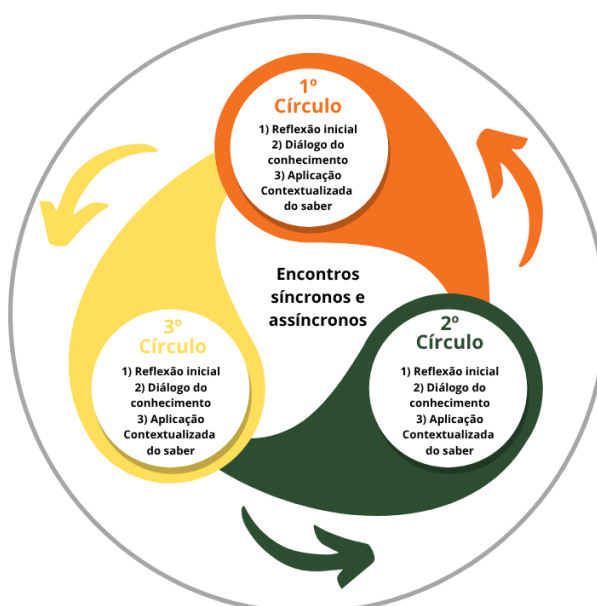
Programa de Pós-Graduação”. Complementa ainda essa definição a exemplificação dada pelo grupo: a) Formação contínua para profissionais com vínculo institucional.

Nesse sentido, com o título “Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?”, o curso teve como **finalidade** promover a formação continuada de professores que atuam ou têm interesse em atuar com a Pedagogia da Alternância em turmas de EJA-EPT, contribuindo para a aprendizagem da docência.

Dentro do proposto didaticamente, o produto foi estruturado em três círculos, que, juntos, formam o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância, conforme Figura 15:

Figura 15 - Organização do curso

### Círculo de Saberes-Formação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dentro de cada círculo, temos os temas gerais e subtemas, que são os conteúdos do curso:

Quadro 22 - Conteúdos do curso

<b>1º Círculo: Fundamentos da Educação do Campo</b>
Três momentos didáticos: Reflexão Inicial, Diálogo do Conhecimento, Aplicação Contextualizada do Saber
Tema geral: Fundamentos da Educação do Campo: o movimento por uma Educação do Campo
Subtema I: Criando um círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
Subtema II: Formação histórica e identitária do movimento da Educação do Campo
<b>2º Círculo: Fundamentos da Pedagogia da Alternância</b>
Três momentos didáticos: Reflexão Inicial, Diálogo do Conhecimento, Aplicação Contextualizada do Saber
Tema geral: Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância
Subtema I: Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
Subtema II: Proposta formativa da Pedagogia da Alternância

**3º Círculo: EJA-EPT com Pedagogia da Alternância**

Três momentos didáticos: Reflexão Inicial, Diálogo do Conhecimento, Aplicação Contextualizada do Saber

Tema geral: EJA-EPT e a Pedagogia da Alternância

Subtema I: EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos

Avaliação dos encontros

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O curso foi organizado com uma carga horária total de 40 horas, sendo elas distribuídas ao longo dos três círculos.

### 3.3.1.2 Metodologia do curso: Círculo de Saberes-Formação - CSF

Para a aplicação do curso, elaborei o Círculo de Saberes-Formação - CSF, como perspectiva metodológica, de inspiração no círculo de cultura de Freire (2015), em sua natureza colaborativa e participativa, e na Pesquisa-formação (Josso, 2010), em seu modo solidário e coletivo de pensar, dialogar.

O círculo de cultura, como inspiração para o Círculo de Saberes-Formação, é um momento de estar em volta de um debate, de participar de uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem juntos; muito mais do que aprendizado individual, esse momento produz modos próprios e novos de pensar a realidade (Brandão, 2007); a pesquisa-formação (Josso, 2010) também nos aproxima do Círculo de Saberes-Formação, pois nela há a preocupação de dialogar conjuntamente formando um círculo de experiências.

Assim, o CSF tem em sua concepção o conceito de “círculo”, por estar de acordo com a ideia: 1) de igualdade de participação ativa nas discussões e liberdade para se expressar e contribuir com experiências de vida e de conhecimento, refletindo uma ideia de educação dialógica encontrada em Freire (2015); 2) “de saberes”, pois no círculo não há um único detentor do conhecimento, considera-se que todos os participantes trazem consigo diferentes saberes e, portanto, podem contribuir com perspectivas desafiadoras para as discussões; 3) de “formação”, haja vista que no círculo há interação com diferentes subjetividades, que na perspectiva de Josso (2010) ocorre do ponto de vista de quem está em formação, culminando em uma experiência formativa.

No Quadro 23, apresento aproximações possíveis entre as metodologias:

Quadro 23 -Aproximações entre as metodologias

<b>Atributos:</b>	<b>Círculo de cultura (Freire, 2015)</b>	<b>Pesquisa-formação (Josso, 2010)</b>	<b>Círculo de saberes-formação</b>
<b>Diálogo e participação</b>	Os participantes se reúnem para discutir temas relevantes de sua realidade sociocultural.	Os participantes se reúnem e dialogam colaborativamente na construção do conhecimento por meio de narrativas de vida.	O diálogo e a participação ocorrem em um segundo momento, após estudo orientado autônomo.
<b>Reflexão</b>	É incentivada a reflexão crítica por meio das situações vivenciadas na realidade social.	As trajetórias de vida são o ponto de partida para a reflexão sobre as experiências.	O ponto de partida para a reflexão são os temas a serem problematizados emergidos do contexto didático-pedagógico e de conteúdo identificados em determinado contexto de ensino.
<b>Aprendizagem</b>	Os círculos de cultura são espaços de aprendizagem coletiva.	Na pesquisa-formação a interação entre os participantes promove a aprendizagem mútua.	No círculo de saberes-formação, a aprendizagem ocorre com a partilha de saberes entre os participantes.
<b>Formação</b>	É um processo de reflexão que visa a emancipação crítica.	É um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida visando a autonomização (autonomia) dos sujeitos.	É um processo de reflexão que visa à produção de saberes.
<b>O papel dos sujeitos em formação</b>	Os participantes são ativos na construção do conhecimento.	Os participantes são protagonistas do processo, autores de sua própria formação.	Os participantes são ativos no seu processo de produzir saberes.
<b>Concepção de formador</b>	O formador não é um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do processo de aprendizagem.	O formador não forma ninguém, mas anima o processo de formação, conduzindo o sujeito no seu processo de reflexão.	O formador provoca e orienta o processo de reflexão para a produção de saberes.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como vemos, no CSF, o que se propõe é um olhar reflexivo e aprendente no processo de produção de saberes com os participantes, e isso parece ser possível nos espaços em que se propõe trabalho com estudos orientados e partilhados.

Assim, concebo o CSF, perspectiva metodológica do curso, como um espaço de produção de saberes, em que em que os sujeitos, em um processo de reflexão, se formam em partilha com os outros.

O CSF foi implementado em encontros *on-line* síncronos e assíncronos, que conforme sua organização em três círculos, sua totalidade representa o Círculo de Saberes-Formação.

A técnica para a coleta de dados foi o círculo de debate. Este adquiriu caráter de roda de conversa, pois as rodas de conversa

[...] consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Entendo que o círculo de debate funciona como uma roda de conversa em grupo, onde o pesquisador e os participantes interagem durante os encontros para discutir tópicos específicos relacionados ao tema da pesquisa. Durante essas discussões, os participantes são encorajados a expressar suas opiniões sobre o assunto em questão.

Como instrumentos de constituição dos dados, durante os encontros síncronos, utilizei a gravação em vídeo; para os encontros assíncronos, utilizei os registros escritos, por meio do Google Sala de aula, e, ainda um questionário no *Google Forms*.

No Quadro 24, apresento a metodologia, organizada nos três círculos, a técnica e os instrumentos utilizados para a constituição dos dados.

Quadro 24 -Desenvolvimento das técnicas e instrumentos

<b>Técnica</b>			
	<b>1º Círculo</b>	<b>2º Círculo</b>	<b>3º Círculo</b>
Encontros síncronos	Círculo de debate		
<b>Instrumentos</b>			
	<b>1º Círculo</b>	<b>2º Círculo</b>	<b>3º Círculo</b>
Encontros síncronos	Gravação em vídeo		Gravação em vídeo
Encontros assíncronos	Registros escritos		Registros escritos Questionário

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em cada círculo, as atividades propostas foram organizadas e aplicadas partindo de situações reais, temas ou problemas que coadunam com a forma de trabalhar com estudantes da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, pautamos cada círculo em três momentos didáticos: 1) Reflexão inicial; 2) Diálogo de conhecimento; e 3) Aplicação contextualizada do saber.

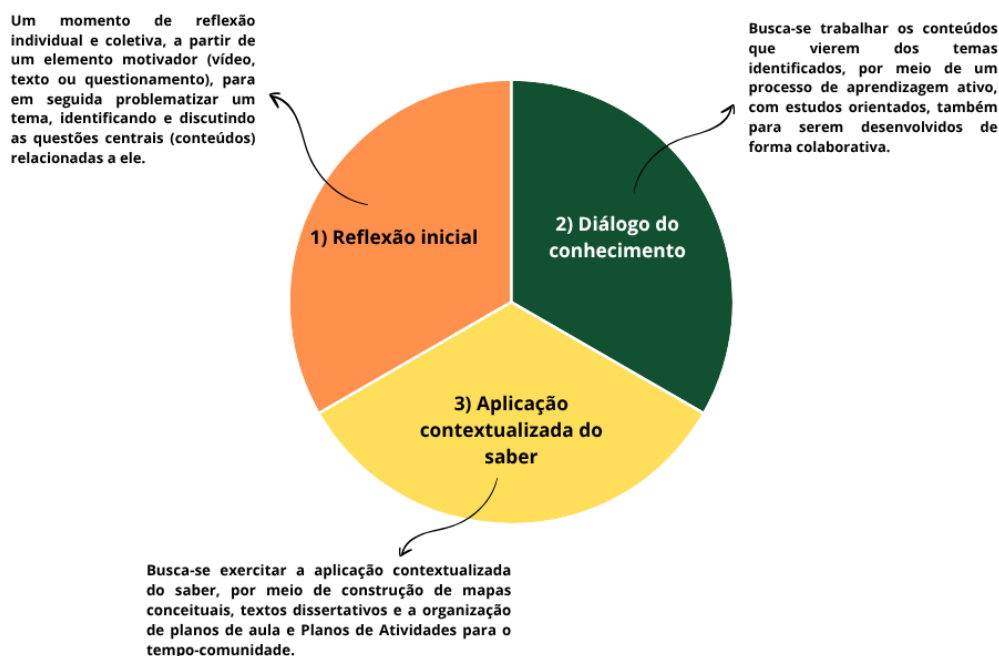
Esses três momentos têm como base os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), a saber: 1) Problematização inicial; 2) Organização do

conhecimento; 3) Aplicação do conhecimento. Esses três momentos representam a transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço educacional, por isso, são abordados a partir de situações reais, problemas, assim como propunha Freire nos círculos de cultura. Para a proposta aqui apresentada, os três momentos foram adaptados ao contexto de um curso *online*.

Na Problematização inicial, os participantes são instigados a exporem seus pensamentos sobre determinado assunto, a fim de que se compreenda como pensam e que eles sintam a necessidade de conhecer mais sobre o tema. Na Organização do conhecimento, abordam-se questões necessárias ao conhecimento do tema. Na Aplicação do conhecimento, trata-se, sistematicamente, do conhecimento incorporado pelo participante por meio de atividades que busquem empregar o conhecimento.

Na Figura 16 caracterizo os três momentos didáticos que pautaram o desenvolvimento de cada círculo.

Figura 16 - Momentos didáticos desenvolvidos em cada círculo



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Assim, há três círculos, sendo que as atividades de cada círculo são desenvolvidas a partir dos três momentos didáticos indicados na Figura 16, que começam pela reflexão inicial (individual ou coletiva de discussão de um problema); perpassam o diálogo do conhecimento (problematizar e aprofundar conteúdos específicos) e finalizam com uma aplicação (exercício

direcionado, por meio de construção de mapa conceitual, textos, ou um plano de aula) de situação prática estudada.

### 3.4 Semeando: desenvolvimento e avaliação da proposta formativa

O curso foi realizado com um total de 14 professores da Rede Federal, sendo 06 que atuam em contexto de EJA-EPT e 08 que tem interesse pelo tema. Seu desenvolvimento seguiu o seguinte cronograma de atividades, descrito no Quadro 25 e sua organização conforme Apêndice G.

Quadro 25 - Cronograma de atividades desenvolvidas

<b>1º CÍRCULO: Fundamentos da Educação do Campo</b>			
<b>Objetivo:</b> Compreender os fundamentos da Educação do campo, a partir de sua formação histórica e identitária			
<b>Tema Geral:</b> O movimento por uma Educação do Campo			
<b>Encontros</b>	<b>Data</b>	<b>CH</b>	<b>Subtemas</b>
1º encontro - síncrono	09/03/2024	1 hora e 30 min.	<b>Subtema I</b> Criando um círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
2º encontro - assíncrono	11/03/2023 a 15/03/2024	8 horas	<b>Subtema II</b> Formação histórica e identitária do Movimento de Educação do Campo
3º Encontro - síncrono	16/03/2024	1 hora e 30 min.	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
<b>2º CÍRCULO: Fundamentos da Pedagogia da Alternância</b>			
<b>Objetivo:</b> Compreender a relação da Educação do campo com a Pedagogia da Alternância.			
<b>Tema Geral:</b> Educação do Campo e Pedagogia da Alternância			
<b>Encontros</b>	<b>Data</b>	<b>CH</b>	<b>Subtemas</b>
1º encontro - assíncrono	18/03/2024 a 23/03/2024	7 horas	<b>Subtema I</b> Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
2º encontro - assíncrono	25/03/2024 a 05/04/2024	7 horas	<b>Subtema II</b> Proposta formativa da Pedagogia da Alternância
3º encontro - síncrono	06/04/2024	2 horas	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
<b>3º CÍRCULO: EJA EPT com Pedagogia da Alternância</b>			

<b>Objetivo:</b> Conhecer um curso técnico integrado em EJA-EPT que tem como base a pedagogia da alternância, a fim de construir uma proposta para trabalho com uma turma de EJA EPT. <b>Tema Geral:</b> EJA-EPT e Pedagogia da Alternância			
<b>Encontros</b>	<b>Data</b>	<b>CH</b>	<b>Subtemas</b>
1º encontro - assíncrono	08/04/2024 a 12/04/2024	8h30 min.	<b>Subtema I</b> EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos
2º encontro - síncrono	13/04/2024	2 horas	Atividade prática de Construção de um Plano de Atividade para o Tempo- comunidade
3º encontro - assíncrono	13/04/2024 a 20/04/2024	2h 30 min.	Avaliação dos encontros

Fonte: elaboração própria, 2024.

O cronograma do curso foi adiantado em uma semana. Inicialmente, havia uma semana de intervalo prevista entre os encontros síncronos de 6/4 e 13/4, mas os professores concordaram que esse intervalo não era necessário. Portanto, em concordância com os participantes, concluímos o curso uma semana antes do previsto, sem prejuízo da carga horária, uma vez que o intervalo não contava como carga horária.

#### 3.4.1 Período de inscrição

O período de inscrição para o curso ocorreu do dia 05 de fevereiro até o dia 02 de março de 2024. Foi divulgado via *WhatsApp* no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET). Solicitei ampla divulgação entre os grupos de professores da Rede Federal e no grupo de mestrados e mestres PROFEPT Brasil, em que encontramos um número significativo de professores da rede, a partir da arte de divulgação para as inscrições, conforme Figura 17.

Figura 17 - Arte de divulgação das inscrições



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

As inscrições ocorreram por meio do link do *Google Forms*: <https://forms.gle/kBN84gFuN5yfQqbeA>.

Ao todo, foram recebidas 84 inscrições de professores da rede de todo o Brasil, para 30 vagas disponíveis, das quais realizei uma seleção.

Realizei uma leitura completa das inscrições e adotei como critério de exclusão:

- a) Professores que não eram da Rede Federal de Educação;
- b) Estudantes de graduação e pós-graduação;

Em seguida, como critérios de inclusão, considerei:

- a) Professores da Rede Federal que atuam com EJA-EPT;
- b) Interessados na temática, que fossem professores da Rede Federal.

Após, entrei em contato com 67 dos inscritos, via contato de *e-mail*, confirmando a inscrição no curso e enviando as informações como ementa, encontros, carga-horária e cronograma e solicitando que a partir desses dados, confirmassem interesse em, de fato, participar do curso.

Obtive a confirmação de 39 professores, dos quais em um segundo momento enviei um segundo *e-mail* com o link para os encontros (<https://meet.google.com/fxw-gwdk-gvq>), um link para o grupo de WhatsApp (<https://chat.whatsapp.com/KKYDVL8PeFcK0i3A6ZitRM>) e convite para adentrar ao Google Sala de aula (<https://classroom.google.com/c/NjI4NzEyNzczMzI4?cjc=r6u5t6v>), plataforma escolhida para os encontros assíncronos do curso.

No Google Sala de Aula, aceitaram o convite 27 professores, porém, no primeiro encontro síncrono nem todos compareceram, como também nem todos cumpriram com as atividades propostas.

Conforme os encontros foram ocorrendo, de fato, contei com a participação efetiva de 14 professores, os quais realizaram as atividades previstas nos encontros assíncronos, bem como participaram das reflexões nos encontros síncronos.

### 3.4.2 Participantes

Conforme evidenciado em 4.2.1, participaram efetivamente da formação 14 professores da Rede Federal, dos quais por questões éticas, identifiquei seus nomes por P, referente a professor; e 1 referente ao número de cada um deles, até o número 14, sucessivamente, conforme apresentado no Quadro 26:

Quadro 26 - Participantes da pesquisa

CÓDIGO DO PARTICIPANTE	INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO
P1	Atua no IFPA, <i>Campus</i> Paragominas. Nunca trabalhou com EJA-EPT ou Pedagogia da Alternância, mas trabalha entre comunidades rurais e tradicionais do Maranhão desde 2011. Isso trouxe interesse em aprofundar os conhecimentos e poder construir estratégias de diálogo no meio rural paragominense e paraense. Além disso, o seu campus conta com forte presença em um assentamento agrícola.
P2	Atua com Educação Especial no IFSC, São Lourenço do Oeste. Tem experiência com Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação a Distância, Ensino Fundamental, Médio, Superior e Educação Infantil. Não atuou com EJA-EPT, nem com a Pedagogia da Alternância.
P3	Atua nas disciplinas da área de Artes. Atua no Ensino Médio Integrado e na Licenciatura em Educação do Campo. Possui experiência na EJA da rede municipal de ensino (anterior ao IFPA), da atuação nos cursos de EJA-EPT do IFPA, e já contribuiu na coordenação do Curso de EJA FIC EPT (ensino fundamental) do <i>Campus</i> do IFPA Paragominas. Atualmente desenvolve as atividades docentes no <i>Campus</i> Castanhal.
P4	Atua no IFAC, <i>Campus</i> Rio Branco Baixada do Sol, colaborando no processo de ensino e aprendizagem, atuando especificamente na formação de professores e em trabalhos técnicos. Ficou interessada pela temática da Pedagogia da Alternância na Educação de Jovens e Adultos, pensando na oferta futura em seu campus.
P5	Atua como professora há duas décadas tendo dedicado parte sua trajetória ao PROEJA, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria <sup>20</sup> (CTISM), situado no

<sup>20</sup> O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) é uma unidade de ensino vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e faz parte, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, da Rede Federal de Educação

	<i>Campus</i> Sede em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, nas disciplinas vinculadas a engenharia civil, e ficou interessada em conhecer a Pedagogia da Alternância, uma abordagem que até então não teve a oportunidade de explorar.
P6	Atua no IFAC, <i>Campus</i> Rio Branco Baixada do Sol, na área de Ciências Agrícolas. Já teve oportunidade de atuar em um EJA-EPT (Técnico em Química) e conhece sobre a Pedagogia da Alternância.
P7	Atua no IFPA, <i>Campus</i> Óbidos. Atua com turmas do ensino integrado, EJA-EPT, e pós-graduação na disciplina de geografia. Ainda não trabalhou com a Pedagogia da Alternância, mas existe a proposta de formação de turma do PROEJA com essa metodologia em seu campus.
P8	Atua no IFPA, <i>Campus</i> Óbidos em turmas de EJA-EPT, no Ensino Médio Técnico e no Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com a disciplina de Língua Inglesa. Se identifica com as turmas de PROEJA, mas não tem experiência com a Pedagogia da Alternância.
P9	Atua no IFPA, <i>Campus</i> Santarém. Tem sua formação administração e atua como professora EBTT e coordenadora do Curso Técnico Integrado em Hospedagem, na modalidade EJA. Conhece e atua na EJA-EPT, mas não sobre a Pedagogia da Alternância.
P10	Atua no IFRO, conhece a EJA-EPT, mas nunca atuou, como também não conhecia a Pedagogia da Alternância.
P11	Atua no IFMA, <i>Campus</i> Pedreiras/MA. Não atuou com EJA-EPT, nem conhecia a Pedagogia da Alternância.
P12	Atua no IFAC, <i>Campus</i> Rio Branco Baixada do Sol, na área de Agronomia. Tem experiência com os curso técnicos subsequentes, cursos tecnológicos e pós-graduação. Conhece a Pedagogia da Alternância devido estar atuando com a implantação do Programa Nacional de Ensino para os Beneficiários da Reforma Agrária – PRONERA em seu campus.
P13	Atua no IFMA, <i>Campus</i> Pedreiras/MA com a disciplina de Estágio. Não atuou com PROEJA, nem conhecia a Pedagogia da Alternância.
P14	Atua no IFPA, <i>Campus</i> Paragominas, na disciplina de Sociologia. Não atuou na EJA-EPT, como também não conhecia a Pedagogia da Alternância. No entanto, trabalhou em comunidades rurais atendidas pelo IFPA no entorno de Paragominas, por isso se interessou pela temática.

Fonte: Elaboração Própria, com base nas produções do Google Sala de aula, 2024.

Pode-se observar que os participantes do curso pertencem a diferentes instituições da Rede Federal, como também demonstram possuir diversas experiências e áreas de atuação. Entre os 14 professores, há uma predominância de profissionais que, embora tenham vasta experiência nas diferentes modalidades, seis deles (42%) manifestaram efetivamente haverem

---

Profissional, Científica e Tecnológica, subordinada ao Ministério da Educação. Por esse motivo, consideramos para as análises o relato da participante P5, pois está dentro do requisito do curso, pertencer à Rede Federal e atuar na EJA-EPT.

atuado na EJA-EPT, bem como apenas dois deles (14%) já atuaram em cursos na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

A heterogeneidade apresentada pelo grupo traz um potencial para uma rica troca de experiências, o que, de fato, ocorreu durante a formação, principalmente em relação às distintas realidades das diferentes instituições de ensino e como uma proposta de curso com as características abordadas (EJA-EPT com Pedagogia da Alternância) são desafiadoras para os *campi* que intencionam implementar.

Identificados os participantes da pesquisa, passo a descrever os três círculos realizados durante a formação.

### 3.4.3 Descrição dos círculos

Foram realizados três círculos, cada um composto por encontros, como descritos a seguir.

- **1º Círculo: composto por três encontros**

#### **1º Encontro – síncrono (09/03/2023<sup>21</sup>)**

O primeiro encontro síncrono, ocorrido no dia 09 de março, das 9h às 10h30 (horário de Brasília), com duração de 1 hora e 30 minutos, teve como objetivos a) apresentar a proposta do curso de formação em círculo de saberes aos professores; b) orientar os professores quanto à dinâmica/proposta de círculo de saberes no curso de formação; c) apresentar a plataforma (Google Sala de Aula) onde estão disponibilizados os materiais e atividades do curso; d) iniciar as atividades por meio de uma reflexão sobre uma questão motivadora.<sup>22</sup> O encontro contou com a participação de 20 professores.

Iniciei o encontro com a apresentação do curso (Figura 18), seus temas e as motivações para a sua organização. Em seguida, ao dar as boas-vindas, realizei a leitura de um poema com

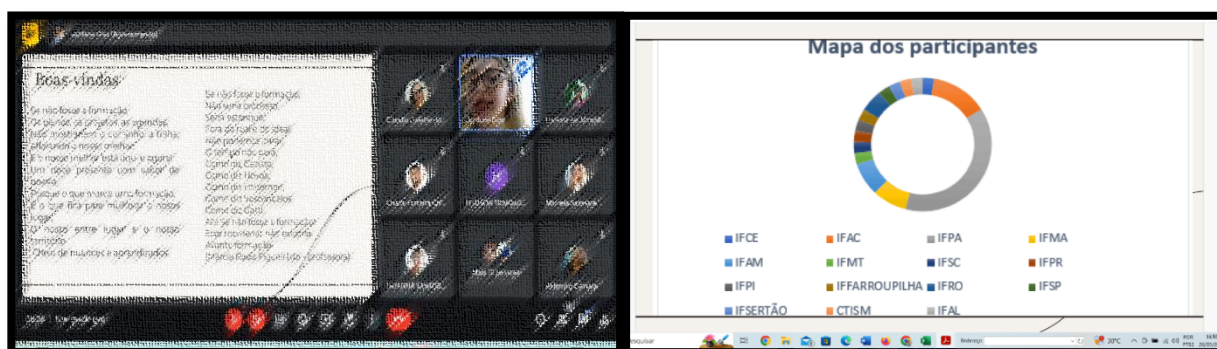
---

<sup>21</sup> Nesta parte do relato, em alguns momentos, utilizei a primeira pessoa do plural. Isso porque as atividades foram realizadas de forma conjunta com os participantes. Assim, ao empregar "nós", estou me referindo ao grupo como um todo e às ações que desenvolvemos coletivamente.

<sup>22</sup> Como o curso faz parte da primeira aplicação do produto educacional (prática profissional), foi apresentado ainda um formulário para os participantes com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e disponibilizado o link no grupo *WhatsApp* para que fosse assinado digitalmente pelos participantes, concordando em participar da pesquisa. Uma cópia foi enviada automaticamente por *e-mail*.

o tema “A importância da formação”; apresentei um mapa da região dos professores e cedi o espaço para que eles falassem sobre as expectativas para o curso.

Figura 18 - Apresentação do curso aos professores



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Os professores relataram motivações diversas, das quais destaco alguns trechos: uma docente ressaltou que seu *campus* iniciará a primeira turma de Proeja do ensino médio integrado e que será um desafio muito grande. Então, assim, precisará aprender muito, envolver-se muito, sensibilizar os professores sobre essa modalidade de ensino.

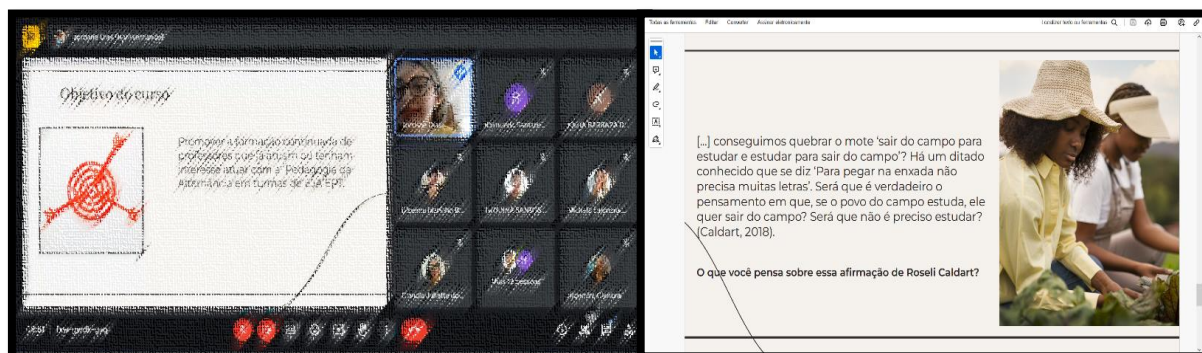
Outro docente relatou que há muito tempo ouve falar da Pedagogia da Alternância e sempre se identificou; disse ainda que, por meio dessa formação, gostaria de aprender efetivamente e saber como aplicá-la em seu *campus*.

Uma outra professora destacou que a temática do curso era algo que ela ainda não conhecia e que precisava entender “que processo é esse, que metodologia é essa, que conhecimento é esse”. Como trabalha no instituto com alunos do campo, sente que o currículo ainda muito urbanocêntrico.

Após os relatos, segui com as orientações sobre a dinâmica/proposta de círculo de saberes no curso de formação e apresentei a plataforma Google Sala de Aula, onde estão disponibilizados os materiais e atividades.

Em seguida, iniciei as atividades do último momento da manhã. Realizei uma dinâmica de introdução aos estudos do primeiro círculo, com uma discussão a partir de uma citação de uma renomada pesquisadora da Educação do Campo, para instigar os participantes a refletirem sobre a necessidade da Educação do Campo e para quem ela se destina. A Figura 19 representa esse momento.

Figura 19 - Print da discussão com os professores



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Após uma pausa para reflexão, os professores socializaram suas conclusões em um diálogo do conhecimento. Desde esse primeiro encontro, demonstraram trazer conhecimentos prévios sobre o tema. Como exemplo, destaco a reflexão de um dos professores, que levantou a questão da necessidade de estudar, mesmo para quem vive da atividade campesina. Ele mencionou um agricultor que dizia precisar estudar para aprender novas tecnologias e tornar o trabalho no campo menos árduo, pois queria estudar para permanecer no campo. Esse aspecto levou o docente a questionar se os Institutos Federais têm considerado isso ao discutir o conhecimento tecnológico.

Outros docentes levantaram questões como: “o campo produz conhecimento”; a importância de o professor conhecer o contexto campesino para atuar nesse processo; e a relevância de uma educação problematizadora para jovens e adultos do campo.

De maneira geral, houve adesão dos professores, com participação ativa tanto no *chat* quanto por microfone durante a atividade introdutória. Os professores mostraram interesse nas discussões sobre EJA-EPT em geral e em específico, sobre a Pedagogia da Alternância. Esta, por não ser uma metodologia muito difundida, despertou curiosidade. Outros, vinculados a *campi* rurais com propostas de retorno do PRONERA, viram no curso uma oportunidade de aprofundar conhecimentos a respeito da Pedagogia da Alternância para a implantação de cursos voltados a jovens e adultos em seus *campi*. Esses olhares enriqueceram as discussões.

Quanto à aplicação do roteiro, avaliando esse primeiro encontro síncrono, não foi possível realizar uma atividade com vídeo sobre o Círculo de Cultura de Paulo Freire (prevista originalmente para apresentar a inspiração do Círculo de Saberes-Formação) devido ao tempo. Assim, suprimi essa proposta da organização inicial do produto, tornando o momento mais objetivo, e alinhado à introdução do tema do primeiro círculo.

## 2º Encontro - assíncrono (09/03/2023 a 15/03/2024)

O segundo encontro<sup>23</sup>, assíncrono, ocorrido no período de 09 a 15 de março de 2024, com carga horária de 8 horas, teve como objetivo geral compreender os fundamentos da Educação do campo, a partir de sua formação histórica e identitária; e como objetivo específico estudar sobre a formação identitária e histórica da Educação do Campo.

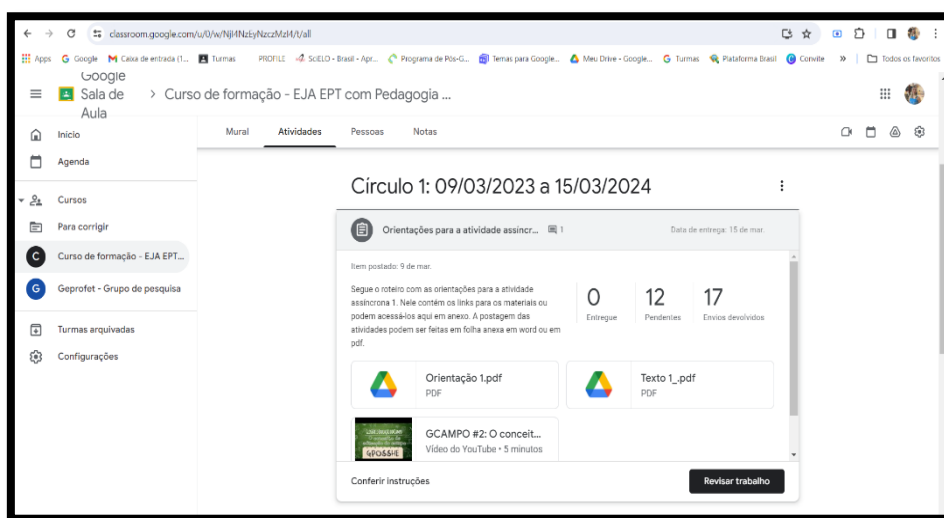
Disponibilizei as orientações no Google Sala de aula, considerando, assim, uma semana para que os professores acessassem o material, realizassem as leituras e as produções textuais, antes do próximo encontro síncrono.

As atividades propostas foram organizadas ao longo de uma reflexão inicial por meio da leitura de uma charge; um diálogo de conhecimento, por meio da leitura de um texto e uma aplicação contextualizada do saber, por meio de uma reflexão final do participante. As respostas às atividades foram realizadas em folha de Word ou Pdf e submetidas no campo “seus trabalhos” no Google Sala de Aula.

As orientações deste encontro assíncrono constam no link: **Roteiro de orientação para atividade assíncrona** no Produto Educacional.

Na Figura 20 apresento a tela com as atividades que foram devolvidas no Google Sala de aula, neste 1º Círculo.

Figura 20 - Tela do Google Sala de aula com as atividades do 1º Círculo



Fonte: Print do Google Sala de aula, 2024.

<sup>23</sup> Embora sendo um momento que envolve estudo autônomo, denominei nesta prática de *encontro* por haver além das orientações dialogadas com a formadora em um roteiro específico, outras formas de realizar interações, inclusive em grupo, como o grupo de *WhatsApp*, que durante os momentos assíncronos serviu para interações do grupo, tira-dúvidas, compartilhamento de materiais.

Como é possível verificar, 17 atividades dos professores retornaram. As atividades apresentaram reflexões consistentes, autorais, demonstrando que os professores cumpriram com o roteiro de orientações previstos para o círculo.

Como exemplo, trago uma das reflexões dos professores sobre como conhecer a formação histórica e identitária da Educação do Campo contribui para a sua docência:

Conhecer as lutas, questões atuais e experiências da Educação do Campo pode ser extremamente relevante e enriquecedor para a prática docente, especialmente se você estiver envolvido no ensino em áreas rurais ou com alunos que vêm dessas comunidades como: contextualização do ensino, valorização da cultura local e engajamento com a comunidade. (Google Sala de Aula, Professora cursista).

### **3º encontro – síncrono (16/03/2024)**

No dia 16 de março, às 9h (horário de Brasília), realizamos o retorno para um segundo encontro síncrono, com duração de 1 hora e 30 minutos. O encontro teve como objetivos: a) aprofundar as questões levantadas no estudo autônomo (assíncrono); b) socializar e compartilhar reflexões, percepções e atividades realizadas a partir das leituras e outros materiais disponibilizados no Google Sala de Aula.

Iniciei o encontro ouvindo as impressões dos professores sobre as atividades assíncronas. Dentre os relatos, um professor mencionou que considerou muito interessante a proposta de trabalho com multimodalidade – presente no roteiro, que utilizou charge, textos e música como ponto de partida para reflexões. Ele destacou que isso contempla outras áreas de investigação, dialogando com a proposta do curso de ampliar os conhecimentos além do que a academia discute sobre a Educação do Campo.

Em seguida, fiz um ajuste na atividade prevista e iniciamos com uma reflexão inicial sobre uma música que introduziu as discussões. Ao abrir para comentários, um professor ressaltou o refrão: *“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do campo é direito não esmola”*. Para ele, historicamente, o campo é visto como lugar de êxodo e sofrimento, mas hoje pensa-se no sujeito camponês e sua identidade ligada às raízes: “ele não precisa sair do campo”.

Em seguida, para o diálogo do conhecimento, lancei a pergunta norteadora: “Quais as diferenças entre Educação Rural Educação Básica do Campo e Educação do Campo, e como esta última se vincula aos movimentos sociais?”. As interações foram ricas, especialmente sobre as bases históricas da Educação do Campo. Um professor admitiu que, antes do estudo,

confundia Educação Rural com Educação do Campo, mas percebeu que a primeira impõe um modelo urbano no campo, enquanto a segunda valoriza a identidade dos sujeitos camponeses.

Discutimos também a importância dos movimentos sociais na construção do Campo – uma luta coletiva, não individual, que envolve escola, Estado, políticas públicas e sociedade civil organizada.

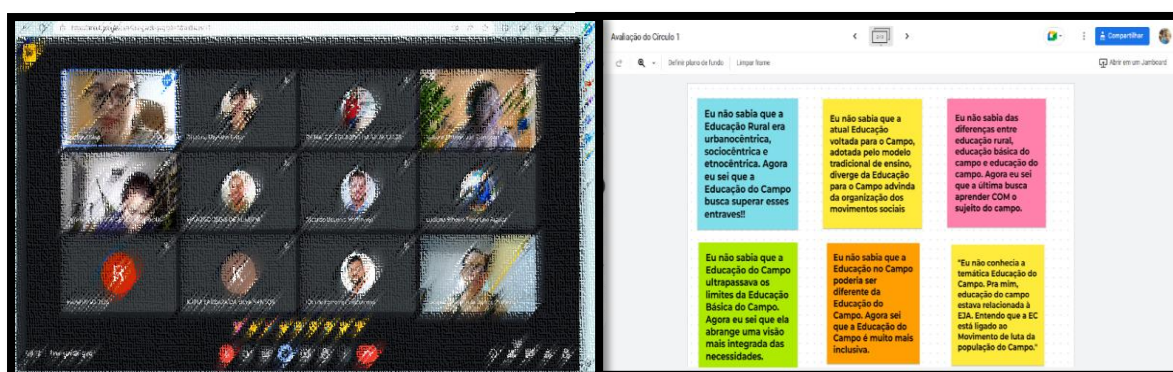
Ao final, realizamos a aplicação contextualizada do saber, com uma construção textual no *Jamboard* sobre os fundamentos da Educação do Campo e seu Movimento da Educação do Campo. Participaram 11 professores, dos quais podemos destacar muitas interações verbais e por escrito no chat da sala do *Google Meet*:

A educação rural está mais focada em replicar os modelos educacionais urbanos, do que em abordar as especificidades e necessidades das comunidades rurais. Isso pode resultar em um ensino descontextualizado e pouco relevante para a vida no campo. (Professora cursista)

Educação do Campo no Brasil deve seguir no sentido contrário ao Modo de Produção que nosso País adota, ou seja, um Modo de Produção que serve a uma minoria, na reprodução do capital Monetário. A educação do campo deve respeitar a identidade rural e dialogar com seus anseios e perspectivas. Respeitando este fluxo o processo ensino-aprendizado será respeitado. (Professor cursista)

De forma geral, este primeiro círculo foi bastante produtivo, com atividades respondidas de maneira reflexiva pelos professores, que postaram a construção de suas aprendizagens no Google Sala de Aula em link do *Jamboard*, conforme evidenciado na Figura 21:

Figura 21 - Encontro síncrono do primeiro círculo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

O primeiro círculo ocorreu conforme o planejado, mas, para evitar sobrecarga, reestruturei as atividades assíncronas do segundo círculo: fundi os dois roteiros previstos em

um único documento, subdividido em Subtema I e Subtema II, já que abordariamos dois assuntos distintos.

- **2º Círculo: composto por três encontros**

**1º encontro e 2º encontro – assíncronos (18/03/2024 a 05/04/2024)**

O primeiro e o segundo encontro assíncrono abriram as atividades deste segundo círculo, que teve como objetivo geral compreender a relação da Educação do campo com a Pedagogia da Alternância. Os encontros assíncronos ocorreram no período de 18 de março a 05 de abril de 2024, com carga horária de 14 horas, e tiveram como objetivos específicos: problematizar sobre a Pedagogia da Alternância na sua relação com a Educação do Campo; conhecer a proposta formativa da pedagogia da alternância, quanto aos elementos que sustentam essa formação.

Disponibilizei as orientações no Google Sala de aula desde o encontro síncrono, para que os professores acessassem o material, realizassem as leituras e as produções textuais dos dois subtemas, antes do próximo encontro síncrono.

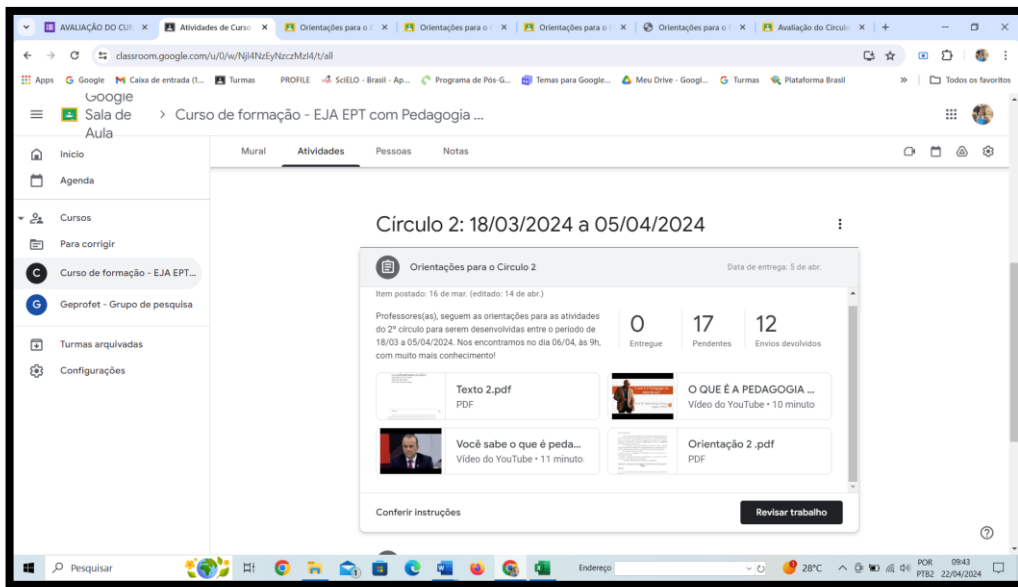
As atividades propostas para o subtema I foram organizadas ao longo de uma reflexão inicial por meio da leitura de uma letra de canção; um diálogo de conhecimento, por meio de vídeos; a aplicação contextualizada do saber, por meio da produção de um mapa conceitual.

As atividades propostas para o subtema II foram organizadas ao longo de uma reflexão inicial por meio de uma questão problematizadora; um diálogo de conhecimento, por meio texto; a aplicação contextualizada do saber, por meio de produção dissertativa.

As orientações deste encontro assíncrono constam no link: **Roteiro de orientação para atividade assíncrona** no Produto Educacional.

Tivemos um retorno de 14 atividades dos professores que foram entregues em dois espaços distintos (a imagem mostra 12 entregas, porém duas foram entregues em outra aba de avaliação, mas foram consideradas).

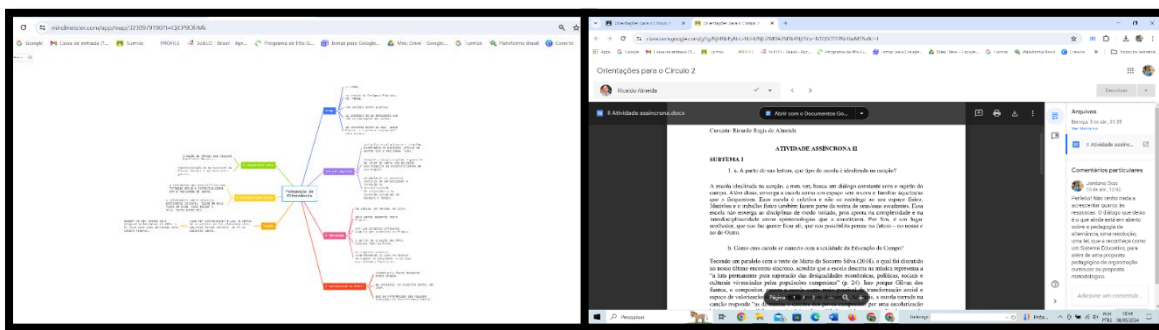
Figura 22 - Tela do Google Sala de aula com as atividades do 2º Círculo



Fonte: Print do Google Sala de aula, 2024.

De modo geral, os professores que entregaram as atividades cumpriram a tarefa, trazendo reflexões pertinentes sobre a Pedagogia da Alternância. Os professores construíram mapas conceituais e produções dissertativas sobre os temas propostos nos dois subtemas, como observamos na Figura 23:

Figura 23 - Produção dos professores



Fonte: Print do Google Sala de aula, 2024.

Durante as semanas de atividade, os professores interagiram no grupo de *WhatsApp* e no espaço privado do Google Sala de Aula, tirando dúvidas e sugerindo vídeos e textos que tratassem da inclusão da Pedagogia da Alternância na LDB, do que avaliamos que seria importante incluir entre as indicações de complemento de estudo, materiais sobre os Marcos legais da Pedagogia da Alternância para esse círculo e um texto que tratasse dos pilares da

Pedagogia da Alternância. Essa interação foi de suma importância para reavaliarmos as atividades do segundo círculo e ajustarmos nosso produto parcial.

### **3º encontro – síncrono (06/04/2024)**

Este encontro síncrono, ocorrido no dia 06 de abril, das 9h às 11h (horário de Brasília), com carga horária de 2 horas, teve como objetivos: a) apresentar as compreensões sobre o conceito de Pedagogia da Alternância, relacionando à Educação do campo; b) socializar e compartilhar suas reflexões, percepções sobre as atividades realizadas no Google Sala de Aula.

Iniciamos as atividades com a reflexão inicial dos professores quanto às impressões que tiveram das atividades assíncronas do segundo círculo. Um deles relatou que o roteiro proposto – com música, vídeos e textos – permitiu o alcance dos objetivos pretendidos para os dois encontros assíncronos. O professor lembrou-se de sua própria prática. Assim, ao seu ver, não mudaria nada para esse segundo círculo.

Um outro professor relatou que gostou da atividade, classificando-a como criativa, com texto, vídeos não são muito longos e de fácil entendimento.

Em seguida, apresentei a proposta de atividade para o terceiro círculo, exercendo um diálogo sobre a possibilidade de construção de um Plano de aula para turmas de EJA-EPT com Pedagogia da Alternância.

Durante a apresentação, os professores aproveitaram para tirar dúvidas sobre os editais dos institutos que oferecem cursos nessa forma de organização educativa e se seria possível também iniciar um curso em nível superior em uma instituição que nunca trabalhou com a Pedagogia da Alternância, apenas com a EJA-EPT. Respondemos às dúvidas, continuamos a apresentação. Ao final, os professores concordaram com a atividade pretendida e ressaltaram a importância de uma atividade prática no curso.

Após esse momento, iniciamos o diálogo do conhecimento com uma dinâmica. Organizei dois grupos de discussão em salas separadas do *Google Meet* com a seguinte orientação: que os professores levantassem três pontos sobre o conteúdo estudado no momento assíncrono e construíssem uma pequena apresentação com a síntese dos pontos.

Os principais pontos apresentados pelo primeiro grupo foram: 1) A Pedagogia da Alternância tem por objetivo articular escolarização e trabalho, alternando períodos letivos de acordo com a realidade local; o tempo em que os alunos passam no campo se torna um ambiente de aprendizado, onde esse aprendizado vai se aplicar para solucionar seus próprios problemas. 2) O estudante constrói seu aprendizado. 3) Conceito: A PA é um método de ensino-

aprendizagem que parte do pressuposto que todo ser traz consigo saberes locais, os quais aliado ao conhecimento técnico científico será capaz de solucionar problemas.

Outro professor do grupo ainda comentou sobre o vídeo do momento assíncrono, que tratou da proposta de inserção da Pedagogia da Alternância na Lei de Diretrizes e Bases com vistas a garantir políticas públicas. As discussões seguiram.

O segundo grupo apresentou os seguintes pontos: 1) flexibilidade temporal, 2) integração de conhecimentos e 3) aprendizagem contextualizada. Na flexibilidade temporal, chegaram à conclusão de que esse modelo permite que os estudantes alternem entre períodos de estudo em casa, numa comunidade, e períodos de estudo em ambientes escolares tradicionais. Isso oferece uma flexibilidade significativa para os alunos, especialmente aqueles que têm responsabilidades familiares ou precisam trabalhar para ajudar sua família.

A PA também enfatiza a integração de conhecimento, tanto os conhecimentos teóricos como os conhecimentos práticos. Os alunos têm oportunidade de aplicar o que aprendem na escola, em situações do mundo real, durante os períodos de prática ou estágio, o que fortalece, assim, a compreensão e as habilidades do alunado.

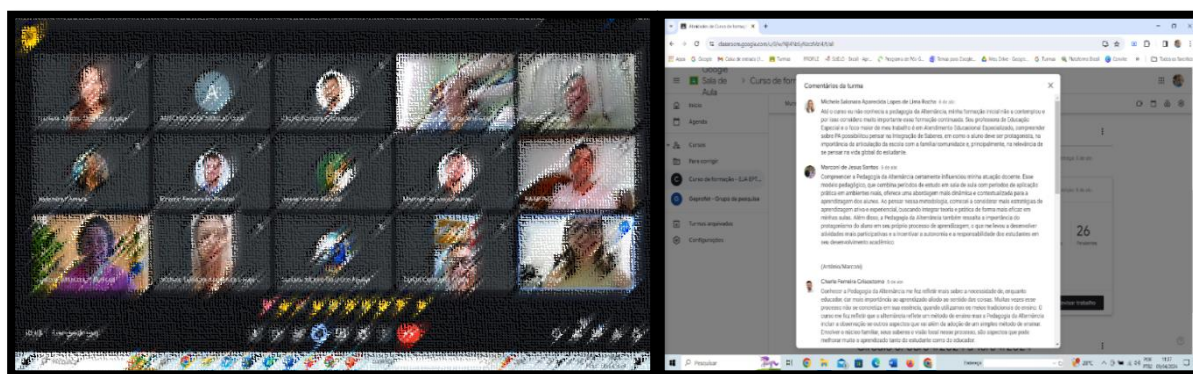
Também ressaltaram a questão da aprendizagem contextualizada, que é um dos conceitos que emergem desse modelo, a ideia de aprendizagem contextualizada, porque isso se refere à capacidade dos alunos de relacionar o conhecimento adquirido na escola com as suas experiências e realidades cotidianas.

Conforme os grupos foram colocando suas contribuições, os demais iam interagindo no espaço do *chat*, mas também observamos algumas questões pertinentes à conceituação da Pedagogia da Alternância como uma metodologia, pois é isso que os materiais e vídeos foram encaminhando. Então, fomos observando se no curso que a gente vai oferecer o nosso foco está sendo na metodologia, ou que isso seja mais do que um método e uma metodologia em que o professor vai aprender a ter o instrumental para ir para o tempo comunidade o tempo escola, ou que isso seja um sistema educativo.

As discussões foram muito produtivas e acordamos de estender o encontro por mais meia hora. Assim ficamos reunidos por 2 horas neste segundo encontro síncrono.

Como aplicação do conhecimento, no terceiro momento, os professores acessaram o Google Sala de Aula e no espaço destinado ao segundo círculo, construíram um comentário sobre suas compreensões sobre a Pedagogia da Alternância e sua atuação docente. O comentário ficou disponível para todos os professores.

Figura 24 - Encontro síncrono do segundo círculo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Após esse encontro, senti a necessidade de reorganizar o roteiro para o terceiro círculo, tanto na atividade assíncrona como síncrona. Para a atividade assíncrona, elaborei um texto autoral que objetiva apresentar as especificidades e instrumentos pedagógicos da EJA-EPT com Pedagogia da Alternância, bem como repensar o subtema que estava proposto.

É fundamental que, na Pedagogia da Alternância, os professores atuem de forma coletiva, especialmente no planejamento das atividades para o tempo-comunidade. Nossa pesquisa, na fase de entrevistas com docentes que trabalham com a EJA-EPT nessa abordagem, identificou como uma das principais dificuldades a reunião de planejamento dos professores antes da alternância para a construção do Plano de Atividade coletivo. Diante disso, seria de suma importância que, no momento síncrono, houvesse uma atividade voltada à elaboração conjunta desse plano, garantindo uma maior integração e coerência no processo formativo.

Assim, perceberemos até que ponto é possível realizar um trabalho de integração entre os professores e entre as disciplinas, em prol de um trabalho coletivo, como é a construção de um Plano de Atividade para o Tempo-comunidade. Esse foi um ajuste necessário para a primeira aplicação do Produto Educacional, inserido no 3º Círculo.

- **3º Círculo: composto por três encontros**

**1º encontro – assíncrono (08/04/2024 a 13/04/2024)**

Este encontro assíncrono iniciou as atividades do terceiro círculo, que teve como objetivo geral: Conhecer um curso técnico integrado em EJA-EPT que tem como base a Pedagogia da Alternância, a fim de construir uma proposta para trabalho com uma turma; ocorrido do período de 08/04 a 13/04, com carga horária de 8 horas e 30min.; teve como objetivos específicos: conhecer as especificidades de formação em alternância no ensino médio

integrado à EJA-EPT; elaborar um plano voltado, preferencialmente, para o 1º ciclo do curso de EJA-EPT com a Pedagogia da Alternância.

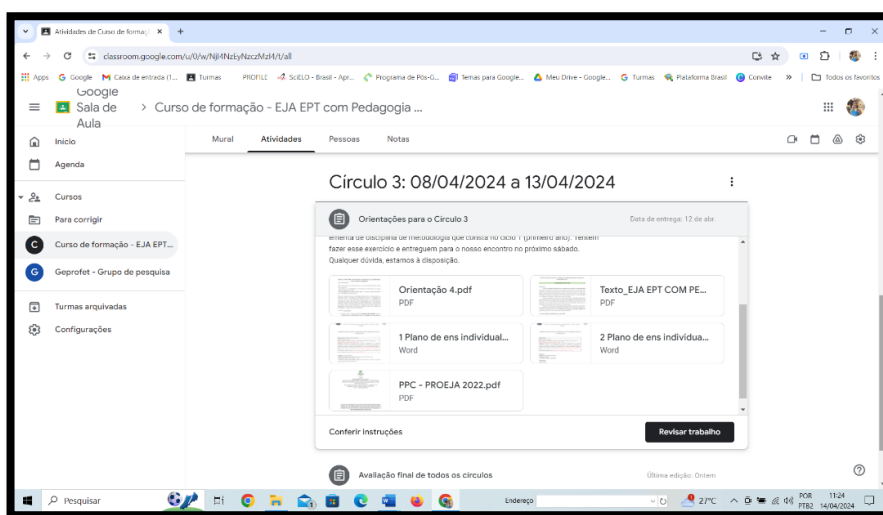
Para isso, disponibilizei as orientações no Google Sala de aula desde o encontro síncrono, para que os professores acessassem o material, realizassem a leitura do texto base, conhecessem um PPC de curso com Pedagogia da Alternância e produzissem um Plano de aula individual para um curso que oferta EJA-EPT com Pedagogia da Alternância.

As atividades foram distribuídas em três momentos didáticos, a reflexão inicial a partir de questão reflexiva, diálogo de conhecimento com a leitura de textos bases, terceiro momento de aplicação contextualizada do saber com o desenvolvimento de um plano de aula voltado para um dos ciclos do Curso Técnico Em Agropecuária Integrado Ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com Alternância Pedagógica e enfoque em Sustentabilidade.

As orientações deste encontro assíncrono constam no link: **Roteiro de orientação para atividade assíncrona no produto educacional.**

As atividades propostas para o 3º círculo encontram-se na Figura 25.

Figura 25 - Textos e orientação disponibilizados no Google Sala de aula



Fonte: Print do Google Sala de aula, 2024.

Retornaram 13 atividades dos professores. De maneira geral os professores cumpriram as atividades de leitura do artigo proposto, do PPC do curso e de construção do plano, pois percebi construções de planos de aula coerentes com o PPC disponibilizado, cumprindo com o objetivo da atividade. Um professor relatou dificuldade durante o percurso em relação a esta atividade quanto a sua disciplina não ser oferecida em um curso de EJA-EPT com Pedagogia

da Alternância, porém, mesmo assim, esse professor conseguiu adaptar uma das opções de ementas por sua outra formação inicial, porém outras dificuldades foram relatadas no momento síncrono.

## **2º encontro – síncrono (13/04/2024)**

O encontro do dia 13/04/2024, ocorrido das 9h às 11h (horário de Brasília), síncrono, com carga horária de 2 horas, teve por objetivos: a) socializar e compartilhar as reflexões sobre as atividades realizadas a partir das leituras disponibilizadas no Google Sala de Aula; b) dialogar com os demais a partir do plano de aula elaborado para o 1º ciclo do curso de EJA-EPT com a Pedagogia da Alternância.

Iniciamos com as impressões dos professores sobre a construção do plano de aula, atividade considerada desafiadora por dois motivos: 1) Estimulou o planejamento coletivo, pois os docentes sentiram a necessidade de discutir com os colegas; 2) Gerou insegurança em parte do grupo, já que a atividade prevê três momentos distintos (escola, comunidade e socialização), com os quais muitos não estavam familiarizados.

Em seguida, no diálogo do conhecimento, cada professor apresentou seu plano oralmente, relacionando-o a uma área de interesse. Alguns identificaram afinidades entre as disciplinas, enquanto docentes de áreas técnicas relataram maior dificuldade em integrar conteúdos – algo que demandaria mais tempo para ajustes.

Conforme as apresentações ocorriam, dúvidas iam sendo levantadas, como: quanto tempo esses alunos ficam no tempo escola e tempo comunidade? Como os professores conseguem acompanhar essas atividades? Há somente cursos de EJA-EPT com Pedagogia da Alternância no *Campus* Castanhal? Essas perguntas iam sendo respondidas com a ajuda de professores que atuam na instituição.

As discussões foram avançando, até que chegamos a um ponto sobre o que estava presente no PPC do curso e o que de fato concreto ocorria na implementação das atividades no tempo-comunidade, a partir do relato de um professor, que esclareceu que dentre os entraves encontrados, e pela sua experiência, está o fato de a proposta estar perfeitamente encaminhada no PPC, mas que na prática há diversas situações, como as colocadas a seguir: há professores que nunca atuaram como professor; ou seja, tem outras formações que não são de professor e outros que também não atuaram nesta modalidade (EJA e Pedagogia da Alternância). Então é necessário mais formações como o curso ofertado para se ir fomentando discussões, formações continuadas desse tipo; para que se possa ter uma noção maior do que realmente é essa integração entre o tempo escola e o tempo comunidade.

Outra questão é que as atividades são elaboradas para o tempo-comunidade, porém no retorno é um novo tempo-escola, com outro professor e a socialização, às vezes, se perde.

Alguns professores sugeriam outros caminhos para isso, como deixar no planejamento espaço para a socialização das atividades antes do início da disciplina de outro professor.

A questão do planejamento em coletivo também foi um ponto discutido, a partir do número de atividades enviado aos alunos. Para os professores fica evidente a importância de reuniões para pensar de forma integrada as atividades para o tempo-comunidade, mas os entraves de uma instituição que não funciona cem por cento sob a Pedagogia da Alternância pesa, pois seria enquanto os alunos estão no tempo-comunidade que os professores poderiam estar em reunião pensando no próximo tempo-escola, mas na realidade estão em outras atividades institucionais.

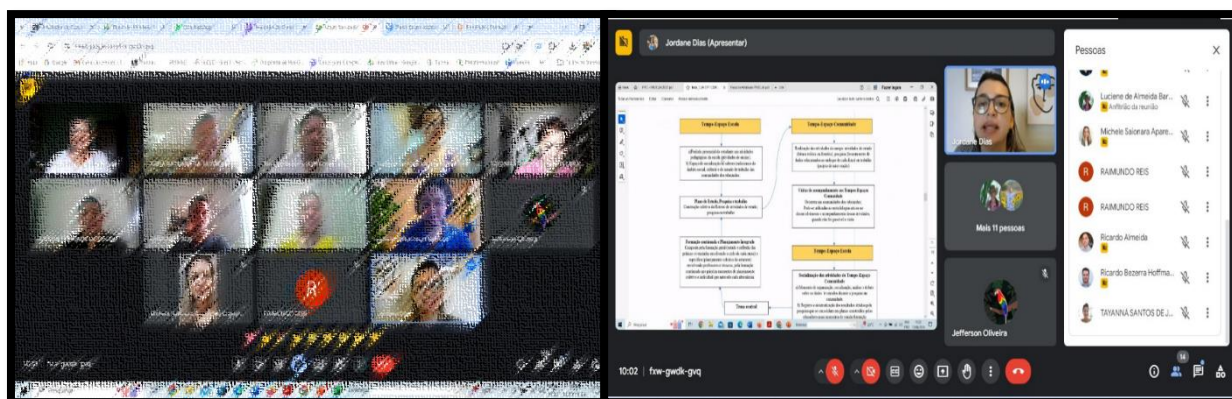
Assim, tentamos encaminhar os professores para uma atividade coletiva de construção do Plano de Atividade, fazendo a integração de áreas que fossem possíveis, porém os professores expuseram que utilizar o modelo proposto, integrando 2 ou mais professores, seria fazer mais do mesmo; que o ideal fosse um planejamento em que os professores pensassem em uma problemática que contemplasse todo o tempo-comunidade. Alguns professores experientes opinaram que nem sempre essa realidade é possível.

Encaminhamos o encontro para o final, dado o avançar da hora, com a conclusão de que é reconhecido entre os professores os desafios para a implementação da Pedagogia da Alternância, no que diz respeito ao trabalho coletivo entre os colegas para a construção de Planos de Atividade e que, conforme o próprio texto estudado neste círculo, é necessário mudança de mentalidade e organização institucional, a fim de que se cumpra a colegialidade participativa e saia-se do isolamento de suas disciplinas.

Recebemos também palavras da importância de momentos como este, de diálogo institucional.

Ao final, apresentamos como seria a avaliação do curso e como seria importante a participação de todos ao longo da semana respondendo e analisando aquilo que foi proposto em todos os círculos.

Figura 26 - Encontro de discussão do terceiro círculo



Fonte: Print do Google Sala de aula, 2024.

### **3º encontro – assíncrono – avaliação do curso (13/04/2024 a 20/04/2024)**

Para a avaliação do curso, elaborei um questionário avaliativo no *Google Forms*, contendo 5 questões que contemplavam tanto questões gerais do curso, quanto questões reflexivas sobre os impactos do curso na aprendizagem específicas dos docentes que atuam/atuarão com a Pedagogia da Alternância na EJA-EPT.

Apresentei o questionário avaliativo ao grupo ao final do último encontro síncrono, composto de 5 questões avaliativas e reflexivas. Estabeleci um prazo de uma semana para que os professores acessarem o Google Formulários e avaliassem o curso.

Ao final do prazo estabelecido, tive um retorno de 14 respostas ao formulário.

#### *3.4.4 Análise dos resultados da avaliação*

Como resultados da primeira avaliação da proposta formativa, considerei para compor os dados o questionário avaliativo do curso, o que permitiu aos professores uma avaliação de todo o vivenciado.

Para a avaliação considerei os seguintes critérios, tendo em vista as questões propostas: 1) vivência no curso quanto às atividades desenvolvidas; 2) reflexões provocadas pelas discussões para a atuação em sala de aula; 3) aprendizagens ressaltadas, que poderão servir de subsídio ao fazer docente; 4) sugestões para a melhoria dos círculos; 5) avaliação geral do curso, quanto a objetivos, metodologia, ou outras questões ressaltadas.

Nos quadros que seguem, apresento a avaliação de cada critério e a interpretação que realizei dos dados, os quais nos auxiliaram na reelaboração do produto educacional para segunda avaliação.

O Quadro 27 apresenta a avaliação do primeiro critério (sendo P, referente a professor e 1 a ordem estabelecida, sendo assim: P1, professor 1; P2 professor 2 e assim sucessivamente até P14), os grifos nas falas dos professores são meus.

Quadro 27 -Avaliação dos professores quanto ao primeiro critério

Critério: 1) Vivência no curso quanto às atividades desenvolvidas
Avaliação dos professores
<p>Particularmente eu não consegui participar como gostaria, com mais tempo para me aprofundar nos materiais disponibilizados. Perdi também um dos prazos, entregando a atividade com atraso. Entretanto, os encontros virtuais me auxiliaram em <b>suprimir algumas dúvidas, especialmente a partir das falas dos colegas.</b> (P1)</p> <p>Minha <b>vivência foi fluída</b> devido a maneira como a professora Jordane conduziu o curso e mesmo com outros afazeres profissionais consegui acompanhar todo o curso. (P2).</p> <p><b>Foi uma vivência positiva</b>, com algumas <b>dificuldades naturais da formação continuada</b>, sobretudo na forma de EAD. (P3)</p> <p>Considero essa experiência de muita aprendizagem e de reflexão sobre a temática educação no/do campo e a Pedagogia da Alternância. <b>Compreendi que a educação do campo juntamente com a proposta da Pedagogia da Alternância concebe o processo de ensino e aprendizagem como um processo dinâmico, contextualizado, que deve ser significativo para o aluno.</b> Uma proposta de ensino que oportunize o aluno conciliar o estudo com o trabalho, de forma a garantir o direito à educação, desde o seu acesso, permanência e êxito. <b>As atividades propostas no curso foram bem diversificadas, mesclando textos, vídeos e atividades de escrita, tornando o curso mais dinâmico, interativo e leve.</b> Foi muito positivo essa forma de organização que nem percebíamos o tempo passar nos encontros síncronos, o tempo que era pra ser de 1 hora 30, passávamos 20, 30 minutos. A troca de experiência, o diálogo, as reflexões sobre o tema entre os participantes do curso e a profa. Jordane foi bastante enriquecedor. (P4)</p> <p>Participar do curso de formação continuada "EJA EPT Com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz" representou uma <b>oportunidade enriquecedora</b> para aprimorar minhas práticas pedagógicas. Durante o curso, pude ampliar meus conhecimentos sobre diversas abordagens educacionais, <b>fortalecendo assim minha atuação profissional na EJA-EPT.</b> (P5).</p> <p>Minha vivência foi <b>positiva</b> pois consegui desenvolver as atividades propostas e participar dos encontros aos sábados pela manhã. (P6)</p> <p>Considero relevante as duas atividades, nas atividades assíncronas foi disponibilizado materiais de ótima qualidade que permitiram de forma rápida tomar conhecimento sobre qual era realmente o objetivo do curso. Nas atividades assíncronas, o que foi solicitado como atividade nas atividades assíncronas foi debatido de forma clara e objetiva, <b>promovendo um excelente aprendizado.</b> (P7).</p> <p><b>As atividades foram bem elaboradas</b> e a professora cumpriu com todos os horários e datas pré-estabelecidas. Além disso, ela deu feedback em todas as atividades assíncronas, proporcionando aos/às discentes a possibilidade de reflexão e ampliação das nossas respostas. Durante as aulas síncronas, ela sempre organizou o tempo muito bem e isso garantiu que a maioria de nós pudéssemos nos expressar durante esses momentos. (P8)</p> <p>Apesar de estar vivenciando um momento extremamente desafiador como Coordenadora do Curso Técnico Integrado em Hospedagem - PROEJA, por conta das atividades relacionadas ao PDI, ao PPC e a greve, no mesmo período deste curso, considero que minha vivência <b>foi rica em aprendizagens</b>, reflexões, bem como, pela oportunidade de <b>ressignificar conceitos, metodologias, entre outros processos de ensino-aprendizagem</b> (P9).</p>

**Muito positiva**, não conhecia o porquê da alternância fiquei bem curiosa, o curso foi bem positivo e didático com vídeos curtos , PDF, artigos, aulas síncronas e o que mais gostava era os lembretes das atividades no e-mail (P10).

Todas as atividades foram importantes para a produção do conhecimento trabalhado (P11).

**Avalio como positiva** tendo em vista que meu conhecimento sobre o tema era muito superficial. Durante o curso tive oportunidade de diferenciar a Educação Rural apresentada pelo atual sistema de ensino da Educação do Campo promovida por um grupo mais crítico, a qual envolve a participação dos sujeitos daqueles ambientes na busca de soluções baseadas nas suas experiências (P12).

Considero todas as **atividades importantes e significativas** para a produção do conhecimento construído (P13).

A proposta do curso e sua metodologia de trabalho cumpriu com os objetivos (P14).

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas dos participantes no questionário, 2024.

Como é perceptível, as vivências relatadas pelos professores ocorreram de maneira diversas e são destacadas segundo a percepção de cada um, segundo suas implicações diretas nas atividades desenvolvidas no curso.

Ao analisar as respostas, foi possível organizar quatro categorias que sinalizam as vivências, a saber:

**1) Experiências:** P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10 e P12 retratam uma experiência positiva, fluída, enriquecedora, rica, ressaltando os aspectos de condução, organização das atividades e feedbacks da professora formadora. Destacam ainda a metodologia, com aulas assíncronas e síncronas que tornou o curso dinâmico.

**2) Materiais utilizados:** textos, vídeos e atividades de escrita, essa mescla de atividades foram ressaltadas como positivas para a implementação do curso nas falas dos professores P4, P7 e P10.

**3) Dificuldades encontradas:** os professores P1 e P3 retratam as dificuldades encontradas na vivência no curso, relacionadas ao tempo que deveriam se dedicar às atividades para se aprofundar nos materiais e também as dificuldade de um curso EAD, não especificadas pelo professores, mas que inferi, estão relacionadas à primeira questão, pois em cursos dessa natureza, são exigidas implicações ativas dos alunos nas atividades; ou seja, não é uma atividade tradicional de sala de aula.

**4) Ressignificação de conceitos e vivências:** P5, P4, P9 e P12 ressaltaram os impactos na sua aprendizagem, a partir da vivência no curso, como a resignificação do conceito de Pedagogia da Alternância, da metodologia utilizada nela, o que reflete no fortalecimento da atuação profissional dos participantes com a EJA-EPT.

Da avaliação desse critério, destaco que, para segunda versão do produto educacional, é importante manter a organização das atividades distribuídas nos dois momentos, síncronos e

assíncronos, que compõem o círculo de saberes-formação, bem como a diversidade de materiais utilizados: textos, vídeos e produções textuais.

Observe-se o que veio à tona na avaliação sobre o que as discussões provocaram de reflexão para a sala de aula no Quadro 28.

Quadro 28 -Avaliação dos professores quanto ao segundo critério

Critério: 2) Reflexões provocadas pelas discussões para a atuação em sala de aula
Avaliação dos professores
<p>Sim, e muito. A provocação principal foi em relação às <b>dificuldades que temos em construir ações conjuntas</b>, derivado de nossas formações tradicionais. Também pensei em como a formatação da CH do IFPA nos afasta da reflexão acerca do nosso próprio fazer <b>considerando a realidade que nos cerca</b>. E ainda, em <b>como a disciplina de História precisa constantemente ser construída levando em conta seus lugares [dos alunos]</b>. (P1)</p>
<p>Sim. Sou professora de Educação Especial e as discussões contribuíram com minhas reflexões sobre a <b>importância de se buscar abordar o contexto dos alunos</b>. (P2)</p>
<p>Sim, me fizeram refletir e repensar alguns pontos enquanto docente como, por exemplo, a forma de atividades do tempo comunidade passadas para os discentes, dessa forma <b>me colocando no lugar de estudante</b>. (P3)</p>
<p>A Pedagogia da Alternância me levou a refletir sobre a necessidade de cada vez mais <b>conhecermos os nossos alunos, a realidades deles</b>, de forma a articular e <b>problematizar o conhecimento acadêmico com o saber da experiência deles, tornando o conhecimento como algo significativo e contextualizado</b> para o aluno, levando-o a se perceber como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. (P4)</p>
<p>Ao incorporar a Pedagogia da Alternância à prática pedagógica em sala de aula, compreendi que <b>os educadores têm a oportunidade de oferecer uma educação mais contextualizada, participativa e significativa para os trabalhadores-estudantes</b>. Essa abordagem não apenas contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também fortalece as comunidades, seja em contextos rurais ou urbanos. A proposta educacional apresentada na formação continuada revelou-se inovadora, oferecendo uma perspectiva reflexiva sobre a formação integral e qualificada dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo do trabalho. (P5)</p>
<p>Sim, com certeza. <b>Valorizar muito mais a realidade em que os estudantes vivem</b> e que o aprendizado pode ocorrer também fora do ambiente escolar. (P6)</p>
<p>Sim, observei que ainda tenho muito a aprender, seja qual for a modalidade de ensino, observei que geralmente <b>damos pouca importância ao conhecimento dos alunos, que já temos enraizado nossas práticas e que muitas das vezes, mesmo quando temos oportunidade de promover mudanças, não o fazemos</b>, pois estamos muito acomodados com o nosso sistema de trabalho. (P7)</p>
<p>Sim. Na verdade, as discussões realizadas nas aulas me fizeram refletir sobre muito mais do que as minhas aulas. Com os debates, pude lançar um outro olhar para o meu companheiro e as suas vivências como sujeito do campo. Por ele também ser professor, sempre conversamos sobre as nossas experiências escolares e as dele me fizeram compreender melhor aquilo que discutíamos nas aulas. Fruto de uma educação rural, ele já compartilhou episódios em que foi chamado de assassino da língua portuguesa, ter sofrido bullying dos colegas por ser da zona rural e também por sempre presentear suas professoras com artefatos e animais do campo. Com base nessas trocas de experiência, tanto com meu companheiro como durante as aulas do curso, pude perceber, mais uma vez, a relevância de escutarmos o nosso alunado e de sermos sensíveis às suas histórias de vida. Ademais, é preciso fomentar que as suas histórias, além de respeito, merecem espaço na organização da escola, das aulas, do currículo, das políticas públicas que pensam a educação de modo geral. Enfim, as discussões dos círculos</p>

**sempre me proporcionavam modos outros de pensar a educação, o sujeito do campo, o conhecimento, enfim, a vida.** (P8).

Com certeza as discussões dos círculos me provocaram a pensar no desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula, principalmente, por reafirmar a escolha que fiz em trabalhar com EJA EPT. **A cada dia me sensibilizo com esses sujeitos de direitos**, com a oportunidade que tenho de estimular a criação de uma ambiência que os incentive a acreditar no seu potencial de transformação da realidade nas suas comunidades. (P.9)

Sim, comecei **a enxergar de maneira diferente o alunado** e quantas alternativas podemos ter com nossos alunos. (P10)

Sim, na forma de **como realizar meu planejamento de aulas** (P11).

Sim! Na verdade, as discussões me fizeram refletir que mesmo sem conhecer alguns conceitos da pedagogia da alternância e da educação do campo, em alguns momentos da nossa trajetória docente utilizávamos de parte desses conceitos de forma empírica, especialmente em trabalhos extraclasse. Essa prática, diríamos...um pouco desordenada nos deixava pensativo quanto aos resultados alcançado no aprendizado. Hoje entendemos que **a prática extraclasse, sem a presença do docente é legítima**, porém há necessidade de se **planejar muito bem planejada** (P12).

Sim, reflexões a respeito da **metodologia de ensino e práticas pedagógicas**. (P13).

Com não trabalho com a educação no/do campo, nos círculos compreendi os dois lados da história, **da teoria e das questões práticas**, daqueles que estão diretamente envolvidos com a educação no/do campo (P14).

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas dos participantes no questionário, 2024.

Do segundo critério analisado, evidenciei reflexões que servirão para o desenvolvimento do professor em sala de aula. Destaco três categorias:

**1) Contextualização do conhecimento:** P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P9 manifestaram reflexões relacionadas à contextualização de suas disciplinas/ do conhecimento ao contexto em que se encontram os alunos, para torná-lo mais significativo para esse estudante do campo, pois é um dos princípios da Pedagogia da Alternância, a aproximação do conhecimento científico com o conhecimento prático, da vivência prática do estudante, principalmente ele que está imerso numa realidade da agricultura familiar.

**2) Um novo olhar para o estudante do campo:** P3, P8 e P10 evidenciam uma aprendizagem que despertou sensibilidade para o estudante da EJA-EPT do campo. Essa sensibilidade trouxe nas falas um novo olhar que propicia com que o professor se coloque no lugar do estudante, suas experiências escolares, histórias de vida e desafios.

**3) O planejamento do ensino:** as discussões de certa forma chamaram a atenção de P11, P12, e P14 para as questões do planejamento do ensino, algo muito positivo para o curso, principalmente porque os professores percebem a importância do planejamento para o tempo-comunidade (expresso pelos professores como atividade extraclasse em sua prática com ensino regular). Então percebi que esses professores fizeram a articulação do conhecimento abordado mais específico (EJA-EPT com Pedagogia da Alternância) para o seu desenvolvimento como

professor em salas de aula. Destaco ainda o que P14 traz como reflexão, pois percebeu pelas discussões as questões teórico-práticas, aquilo que encontramos no planejamento como possibilidade e aquilo que efetivamente ocorre com os envolvidos nesse tipo de educação.

Desse critério, evidencio que para a segunda versão do produto educacional, manterei as discussões que buscam promover a reflexão dos professores sobre a importância da contextualização do conhecimento para o aluno; do planejamento para atuar nessa modalidade; porém, devo dar um pouco mais de ênfase em outros aspectos, que apenas foi citado por uma participante, que é saber trabalhar de forma conjunta na Pedagogia da Alternância na EJA-EPT e também a importância dos instrumentais da pedagogia da alternância para a sua efetivação. Talvez buscar aprofundar as questões dos pilares dessa pedagogia, algo que foi limitado por conta do tempo dos encontros síncronos, de apenas duas horas de duração.

Sobre as aprendizagens ressaltadas que servirão de subsídio para o fazer docente do professor, terceiro critério, apresento, no Quadro 29, alguns destaques dos professores.

Quadro 29 -Avaliação dos professores quanto ao terceiro critério

<b>Critério:</b> 3) aprendizagens ressaltadas, que poderão servir de subsídio ao fazer docente;
<b>Avaliação dos professores</b>
<p><b>Me auxiliarão em propor ações que envolvam Pedagogia da Alternância no meu campus</b> - uma luta difícil, pois estamos no processo de encerramento se Oferta na CAIP (polo rural), por conta de inúmeras dificuldades. Esse é meu principal objetivo, além de <b>aprimorar os projetos que tenho e proporei relacionado ao espaço rural de Paragominas (P1).</b></p> <p>Sim, vão me ajudar a <b>melhorar a preparação das aulas do tempo escola e nas atividades do tempo comunidade.</b> A troca de saberes com os demais colegas de curso mostra que possuímos uma rede que precisa ser mais conectada e mais integrada (P3).</p> <p>[...] me levou a refletir sobre algumas estratégias para realização de estudos, formação continuada de professores sobre educação do campo no campus onde trabalho que está localizado na zona rural, que possui os seus desafios e particularidades. Precisamos refletir, estudar sobre essa realidade, <b>pois o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o contexto, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Não tem como falar de plantio de morango, se a situação problemática vivenciada pelo aluno é a praga de lagarta que tem destruído o plantio de macaxeira (P4).</b></p> <p>Alguns pontos de aprendizado que destaco e que certamente enriquecerão minha prática docente incluem: <b>compreender a relevância de contextualizar os conteúdos de maneira significativa para os estudantes da EJA-EPT, considerando suas vivências e realidades;</b> adquirir conhecimentos sobre a Pedagogia da Alternância e sua aplicação prática, visando uma educação mais integrada e adaptada às necessidades dos estudantes; <b>reconhecer a importância de conhecer a história e as lutas do movimento da Educação do Campo para promover uma educação mais crítica e comprometida com as questões sociais.</b> Esses aprendizados certamente fortalecerão minhas práticas em sala de aula, tornando-as mais contextualizadas e alinhadas às necessidades e realidades dos estudantes (P5).</p> <p>Sim, os círculos colaboraram no fazer docente no sentido de <b>observar diferentes possibilidades relatadas pelos demais professores</b> e a professora responsável pelo curso. Eu já possuía a prática de fazer algumas atividades</p>

extraclasse em propriedades de estudantes e, depois do curso, penso em **desenvolver outras para potencializar o processo de ensino e aprendizagem abordando a realidade local (P6).**

Sim, me despertou muito as maneiras **como os colegas**, principalmente os que já tomaram iniciativas de modificar seu modo de atuar em sala de aula colocaram suas experiências, ainda não trabalho com a pedagogia da alternância, mas certamente aprendi bastante com o curso e **espero não cometer erros citados praticados nesta forma de ensino por colegas (P7).**

Como dito anteriormente, sim. Sempre busco planejar e implementar aulas que partam das necessidades dos/as alunos/as. Início as aulas de inglês todo ano com uma **escuta coletiva das demandas dos/as estudantes** e a partir daí começo a elaborar o ano letivo. Sempre trabalhamos literatura (com textos produzidos por povos originários, afro-estadunidenses e de pessoas LGBTQIAPN+), produção de texto e exercícios de produção oral e compreensão auditiva com base em pessoas reais, não em um ideal de falante nativo. **O curso de extensão veio reiterar a importância de continuar atuando desse modo, sempre cativando em meus/minhas alunos/as o sentimento de que aprender inglês ou qualquer outra língua é um direito previsto em lei e o meu papel como professor é o de assegurá-lo.** Penso que o curso também **me fez pensar na relevância de começar a pensar políticas públicas que assegurem o direito do/a estudante de ter uma aprendizagem de línguas que reflita a sua realidade**, que a respeite e, principalmente, que a compreenda como necessária para esse pluriverso de saberes que nos atravessam e compõem sentidos à vida (P8).

Sim, as discussões dos círculos colaboraram em aprendizagens para a minha docência, principalmente, quanto a **compreensão relacionada aos desafios da utilização dos Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), bem como, quanto a importância do planejamento coletivo, colaborativo, cooperativo, visando integrar as disciplinas.** Que neste formato é preciso trabalhar as fogueiras das vaidades (egos), repensar o nosso fazer docente, pois precisamos tomar consciência de nossa atuação como facilitadores desse processo de ensino-aprendizagem (P9).

No caso a questão da pedagogia da alternância em si, **não necessariamente tirar as pessoas do campo, mas deixar a escola em sua realidade, tentar reconhecer o que o aluno sabe e aproveitar seu conhecimento na escola.** (P10).

Sem dúvidas o aprendizado durante o curso, especialmente por ter sido preparado de forma pontual, foi o grande trunfo desse momento formativo. Outro ponto a destacar foi **a participação de alguns colegas na contribuição das discussões (P12).**

A partir das experiências compartilhadas durante os períodos de aprendizagem prática, os educadores podem aprender sobre os **desafios enfrentados pelos alunos fora da sala de aula**, o que pode informar suas práticas pedagógicas para torná-las mais contextualizadas e relevantes. As discussões nos círculos podem fornecer **insights sobre diferentes abordagens de ensino, estratégias pedagógicas eficazes e formas de engajar os alunos de maneira mais significativa.** Essas aprendizagens podem ser aplicadas diretamente na sala de aula para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos. [...] (P13).

Acredito que **a Pedagogia da alternância foi o ponto alto da discussão.** Acredito que com algumas adaptações é possível propor proposta para a educação na "cidade" (P14).

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas dos participantes no questionário, 2024.

Em relação a este critério, as aprendizagens foram diversas e as agrupei em quatro categorias, ressaltando aquilo que as aproxima, em termos de sentido expressado pelos professores:

**1) Aprendizagens para a prática em sala de aula:** P3, P4, P5, P8, P13 relatam aprendizagens que estão voltadas para a prática em sala de aula, como, por exemplo, como conseguiram perceber a aprendizagem relacionada a contextualizar os conteúdos de forma significativa

para os estudantes da EJA-EPT, considerando suas vivências e realidades; como aplicar conhecimentos práticos nas atividades de tempo escola e tempo comunidade.

**2) Situações profissionais problemáticas:** P1 e P8, por exemplo, sinalizam aprendizagens que os motivam a agir em prol da melhoria da realidade escolar, como P1, que busca por meio da Pedagogia da Alternância atenuar uma situação de fechamento de atendimento da Educação do Campo em sua instituição. Além disso, P8 também sinaliza que despertou para a propositura de políticas públicas que assegurem o direito do/a estudante de ter uma aprendizagem de línguas que reflita a sua realidade.

**3) Aprendizagens a partir do conhecimento teórico:** os professores P5, P10, P12, P13 trazem a questão dos conteúdos abordados no curso como sendo de grande aprendizado, ou seja, o conhecimento teórico se faz relevante ainda para a prática do professor que lida com a EJA-EPT, como, por exemplo, conteúdos como a Pedagogia da Alternância e sua aplicação prática e o movimento da Educação do Campo.

**4) Aprendizagem com o outro:** os professores P6, P9, P7, P12 ressaltam as aprendizagens a partir da partilha na vivência com o outro no curso. A partir das experiências compartilhadas, os professores refletiram sobre sua prática docente e aprenderam com as experiências compartilhadas por colegas.

Considero que neste critério as aprendizagens foram significativas e auxiliam os professores a refletirem tanto em questões problemas de sala de aula e de como podem agir na sua prática para a melhoria do ensino, como de proposições de políticas públicas de maneira geral para essa modalidade de ensino.

Para o produto educacional é relevante manter as discussões no sentido de promover a melhoria da prática do professor em sala de aula e dessa articulação entre o conhecimento teórico (que foi abordado no curso) para a prática, que foi expressado por parte dos professores.

No Quadro 30, abordo o próximo critério, que fala a respeito das sugestões para a melhoria do curso.

Quadro 30 - Avaliação dos professores quanto ao quarto critério

<b>Critério:</b> 4) sugestões para a melhoria dos círculos
<b>Avaliação dos professores</b>
<p>Construção de <b>um Drive</b> com referências (P1).</p> <p>Eu trocaria o <b>título</b> do curso fazendo uma relação direta com a Educação do Campo porque foi o que o curso mais contemplou (P2).</p> <p>Realização de uma <b>atividade prática</b>, ou seja, aplicação de um plano de aula com tempo escola e tempo comunidade. No sentido de realizar um trabalho colaborativo e integrado entre as áreas de conhecimento,</p>

dois professores fariam um plano de aula de forma integrada. A ação seria planejada, executada e avaliada pelos professores. Isso seria apenas um exercício para fomentar o planejamento colaborativo. (P4).

**Maior tempo nas aulas síncronas**, pois verifica-se que as discussões são extremamente enriquecedoras (P7).

**Acredito que o curso poderia ter tido uma carga horária maior.** A complexidade das discussões e a gama de conhecimentos da professora poderiam ter se expandido para, no mínimo, mais uns 10 encontros rsrs'. Acredito que o curso foi excelente e espero que a professora Jordane continue com essa iniciativa necessária (P8).

**Um pouco mais de tempo para a realização das atividades a serem postadas; 2) mais exercícios práticos como o que foi realizado no encontro do dia 13/04; 3) que possamos realizar um estágio (para acompanhar de perto o desenvolvimento/prática) da Pedagogia da Alternância que poderia/poderá ser pensando no período do SICOOPES (P9).**

Que nas próximas edições seja pensando algo para a **inclusão de práticas de educação inclusiva**: que garanta que o curso aborde práticas e estratégias para promover a inclusão de todos os alunos, considerando suas diversas necessidades e estilos de aprendizagem dentro da EJA por meio da educação do campo (P11).

O programa do curso foi muito bem elaborado. Gostei do tempo destinado aos momentos assíncronos, mas **gostaria de sugerir que para momentos síncronos, especialmente onde haja formação de grupos, seja dado um tempo maior para a apresentação dos resultados** (P12).

Um momento **presencial** com a turma (P14).

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas dos participantes no questionário, 2024.

Trago para esse critério as principais sugestões dos professores, observando quais delas poderão ser ou não implementadas para a segunda aplicação do produto educacional. As sugestões se concentram em cinco categorias:

**1) Materiais:** Há sugestões de incorporar ao curso um drive para materiais, o que poderei realizar na segunda aplicação do curso, apesar de que em cada orientação consta ao final uma seção “Material complementar de estudo” com links para acesso a uma pasta do *Google Drive* do curso.

**2) Tempo/carga horária:** Foi sugerido que haja melhor utilização do tempo para a realização das atividades assíncronas e das atividades em grupo durante as discussões síncronas; bem como que se estenda a carga horária do curso. Esse ajuste poderá ser realizado em relação à organização de um novo cronograma para a segunda aplicação.

**3) Atividade prática:** Foi sugerido que a atividade prática (construção do plano de aula/ensino) seja feita de maneira integrada com outros professores. Durante o curso, pelas questões de os professores não estarem familiarizados com as disciplinas dos demais e ainda pela questão do tempo do curso, não conseguimos realizar plenamente a atividade coletiva. Houve a proposta, a discussão por todos, a construção do plano individual e posteriormente seria feita a parte coletiva, houve o reconhecimento da importância na prática pedagógica, mas

a construção do plano coletivo não foi concretizada. Outra atividade de discussão em grupo, no entanto, foi possível, e realizada no segundo círculo.

**4) Práticas inclusivas:** as práticas inclusivas na Educação do Campo foi um aspecto também levantado como sugestão. Mas é importante ressaltar que as práticas inclusivas na Educação do Campo são abordadas de maneira implícita no curso, pois a própria Educação do Campo é uma modalidade de educação inclusiva, a partir de sua concepção ampla (Rossato; Praxedes, 2015). Talvez deixar isso mais claro na apresentação do curso.

**5) Atividade presencial:** dois professores também sugeriram atividades presenciais para complementar o curso. No formato que foi oferecido o curso, *on-line*, para professores da rede como um todo, não conseguiríamos realizar atividades presenciais. Porém o curso pode ser adaptado para uma versão presencial, em um campus que ofereça EJA-EPT na Pedagogia da Alternância, sendo possível, assim, organizar momentos presenciais.

Desse critério, evidencio que é necessário disponibilizar um local para os materiais dos círculos; estender o tempo dos encontros síncronos e assíncronos; reorganizar a atividade prática; evidenciar as práticas inclusivas.

A seguir (Quadro 31) apresento o último critério, que trata da avaliação geral do curso pelos professores:

Quadro 31 -Avaliação dos professores quanto ao quinto critério

Critério: 5) Avaliação geral do curso, quanto a objetivos, metodologia, ou outras questões ressaltadas
Avaliação dos professores
<p>De forma geral, <b>o curso está bem estruturado. As instruções são claras e a linguagem é acessível.</b> A proposta é aberta, o que leva a modificações ao longo dos encontros. Os prazos são bons, ainda que eu não tenha conseguido cumprir corretamente por conta da minha própria rotina. <b>As referências escolhidas também são boas</b>, especialmente para quem nunca estudou o assunto (meu caso). Se possível, numa oferta futura, <b>seria interessante propor uma vivência em comunidade onde se trabalhe com EJA EPT (P1).</b></p> <p>Não tenho críticas à estrutura do curso visto que me acrescentou muito. <b>Talvez eu colocaria a atividade última como segunda pois percebi que poderíamos ter nos aprofundado mais se tivéssemos mais tempo de curso (P2).</b></p> <p><b>Acredito que os objetivos do curso estão bem definidos; os conteúdos estão de acordo com a proposta;</b> pois, convergem para o aprendizado sobre a pedagogia da alternância em EJA EPT; <b>a metodologia do curso foi muito boa</b>, com os encontros síncronos e na flexibilidade das entregas das atividades assíncronas. <b>Como sugestão o curso pode ser ampliado com ciclos formativos intercampi.(P3).</b></p> <p>De forma geral, o curso foi ótimo. A professora Jordane mediu os encontros síncronos maravilhosamente, problematizando cada ponto abordado pelos professores, ouvindo atentamente a fala de cada um. As atividades assíncronas foram leves, dinâmicas, diversificadas e interativas, tornando a realização menos cansativas e enfadonhas. <b>O curso poderia ter mais encontros para o compartilhamento de atividades práticas (plano de aula) realizadas pelos professores de forma integrada e colaborativa. (P4).</b></p>

**Os objetivos do curso foram definidos de forma clara, relevantes e estavam alinhados às minhas expectativas desde o início. A metodologia adotada foi participativa, interativa e estimulante, favorecendo a construção coletiva do conhecimento**, a reflexão crítica e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Uma variedade de recursos educacionais, como vídeos, textos, atividades práticas e estudos de caso, foi utilizada, enriquecendo significativamente a experiência de aprendizagem e atendendo às diferentes preferências de aprendizado dos participantes. Além disso, **os espaços de interação e colaboração proporcionados tanto pelo Google Sala de Aula, Google Meet quanto pelo grupo de WhatsApp foram fundamentais para fortalecer a troca de ideias e experiências entre os participantes**. Também é importante destacar que feedbacks foram fornecidos regularmente ao longo dos círculos, o que contribuiu para o aprimoramento contínuo do processo de aprendizagem. (P5).

**Estou satisfeito com o objetivo, conteúdos e a metodologia adotada pelo curso**. Acredito que enriqueceria o curso, **se houvesse em algum determinado momento o relato de professores e estudantes que vivenciam a Pedagogia da Alternância**. No mais, ficam meus agradecimentos pela oportunidade de participar e agregar novos conhecimentos.(P6).

**Quanto aos objetivos considero que foram alcançados**, os participantes realmente , em especial que ainda não trabalham com a pedagogia da alternância e modalidade de aulas com tempo escola e tempo comunidade **saíram com um excelente embasamento sobre esta prática de ensino**

Os conteúdos considero adequados, optou-se por conteúdos diversificados, claros e escritos de maneira de fácil interpretação, o que auxiliou bastante no desenvolvimento do curso.

As metodologias utilizadas nas duas formas de encontro foram muito boa, permitiram excelentes discussões (P7).

A meu ver, a professora foi extremamente organizada e trabalhou com uma gama de recursos para nos auxiliar numa compreensão mais aprofundada da Educação do Campo, pedagogia da alternância e EJA - EPT. **Para mim, os objetivos do curso foram alcançados, os conteúdos foram bem trabalhados, sobremaneira para aqueles/as que conseguiram se dedicar durante as atividades assíncronas, a metodologia foi diversificada e a professora sempre muito atenciosa com todos/as nós**. Só gostaria de agradecer por ter proporcionado tantos momentos lindos para a turma, professora. Gostei muito de te conhecer e, mais uma vez, desejo muito sucesso na sua trajetória (P8).

Minha avaliação geral do curso vivenciado, é MUITO BOM, para ser EXCELENTE e contribuir ainda mais com as outras turmas, **sugiro: incluir mais exercícios práticos nos encontros e a realização de um estágio para o acompanhamento do desenvolvimento na prática**. (P9).

Talvez eu colocaria **um pouco mais de interação no grupo de WhatsApp e mais cores na plataforma apenas isso**. Amei participar do curso. (P10).

Pontos a melhorar: como em todo curso, há pontos que podem ser aprimorados, **como a ampliação de atividades práticas e vivenciais, a inclusão de mais estudos de caso e exemplos reais, e o fortalecimento das redes de colaboração e apoio entre os participantes**. (P11).

Creio que quanto aos objetivos certamente os mesmos foram alcançados. Os conteúdos, foram compatíveis com os temas abordados, porém caso seja possível **inserir na lista de materiais alguns modelos de PPC de cursos superiores que utilizam a PA**. No geral amei participar desse curso e recomendaria facilmente como curso introdutório ao tema. (P12).

Como falei anteriormente o curso atendeu ao que foi proposto. **Gostei da leveza da formação e de interagir com pessoas de outras áreas e formação**. (P14)

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas dos participantes no questionário, 2024.

Quanto à avaliação geral do curso, esse critério está organizado em quatro categorias:

**1) Objetivos do curso:** Quanto à avaliação dos objetivos do curso, os professores disseram que estão em pleno acordo com o curso e que foram alcançados por meio das atividades

que foram propostas. Nesse sentido, eles podem ser mantidos na segunda versão do Produto Educacional.

**2) Conteúdos:** O conteúdo do curso foi avaliado como adequado, a partir das referências indicadas e a proposta do curso.

**3) Metodologia:** A metodologia também é colocada como acertada entre os professores, destacando aspectos como “aberta”, “participativa”, “interativa” e “estimulante”, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, o que vai ao encontro do proposto para o Círculo de Saberes-Formação.

**4) Outras questões ressaltadas:** Os professores levantaram três questões que o curso poderia proporcionar:

a) Vivência em comunidade que ofereça EJA-EPT com Pedagogia da Alternância. Sobre essa sugestão, em especial, acredito que apenas seja possível ao realizar um curso no formato presencial e em *campus* que ofereça tal modalidade, o que é bastante restrito na rede.

b) Ampliação do espaço para compartilhar as atividades produzidas. Essa sugestão é perfeitamente possível e será revista para a segunda versão do produto.

c) Relatos de experiência de professores e estudantes da EJA-EPT com Pedagogia da Alternância e também estudos de caso. São sugestões que poderão ser colocadas como uma vivência no curso *on-line* ou sugestão para o professor-formador ao implementar seus encontros.

### 3.4.5 Revisão da proposta formativa

A avaliação dos professores cursistas nessa primeira aplicação indicou para o PE: ampliação do tempo dos encontros síncronos de 1 hora e 30 minutos para 2 horas; evidenciar no produto uma pasta, drive para os materiais de estudo do curso; prever no material a possibilidade de oferta de formação no formato presencial; prever no produto indicações para momentos de relatos de experiência de professores e estudantes da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância e/ou estudos de caso.

Além dessas alterações que serão incorporadas à nova versão, foram consideradas duas outras sugestões, realizadas pelo colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico<sup>24</sup> (PPGET) ao aprovar o Relatório de Prática Profissional, são elas: incluir no

---

produto orientações para o formador sobre como conduzir um círculo (postura, dicas de como mediar a participação, etc.); avaliar a pertinência de prover orientações no produto para a condução da formação no modo presencial (organização do ambiente da formação, disponibilidade dos recursos, etc.), haja vista que esta aplicação foi realizada de forma *on-line*, com encontros síncronos e assíncronos.

De todo o processo de desenvolvimento e avaliação da proposta formativa, considero que vivenciar essa etapa da pesquisa foi um momento de muita reconstrução do Produto Educacional, que pressupõe reconstrução dos caminhos da pesquisa, pois uma coisa é aquilo que o pesquisador visualiza antes de colocar em prática e outra é quando realmente pode-se refletir juntamente com o grupo sobre as atividades propostas, a imprevisibilidade do tempo, a receptividade dos professores, as experiências dos professores.

É importante ressaltar que grande parte dos interessados no curso são professores com vasta experiência profissional e que possuem títulos acadêmicos em nível *strictu sensu*, o que reforça nosso referencial teórico de que nunca estamos prontos e acabados em relação à docência (Mizukami *et al.* 2010), e que aprender na docência é um processo ao longo de toda a nossa prática profissional; que necessitamos estar abertos, em postura sempre de aprendente, e foi a postura que os professores ali presentes escolheram para o curso, sempre engajados em aprender, embora sabendo que estamos ainda trilhando um caminho de pesquisa.

É importante destacar o número significativo de inscrições no curso e o quanto isso denotou o interesse por parte do público de professores em conhecer e se aprofundar na temática de estudo ofertada, como também o interesse de outros públicos, como pedagogos e estudantes de pós-graduação de maneira geral e isso nos aponta para outros desdobramentos para o Produto Educacional.

É relevante ainda frisar os desencontros neste caminhar da aplicação, desafios que ocorreram no desenvolvimento, mesmo com um público que se mostrou interessado nas discussões, tais como:

a) questões do tempo que é necessário dedicar aos estudos assíncronos. Conciliar as demandas de trabalho que os professores enfrentam em suas instituições com as demandas do curso foi uma questão difícil, que exigiu organização por parte dos professores e compreensão por parte da professora formadora.

---

<sup>24</sup> No PPGET-Ifam, após a primeira avaliação do produto, os doutorandos têm um prazo de 60 dias para apresentar o Relatório de Acompanhamento da Prática Profissional. O relatório foi deferido, mas foram feitas sugestões que, dada à pertinência, foram incorporadas à segunda versão do PE.

b) exercícios de leitura longos. Textos muito longos ou o excesso deles tenderam a trazer desânimo entre os professores. Ao perceber esses sinais, como mencionado, reorganizei o planejamento para dar continuidade ao curso, com uma proposta mais dinâmica envolvendo análise de letra de música e vídeo com entrevista, que tratasse da temática estudada, sem perder a essência do debate proposto no círculo.

Essas dificuldades e também os acertos fazem parte dessa construção formativa, como também pude inferir do curso como um momento de troca, de partilha de experiências em formação realizadas entre professores de *campi* diversos, mas em rede, em busca de uma cultura de formação de professores (Nóvoa, 1997), não imposta de maneira autoritária e vertical aos participantes, em que os sujeitos isolam-se e passivos escutam o que os formadores tem a dizer, mas em momentos em que os professores foram protagonistas nos diversos momentos do processo de formação: na concepção (quando da escuta/entrevistas em vista das necessidades formativas) e no acompanhamento (momentos síncronos e assíncronos), e na avaliação (novamente consideração das necessidades para a reelaboração, para novos processos formativos).

Assim, cabe-me na sequência, organizar e analisar os dados constituídos para evidenciar respostas ao problema de pesquisa do estudo. É o que apresento no próximo capítulo.

## 4 COLHENDO OS FRUTOS: resultados alcançados

Uma árvore é identificada por seus frutos. Ninguém colhe figos de espinheiros, nem uvas de arbustos espinhosos.

Lucas 6:44

Do mesmo modo que um agricultor colhe os frutos após meses de cultivo, este capítulo apresenta os resultados alcançados a partir da proposta formativa. É o momento em que, nesta etapa da caminhada, visualizo os resultados dos momentos de desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional e como esse processo responde ao problema de pesquisa investigado.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo evidenciar em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja. Apresenta em sua estruturação i) a organização dos dados; ii) a análise; e iii) a compreensão emergida por meio dos resultados da análise.

### 4.1 Selecionando os frutos: organização dos dados

Como quem recolhe e separa os frutos no campo, para realizar a análise, foi necessário identificar e organizar os dados produzidos. Para compor o *corpus* da pesquisa, os encontros síncronos foram transcritos (gravação de vídeo), os registros dos encontros assíncronos foram selecionados (Google Sala de Aula) e as respostas do Questionário do Google Formulário foram organizadas. No Quadro 32, apresento a codificação utilizada para cada uma das fontes:

Quadro 32 - Identificação do *corpus* da pesquisa

Fontes	Encontros	Participantes	Códigos
Transcrição dos encontros síncronos (Gravação de vídeo)	Encontro síncrono 1 a 4	P1 a P14	TES (1 a 4)_P (1 a 14)
Seleção dos registros assíncronos (Google Sala de Aula)	Encontro assíncrono 1 a 2 <sup>25</sup>	P1 a P14	RA (1 a 2)_P (1 a 14)

<sup>25</sup> Nas atividades propostas para o curso, tivemos 4 encontros assíncronos, mas um dos encontros (encontro assíncrono 3) foi para a produção de um plano de aula, no qual não utilizamos na seleção para compor o *corpus*. Assim, desconsiderei esse encontro e considerei apenas as reflexões resultantes dessa atividade, que ocorreram no encontro síncrono 4.

Questionário do <i>Google</i> Formulário	Encontro assíncrono 4	P1 a P14	QGF_P (1 a 14)
T = Transcrição ES = Encontro Síncrono EA = Encontro Assíncrono RA = Registro assíncrono Q = Questionário GF = <i>Google</i> formulário P = referente ao professor participante Numeração = identificação do professor e do número do encontro			

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Realizada a organização das fontes, com sua codificação, iniciei o processo de análise. Apresento a seguir a perspectiva de análise.

#### 4.2 Examinando a safra: a análise

Ao considerar a abordagem da pesquisa, qualitativa, o objetivo definido para esta etapa da pesquisa e o problema de pesquisa, defini a Análise Textual Discursiva – ATD, assentada em Moraes e Galiazzi (2011), como perspectiva para analisar os dados constituídos ao longo do desenvolvimento e avaliação da proposta formativa (Produto Educacional da pesquisa), por meio da transcrição dos encontros síncronos (gravação de vídeo), dos registros escritos dos professores participantes nos encontros assíncronos (Google Sala de aula) e do Questionário do *Google* Formulário.

Compreendo a ATD como um “processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes [...]” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 12). Esses três componentes estão representados na Figura 27.

Figura 27 - Passos da ATD desenvolvidas na análise



Fonte: Elaboração Própria, com base em Moraes e Galiuzzi (2011).

A ATD proporciona com que o pesquisador se coloque como autor de seus textos em uma construção que exige envolvimento e impregnação nos materiais constituídos, a fim de que novas compreensões do objeto de pesquisa possam emergir.

A seguir, apresento o primeiro passo da ATD, a Unitarização.

#### 4.2.1 Unitarização: aproximação ao caos

O primeiro passo da ATD consiste em um processo de desmontagem ou fragmentação dos textos, como se uma lupa fosse colocada sobre os menores aspectos, ou detalhes que compõem os textos, buscando perceber os sentidos em seus pormenores.

Este exercício inicial é desafiador, pois muitas dúvidas se apresentam sobre por onde começar, onde focar a atenção no conjunto extenso de textos que compõem o *corpus*? Moraes e Galiuzzi (2011) respondem a essa questão, afirmando que é o próprio pesquisador quem decide em que medida será feita a fragmentação dos textos. Daí que o problema de pesquisa se constituiu como questão guia das escolhas dos fragmentos dos textos: em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja?

Do mesmo modo, esse passo constitui-se em um momento de aproximação ao caos, pois da desordem que se faz com o texto, surge a possibilidade de emergência do novo (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Em meio ao caos da desordem, fragmentei um grande número de textos da transcrição dos encontros síncronos (gravação de vídeo), dos registros escritos dos professores participantes nos encontros assíncronos (Google Sala de Aula) e do Questionário do *Google* Formulário, de onde extraí as unidades de análise ou de sentido.<sup>26</sup> O Quadro 33 apresenta um exemplo do processo de fragmentação e construção das unidades de análise ou de sentido.

Quadro 33 - Exemplo do processo de fragmentação e construção das unidades de análise ou de sentido

Código	Fragmentação	Unidade de análise ou de sentido reescritas
TES1_P1	A citação remete a uma pré-noção que indica o campo enquanto um espaço sem construção de conhecimentos ou sentidos, de onde a pessoa deveria sair para "estudar". Porém, compreendemos pela leitura que a pessoa do campo possui seus próprios sentidos que não estão necessariamente ligados ao sair de seu território. O próprio lugar é de produção de sentidos e deve ser compreendido enquanto tal.	O campo considerado como lugar de produção de saberes
TES1_P3	O estudo do campo deveria ser no campo e para o campo (pode até parecer redundante, mas não é). Considerando que não é possível construir um campus para cada cidade, a gente recebe esses estudantes do campo, das águas e das florestas em nossas instalações urbanas, às vezes esquecemos que eles estão na cidade, mas que suas vivências são do campo. Devemos valorizar a bagagem cultural/educacional que esses alunos trazem consigo.	Valorização na escola dos saberes produzidos pelos camponeses

Fonte: Elaboração própria com base no *corpus* da pesquisa, 2024.

Ao realizar o procedimento de fragmentação, na reescrita desses fragmentos em unidades menores de análise ou de sentido, conforme apresentado no Quadro 33, cheguei à organização de 7 grupos de unidades. Estes, conforme aproximação de sentidos, totalizaram 24 tipos de fragmentos de unidades de análise ou de sentidos, conforme Quadro 34.

Esses fragmentos foram agrupados conforme a ordem que foram sendo selecionados e conforme sentidos. Para cada grupo foram dadas cores como verde, amarelo e laranja (verificar 4.1 do material no link do drive).

<sup>26</sup> O processo de análise do *corpus* pela ATD nesta fase da pesquisa está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1-GYStyQO3Xbb94ymH1\\_ov0L7qJ9sBxMn/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-GYStyQO3Xbb94ymH1_ov0L7qJ9sBxMn/view?usp=sharing)

Quadro 34 - Unidades de análise do *corpus* da pesquisa

UNIDADES DE ANÁLISE OU DE SENTIDOS						
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
<p>1- O campo considerado como lugar de produção de saberes</p> <p>2 - Valorização na escola dos saberes produzidos pelos camponeses</p> <p>3 - Adequação do currículo escolar para atender às necessidades e realidades específicas das comunidades rurais</p>	<p>4 - Crítica ao sistema capitalista que afasta os jovens de seu próprio universo, o campo.</p> <p>5 - A educação no campo para a emancipação e empoderamento dos sujeitos rurais</p> <p>6- A valorização da escuta dos sujeitos do campo para uma educação libertadora</p>	<p>7- Princípios da PA</p> <p>8- O papel dos educadores como facilitadores do aprendizado prático e reflexivo dos alunos</p> <p>9 – A importância da flexibilidade temporal</p> <p>10 - Integração de conhecimentos teóricos e práticos na PA</p> <p>11 - Necessidade de uma abordagem coletiva na PA</p>	<p>12 – A valorização dos movimentos sociais e das lutas políticas na educação</p> <p>13 - A importância da reflexão sobre a educação do campo e sua relação com a identidade e dignidade das comunidades rurais</p>	<p>14 - Reflexão sobre reconsiderar suas próprias práticas educacionais</p> <p>15 - reflexão sobre as dificuldades em construir ações conjuntas devido às formações tradicionais</p> <p>16 - reflexão sobre a importância de considerar as experiências de vida dos alunos no processo educativo</p> <p>17 - Reflexão sobre o conteúdo teórico para a prática educativa</p>	<p>18 - Necessidade de contextualização do ensino</p> <p>19 - Promoção de uma educação significativa</p> <p>20 - Reconhecimento dos saberes locais dos alunos</p>	<p>21 - Escassez de recursos para a realização das visitas no TC</p> <p>22- Obstáculos relacionados à estruturação e organização do ensino</p> <p>23 – Desafios na integração entre disciplinas e professores</p> <p>24 - Compreensão da PA no contexto do Proeja</p>

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Conforme é possível observar, o Quadro 35 apresenta os sete grupos de unidades de análise, os quais foram formados a partir da aproximação de sentidos percebidas entre as unidades.

Com os grupos formados, consegui fazer uma leitura geral do que os fragmentos apontavam e a partir disso, reorganizá-los a partir da aproximação das cores em categorias iniciais e por fim, nas categorias finais. Esse processo será apresentado no Quadro 35.

Resultante desse processo, de intenso contato e impregnação com o material de análise, cheguei ao segundo passo, a categorização, tratada a seguir.

#### *4.2.2 Categorização: construção de significados*

O processo de categorização é um momento de realizar comparações entre as unidades de análise definidas no primeiro passo, reunindo elementos semelhantes, que resultam nas categorias.

A análise desenvolvida foi um processo demorado, de articulação de significados e ao mesmo tempo de insegurança se aquilo que emergia me encaminhava para responder ao problema de pesquisa.

Sabendo que na ATD pode-se trabalhar a partir de categorias a priori e categorias emergentes, busquei o segundo caminho, ou seja, a forma de trabalhar a categorização a partir daquilo que emergia, lembrando o que os autores falam a esse respeito: “O essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades de o conjunto de categorias construído propiciar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise [...]” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 25-26).

Assim, na primeira etapa cheguei às categorias iniciais, que emergiram do ir e vir nos sete grupos de unidades de análise (24 tipos de fragmentos), realizando a aproximação de significados semelhantes de maneira vertical, ou seja, foi realizada uma síntese vertical de cada grupo de unidade de análise. Assim formaram-se as sete categorias iniciais, conforme Quadro 35 As cores apontam a aproximação de sentidos das unidades de análise à aproximação de significados construída nas etapas de categorização até chegar às categorias finais.

Em seguida, da reorganização das categorias iniciais, buscando aproximar os significados, representado a partir das cores, cheguei a 4 categorias intermediárias, que correspondem aos saberes docentes emergidos das categorias iniciais. Da reorganização das quatro categorias, ao olhar para esses saberes, inferi que apontam para três categorias finais,

que expressam a atuação desses saberes na aprendizagem docente dos professores do Proeja, conforme Quadro 35:

Quadro 35 - Processo de categorização

CATEGORIAS INICIAIS						
Síntese grupo 1	Síntese grupo 2	Síntese grupo 3	Síntese grupo 4	Síntese grupo 5	Síntese grupo 6	Síntese grupo 7
Integração dos saberes da Educação do Campo	Educação do Campo para a emancipação e empoderamento dos sujeitos rurais	Dinâmica sistêmica da PA	Reflexão para a valorização da Educação do Campo e suas especificidades	Reflexão para a prática	Importância do sentido e da contextualização no processo educativo	Desafios estruturais e organizacionais na PA
CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS						
Saber integrar saberes da Educação do Campo no Currículo Escolar para uma educação significativa no Proeja do campo		Saber promover uma formação para a conscientização e empoderamento dos estudantes do Proeja do campo		Saberes da dinâmica sistêmica para a implementação da PA no Proeja do campo		Saberes dos desafios Estruturais, Organizacionais e de Formação na Pedagogia da Alternância (PA)
CATEGORIAS FINAIS						
<b>Saber da contextualização curricular:</b> atuação na aprendizagem docente quanto a práticas significativas no Proeja do campo		<b>Saber para a formação crítica:</b> atuação na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática		<b>Saber sobre a Pedagogia da Alternância:</b> atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo		

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Como é possível observar, três categorias emergiram do processo de ATD, que respondem ao problema de pesquisa: 1) **Saber da contextualização curricular:** atuação na aprendizagem docente quanto a práticas significativas no Proeja do campo; 2) **Saber para a formação crítica:** atuação na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática; e 3) **Saber sobre a Pedagogia da Alternância:** atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse Sistema Educativo. Essas categorias evidenciam a necessidade de uma formação docente para o Proeja na Pedagogia da Alternância que observe esses aspectos em sua implementação (contextualização, formação crítica e compreensão da PA).

Essas categorias são consideradas como emergentes em relação à análise da pesquisa.

Na sequência, apresento o terceiro passo, o metatexto, construído a partir das três categorias finais.

#### *4.2.3 Metatexto: a descrição e interpretação do processo*

O terceiro passo da análise aqui proposta é a construção dos metatextos. Eles “[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 32).

Contribuem na construção dos metatextos todos os movimentos recursivos – de ir e vir – nas etapas anteriores, de onde é possível explicitar significados, buscando atingir uma compreensão cada vez mais aprofundada do material analisado. Por essa razão, ao chegar nesta etapa, temos em mente os referenciais teóricos que poderão dialogar com as argumentações propostas pela pesquisadora, quando se assume afetivamente ser autora de seus metatextos.

O metatexto deriva do sistema de categorias constituído na análise, por essa razão, as categorias podem ser retomadas e as unidades explicitadas a fim de garantir a validade dos resultados do processo analítico. Nesse processo, integram-se duas etapas essenciais: a descrição e a interpretação. (Moraes; Galiuzzi, 2011).

A descrição, uma das etapas do metatexto visa apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa. Relevante destacar que a descrição deve atingir densamente os fenômenos investigados, saindo da mera superficialidade. Essa etapa não é a interpretação, apesar de Moraes e Galizzi (2011) defenderem que isso é um modo de leitura interpretativa com base em conhecimentos tácitos e implícitos do pesquisador, sem teorizações.

A interpretação, outra etapa do metatexto, exige a leitura teórica, profunda e complexa do pesquisador, encaminhando a uma reconstrução teórica. Ou seja, “interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 124).

Tomando como base a descrição e interpretação, no processo de construção do metatexto, cheguei a seguinte estrutura base dos metatextos em três partes, que expressam três categorias resultantes do processo:

1. Descrição do metatexto, expondo os elementos centrais da categoria apresentada: uma contextualização teórica inicial e após apresentação dos dados empíricos da pesquisa.

2. Interpretação como reconstrução teórica e crítica, dialogando com referenciais teóricos e uma síntese interpretativa.

3. Síntese das contribuições para a aprendizagem docente no Proeja.

A seguir, discuto sobre as três categorias como metatexto resultante do processo de ATD.

### **4.3 Os frutos: a compreensão emergida**

Como resultado do processo de categorização, emergiram três categorias finais que expressam os saberes emergidos dos professores do Proeja e a partir deles, analisei como atuaram na aprendizagem docente. As categorias são: 1) Saber da contextualização curricular; 2) Saber para a formação crítica; 3) Saber sobre a Pedagogia da Alternância.

#### *4.3.1 Saber da contextualização curricular: atuação na aprendizagem docente quanto a práticas significativas no Proeja do campo*

A primeira categoria resultante da análise encaminhou-me ao saber da contextualização curricular e como esse saber atua na aprendizagem docente quanto a práticas mais significativas no Proeja do campo. O saber da contextualização curricular atua na aprendizagem docente quanto a práticas mais significativas em sala de aula, a partir do impacto nas práticas pedagógicas dos professores que puderam refletir no curso.

Nesse sentido, apresento o que emergiu dos relatos, quanto ao saber da contextualização curricular: considerar o campo como lugar de produção de saberes; valorizar, na escola, os saberes produzidos pelos camponeses; valorizar os movimentos sociais e lutas políticas na Educação do Campo.

Compreendo a contextualização curricular, conforme trazem Fernandes *et al.* (2011, p. 590), como

[...] um modo de trabalho pedagógico que tem como intenção relacionar os processos de ensino-aprendizagem e conteúdos curriculares às realidades sociais e culturais dos alunos, aos seus saberes prévios e estilos cognitivos, na intenção de que estes atribuam sentido e significado às aprendizagens.

O conceito abordado pelos autores apontam para uma prática pedagógica do professor que considera o campo como lugar de produção de saberes e que valoriza, na escola, esses

saberes, a fim de que os conteúdos tenham aplicabilidade, sentido e significado para o estudante.

Assim, a partir desta compreensão, pode-se problematizar as práticas que tentam homogeneizar os sujeitos e o ensino, como as políticas – a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que propõem a padronização do currículo básico e restringem a autonomia dos sistemas de ensino na construção de suas próprias referências curriculares. Verdério e Barros (2020) apontam que a BNCC, ao orientar a padronização da educação escolar, desconsidera a diversidade cultural e as especificidades do povo brasileiro, baseando-se em tendências internacionais que não obtiveram sucesso em diferentes países.

Nesse sentido, é imprescindível considerar a Educação do Campo, tendo em vista as necessidades de sua diversidade cultural e social, pois ela preza por afirmar as identidades socioculturais e territoriais diversas dos povos trabalhadores do campo, acatando suas experiências de formação na vida e na escola. Enquanto que na BNCC, identifica-se “[...] a prospecção de uma identidade generalizante e submissa às prerrogativas mercadológicas e que sustentam a hegemonia das classes dominantes, por meio da fragmentação e do reducionismo do conhecimento trabalhado na escola” (Verdério; Barros, 2020, p. 14).

Nesse contexto, de considerar um currículo escolar adequado ao contexto do alunado, emerge a contextualização do currículo, que vai na contramão de propostas de homogeneização do ensino. De acordo com Reis (2004, p. 118),

[...] o contexto local deve ser entendido como ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atua como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.).

No entendimento do autor, as práticas de ensino devem ter como ponto de partida e de chegada o campo, a fim de que a educação possa interligar-se com as vivências e a realidade dos alunos. Assim, a prática educativa deve se basear nas particularidades e necessidades do contexto local, promovendo uma interação dinâmica entre os diferentes tipos de conhecimento.

Logo, é necessário integrar os saberes da Educação do Campo no currículo escolar; para isso, o campo precisa ser considerado como lugar de produção de saberes. Com esse entendimento, as reflexões realizadas com os professores do Proeja apontam para esse diálogo a partir do curso de formação continuada. Dois dos professores afirmam:

[...] compreendemos pela leitura que a pessoa do campo possui seus próprios sentidos que não estão necessariamente ligados ao sair de seu território. **O próprio lugar [o**

**campo] é de produção de sentidos e deve ser compreendido enquanto tal.** (TES1\_P1 – grifo próprio).

Acredito que **é importante considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos, quais conhecimentos que eles trazem vinculados à realidade.** O estudo seria uma contribuição à vida deles e não algo desconexo. (TES1\_P2 – grifo próprio).

Como podemos observar, os dois professores reconhecem a importância incorporar os saberes locais, desmistificando a ideia de que o campo é apenas um espaço a ser abandonado em busca de conhecimento. Corroborando com essa questão, Fernandes *et al.* (2011, p. 587) apontam que “Será esta relação entre o saber oficial e o saber provindo das situações cotidianas que permitirá aos alunos avançar no aprofundamento do conhecimento, um conhecimento que seja útil e projectável no futuro”. Para os autores, a primeira perspectiva de uma das abordagens da contextualização curricular deva ser *o local como referência* – traços culturais, hábitos de vida, costumes e saberes do cotidiano local –, pois assim, constrói-se um currículo próximo da realidade conhecida e vivida pelos estudantes, em que conteúdos se relacionem com situações reais.

Para que esse entendimento possa ser fortalecido, uma questão se faz relevante, que é o(a) professor(a) que atua ou vai atuar nessa realidade tenha esse entendimento, reconheça esse local como importante para a produção de conhecimento, pois ainda existem resquícios do pensamento urbanocêntrico<sup>27</sup>, segundo o qual devemos formar esse estudante para sair do seu lugar, pois a cidade seria um espaço de oportunidades. Os professores criticam esse pensamento:

**Pensar que estudar significa querer automaticamente deixar o campo é um estereótipo prejudicial.** Isso menospreza a importância do conhecimento para contribuir o desenvolvimento sustentável, inovação agrícola e qualidade de vida no meio rural. (TES1\_P5 – grifo próprio).

A gente não pode deixar de pensar que a gente está no sistema capitalista. Então, enquanto sistema, ele tem uma hegemonia cultural e que ele tenta, de todas as formas, trazer essa visão hegemônica de cultura, de conhecimento, de modos de vida. E, junto com essa hegemonia cultural, nós temos uma indústria cultural muito grande, do qual esses jovens, eles absorvem das várias tecnologias. E, ao absorverem essas várias tecnologias, eles acabam, na realidade, sendo desenraizados, eles acabam sendo, como é que eu posso dizer, **eles acabam sendo sequestrados, retirados do seu próprio universo, e muitas vezes muito cedo.** Consequentemente, ele pensa, ele vai valorizar a cultura da cidade, **porque nada ao redor dele mostra a importância na realidade**

---

<sup>27</sup> Compreendo esse modelo conforme Silva (2018) em que a escolarização é unicamente voltada para processos de urbanização e industrialização. Nesse sentido, o ponto de partida e de chegada do conhecimento na escola é a cidade, apresentada como superior e moderna.

**da questão do próprio campo.** [...] ele acaba indo para a cidade, este jovem, e para ser explorado na realidade pelo grande capital [...] (TES1\_P14 – grifo próprio).

As afirmativas de P5 e P14 trazem elementos reflexivos sobre a importância de valorizar os movimentos sociais e lutas políticas do Movimento da Educação do Campo, pois é a partir do conhecimento do movimento histórico que se consegue ter a percepção crítica sobre o sistema que domina o projeto de sociedade capitalista, as disputas entre os projetos de sociedade, que recaem sobre o cenário da materialização das políticas educacionais, da escola e da escola do campo. Silva (2018, p. 24) afirma que

A luta pela materialização da escola no campo se constituiu ao longo da história numa luta permanente para superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas populações camponesas, portanto, as assimetrias vividas na sociedade se refletiram na inexistência da escola em todos os níveis e modalidades no campo brasileiro ou na sua precarização e desprofissionalização dos seus docentes.

Logo, vemos a necessidade de um debate crítico sobre a Educação do Campo e sua relação com a identidade e dignidade das comunidades rurais pelos professores, essencial para compreender as origens das desigualdades que historicamente afetam as populações rurais e para visualizar como o sistema capitalista influencia a estrutura e a oferta educacional, como é possível ver nas falas dos professores a seguir:

[...] eu consegui ver, na realidade, uma coisa que eu aprendi, que foi muito importante, a importância, gente, eu acho que esse curso traz um pouco isso, **a importância dos movimentos sociais, a importância da nossa luta política, que não é uma luta individual, mas é a luta de um grupo, são a luta de pessoas na realidade.** Então, a educação no campo e do campo, na realidade, ela surge de um grande movimento. E nesse movimento, na realidade, e é isso que eu acho legal que está lá no texto, é dessa relação escola-Estado, políticas públicas, sociedade civil organizada. (TES2\_P14).

[...] antes de ler o texto, quando eu vi, eu já ouvi, já tinha ouvido falar sobre educação rural, para mim era a mesma coisa que educação do campo, só mudava o termo e **a gente observa hoje a necessidade de entender os conceitos, o conceito tem uma ideia, e essa educação rural é uma educação da cidade dentro do campo e que não valoriza a identidade daqueles sujeitos daquele lugar, né?** Então, coloca a educação da cidade como melhor, né? Como padrão, vamos dar tipo uma identidade pra esse povo que é ignorante, vamos fazer deles humanos, né? Tem até uma frase no texto que eu não tô lembrada, mas é tipo assim, vamos humanizá-los, né? Vamos dar dignidade pra eles que é um povo que não tem dignidade, então tirar eles da cidade e ter oportunidade, da cidade não, do campo para a cidade. **Então assim, educação rural é uma educação que não valoriza a identidade daquela população que vive no campo, no diálogo.** (TES2\_P4 – grifo próprio).

Lendo o texto, eu me recordei muito de documentos que eu analisei nas pesquisas que eu tenho feito, documentos feitos pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar, que indicavam o que deveria ser proposto para as populações Amazônicas, né? Principalmente as populações que viviam no meio rural. Então, **a todo momento o Estado propondo formas de transformar essas pessoas que eram vistas como sem cultura, sem conhecimentos.** (TES2\_P1 – grifo próprio).

Conforme observado, a fala de P14 traz a valorização dos movimentos sociais e lutas políticas para dentro da educação, como uma oportunidade de estabelecer diálogos sobre a realidade social que cerca os estudantes e sensibilizá-los para o seu papel de agentes de transformação na sociedade.

As falas de P4 e P1 corroboram a visão crítica e consciente das distinções entre Educação do Campo e Educação Rural, permitindo problematizar as heranças do pensamento urbanocêntrico e da hegemonia cultural urbana na educação oferecida às populações camponesas.

Em Caldart (2011), o termo Educação Rural está historicamente vinculado a um modo de educação construído pelo e para o mundo urbano, onde o campo é definido pelo que lhe falta, e, portanto, a educação rural é pensada por analogia e subordinação em relação à educação urbana. A Educação do Campo, diferente da Educação Rural, tem uma concepção que se propõe a construir uma prática educativa que nasce no campo e é voltada para a realidade e as necessidades das populações camponesas. Então, nesse aspecto, envolve um reconhecimento e valorização dos saberes locais, culturais e sociais, como demonstrado nas falas dos professores.

Essas questões se tornam relevantes, pois foi a partir desse debate, da leitura, da busca por esse conhecimento que os três professores expressaram essa compreensão, que recairá na sua prática com estudantes do Proeja, pois da compreensão dos contextos do campo é que se pode atuar para valorização da contextualização do currículo, e que ainda não se concretizou em sua completude, como afirma Silva (2018, p. 39):

No cenário de retrocessos dos direitos, o fortalecimento da Escola do Campo, dos seus profissionais, a sua afirmação no território camponês, como um espaço relevante para a prática, reflexão e construção de conhecimentos contextualizados, críticos e comprometidos com a realidade dos/as educandos/as, suas famílias e comunidades, e principalmente com um projeto societário de justiça social, de sustentabilidade, de convivência com os biomas e de fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica, ainda são tarefas a se cumprir.

Um outro ponto ressaltado, que tem relação com a contextualização curricular, é a percepção dos professores sobre como devem valorizar na escola os saberes produzidos pelos estudantes camponeses. Essa percepção também coaduna com o estudo de Fernandes *et al.* (2011) como segunda perspectiva de uma das abordagens da contextualização curricular, o *sujeito/aluno como referência*. Veja o relato de um dos professores:

[...] o estudo do campo deveria ser no campo e para[do] o campo (pode até parecer redundante, mas não é). Considerando que não é possível construir um campus para cada cidade, a gente recebe esses **estudantes do campo, das águas e das florestas**

**em nossas instalações urbanas**, às vezes esquecemos que eles estão na cidade, **mas que suas vivências são do campo. Devemos valorizar a bagagem cultural/educacional que esses alunos trazem consigo.** (TES1\_P3 – grifo próprio).

Portanto, a valorização dos saberes dos estudantes camponeses é fundamental para a efetividade da contextualização curricular, como ressaltado pelo professor P3. Para Fernandes *et al.* (2011, p. 587), “para que os conteúdos curriculares sejam efetivamente significativos para os alunos, devem adequar-se aos interesses dos mesmos, às suas intenções”. Isso significa não apenas ensinar sobre o campo, mas partir do campo, respeitando e incorporando as experiências e saberes locais.

Freire (2021) destaca a importância de respeitar os saberes dos educandos, especialmente daqueles das classes populares, incluindo os estudantes camponeses. Aproveitando suas experiências sociais, é necessário estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e essas vivências individuais, a fim de estimular a consciência crítica.

A partir das discussões realizadas até aqui, pode-se dizer que o saber da contextualização curricular atua na aprendizagem docente quanto a práticas mais significativas no Proeja do campo em sala de aula. Isso se reflete em uma outra abordagem encontrada em Fernandes *et al.* (2011) que é a *prática pedagógica do professor como referência* para a contextualização e, assim, contribuição para práticas mais significativas. É o que percebo nas falas dos professores a seguir:

Conhecer as lutas, as questões atuais e as experiências da Educação do Campo podem contribuir de forma significativa, para que eu possa como docente, me **identificar ainda mais com a necessidade de atuar como facilitador desse processo de ensino-aprendizagem.** Uma vez que, os sujeitos do campo são profundos conhecedores de uma realidade que pode não ser a minha e são detentores de saberes próprios tão diversos e tão ricos, **o meu papel será o de facilitar a contextualização desse saberes que se entrelaçam na construção coletiva do conhecimento e das soluções apontadas no e pelo grupo.** (RA1\_P9 – grifo próprio).

Contribui com minha formação enquanto docente no sentido de estreitar a distância que há entre as realidades de cada um, fazendo com **que procure melhorar a forma de ministrar aulas, principalmente na forma de ensinar os conteúdos e na avaliação.** (RA1\_P3 – grifo próprio).

Atualmente, estou lotado em um campus com grande abrangência e é comum ouvir dos alunos, principalmente homens, que aluna/o x é da colônia e, por esse motivo, é lento/a, não sabe português direito, tem sotaque diferente, dentre tantos outros comentários preconceituosos e excludentes. Diante desse cenário, acredito na relevância de me atualizar sempre para estar atento e engajado na luta contra qualquer tipo de atitude racista ou que desvalorize saberes não-hegemônicos. Ademais, tenho pessoas muito próximas de mim que vieram do campo e compartilham suas experiências nesses espaços trazendo algo de doloroso em suas palavras. Assim,

**acredito que compreender o cenário histórico e as lutas atuais da Educação do Campo poderão contribuir para que as aulas de inglês, as quais eu ministro, também tragam propostas de sensibilização, questionamento e mudança de paradigma no que tange aos modos como encaramos as pessoas do campo e a sua relevância na construção de uma educação, de fato, libertadora.** (RA1\_P8 – grifo próprio).

Os relatos permitem-me inferir a percepções dos professores em sua prática pedagógica voltadas para os conhecimentos da contextualização curricular, a fim de realizar práticas mais significativas no Proeja. O relato de P9 destaca como sua prática pedagógica pôde ser impactada a partir dos conhecimentos das discussões da Educação do Campo, como, por exemplo, a forma como se enxerga, sua postura, não é de uma professora como centro do ensino-aprendizagem, que detém os conteúdos, como nos diz Freire, um educador “bancário”; mas se compreende como uma facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-se repensar suas aulas, integrando os saberes locais dos estudantes com o conteúdo curricular.

P3 e P8 também expressam impactos para a prática pedagógica em sala de aula, aquele enfatizando a necessidade de estreitar a distância entre as realidades dos estudantes e a prática docente; este abordando a importância de se manter atualizado para combater preconceitos e valorizar os saberes não-hegemônicos, utilizando as aulas para sensibilizar e mudar paradigmas.

Outros professores reavaliam se sua própria instituição está lhes permitindo realizar as adequações do currículo como devem ser para atender às necessidades e especificidades das comunidades rurais, como o relato da professora P14:

**Que currículo é esse que nós temos na CAIP? Estou pensando no currículo do IF. Exatamente, atende nessa população do campo? A gente continua com uma educação rural? Na realidade, o ensino tecnológico é uma educação rural?** Então, eu acho que são questionamentos que a gente tem que fazer, que se perguntar, que questionar e a gente sabe que isso só me faz pensar que trabalhar e discutir educação no e do campo é uma luta árdua e constante. (TES2\_P14 – grifo próprio).

Fernandes *et al.* (2011) enfatizam que os professores e sua prática pedagógica são a principal referência para a contextualização curricular. Uma prática pedagógica diferenciada que favorece e fomenta dinâmicas de sala de aula que atendem às necessidades, interesses, expectativas, ritmos e estilos dos alunos. Uma prática pedagógica que favoreça a produção do conhecimento e não a sua transferência (Freire, 2021).

Como é possível perceber pelo relato de P14, pensar sobre a contextualização curricular a partir das discussões da Educação do Campo, leva o professor a refletir criticamente se sua prática pedagógica tem servido a uma educação rural, assentada no repasse de conteúdos,

sem considerar contextualmente os estudantes, ou à Educação do Campo, em sua função de considerar as realidades e situações histórico-sociais dos educandos.

Pelo exposto até aqui, foi possível compreender o saber da contextualização curricular atuando na aprendizagem docente quanto a práticas significativas. Esse saber enfatiza, assim, a importância de integrar os conhecimentos do campo ao currículo escolar, visando tornar a educação mais significativa para as comunidades rurais. Nesse sentido, tal saber atua na aprendizagem docente ao suscitar a percepção dos professores sobre sua prática pedagógica voltada para o conhecimento da contextualização curricular.

Na segunda categoria abordarei sobre o saber para a formação crítica como contribuição para a reflexão sobre a prática.

#### *4.3.2 Saber para a formação crítica: atuação na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática*

A formação crítica contribui para a construção de uma prática mais reflexiva e transformadora. A análise da vivência a partir da proposta formativa mostrou como essa formação pode atuar na aprendizagem docente, contribuindo para a reflexão sobre a prática de professores que atuam ou que venham a atuar no Proeja.

A formação crítica, conforme Freire (2021), tem a conscientização<sup>28</sup> – consciência crítica – como necessária para os professores, para se compreender as estruturas sociais e políticas que cercam os indivíduos, reconhecendo as injustiças e opressões presentes.

Como elemento necessário para uma prática docente crítica, segundo o autor, não basta o professor ser crítico, que sua prática, por si só, será crítica; a prática crítica é construída por meio de um processo contínuo de reflexão, o qual deve ser aplicado de forma contínua à prática.

Sobre esse aspecto, temos a reflexão sobre a prática trazida a partir de Schön (1992) como uma reflexão sobre o que acontece na prática em sala de aula, nas observações e significados dados pelo professor à sua prática.

Nos relatos dos professores emergem aspectos que remetem à conscientização sobre a realidade como formação crítica, no que se refere a pensar uma formação para a emancipação e empoderamento dos estudantes do Proeja do campo, mas não apenas eles, como também para

---

<sup>28</sup> Assumo o conceito de conscientização discutido em Freire (1979, p. 17) como o olhar mais crítico possível da realidade, “que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.

sua própria formação política. Nessa questão, trago o que diz P4 e P9, quando provocados a pensar nas contribuições da Educação do Campo:

[...] eu vejo que a Educação no Campo vai trazer, ali como Paulo Freire fala, **essa conscientização**, uma formação da consciência, **de formar aquele sujeito para ele saber dos seus direitos e saber reivindicar**. Porque, às vezes, o que acontece? **A pessoa não tem uma formação, não sabe nem pedir algo, né? Se acha tão inferior a quem mora na cidade que não fala, se cala. E eu acho que a educação vem da voz a esses sujeitos**. A escola é uma possibilidade, assim, que eu acho que liberta. (TES1\_P4 – grifo próprio).

[...] essa temática sensibiliza a gente, sabe? **Torna-nos mais humanos. Porque, às vezes, eu estava lembrando aqui de alguns discursos, né?** O nosso campus é rural. Hoje, ele está numa localidade rural. Mas eu já ouvi vários discursos. Eu já tenho 20 anos de educação, né? **Então, já ouvi muita coisa. E aí tem alguns colegas que dizem assim, ah, o aluno tá aqui, ele que se adeque às regras daqui**. Ele já sabia, o edital dizia o horário de funcionamento e de tá, tá, tá, tá, tá. Então, assim, quando a gente problematiza a questão e aí a gente começa até empatia pelo outro. **Então, é uma questão mesmo humana, humana mesmo, de sensibilização, de formação política mesmo do professor**. (TES2\_P4).

Com certeza as discussões dos círculos me provocaram a pensar no desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula, principalmente, por reafirmar a escolha que fiz em trabalhar com EJA EPT. **A cada dia me sensibilizo com esses sujeitos de direitos, com a oportunidade que tenho de estimular a criação de uma ambiência que os incentive a acreditar no seu potencial de transformação da realidade nas suas comunidades**. (QGF\_P9 – grifo próprio).

Como se pode perceber, P4 demonstra considerar na Educação do Campo uma formação para emancipação e empoderamento dos sujeitos rurais e formação política do professor, exercitando a reflexão crítica por meio das leituras e discussões que traz de sua formação e do que pôde vivenciar no contato com as leituras do curso.

P9 ressalta a importância de sensibilizar-se com os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, como também enfatiza a importância de uma formação que não se limita apenas ao conteúdo acadêmico, mas que também se preocupa em desenvolver uma compreensão crítica da realidade e das possibilidades de transformação social.

Do mesmo modo, P7 afirma:

Me chamou bastante atenção o fato de a população camponesa ser vista pelo sistema como pessoas que necessitam ser “educadas” com o propósito apenas de atender ao sistema capitalista. Desse modo o atual sistema procura implantar no campo uma educação que esteja voltada para atender o sistema **desprezando os conhecimentos desta parcela da população**. É importante salientar que o sistema dominante na atualidade utiliza o domínio dos poderosos, a própria desorganização dos camponeses, a falta de infraestrutura para manter essa estrutura, diante desses fatos a educação no campo precisa vencer diversos obstáculos. **É importante destacar que a política de Educação do Campo é fundamental para o despertar nesta população, promovendo**

**esclarecimentos que eles não devem mudar seu modo de vida e sim, que lhe sejam oferecidas condições, em especial, uma educação de qualidade para que ele se mantenha em seu local, praticando o seu trabalho.** (TES2\_P7 – grifo próprio)

Como é possível observar, o relato de P7 vai ao encontro de P4 e P9, ao destacar a importância da Educação do Campo na superação de uma visão romantizada do capitalismo, valorizando os conhecimentos da população camponesa e promovendo reflexões para que essa população possa ter condições de se manter e prosperar em seu ambiente, praticando seu modo de vida e de trabalho.

Os relatos demonstram a conscientização sendo manifestada na visão crítica dos professores, que observam a realidade e, à medida que se tornam mais conscientes, desvelam (ou revelam) mais da realidade (Freire, 1979). Conscientes dessa realidade, engajam-se em transformá-la.

A formação crítica também é perceptível na fala de P8, que busca em seus estudos obter a conscientização trazida por Freire, refletindo isso em sua práxis. Freire (2021) argumenta que a conscientização não pode existir sem práxis, que é a combinação de ação e reflexão. É necessário agir e refletir sobre a ação para realmente entender e transformar a realidade:

A Pedagogia da Alternância (PA) veio reafirmar o que tenho estudado ao longo dos anos. **Não é possível pensar em uma Educação Libertadora sem a agentividade de TODAS/OS no processo educativo.** Nesse sentido, não basta integrar família, sujeito do campo e escola, **sendo urgente uma escuta ativa que valorize e compreenda como necessários os saberes e as vivências dessas pessoas.** Soma-se a isso o olhar que é lançado pela PA ao espaço, sendo esse também compreendido como agentivo na formação dessas pessoas. Afinal, a alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade é um meio de dizer que o espaço também importa na/para a educação desses sujeitos. A meu ver, **todas essas características são relevantes e eu busco, na medida do possível, considerá-las em minhas praxiologias.** Busco escutar  ativamente  as/os educandas/os com as/os quais construo conhecimentos em língua inglesa, valorizo seus lócus de enunciação, isto é, o lugar epistêmico de onde elas/es falam e compreendo a relevância de terem tempo para refletirem e consolidarem seus saberes, partindo sempre daquilo que faz sentido para elas/es. (RA2\_P8 – grifo próprio).

Como pode-se ver a prática pedagógica do professor P8 é impactada a partir dos conhecimentos da PA, coadunando com o que defendem Sousa, Mello e Rodrigues (2015, p.100) quando dizem que na alternância, a prática pedagógica “implica uma prática social politicamente comprometida com a mudança, uma vez que exige consciência de interação e comunicação e orienta-se para a constituição de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade”.

A discussão realizada até aqui me permite compreender que a formação crítica não apenas atua na conscientização dos professores, mas também reflete diretamente na reflexão

sobre a prática, impulsionando uma reflexão contínua sobre o ensino, permitindo que os professores avaliem e ajustem suas práticas de acordo com as necessidades e contextos de seus alunos.

Nesse sentido, os relatos apresentam reflexões sobre reconsiderar as próprias práticas educacionais quanto à formação docente e o processo de ensino-aprendizagem, reflexões sobre as dificuldades em construir ações conjuntas devido a formações tradicionais, reflexão sobre reconsiderar suas práticas educacionais quanto a dar importância aos conhecimentos dos alunos e sobre o conteúdo teórico para a prática educativa.

Veja o que apresenta P12 sobre reconsiderar sua prática, quanto à sua própria formação, depois de conhecer a Pedagogia da Alternância:

Conhecer a Pedagogia da Alternância me fez refletir mais sobre a necessidade de, enquanto educador, dar mais importância ao aprendizado aliado ao sentido das coisas. Muitas vezes esse processo não se concretiza em sua essência, quando utilizamos os meios tradicionais de ensino. **O curso me fez refletir que a alternância reflete um método de ensino, mas a Pedagogia da Alternância inclui a observação de outros aspectos que vai além da adoção de um simples método de ensinar. Envolve o núcleo familiar, seus saberes e visão local nesse processo, são aspectos que pode melhorar muito o aprendizado tanto do estudante como do educador.** (QGF\_P12 – grifo próprio)

P12 salienta em seu relato mudança de visão, no sentido de superar uma postura tradicional de ensino, e como conseguiu enxergar a Pedagogia da Alternância para além de um método de ensino. Todavia, como pontua Gimonet (1998, p.1):

A realidade é bem mais complexa e se queremos entender os segredos da formação alternada, convém definir-lhe os componentes e suas interações, hierarquizá-los e organizá-los numa perspectiva sistêmica. Somente assim deixa-se o simples método pedagógico para encarar a colocação em prática de um sistema educativo.

Na qualidade relacional com diversos atores: o jovem em formação, a família, o professor-monitor, o contexto formativo, o dispositivo pedagógico – conteúdo, método instrumentos -, são componentes que interagem no complexo sistema da Pedagogia da Alternância e que parece ser percebido pela fala de P12 para reconsiderar sua prática.

Do mesmo modo, P4 demonstra reconsiderar suas práticas, primeiro para com a formação docente, percebendo a necessidade de implementar ações que sensibilizem os demais professores de seu *campus* para as particularidades do Proeja com estudantes do campo e, depois, para com o processo de ensino-aprendizagem, na demonstração de um ensino que reflita a realidade desse estudante:

[...] [o curso] me levou a refletir sobre algumas estratégias **para realização de estudos, formação continuada de professores sobre educação do campo no campus onde trabalho** que está localizado na zona rural, que possui os seus desafios e particularidades. Precisamos refletir, estudar sobre essa realidade, **pois o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o contexto, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Não tem como falar de plantio de morango, se a situação problemática vivenciada pelo aluno é a praga de lagar que tem destruída o plantio de macaxeira.** (QGF\_P4 – grifo próprio).

O relato de P4 indica que o curso desenvolvido com esses professores coaduna com a proposta de formação defendida por Imbernón (2011 p. 55), que supera o interesse puramente técnico aplicado ao conhecimento profissional, mas é uma formação que visa trazer à tona

[...] conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

No sentido expresso por Imbernón (2011), P1 afirma que o curso lhe proporcionou pensar sua prática, mesmo não atuando ainda com Pedagogia da Alternância, mas em contexto rural, e como isso colaborou para o seu contexto de atuação, no sentido de repensar aquilo que ora desenvolvia:

[...] por mais que eu não esteja atuando em nenhuma escola no meio rural, não esteja trabalhando com metodologias nesse sentido, **mas só o fato da gente ter ferramentas que nos permitam ampliar os nossos olhares para a realidade social dos estudantes de forma geral e para o papel que a instituição escolar ela tem na sociedade como um todo já é uma forma de aplicar esses conhecimentos que a gente vem adquirindo projetando, por exemplo, ações e tentando transformar ações já existentes. Estou sempre pensando aqui no nosso Polo CAIP no IFPA Campus Paragominas** e principalmente nas dificuldades que existem de manutenção do polo, dos acordos que são estabelecidos para a existência desse polo, das necessidades dos estudantes e dos professores, como construir um processo educativo que não seja simplesmente levar um curso que não tem sentido algum para a comunidade. (TES2\_P1 – grifo próprio).

Nessa linha de pensamento, encontro ainda as questões das próprias dificuldades de trabalhar em coletividade expressas por uma formação tradicional. P1 reverbera essas dificuldades na reação com seu *campus* e como o curso provocou reflexão sobre essas questões para a sua prática:

A provocação principal foi em relação às **dificuldades que temos em construir ações conjuntas**, derivado de nossas formações tradicionais. Também pensei em como a formatação da CH do IFPA **nos afasta da reflexão acerca do nosso próprio fazer** considerando a realidade que nos cerca. (QGF\_P1 – grifo próprio).

Duas questões chamam a atenção no relato de P1, como o curso provocou a sua reflexão sobre as dificuldades do trabalho coletivo e como a rotina, os aspectos burocráticos do trabalho docente podem nos afastar da reflexão sobre a prática.

Sobre o primeiro aspecto, vê-se que a formação tradicional muitas vezes incentiva uma abordagem individualista, onde a colaboração e a troca de experiências entre colegas não são prioritárias. Isso pode criar barreiras para a construção de um ambiente de trabalho realmente colaborativo. A formação permanente, conforme destacada por Imbernón (2011), deve ser focada na aprendizagem colaborativa, participativa e se apresentar como um caminho para superar dificuldades encontradas no âmbito educativo.

Sobre o segundo aspecto, ressaltado por P1 referente à estrutura do trabalho docente, que muitas vezes é sobrecarregado por uma estrutura que não favorece a reflexão sobre a prática, relembro o que afirma Gómez (1992) sobre a reflexão sobre a prática ser um componente essencial do processo de aprendizagem permanente da formação profissional. Dessa forma, se não há espaço e tempo para essa reflexão, perde-se uma oportunidade crucial de crescimento e melhoria contínua.

Quando uma estrutura de trabalho docente é sobrecarregada por tarefas burocráticas e uma carga horária inflexível, impede-se que os professores dediquem tempo para a reflexão. Isso pode resultar em práticas pedagógicas estagnadas, que não respondem às necessidades dos alunos e ao contexto em que estão inseridos.

Outra questão ressaltada no relato dos professores é sobre reconsiderar suas práticas educacionais quanto a dar importância aos conhecimentos dos alunos. Encontro essa questão nos relatos de P7 e P8:

Observei que **ainda tenho muito a aprender, seja qual for a modalidade de ensino**, observei que geralmente **damos pouca importância ao conhecimento dos alunos**, que já temos enraizado nossas práticas e que muitas das vezes, mesmo quando temos oportunidade de promover mudanças, não o fazemos, pois estamos muito acomodados com o nosso sistema de trabalho. (QGF\_P7 – grifo próprio).

[...] as discussões realizadas nas aulas **me fizeram refletir sobre muito mais do que as minhas aulas**. Com os debates, **pude lançar um outro olhar para o meu companheiro e as suas vivências como sujeito do campo**. Por ele também ser professor, sempre conversamos sobre as nossas experiências escolares e as dele me fizeram compreender melhor aquilo que discutíamos nas aulas. Fruto de uma educação rural, ele já compartilhou episódios em que foi chamado de assassino da língua portuguesa, ter sofrido bullying dos colegas por ser da zona rural e também por sempre apresentar suas professoras com artefatos e animais do campo. Com base nessas trocas de experiência, tanto com meu companheiro como durante as aulas do curso, **pude perceber, mais uma vez, a relevância de escutarmos o nosso alunado e de sermos sensíveis às suas histórias de vida**. Ademais, é preciso fomentar que as suas histórias, além de respeito, merecem espaço na organização da escola, das aulas,

do currículo, das políticas públicas que pensam a educação de modo geral. **Enfim, as discussões dos círculos sempre me proporcionavam modos outros de pensar a educação, o sujeito do campo, o conhecimento, enfim, a vida.** (QGF\_P8 – grifo próprio).

Pode-se inferir dos relatos o quanto é importante considerar o conhecimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de ouvi-los nesse processo. A reflexão dos professores demonstra quanto o curso colaborou para repensar suas posições frente às experiências e histórias de vida dos estudantes, conforme relatado em P7 e P8. Isso vai ao encontro do conceito de *prácticum* reflexivo encontrado em Schön (1992), em que o autor afirma ser preciso desenvolver uma prática reflexiva do professor na escola, mas também é preciso que essa prática se integre ao contexto institucional.

A integração da prática reflexiva no contexto institucional, conforme apontado pelo autor, implica que “estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis (Schön, 1992, p. 87).” A partir dessa perspectiva, fica evidente que a escuta ativa dos alunos não é apenas uma habilidade individual do professor, mas uma prática que deve ser institucionalmente incentivada entre responsáveis escolares – atores educacionais - e professores.

Além disso, fazer essa escuta é valorizar os saberes e conhecimentos desses estudantes, valorizar os saberes populares e que podem contribuir na relação com o conhecimento científico, adotado nas instituições de ensino. Assim, conforme Ziech (2017, p. 102)

[...] refletir sobre Educação do Campo nos remete a compreender que este tipo de educação é construída, definida, pensada e tem sua ação vinda dos saberes populares e, com base neles, viabiliza o contato com os conhecimentos planetários, ou seja, fazer a dialógica entre o local e o global.

Assim, a valorização dos saberes populares e das experiências vividas pelos alunos se torna uma ponte fundamental para conectar o conhecimento científico e acadêmico com a realidade dos estudantes. É como P8 afirma, “sempre conversamos sobre as nossas experiências escolares e as dele me fizeram compreender melhor aquilo que discutíamos nas aulas”; fazer a ponte entre as experiências mais próximas, para partir para o saber sistematizado, científico. Quando os professores se abrem para ouvir e incorporar esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas, eles promovem um ambiente educacional mais inclusivo e significativo.

Trago ainda um outro ponto importante presente nos relatos de P5 e P12 a seguir, que é sobre a relevância do conteúdo teórico do curso para enriquecer a prática educativa.

Alguns pontos de aprendizado que destaco e que certamente enriquecerão minha prática docente incluem: compreender a relevância de contextualizar os conteúdos de maneira significativa para os estudantes da EJA-EPT, considerando suas vivências e realidades; **adquirir conhecimentos sobre a Pedagogia da Alternância e sua aplicação prática, visando uma educação mais integrada e adaptada às necessidades dos estudantes; reconhecer a importância de conhecer a história e as lutas do movimento da Educação do Campo para promover uma educação mais crítica e comprometida com as questões sociais.** Esses aprendizados certamente **fortalecerão minhas práticas em sala de aula**, tornando-as mais contextualizadas e alinhadas às necessidades e realidades dos estudantes (QGF\_P5 – grifo próprio).

Na verdade, as discussões me fizeram refletir que mesmo sem conhecer alguns conceitos da pedagogia da alternância e da educação do campo, em alguns momentos da nossa trajetória docente utilizávamos de parte desses conceitos de forma empírica, especialmente em trabalhos extraclasse. Essa prática, diríamos...**um pouco desordenada nos deixava pensativo quanto aos resultados alcançado no aprendizado.** Hoje entendemos que a prática extraclasse, **sem a presença do docente é legítima, porém há necessidade de se planejar muito bem planejada.** (QGF\_P12 – grifo próprio).

Como é possível observar, P5 e P12 ressaltam que os conhecimentos teóricos sobre a PA e a Educação do Campo foram importantes durante o curso e que podem impactar suas práticas. Sobre essa questão, é necessário explanar um pouco dos dois conceitos: teoria e prática. De acordo com Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017, p. 334),

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias.

Com base nesse pensamento, vemos uma relação dinâmica e interdependente entre teoria e prática. A teoria sendo um conjunto de conceitos e explicações que ajudam a entender fenômenos ou práticas específicas; e a prática como a materialização da teoria. É a aplicação concreta dos conceitos teóricos em situações reais, podendo ser modificada e modificar novamente as teorias.

Quando relaciono esses conceitos com o relato de P5, vejo as possibilidades que podem alterar práticas que se viam como certas em novas práticas, principalmente pelo acesso a novas informações do curso, que poderão trazer outros fazeres, outros resultados para a prática de professores que atuam com o Proeja do campo.

Da mesma maneira é notório em P12 uma insegurança em desenvolver algumas atividades que ele menciona como sendo “extraclasse”, mas que podem ser consideradas, nesse contexto, como tempo-comunidade, e como a partir da reflexão teórica do curso, pôde entender essa atividade como legítima, desde que atenda aos requisitos de um planejamento adequado.

Assim, do discutido até aqui, compreendo que a formação crítica atuou na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática, impulsionando uma reflexão contínua sobre o ensino, permitindo que os professores avaliem e ajustem as próprias práticas educacionais quanto à formação docente e o processo de ensino-aprendizagem, reflexões sobre as dificuldades em construir ações conjuntas devido a formações tradicionais, reflexão sobre reconsiderar suas práticas educacionais para dar importância aos conhecimentos dos alunos e sobre o conteúdo teórico para a prática educativa.

Sigo para a terceira categoria, que é o saber sobre a Pedagogia da Alternância, como necessário para os professores que atuam em contexto da EJA-EPT com essas especificidades.

#### *4.3.3 Saber sobre a Pedagogia da Alternância: atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo*

O saber sobre a Pedagogia da Alternância é de suma importância para os professores que atuam em contexto da Educação do Campo e com jovens inseridos nesse sistema educativo. A análise da vivência no curso mostrou como saber sobre os princípios, sobre a dinâmica sistêmica (flexibilidade temporal, integração de conhecimentos teóricos e práticos), sobre os desafios da PA (a necessidade de uma abordagem coletiva na PA, escassez de recursos, desafios na Integração entre disciplinas e professores) pode atuar na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo.

Como visto em 3.2.3, a Pedagogia da Alternância vem sendo tratada muitas vezes na literatura como proposta pedagógica e metodológica utilizada na formação de jovens e adultos do campo. Ela “é capaz de atender às necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar”. (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

Gimonet (1998), no entanto, tem defendido que a Pedagogia da Alternância pode ser entendida como um sistema educativo, não se caracterizando apenas como uma facilidade pedagógica. Provoca o autor:

Sua introdução [a alternância] modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade. (Gimonet, 1998, p. 1)

Corroborando com o autor, assumo esse entendimento, destacando os sete componentes que devem estar envolvidos em interação na formação nesse sistema educativo: a pessoa em formação (o alternante), o projeto educativo, a experiência sócio-profissional, a rede de parceiros co-formadores, o dispositivo pedagógico (conteúdo, método, instrumento), um contexto educativo facilitador, os formadores.

A partir da observação dos documentos e relatos presentes na investigação desenvolvida, é possível evidenciar que nem sempre se encontra no contexto institucional a compreensão da totalidade dessa interação de maneira unânime. Os atores que estão diariamente na lida, manifestam ênfase principalmente no dispositivo pedagógico, em vista dos demais elementos. Nem mesmo muitos dos professores que atuam chegaram a ter contato com alguma formação que lhes propiciem discussões sobre os componentes que envolvem a complexidade desse sistema educativo.

No entanto, quando observo os relatos dos participantes do curso como um todo, é possível evidenciar os elementos que compõem a dinâmica sistêmica da formação alternada proposto por Gimonet (1998). Assim, nas falas onde emergiram os princípios, a dinâmica sistêmica, os desafios da PA é possível inferir a atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo, mesmo que ainda sejam necessárias mais discussões para o seu aprofundamento entre os professores que atuam em instituições adotantes da Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, em primeiro plano, evidencio dos relatos questões relacionadas aos princípios do sistema educativo em análise, conforme expresso a seguir:

[...] compreender sobre PA possibilitou pensar na **Integração de Saberes, em como o aluno deve ser protagonista, na importância da articulação da escola com a família/comunidade** e, principalmente, na **relevância de se pensar na vida global do estudante**. (RA2\_P2 – grifo próprio).

Compreender a Pedagogia da Alternância certamente influenciou minha atuação docente. Esse modelo pedagógico, que combina períodos de estudo em sala de aula com períodos de aplicação prática em ambientes reais, **oferece uma abordagem mais dinâmica e contextualizada para a aprendizagem dos alunos**. Ao pensar nessa metodologia, comecei a considerar mais estratégias de aprendizagem ativa e experiencial, **buscando integrar teoria e prática de forma mais eficaz em minhas aulas**. (RA2\_P13 – grifo próprio).

**A compreensão da Pedagogia da Alternância pode mudar a maneira como o professor ensina e aprende**. Além disso, **ênfatisa a importância de criar aulas práticas e aplicáveis à vida real dos estudantes que trabalham** (tanto no meio rural quanto urbano), reconhecendo seus conhecimentos prévios. (RA2\_P5 – grifo próprio).

A Pedagogia da Alternância **enquanto proposta pedagógica e metodológica** proporciona com que perceba a importância da articulação entre escolarização e trabalho, onde aqueles que residem no campo tenham acesso a escola sem deixar de

trabalhar. Agora compreendo enquanto princípio educativo, que a **Pedagogia da Alternância proporciona aos jovens do campo dar continuidade aos estudos e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos com metodologias que problematizem sua realidade, através do tempo escola e tempo comunidade.** (RA2\_P14 – grifo próprio).

Como se depreende, P2, P13, P5 e P14 consolidam em seus relatos os princípios da Pedagogia da Alternância (PA), tais como a integração de saberes, o protagonismo discente, a participação familiar e comunitária na formação educativa, a perspectiva de formação integral do jovem, e, sobretudo a realidade local como ponto de partida para o conhecimento. Essa compreensão decorre do processo reflexivo vivenciado pelos docentes durante o curso, que permitiu a assimilação crítica desses conceitos por meio das discussões teóricas promovidas no âmbito formativo.

P2, por exemplo, aborda boa parte dos princípios, demonstrando que o curso abrangeu de forma significativa esses elementos por meio das discussões propostas. P13 e P14 abordam especificamente a integração de saberes, reforçando aquilo que mais lhes chamou a atenção.

P5 além de destacar o conhecimento como ponto de partida, aborda como as compreensões sobre a PA podem mudar a forma como os professores agem em sua prática Pedagógica. Sobre isso, Silva (2012) destaca a importância dessa mudança para a concretização da Pedagogia da Alternância. Em seu estudo, a autora aponta os entraves que foram enfrentados nas primeiras experiências com as *Maisons Familiales Rurales*, em que embora com objetivos bem definidos para a formação global do estudante, isso não se refletia nas abordagens pedagógicas, as quais insistiam em ser adotadas segundo a pedagogia tradicional, algo que foi mudando a partir do maior engajamento das famílias e do entendimento de que era necessário levar em consideração os jovens e suas realidades como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem.

Os princípios elencados nos relatos estão de acordo com Gimonet (2007) e ao lado de outros estudiosos que apontam os pilares que orientam os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) – instituições comunitárias sem fins lucrativos que adotam a Pedagogia da Alternância – destacando sua potencial aplicação em outras instituições, que são: Formação Integral dos Jovens, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local.

Ressalta-se que, enquanto os dois primeiros constituem finalidades da formação (articulando dimensões humanistas e socioambientais), os dois últimos configuram-se como meios metodológicos para operacionalizar o processo educativo, mediante a dialética tempo-escola/tempo-comunidade e o engajamento dos atores locais.

Além dos princípios apontados, veio à tona os saberes da dinâmica sistêmica para a implementação da Pedagogia da Alternância, evidenciando-se nos relatos o papel dos educadores como facilitadores do aprendizado prático e reflexivo dos estudantes, conforme encontrado a seguir:

[...] eu gostaria de complementar é que ela **[PA] possibilita a gente atuar como facilitadores deste processo**. E eu acredito que esse é o grande desafio nosso para que a gente avance, né, aprendendo sobre pedagogia da alternância, **é que o saber estar com os sujeitos do local, dos locais, né, e nós estamos ou estaríamos ali como facilitadores desse processo**. (TES3\_P9 – grifo próprio).

Quando P9 destaca a postura do educador frente a sua atuação na PA, ao adotar o papel de “facilitador”, isso significa que não há lugar para uma postura tradicional, em que o professor é o centro do saber e/ou se confunde com o conhecimento. Trata-se de uma outra forma de pedagogia, em que os papéis dos professores se modificam, acompanhando, orientando, guiando o desenvolvimento do aluno em relação ao saber.

Gimonet (2007) ultrapassa o conceito de professor como facilitador. Para ele, atuar na PA é mais do que ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, é uma terceira instância da pedagogia (a primeira seria a tradicional, a segunda, a pedagogia ativa ou corrente pedagógica centrada na pessoa e a terceira a da complexidade, que é onde se enquadra a PA), a da complexidade a gerir, ou seja, o professor é um “agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema”. Isso quer dizer que mais do alguém que facilita o processo, na PA, o professor tem um papel mediador “com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio”. Gimonet (2007, p. 147).

Tratar da complexidade implica abordar sobre uma diversidade de encontros e de confrontos a serem geridos pelo professor, tais como: adolescentes e adultos em situações diversas de formação, atores socioprofissionais em formação com outros; realidades da vida profissional; demais parceiros co-formadores, como pais, professores, tutores; diferentes tipos de saber adquiridos dentro e fora do contexto escolar; entre outros. Portanto, há os diferentes papéis desempenhados pelo professor como um mediador e/ou generalista: papéis de educação, pedagógicos, de relação e de animação e papéis técnicos, não apenas de facilitador de um processo.

Também ficou evidente nos relatos dos participantes da pesquisa, a importância da flexibilidade temporal, como se pode observar nas falas de P10 e P11:

Na flexibilidade temporal, lá no grupo, chegamos à conclusão de que esse **modelo permite que os estudantes alternem entre períodos de estudo em casa, numa comunidade, e períodos de estudo em ambientes escolares tradicionais**. Isso oferece uma flexibilidade significativa para os alunos, especialmente aqueles que têm responsabilidades familiares ou precisam trabalhar para ajudar sua família. Então, a pedagogia da alternância, ela nos permite essa flexibilidade temporal. (TES3\_P10 – grifo próprio).

[...] a questão desse tempo flexível, né? Nós sabemos que, na maioria das vezes, o nosso público-alvo, **os nossos alunos, eles têm uma atividade (laboral) também e essa atividade (escolar), como se pensa nessa pedagogia do campo, às vezes ela é condição para que o aluno não tenha uma evasão escolar**. Então, quando você vem a possibilidade dessa alternância, de ter a aprendizagem, de ter o trabalho ali, paralelo, aumenta o encanto, até um outro olhar da família sobre esse processo de aprendizagem. (TES3\_P11 – grifo próprio).

A flexibilidade temporal se estabelece nos tempos e espaços “tempos-escola” e “tempos-comunidade”, que segundo Antunes-Rocha e Martins (2012) representam um encontro entre dois territórios: campo e escola. Contudo, os tempos e espaços não se limitam à mera alternância física, mas também na mobilidade do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que está inserido, onde os processos de ir e vir são fundamentados em princípios essenciais, como:

[...] a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não de mera transmissão de conhecimentos. (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p. 24-25)

Isso significa, ainda segundo os autores, que a formação ultrapassa o espaço escolar, considerando a experiência como um lugar de aprendizagem e de produção de saberes, onde o educando é o protagonista de seu processo de formação. Sobre essa questão, o texto referência da Pedagogia da Alternância afirma que na organização dos processos educativos, acontece a ampliação do território formativo dos sujeitos do campo e dos demais sujeitos vinculados ao campo, por meio do diálogo entre o tempo, o espaço e o conhecimento que ocorre entre as distintas experiências formativas em que os sujeitos participam, “transcendendo os espaços, os horários/tempos/calendários e saberes específicos escolares, e aproximando-os dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas situações presentes no trabalho, nas práticas culturais e na vida dos sujeitos do campo”. (Brasil, 2020, p. 11). Portanto, é fundamental reconhecer que na Pedagogia da Alternância a formação não se restringe apenas ao espaço escolar, mas se estende aos diversos espaços de convivência e vida dos estudantes.

Em se tratando ainda da PA, os relatos dos docentes evidenciaram entendimentos sobre a integração de conhecimentos teóricos e práticos, uma possibilidade encontrada na efetividade das relações tempo-escola, tempo-comunidade:

[...] ela [PA] também **ênfatiza a integração de conhecimento, tanto os conhecimentos teóricos, como os conhecimentos práticos**. Os alunos têm oportunidade de aplicar o que aprendem na escola, em situações do mundo real, durante os períodos de prática ou estágio, o que fortalece, assim, a compreensão e as habilidades do alunado. (TES3\_P10 – grifo próprio).

[...] eu posso até falar que, de algum modo, a gente aproxima ali o aluno do que nós chamamos de o professor que pesquisa a própria prática. **Nós temos aqui um aluno que vivencia, que escreve, que reflete e que executa uma prática onde ele não é só ali alguém que participa, mas alguém que faz um processo reflexivo sobre aquela prática**, que nós até podemos chamar aqui de um ponto de prática. (TES3\_P11 – grifo próprio).

Os relatos de P10 e P11 deixam claras as dimensões complementares da integração entre teoria e prática presentes na Pedagogia da Alternância (PA), reforçando sua relevância pedagógica. P10 ênfatiza a aplicação concreta do conhecimento teórico em contextos reais, como estágios, o que não só solidifica a compreensão dos estudantes, mas também amplia suas habilidades técnicas e críticas. P11 ressalta o processo reflexivo como elemento central da prática, transformando o aluno em sujeito ativo que analisa, registra e reconstrói suas experiências. Ao associar vivência e reflexão, P11 aproxima a formação discente da postura investigativa docente, sugerindo que a prática não se limita à execução, mas inclui uma contínua reelaboração crítica – um “ponto de prática” que tensiona e ressignifica o saber.

Em se tratando ainda da integração entre teoria e prática, as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2023) citam entre os princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância o desenvolvimento crítico da teoria e da prática, a pesquisa como princípio metodológico como possibilidade de interação entre a teoria e a prática. Isso significa que nesta pedagogia a integração de conhecimentos é essencial para o processo formativo do estudante do Proeja do campo, promovendo um aprendizado significativo e conectado à realidade, podendo ainda a partir dos conhecimentos teóricos, trazer inovações às práticas anteriormente adotadas. Portanto, os entendimentos dos docentes vão ao encontro do que vem sendo proposto nessa questão na PA.

Também o texto referência da Pedagogia da Alternância ênfatiza que na produção do conhecimento ocorrem mudanças na forma hegemônica e convencional de produzir e socializar os conhecimentos científicos, bem como há a legitimação de processos de produção e

socialização de conhecimentos que se ancoram em outras matrizes epistemológicas, de base não acadêmico-científica, como as problemáticas locais das comunidades camponesas, as quais são investigadas, “em toda a sua complexidade, como totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico, diferenciando-se da perspectiva cartesiana, que fragmenta, aparta e hierarquiza conhecimentos”. (Brasil, 2020, p. 12). Isso vai ao encontro do que P11 enfatiza como “aluno que vivencia, que escreve, que reflete e que executa uma prática”, comparando ao professor que pesquisa sua própria prática tem-se o aluno que pesquisa sua prática.

Há ainda um outro elemento na PA ressaltado pelos docentes, a necessidade de uma abordagem coletiva:

[...] pensando nisso, num processo de planejamento, eu fiquei pensando assim, pensar em **pedagogia da alternância é pensar o ensino de forma coletiva com os colegas**, isso não foi possível, né, eu não entrei em contato, eu conheço o professor P6, a gente trabalha, o professor P12 também, que tá fazendo curso, então não foi possível, assim, fazer...fazer um encontro com eles pra gente pensar uma ação coletiva, entende? Mas é bastante interessante. (TES4\_P4 – grifo próprio)

Essa questão de que **a gente precisa ter uma colegialidade participativa ao invés do isolamento e da solidão. Pensar nesses aspectos conjuntos, junto dos outros colegas, nem sempre é fácil, né?** Tem que tirar um tempo, às vezes a gente tem as próprias brigas de ego, não sei... Tudo isso, né? Nessa atividade aqui, a minha disciplina ficou com menos potencialidade de aparecer um pouco mais, sabe? Esse tipo de coisa. Então, eu acho que construir a pedagogia da alternância, né? Ela também vem mexer com as nossas próprias estruturas que a gente carrega, né? Os nossos condicionamentos formativos anteriores. (TES4\_P1 – grifo próprio).

Conforme é possível evidenciar, a necessidade do diálogo entre os atores que atuam na PA é um desafio, mas como dito anteriormente, a formação por alternância por si só é uma proposta que busca estabelecer interações entre os sujeitos nela envolvidos - escola, famílias, alunos e comunidade e, portanto,

[...] tem como desafio dinamizar práticas pedagógicas em uma articulação que envolva colaboração, diálogo e problematização na perspectiva de promover interações com os universos culturais dos diferentes sujeitos presentes, fortalecendo o pensamento crítico e autônomo (Sousa; Mello; Rodrigues, 2015, p. 100).

Ainda há alguns limites dessa proposta metodológica, conforme os relatos dos professores, como os desafios na execução nas instituições da rede, a escassez de recursos para a realização das visitas no TC, obstáculos relacionados à estruturação e organização do ensino e os desafios na Integração entre disciplinas e professores.

**A escassez de recursos faz com que seja muito limitada a nossa situação.** Antigamente, há uns tempos atrás, nós tínhamos opções, pelo que eu ouço dos colegas, de fazer esse acompanhamento em loco, que era o ideal. Hoje, o que se consegue fazer

são integrações de disciplinas, juntando 3, 4, 5 professores, ou o máximo que puder, transversalizando as disciplinas e chegar até a comunidade por conta própria. **Alguns coleta entre os professores, dessa vez a gente vai no carro do fulano, outro no carro do ciclano, porque a instituição às vezes tem o combustível, mas não tem o veículo disponível, ou tem o veículo, mas não tem o combustível.** Uma alternativa que está sendo proposta é por via dos editais de fomento, de projetos de pesquisa em ensino ou extensão e utilizar esse recurso que vem, se for um recurso para custeio de material ou outro tipo, e também usar os bolsistas assim, é uma atividade bem pensada para ser uma alternativa. (TES4\_P3 – grifo próprio).

Eu trabalhei em uma época numa escola de educação rural, no Espírito Santo, e próximo dessa escola havia uma escola familiar agrícola. Então, assim, tinham colegas meus que trabalhavam na escola familiar rural, e eu trabalhava com outros colegas numa escola de educação rural. Nessa escola de educação rural, a gente trabalhava com temas integradores. Então, todas as disciplinas trabalhavam voltadas para um tema integrador, que um bimestre era solo, outro bimestre era água e assim por diante. E na Escola Família Agrícola, eles trabalhavam 15 dias. E os professores da Escola Família Agrícola, nos 15 dias em que a turma estava, num tempo chamado de tempo comunidade, os professores conseguiam ficar juntos trabalhando o planejamento, né, e nessa escola eles inclusive faziam acompanhamento, era uma vez por semana, o grupo conseguia, né, visitar o aluno no seu tempo comunidade. **E aí eu fico pensando, a gente dos institutos federais, como que a gente conseguiria fazer isso, porque assim, a gente não tá em um curso só, a gente não está em apenas uma modalidade de ensino, são várias situações. Então, seria importante, eu acredito, mais ou menos com o discurso, a gente mais ou menos vai visualizando o desenho de como está acontecendo por exemplo aí.** Só que eu ainda fico com muitas dúvidas com relação à carga horária das disciplinas, como é que é dividida, porque o aluno fica um tempo X. A gente viu aqui no PPC que as cargas horárias não são iguais. (TES4\_P6 – grifo próprio).

A gente já vem fazendo essa tentativa de integração por conta dos projetos integradores, mas o que eu percebo, e vai muito ao encontro da fala da professora P1, que é assim, as fogueiras das vaidades são muito grandes e existe por parte de nós, professores, pelo menos a partir da minha experiência com o que estou falando, **muita dificuldade de socializar aquilo que está planejando, dificuldade de pensar como vai fazer essa integração, talvez por receio de uma avaliação, por receio de críticas, de julgamentos, da forma como está trabalhando, da metodologia,** inclusive eu tenho comentado muito para a nova gestão aqui do campus que é preciso fazer um trabalho nesse sentido porque como que a gente vai conseguir fazer, como que a gente vai conseguir implementar os projetos integradores ou **como que a gente vai conseguir trabalhar a pedagogia da alternância que é tão maravilhosa se a gente não consegue, pedir para os nossos alunos que façam trabalhos em equipes, que compartilhem, se a gente mesmo não consegue fazer isso.** (TES4\_P9 – grifo próprio).

Como é possível ver, P3 relata a escassez de recursos, que limita a capacidade de realizar visitas essenciais à PA, uma prática essencial para interligar o conteúdo teórico ao contexto prático dos estudantes.

Sabendo que a falta de recursos compromete a eficácia do ensino-aprendizagem, é possível reconhecer um esforço alternativo para mitigar tais dificuldades, como a busca por editais de fomento, de pesquisa e extensão, como também a colaboração entre os professores

ao utilizar veículos e recursos próprios, demonstrando um compromisso com a continuidade das atividades, mesmo diante de limitações institucionais.

No entanto, não se deve depender apenas de tais iniciativas, pois conforme encontrado no texto referência da PA (Brasil, 2020), deve-se fazer com que haja financiamento, por meio de aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas com alternância. O cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos para implementação adequada da Educação do Campo deve ser respeitado.

Outra situação relatada por P6 diz respeito aos obstáculos relacionados à estruturação e organização do ensino, pois a dinâmica de planejamento da PA deve ser pensada para ser aplicada conforme a realidade sociocultural local dos educandos, mas essa dinâmica pode esbarrar na dinâmica da escola, com seus espaços e tempos fixos, a organização em disciplinas pré-estabelecidas e não em temas geradores como preveem os documentos norteadores dos cursos em PA.

Destaca-se ainda o exemplo dos institutos, que não são instituições que adotam exclusivamente a PA como metodologia pedagógica. Correia e Batista (2012) ao analisarem um curso universitário sob os princípios da Pedagogia da Alternância identificaram dificuldades parecidas, justamente, nessa dinâmica institucional. Segundo eles, as experiências educativas desenvolvidas no tempo-comunidade se tornam apenas extensão do tempo-escola, de mera reprodução acadêmica textual. Quando isso ocorre, o tempo-comunidade corre o risco de se transformar numa reprodução do que se produz na universidade, não se identificando com o elemento prático.

P9 relata os desafios internos na integração entre os professores, destacando dificuldades de colaboração. Em relato de experiência Correia e Batista (2012) também trazem as dificuldades de articulação de planejamento entre os professores, que em um primeiro momento ocorreu, mas foi se dispersando no decorrer do curso, devido a soma de diversos fatores, dentre eles, o atraso no repasse dos recursos, a sobrecarga de trabalho dos professores, a resistência de professores que não têm identidade com o curso e ainda o individualismo ou questões de cunho pessoal e político.

Esses foram os desafios relatados pelos professores, mas também mostram a vontade destes em superá-los, tendo em vista a disposição em participar de iniciativas que tragam à tona esses desafios, e pensar juntos em soluções, como foi o diálogo durante o curso de formação continuada.

Do discutido até aqui, pôde-se evidenciar os saberes sobre a Pedagogia da Alternância: os princípios, a dinâmica sistêmica (flexibilidade temporal, integração de conhecimentos teóricos e práticos), os desafios (a necessidade de uma abordagem coletiva na PA, escassez de recursos, desafios na Integração entre disciplinas e professores). Esses saberes atuam na aprendizagem docente quanto à compreensão desse sistema educativo, e em relação a isso, os relatos de P9, P1, P6 e P14, quanto às suas compreensões:

As discussões dos círculos colaboraram em aprendizagens para a minha docência, principalmente, quanto a compreensão relacionada **aos desafios da utilização dos Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)**, bem como, quanto a importância do planejamento coletivo, colaborativo, cooperativo, visando integrar as disciplinas. Que neste formato é preciso trabalhar as fogueiras das vaidades (egos), **repensar o nosso fazer docente**, pois precisamos tomar consciência de nossa atuação como facilitadores desse processo de ensino-aprendizagem. (QGF\_P9 – grifo próprio).

A Pedagogia da Alternância surge, para mim, como uma **possibilidade fértil de encontro entre realidades diversas, dentre elas, o contexto escolar formal, a formação de professores e a realidade dos estudantes do campo**. (QGF\_P1 – grifo próprio).

[...] os círculos colaboraram no fazer docente no sentido de observar diferentes possibilidades relatadas pelos demais professores e a professora responsável pelo curso. **Eu já possuía a prática de fazer algumas atividades extraclasse em propriedades de estudantes e, depois do curso, penso em desenvolver outras para potencializar o processo de ensino e aprendizagem abordando a realidade local** (QGF\_P6 – grifo próprio).

A Pedagogia da Alternância enquanto proposta pedagógica e metodológica proporciona com que perceba **a importância da articulação entre escolarização e trabalho, onde aqueles que residem no campo tenham acesso a escola sem deixar de trabalhar**. Agora compreendo enquanto princípio educativo, que a Pedagogia da Alternância proporciona aos jovens do campo dar continuidade aos estudos e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos com metodologias que problematizem sua realidade, através do tempo escola e tempo comunidade. (RA2\_P14 – grifo próprio).

De modo geral, os relatos apresentam compreensões acerca desse sistema educativo, destacando os desafios do Tempo-escola e Tempo-comunidade e as formas de agir diante dessa prática pedagógica. É possível verificar, por exemplo, que P1 destaca o encontro entre a escola, o contexto do professor e o dos estudantes; P9 enfatiza a necessidade de repensar seu fazer docente na postura de facilitador; e P6 enxerga o tempo-comunidade ainda como uma atividade “extraclasse”, demonstrando a necessidade de maior entendimento sobre esses espaços – conforme o texto referência, que identifica a ampliação do território formativo dos sujeitos do campo por meio da alternância. A Pedagogia da Alternância, como opera na transição de ir e vir entre os espaços, se afasta de uma pedagogia tradicional e se aproxima daquilo que Nóvoa (2022, p. 67) vem defendendo como modelo de escola para o século presente:

A imagem de um professor de pé junto ao Quadro negro, dando sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos grupos de alunos.

Assim, não se trata de atividades comuns, como se faz na escola tradicional, com atividades apenas entre quatro paredes, exercícios extraclases, atuação individualista. Na PA aquilo que o autor coloca como outros espaços de ensino-aprendizagem são concebidos, por meio da alternância.

É Claro que cada instituição propõe a sua formação alternada, mas o que fica evidente é que nesses espaços há o propósito de uma formação que leva em conta todos os aspectos da vida dos estudantes, incluso as laborais: “o que se torna significativo neste processo educacional é a adequação da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo” (Sousa; Mello; Rodrigues, 2015, p. 10).

Ainda ao observar os relatos, P14 evidencia “a importância da articulação entre escolarização e trabalho, onde aqueles que residem no campo tenham acesso a escola sem deixar de trabalhar”. Isso reforça a relevância e a aplicabilidade da PA como um modelo educacional fundamental para a construção de uma outra forma de educação. Sobre esse assunto, de articular escolarização e a vida laboral, Caldart (2004, p. 8) afirma que o trabalho

[...] forma/produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

Outro aspecto que aponta para a compreensão desse sistema educativo nos relatos docentes é a proposição de ações educativas a partir do discutido, como é possível observar em P1 e P3:

**[...] me auxiliarão em propor ações que envolvam Pedagogia da Alternância no meu campus** - uma luta difícil, pois estamos no processo de encerramento se Oferta na CAIP (polo rural), por conta de inúmeras dificuldades. Esse é meu principal objetivo, além de aprimorar os projetos que tenho e proporei relacionado ao espaço rural de Paragominas. (QGF\_P1 – grifo próprio).

[...] vão me ajudar a **melhorar a preparação das aulas do tempo escola e nas atividades do tempo comunidade**. A troca de saberes com os demais colegas de curso mostra que **possuímos uma rede que precisa ser mais conectada e mais integrada**. (QGF\_P3 – grifo próprio).

Cada um dos professores traz sua proposição de ação educativa que fortalece a PA nos lugares onde atuam. P1, por exemplo, pretende desenvolver ações que envolvam a PA no Polo

CAIP (polo rural). Como revela Caldart (2004), os professores são sujeitos importantes nas lutas pelo direito à educação e para impedir o fechamento de escolas e ofertas para as comunidades rurais.

Não apenas isso, mas na PA não apenas se adapta o currículo às realidades locais, mas também se capacita os educadores a desenvolverem esses projetos a fim de responderem às necessidades do campo. Essa iniciativa demonstra que a PA se fortalece quando os professores assumem um papel ativo na promoção e defesa de uma educação rural, adaptada às especificidades locais e criando condições para que a educação transforme as comunidades envolvidas.

Como observa-se no relato de P3, a construção de uma rede colaborativa entre professores é fundamental para a solidificação desse sistema educativo e para a formação de educadores com essa consciência. Como nos diz Caldart (2004, p. 9), “[...] se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura”.

Em síntese sobre essa terceira e última categoria, posso evidenciar que o saber sobre a Pedagogia da Alternância revelado por meio dos princípios, da dinâmica sistêmica e dos desafios na PA atua na aprendizagem docente quanto à compreensão desse sistema educativo, principalmente para os desafios do Tempo-escola e Tempo-comunidade e para a proposições de novas ações educativas por parte dos educadores.

Assim, a partir da colheita desses frutos, que caracterizam os resultados alcançados na pesquisa, ou seja, a compreensão possibilitada pelo metatexto, tenho elementos que me colocam no caminho da reelaboração do curso (Produto Educacional da pesquisa) em sua segunda versão, partindo dos resultados evidenciados.

A seguir, apresento esses elementos e o que eles me permitiram sistematizar no Produto Educacional.

#### **4.4 Reflexão complementar do resultado da colheita dos frutos**

Do processo de construção do metatexto, consolidado por meio das três categorias apresentadas, é possível evidenciar o que se coloca como emergente para a pesquisa.

Em relação à primeira categoria “Saber da contextualização curricular” está de acordo com os primeiros achados desta pesquisa, quando do primeiro movimento, entrevista com os professores que atuam com a PA no *Campus* Castanhal do IFPA, sendo que naquele momento, mostrou-se como *um aspecto dentro de uma categoria* e aqui mostra-se mais fortemente como

uma categoria que expressa compreensões mais aprofundadas. Além disso, ao olhar para ela de maneira complementar com a terceira categoria, alcanço apreensões sobre a PA como sistema educativo. Em síntese, essa categoria revelou como o curso atua trazendo a compreensão sobre a importância de integrar os saberes do campo ao currículo escolar, visando tornar a educação mais significativa para as comunidades rurais.

Em relação à segunda categoria, “Saber para a formação crítica” ela mostrou como as discussões com o grupo caminharam para a problematização da modalidade da Educação do Campo, da práxis pedagógica nessa modalidade, da coletividade na Pedagogia da Alternância, da necessidade da escuta nas instituições. Em resumo, o saber para a formação crítica atua na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática, impulsionando uma reflexão contínua sobre o ensino.

Em relação à terceira categoria, “Saber sobre a Pedagogia da Alternância” ela mostrou como as reflexões com o grupo apontaram os princípios, a dinâmica sistêmica (flexibilidade temporal, integração de conhecimentos teóricos e práticos), os desafios da PA (a necessidade de uma abordagem coletiva na PA, escassez de recursos, desafios na Integração entre disciplinas e professores), elementos que trazem a compreensão da PA para, a partir disso, partir para a sua compreensão como sistema educativo.

Assim, foi possível observar como os elementos relacionados em Gimonet (1998) estão presentes nos relatos dos professores:

- a) **Concepções de formador** – evidenciado quando abordaram a questão de não mais atuar como “professor tradicional”, mas assumir o papel de “mediador” no processo de ensino;
- b) **Projeto educativo** – observado quando propuseram projetos educativos alinhados à realidade dos estudantes do campo a partir do conteúdo e das vivências no curso;
- c) **Projeto Pedagógico** – refletido nas discussões sobre as atividades dos tempos-escola e tempos-comunidades, dos instrumentos e visitas utilizados na prática pedagógica;
- d) **Jovem como protagonista;** e) **Contexto facilitador** e f) **o lugar da experiência** - esses três elementos aparecem na primeira categoria, interligados nos relatos, complementando a terceira categoria. Fica evidente a visão dos professores sobre o estudante como protagonista de sua formação, considerando sua experiência como suporte fundamental para o aprendizado. Além disso, a contextualização do currículo é apontada como ponto crucial para tornar o processo educativo significativo e conectado à realidade do estudante.

Há ainda questões a serem aprofundadas, como as discussões sobre a rede de co-formadores (pais, comunidade) que pouco foram citadas entre os participantes. Uma hipótese para isso, seja de fato a necessidade que os professores – os que já atuam nesse contexto – dar

ênfase às outras questões pedagógicas, por muitas vezes faltar tempo para compartilhar desses assuntos no dia a dia com outros pares ou a ausência das visitas às comunidades que tem rompido com esse ciclo da PA, e, conseqüentemente, trouxe pouca reflexão sobre a interação com os pais e comunidade dos discentes. Além disso, há a questão da limitação do tempo do curso, de escolhas dos textos, de atividades, que nem sempre conseguimos aprofundar as discussões ao nível de atingirmos abstrações teóricas ainda necessárias para melhor compreensão de conceitos que permeiam a PA.

Como atuação para a aprendizagem docente, é perceptível que os saberes sobre a PA atuando para a compreensão desse sistema educativo.

Os saberes emergidos são saberes necessários ao professor do Proeja e, sistematizados, respondem ao problema desta pesquisa. No Quadro 36 apresento a síntese desses saberes:

Quadro 36 - Saberes necessários ao professor do Proeja na PA

<b>Categorias</b>	<b>Saberes necessários</b>	<b>Atuação na aprendizagem docente</b>
<b>1. Saber da contextualização curricular</b>	Considerar o campo como lugar de produção de saberes; valorizar na escola os saberes produzidos pelos camponeses; valorizar os movimentos sociais e lutas políticas na Educação do Campo.	Compreensão sobre a importância de integrar os saberes do campo ao currículo escolar, visando tornar a educação mais significativa para as comunidades rurais.
<b>2. Saber para a formação crítica</b>	Conscientização – consciência crítica.	Reflexão sobre a prática, impulsionando uma reflexão contínua sobre o ensino.
<b>3. Saber sobre a Pedagogia da Alternância</b>	Princípios da PA (integração de saberes, o protagonismo discente, a participação familiar e comunitária na formação educativa, a perspectiva de formação integral do jovem, a realidade local como ponto de partida para o conhecimento); dinâmica sistêmica (flexibilidade temporal); desafios (recursos, integração disciplinar).	Compreensão da PA como sistema educativo, principalmente para os desafios do Tempo-escola e Tempo-comunidade e para a proposições de novas ações educativas por parte dos professores.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao analisar os saberes emergidos presentes no Quadro 36 e relacioná-los com a literatura sobre os saberes docentes (Tardif, 2014; Gauthier *et al.* 2013; Freire, 2021), é possível identificar que são saberes específicos, fundamentais para a prática do professor do Proeja na Pedagogia da Alternância e/ou Educação do Campo.

No diálogo com os saberes docentes é possível classificá-los como: **saberes plurais**, ou seja, uma combinação de saberes curriculares formais: conhecimentos disciplinares previstos em diretrizes (ex.: Matemática, Técnicas agrícolas do Proeja, etc.); saberes experienciais: aprendizados da prática docente (ex.: adaptar conteúdos à prática do campo);

saberes comunitários não escolares: saberes do contato com a oralidade e culturas locais etc.; **saber crítico transversal**, isto é, um saber que atravessa todos os outros saberes: curriculares experienciais, profissionais; e **saberes em alternância**, ou seja, eles circulam, transformam-se e ressignificam-se no movimento contínuo entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, no vai e vem entre teoria e prática.

O Quadro 37 apresenta esse diálogo com os saberes docentes:

Quadro 37 - Diálogo entre os saberes docentes e as especificidades dos saberes do Proeja na PA

Tardif (2014)	Gauthier <i>et al.</i> (2013)	Saberes para atuação no Proeja na perspectiva da PA
Saberes plurais, constituído pelo amálgama de diferentes tipos de saberes: aqueles adquiridos na formação profissional, os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, os saberes curriculares e os que emergem da prática e da experiência docente.	A atividade docente é um ofício feito de saberes, manifesto em saberes profissionais específicos, mobilizados pelos professores, e que formam uma espécie de reservatório que abastece e que responde às situações concretas de ensino.	
<b>Diálogo possível com os saberes docentes</b>		
1) Saber da contextualização curricular	<b>saberes plurais</b> - combina saberes curriculares (formais) + saberes experienciais (comunidade) + saberes comunitários (não escolares).	Saberes específicos, necessários à prática educativa do professor que atua no Proeja, adquiridos a partir da combinação de fontes plurais (formação profissional, saberes disciplinares, currículo oficial, experiências docentes e comunitárias), mas reconfigurados dialeticamente na dinâmica da Pedagogia da Alternância.
2) Saber para a formação crítica	<b>saber crítico transversal</b> - saber que atravessa todos os outros (curriculares, experienciais).	
3) Saber sobre a PA	<b>Saberes “em alternância”</b> - circulam entre <i>Tempo-Escola</i> (saberes disciplinares) e <i>Tempo-Comunidade</i> (saberes práticos).	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Dos pontos de convergência entre Tardif (2014) e as especificidades do Proeja na PA, é possível observar que os saberes plurais explicam a combinação de fontes (formação profissional, saberes disciplinares, currículo oficial, experiências). Porém, o autor não discute os saberes do campo como estruturantes do currículo, algo demonstrado nos dados apresentados e afirmados como essenciais. Em suma, no Proeja na PA, os saberes plurais são hierarquizados pela urgência social: o saber crítico e a valorização dos saberes do campo são tão valorizados quanto o disciplinar.

Da mesma forma, Gauthier *et al.* (2013) trazem os saberes profissionais, que contribuem para a atuação do professor do Proeja na PA, mas sua abordagem não contempla a mediação escola-comunidade, necessária ao saber profissional do professor do Proeja, bem como os saberes políticos (formação para a consciência crítica demonstrada por meio dos resultados da investigação. Assim, ao comparar os dados produzidos, infiro que o professor do Proeja na PA amplia a noção de “profissionalismo docente” em Gauthier *et al.* (2013), sugerindo o papel de agente sociopolítico.

Assim, posso inferir que os saberes docentes do Proeja na PA, embora dialoguem com Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), constituem um desenho singular. São plurais, mas politicamente orientados pela gênese da Educação do Campo e suas tensões; profissionais, mas situados de maneira comunitária por estarem intrinsecamente ligados às experiências de sujeitos do campo. Seu núcleo é o saber da reflexão crítica (Freire, 2021), que dinamiza e perpassa a contextualização curricular e a sistematização da PA (mediando tempos, espaços e atores).

É possível ainda conceber a interligação entre as categorias de saberes que emergiram como necessárias para o professor do Proeja na PA, apresentadas no Quadro 36, como observado na Figura 28.

Figura 28 - Interligação entre as categorias



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Figura 28 retrata uma engrenagem, que representa a interligação entre as categorias. A primeira e a terceira se interligam, porquanto a integração dos saberes do campo ao currículo,

presentes na 1ª categoria, se efetivam plenamente quando compreendida como parte do sistema dinâmico da PA descritos na terceira categoria.

A segunda categoria, que traz a formação crítica, sustenta a terceira, “Pedagogia da Alternância”, ao evidenciar que a reflexão sobre a práxis pedagógica é essencial ao professor que atua na PA, sendo assim, uma necessidade para que se efetive a boa operacionalização da PA como sistema educativo.

A primeira categoria “contextualização” dialoga com a segunda porque exige uma formação docente que seja crítica (formação crítica) para que os professores não sejam reprodutores de conteúdos, mas reflitam sobre como integrar os saberes do campo de maneira emancipatória e transformadora.

Portanto, nenhuma das categorias se mostra isolada, mas a ligação das três demonstra como cada uma, com seu saber, atuou para a aprendizagem docente de professores do Proeja.

Para a formação continuada de professores, a análise das categorias demonstrou que essa formação deve ser **dialógica** na condução e **tematizada** na proposição dos conteúdos, contemplando saberes sobre a contextualização curricular, quando em atividades para pensar a integração docente entre as disciplinas; crítica, ao propor reflexão constante sobre o ensino e que apontem os aspectos da sistematização da PA.

Esses aspectos dialógicos e de conteúdos foram aplicados com os professores público-alvo da pesquisa e deverão ser mantidos na reelaboração do curso, bem como a própria forma de sistematizar as atividades, pois o *feedback* foi bastante positivo. Assim, as atividades da formação foram elaboradas utilizando metáforas criativas (D’Ávila, 2022), que é quando se utiliza imagens, poesia, letras de música, música, para problematizar as representações do conhecimento produzido.

Dessa forma, os resultados apontaram para a revisão do Produto Educacional, que é a proposta formativa. Portanto, o produto desta pesquisa oferece um caminho metodológico, destinado a professores, mediado por formadores que desejam implementar uma formação crítica e contextualizada, seja no Proeja, seja em outras modalidades da Educação do Campo.

A seguir, apresento, então, o processo de reelaboração do Produto Educacional da Pesquisa, em suas etapas avaliação/validação.

## **5 A CESTA DA COLHEITA PARA UMA NOVA PLANTAÇÃO: sistematização do Produto Educacional da Pesquisa**

Aprendi com as primaveras a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.

Cecília Meireles

Da mesma forma que uma cesta artesanal é cuidadosamente tecida para guardar e transportar os frutos da colheita, este capítulo apresenta o Produto Educacional (PE), organizado e aprimorado para ser compartilhado. A cesta é o recipiente que estrutura, protege e torna os frutos acessíveis a quem deseja utilizá-los. Além disso, pode ser trançada de diferentes formas (versões) e adaptada conforme as necessidades de quem a utiliza. De modo análogo, o Produto Educacional (PE), por sua estrutura flexível, permite que os professores, ao recebê-lo, acessem os frutos e deles retirem sementes para cultivar novas práticas, adaptando-as aos seus contextos específicos.

Assim, este capítulo objetiva sistematizar a proposta formativa, considerando camadas e dimensões de um Produto Educacional, tendo em vista a possibilidade de sua replicação por outros professores/formadores, visando à colaboração na aprendizagem da docência de professores do Proeja. Para tanto, foi necessário: i) contextualizar o processo de validação nos Programas de Pós-graduação; ii) descrever metodologicamente o processo de validação do PE; iii) apresentar os resultados desse processo; iv) apresentar a versão final do PE – isto é a mais aprimorada; e, por fim, v) uma síntese do processo de sistematização do PE.

### **5.1 Produtos Educacionais e o processo de validação**

Nos cursos de Mestrado e Doutorado Profissionais na área de Ensino, além da elaboração da dissertação ou tese, exige-se a produção de um Produto Educacional, que deve ser desenvolvido e aplicado em contextos reais de ensino (Brasil, 2019a). Dando ênfase ao Doutorado Profissional, caso dessa investigação, além do rigor acadêmico exigido para a tese, o Produto Educacional deve evidenciar um nível aprofundado de complexidade, especificidade e validação.

Produtos Educacionais se materializam como intervenções pedagógicas estratégicas, voltadas a soluções de problemas concretos de ambientes formais, informais e não-formais educativos e como aprimoramento de práticas pedagógicas na formação de professores. Como caracterização, de acordo com o Documento do GT de Produção Técnica (Brasil, 2019b, p. 16),

O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos.

Nesse sentido, como exemplos de Produtos Educacionais materializados, o mesmo documento descreve 21 tipos de produtos, dentre eles, produtos bibliográficos, patentes, tecnologias sociais, cursos de formação profissional, material didático, entre outros.

Há um ponto nessa questão a ser observado, conforme Freitas (2021), que é sobre essa caracterização do produto, que ele não deve se resumir apenas a sua forma, seja ele impresso (como um livro didático) ou virtual (como um aplicativo ou videoaula). Em vez disso, ele deve ser visto como algo mais amplo, composto por diversos elementos simbólicos (significados e representações culturais e educacionais adicionados ao produto) e estruturais (forma de organização, conteúdos) que influenciam sua efetividade pedagógica. Logo, com a implementação dos doutorados profissionais, mais do que criar materiais, deve-se aprofundar as discussões sobre os produtos Educacionais e sua fundamentação teórica, aplicabilidade e impacto no ensino e aprendizagem.

Na relação com o relatório da pesquisa – a tese – o PE deve dialogar, porém respeitar as características distintivas entre uma produção e outra. De acordo com Mendonça *et al.* (2022) a tese deve demonstrar os fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam o objeto de estudo, o problema e encaminhamento da pesquisa, assim como a descrição do processo que guiou a concepção do produto, avaliação/validação e discussão dos resultados. Já o produto funciona independentemente da tese e deve conter elementos necessários para sua replicação.

Além dos elementos considerados, é fundamental atentar para o processo de validação ao qual os PEs devem ser submetidos. Essa etapa tem como objetivo coletar evidências que demonstrem a adequação dos resultados do produto ou processo, garantindo sua efetividade e alinhamento com o contexto educacional para o qual foi desenvolvido. Segundo Rizzatti *et al.* (2020, p. 6), “Essa coleta de evidências pode se dar a partir de instrumentos qualitativos e/ou quantitativos para avaliar a adequação da utilização, interpretação e resultados da sua aplicação”. Segundo os autores, o PE deve ser validado em duas instâncias, a primeira instância deve ocorrer durante a aplicação do PE, sendo recomendado para o curso de Mestrado Profissional e obrigatória para Doutorado Profissional. A segunda instância de validação é obrigatória para todos e será feita pela banca de defesa de dissertação ou tese.

No Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), por exemplo, a validação ocorre após o acompanhamento da prática profissional, que corresponde a primeira aplicação/avaliação do PE. O acompanhamento da

prática profissional é onde o produto é testado em contexto real com o público-alvo da pesquisa. Aqui é importante identificar os primeiros ajustes necessários ao PE.

A segunda avaliação, então, é considerada primeira validação e conforme documentos orientadores do programa, é uma segunda instância de avaliação, dividida em duas etapas: a) uma avaliação que pode se dar por meio de diferentes instâncias (tais, como: público alvo - desde que não sejam os mesmos participantes do acompanhamento da prática profissional -, comitê *ad hoc*, grupo focal, juízes, dentre outras possibilidades); e b) a banca de defesa da tese. Portanto, no programa ocorrem duas avaliações, mas ao todo, o produto é avaliado em três momentos: com o público-alvo, com um segundo público (ou comitê ou outros) e com a banca de defesa da tese.

Assim, nos Doutorados Profissionais, que foram implementados recentemente, essas etapas, avaliação e validação, interligadas suscitam muitas dúvidas entre os pesquisadores quanto à sua prática e pouca é ainda a literatura que trate de suas premissas. Dessa forma, cada PPG vai orientando conforme compreenda esse processo com os mestrados e doutorandos, pelo que se observa na prática.

Quando se chega na prática, conceber essa etapa de “avaliar” o PE causa muitas dúvidas, principalmente, porque não há distinção clara entre o que seria aplicar, avaliar e validar o produto. Rizzatti *et al.* (2020, p. 6 – grifo próprio) afirmam que

[...] as dissertações e teses deverão conter no corpo do texto uma seção ou capítulo, abordando a metodologia de desenvolvimento do PE: 1) contendo a descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado; 2) definições das etapas, idealização e elaboração do PE; 3) prototipagem (quando for o caso); **4) aplicação, avaliação, validação** (1ª instância, mínimo recomendado para o MP), e; 5) análise à luz do referencial teórico e metodológico.

Mais à frente o mesmo texto esclarece apenas o que seria a validação, ou seja, como se os três processos: aplicação, avaliação e validação estivessem comportados em um mesmo movimento e tudo fosse resumido à validação, sendo etapa recomendada para o Mestrado Profissional e obrigatória para o Doutorado Profissional. Para os autores, essa etapa é para a coleta de evidências, como mencionado. No entanto, tem surgido outras formas de compreensão quanto à função da validação, como o artigo de Lucas (2025), o qual traz uma discussão sobre a distinção entre avaliação e validação.

Para o autor, o termo “avaliar” no contexto da avaliação de PEs deve ser entendido conforme os estudos da Avaliação Educacional: “Avaliar, portanto, consiste em **valorar**, sendo essa valoração produto de uma relação entre a pessoa que valora, o objeto valorado e os valores

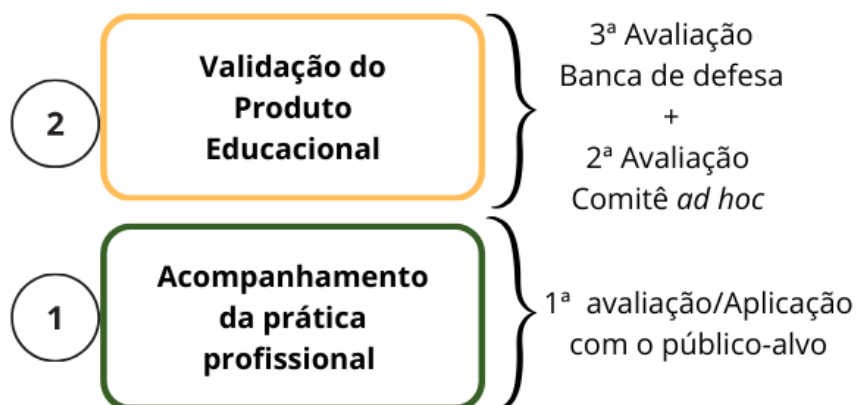
(critérios) possíveis, coerentes com um determinado contexto – que, por seu turno, exerce influências”. (Lucas, 2025, p. 16 – grifo próprio).

A palavra “validar” é tomada conforme o significado do dicionário Houaiss definida como “tornar ou declarar válido, conforme os preceitos vigentes, legitimar, enaltecer, legitimar, valorizar, fortificar”. Logo, para o autor, “avaliação” corresponde a uma sistematizada e relevante etapa do processo de validação dos PE, mas não esgota todo o processo de validação. Ela permite que os avaliadores (público-alvo, especialistas, comitês) identifiquem e analisem certos valores específicos, como a clareza do material ou a aderência a normas técnicas.

No entanto, ainda conforme o autor, esses valores podem não abarcar todos os aspectos necessários para uma validação completa. Dito de outra maneira, a validação é um processo mais amplo e complexo, que está além da avaliação inicial. Pelo que compreendo, a visão de Lucas (2025) é uma outra maneira de conceber a avaliação e a validação de produtos educacionais, indo por um caminho da **valoração**.

Nesta pesquisa, no entanto, adoto a perspectiva de que a validação tem por objetivo o aprimoramento do Produto Educacional, um processo de maturação após a primeira avaliação/aplicação com o público-alvo, mas que ainda não se encerra, pois está aberta a novas alterações após a banca de defesa da tese. Dessa forma, à luz do Regimento Interno e documentos orientadores do PPGET-IFAM, o processo de avaliação/validação foi conduzido conforme Figura 29, a qual sintetiza as etapas e procedimentos adotados para a validação do Produto Educacional (PE).

Figura 29 – Instâncias de avaliação/validação do PE



Fonte: Elaboração própria, com base em PPGET-IFAM (2025)<sup>29</sup>

Nesse contexto, emerge uma reflexão pertinente acerca da distinção estabelecida entre a primeira avaliação e o processo de validação. Questiono, portanto, a viabilidade de manter tal separação, especialmente quando se considera a perspectiva de Lucas (2025), que propõe uma visão integrada do processo, na qual a avaliação é compreendida como uma etapa intrínseca à validação, e não como um momento distinto.

Essa forma de compreender a primeira aplicação já como parte integrante do processo de validação, sugere uma reavaliação dos padrões vigentes, convidando à reflexão sobre a necessidade de repensar as práticas e os critérios adotados. Tais questionamentos, longe de esgotarem a discussão, apontam para a complexidade inerente ao processo de validação de produtos educacionais, destacando a importância de contínuas revisões e aprimoramentos nesse processo. Portanto, são questões necessárias ainda a se questionar no caminho da validação de produtos educacionais.

Outra questão que se fez relevante pensar ao adentrar nesta etapa de avaliar/validar o PE, foi como se daria essa avaliação/validação? Por meio de que instrumentos?

Ao buscar na literatura do assunto, Rizzatti *et al.* (2020) aborda, a partir de discussões em seminários realizados pela área de Ensino e dos documentos produzidos pela CAPES, como o relatório técnico sobre Produção Técnica (Brasil, 2019b), a proposição de uma Ficha de Avaliação de Produto/Processo Educacional, a qual pode ser implementada tanto na análise de produtos na primeira instância de validação no MP ou na segunda instância no DP. A referida ficha apresenta os conceitos de Complexidade, Registro, Impacto, Aplicabilidade Aderência e

<sup>29</sup> Documento Orientações para Validação de Produto Educacional – Doutorado, disponível em: <https://ppget.ifam.edu.br/documentos/> Acesso em: 12 mar. 2025.

Inovação em um PE. Essa é uma forma de possibilitar que a avaliação do PE pela banca de defesa, por exemplo, seja realizada de maneira mais abrangente, tendo em vista que anteriormente se tinha um foco maior na avaliação da dissertação, avaliando pouco o PE.

Freitas (2021) agrega a essa discussão o questionamento se outros aspectos não seriam ainda necessários nessa avaliação, quanto ao conteúdo e metodologias utilizadas na elaboração do PE. Indaga o autor:

[...] 1) não seria esperado que a banca fizesse **uma avaliação mais qualitativa?**; 2) tendo em vista que o produto tem como finalidade uma inserção qualitativa nos processos educacionais, não seria importante avaliar se está ancorado em **metodologias de ensino atuais?**; 3) não seria o caso da banca se preocupar também com **os aspectos conceituais do produto**, levando em conta a coerência com discussões que devem ser feitas na dissertação ou na tese?; 4) a forma escolhida para se **comunicar com o público-alvo** não deveria ser avaliada? Mais uma vez, não se trata aqui nesse artigo de responder tais questões, são apenas provocadoras para reflexões, alguma feitas aqui e outras a serem objetos de debates que ainda deverão ser feitos. (Freitas, 2021, p.10 – grifo próprio).

Levando em conta as questões colocadas por Freitas (2021), busquei, então, na etapa de validar com um comitê *ad hoc*, organizar uma ficha que comportasse uma avaliação qualitativa por parte dos avaliadores, somadas a outras questões envolvendo camadas e dimensões de PEs, as quais abarcassem aspectos pedagógicos, metodológicos e conceituais do produto, em uma linguagem clara e acessível ao grupo de avaliadores, de modo a facilitar a compreensão e a aplicação dos critérios propostos.

Entendo que a ficha desenvolvida por Rizzatti *et al.* (2020) apresenta critérios técnicos robustos e detalhados, adequados para serem utilizados em conjunto com o texto de defesa da tese. Por essa razão, optei em utilizar os elementos dessa ficha na avaliação pelos membros da banca de defesa, complementando assim a avaliação qualitativa do comitê *ad hoc* com uma análise mais técnica e aprofundada no momento final do processo. Essa forma adotada, permite uma avaliação mais abrangente, alinhando-se às diferentes etapas e necessidades do processo de validação do PE.

Portanto, tendo como base, as instâncias para a validação descritas anteriormente, na Figura 29, e as camadas/dimensões dos PEs, conforme Mendonça *et al.*, (2022) e Morais (2001), a seguir, apresento a descrição metodológica do processo de validação do PE.

## 5.2 Descrição metodológica do processo de Validação do Produto Educacional

Antes de descrever o processo de validação, que corresponde à segunda avaliação do PE, cabe lembrar que a primeira versão foi avaliada por um grupo de 14 docentes que participaram de sua aplicação. As sugestões indicadas – ampliação do tempo dos encontros síncronos; evidenciar no produto uma pasta, drive para os materiais de estudo do curso; possibilidade de oferta de formação no formato presencial; indicações para momentos de relatos de experiência de professores e estudantes da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância e/ou estudos de caso; incluir no produto orientações para o formador sobre como conduzir um círculo; avaliar a pertinência de prover orientações no produto para a condução da formação no modo presencial – levaram à segunda versão, que foi validada.

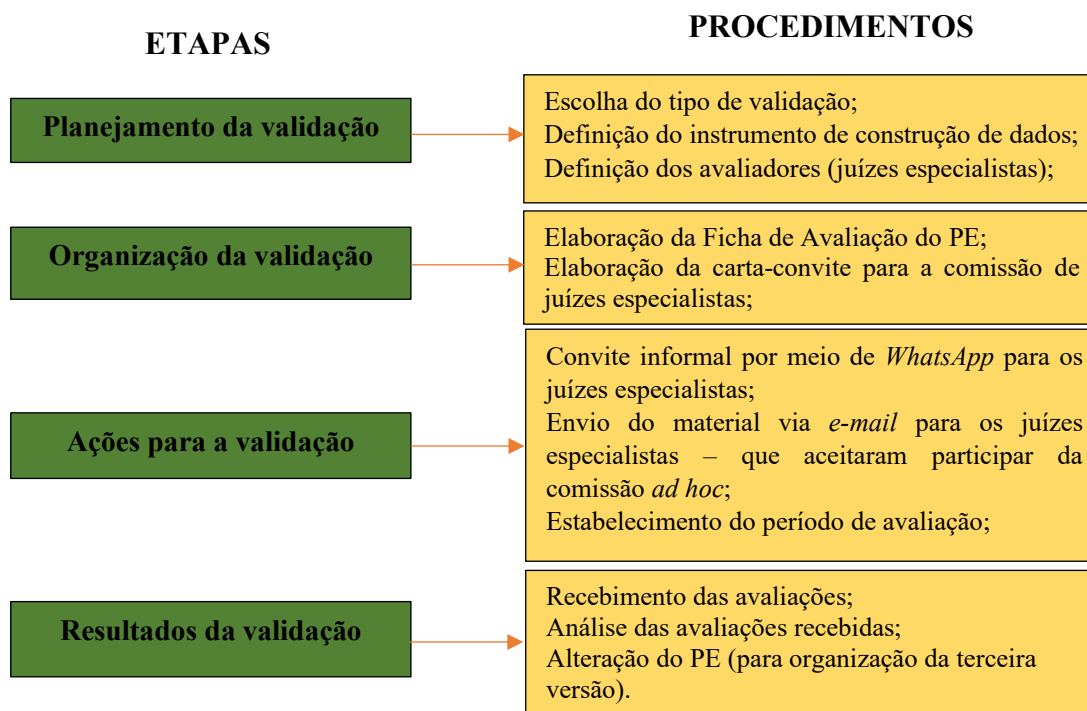
O processo de validação teve por objetivo o aprimoramento do PE para a elaboração de sua terceira versão a ser avaliada pela banca de defesa de tese de doutoramento. Nesse processo, podem ser usados para a validação, por exemplo, grupos focais, narrativas, pesquisas de opinião, juízes especialistas e outros (Rizzatti *et al.*, 2020).

Nesta pesquisa, para essa etapa da avaliação do Produto Educacional, utilizei da formação de um comitê *ad hoc* com juízes especialistas.

### 5.2.1 Validação do PE (segunda avaliação) com um grupo de juízes especialistas

Considerando o objetivo da validação, uma vez organizada a segunda versão do PE, segui as etapas e procedimentos, conforme mostra a Figura 30:

Figura 30 - Etapas e procedimentos para a validação do PE



Fonte: Elaboração própria, com base em Rocha *et al.* (2024)

#### 5.2.1.1 Planejamento da validação

Iniciei o planejamento pela escolha do tipo de validação que poderia melhor atender ao aprimoramento do PE. Nesta pesquisa, elegi a validação por uma comissão *ad hoc*, pois se considerou que professores (juízes), com experiência na temática “EJA-EPT na Pedagogia da Alternância”, poderiam trazer relevantes contribuições ao objetivo da validação.

Nesse sentido, Rocha *et al.* (2024) mencionam que no processo de escolha dos juízes sejam observados atributos como: conhecimento especializado, experiência extensa no campo específico da prática, alto nível de desenvolvimento, habilidades reconhecidas por outros.

Nesta validação, para a definição dos juízes especialistas, busquei os atributos, como a experiência no campo específico da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância, ou possuir conhecimento especializado em virtude de haver realizado pesquisas na área do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância em nível *strictu sensu*.

Realizados os procedimentos da primeira etapa, havendo definido o instrumento para coleta de dados – uma ficha de avaliação contendo como critérios as camadas e dimensões do Produto Educacional – passei à organização da validação.

### 5.2.1.2 Organização da validação

A fim de garantir a qualidade do instrumento utilizado e que ele atingisse o objetivo proposto, de avaliar o produto em diversos aspectos, para além da forma, foi desenvolvida uma Ficha de Avaliação do PE (Apêndice H), tomando como base duas das camadas encontradas em Mendonça *et al.* (2022) e as dimensões dos produtos encontradas em Morais (2001). As primeiras apontam quatro camadas que devem conter os PEs: 1) conceitual; 2) didático-pedagógico, 3) comunicacional; e, 4) estético e funcional; a segunda, apresenta três dimensões para elaboração de produtos: 1) novidade, 2) resolução de um problema e 3) elaboração e síntese. Na combinação das duas abordagens, obtive uma formulação que contempla tanto as camadas, quanto as dimensões tratadas pelos autores.

O processo de construção da ficha, seguindo as camadas/dimensões de um produto se deu após a compreensão de que ele seria importante para avaliação de conteúdos e metodologias adotadas na elaboração do PE. Logo, abdiquei dos critérios mais técnicos, conforme documento produzido pelo GT de Produção Técnica, delegado pela CAPES (Brasil, 2019), para a banca de defesa da tese/produto.

De acordo com Freitas (2021), os critérios técnicos apresentados pelo GT de Produção Técnica, delegado pela CAPES (complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação), precisam ser aprimorados, no sentido de incorporar eixo conceitual, pedagógico e comunicacional.

Nesse sentido, para a ficha proposta, adotei as camadas/ dimensões para a avaliação do PE, conforme Quadro 38.

Quadro 38 - Camadas/dimensões para avaliação do PE

Camadas/dimensões	Avaliação
1. Conceitual (Mendonça <i>et al.</i> , 2022)	Avalia se o PE foi concebido com bases teóricas e metodológicas consistentes; se o conteúdo apresentado no PE condiz ao nível do público-alvo.
2. Didático-pedagógica (Mendonça <i>et al.</i> , 2022)	Avalia o itinerário formativo proposto no PE, se ele alcança o propósito para o qual foi construído. Avalia a articulação sistemática das informações e recursos disponíveis no produto, se possibilitam um caminho para o alcance dos objetivos pretendidos da formação.
3. Novidade (Morais, 2001).	Avalia o potencial de inovação, de suscitar novos Produtos Educacionais, aplicações ou atividades criativas do PE.

4. Resolução de um problema (Morais, 2001).	Avalia se o PE responde a uma necessidade no âmbito educacional ou desempenha sua função adequadamente, como também a utilidade do produto.
5. Elaboração e síntese (Morais, 2001).	Avalia se o PE se comunica bem com o usuário; se chama a atenção do usuário e tem impacto positivo; se demonstra esforço, elaboração e cuidado em seu desenvolvimento.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A Camada/dimensão que aborda aspectos estéticos e funcionais – camada estético-funcional (Mendonça *et al.*, 2022) foi deixada para a terceira versão do produto, após um processo de diagramação. A camada comunicacional (Mendonça *et al.*, 2022) está contemplada na dimensão de elaboração e síntese (Morais, 2001).

#### 5.2.1.3 Ações para validação

Definida a Ficha de avaliação do PE, elaborei a carta-convite direcionada ao grupo de juízes especialistas, convidados a partir de conhecimento da pesquisadora e por indicação de pesquisadores envolvidos em programas profissionais *strictu sensu*.

A quantidade de juízes foi definida tendo como base Rocha *et al.* (2024), que recomendam um número mínimo de seis e para evitar empate de opiniões, que se estabeleça um número ímpar. Nesta validação, contatei onze juízes, tendo como critérios para seleção: a) área de atuação nos âmbitos da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância; b) pesquisadores dos campos da EJA-EPT e/ou da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, instituí o grupo de juízes especialistas, cinco professores que atuam na EJA-EPT na Pedagogia da Alternância e seis professores-pesquisadores da EJA-EPT e/ou da Pedagogia da Alternância.

Os juízes foram convidados a participar do comitê *ad hoc* por meio de convite informal via *WhatsApp*. Em seguida, após o aceite, foram enviados por *e-mail*: 1) carta-convite (Apêndice I), contendo breve explicação sobre o objetivo da pesquisa e da avaliação/validação, bem como os primeiros resultados da aplicação do produto; 2) o PE; e 3) o instrumento de coleta de dados, ou seja, a ficha de avaliação do PE. Estabeleci o período de 30 dias para a avaliação, a partir da data do envio do *e-mail* a cada juiz.

#### 5.2.1.4 Resultados da validação

Passado o período destinado à avaliação pelos juízes, obtive a resposta de oito dos onze juízes contatados e passei à análise.

A análise ocorreu numa perspectiva qualitativa, sendo utilizada a perspectiva quantitativa para calcular a porcentagem ou Índice de Concordância (IC) entre os juízes, conforme Alexandre e Coluci (2011). Essa é a medida mais simples para avaliar a concordância entre juízes, sendo utilizado para isso uma fórmula: a porcentagem de concordância é igual ao número de participantes que concordaram divididos pelo número total de participantes.

$$\% \text{ IC} = \frac{\text{Número de participantes que concordam}}{\text{Número total de participantes}} \times 100 \quad (1)$$

A literatura indica, quanto à análise das porcentagens, que 90% é uma taxa aceitável para um comitê (Alexandre; Coluci, 2011). Para Stemler (2004) 75% é considerado o mínimo aceitável para a concordância e 90% considerado alto valor de concordância. Dessa forma, apoio-me no segundo, considerando que traz as taxas mínimas e máximas de concordância.

Assim, utilizei uma escala do tipo *Likert* no formulário de avaliação do comitê, com a pontuação de um a cinco para avaliar a concordância, sendo 1 = Discordo Totalmente, 2 = Discordo, 3 = Indiferente (ou neutro), 4 = Concordo e 5 = Concordo totalmente. O resultado do índice foi calculado pela soma de concordância dos itens marcados por “4” e “5” pelos membros do comitê.

Como os avaliadores também realizaram comentários e sugestões para o PE, também realizei uma análise qualitativa. A análise qualitativa teve como base Lüdke *et al.* (2009) que produziram uma análise com juízes (pesquisadores experientes no tema da formação de professores) sobre o lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor da Educação Básica. Para análise, utilizaram duas etapas, a saber: leitura e exame do material (pareceres dos juízes); interpretação dos pareceres à luz de autores que vêm trabalhando com o tema.

Nesta análise, cujos resultados e discussões são apresentados a seguir, fiz uso de duas etapas: leitura atenta e exame do material (ficha avaliação com as resposta dos juízes); interpretação das avaliações, com indicação das proposições dos juízes e justificativa da inclusão, ou não, do indicado para terceira versão do PE.

### 5.3 Análise dos resultados da validação

A validação de um PE deve ser um processo rigoroso que busca garantir que o produto ou processo funcione, que seja de alta qualidade e que atenda às necessidades do público-alvo, identificadas durante a pesquisa e construção do PE. (Rocha *et al.*, 2024).

No processo de validação, as avaliações de um grupo de juízes especialistas se deram a partir de um formulário dividido em quatro partes: i) informações sobre os juízes especialistas; ii) avaliação geral discursiva de cada item apresentado no PE; iii) avaliação específica do PE; iv) e parecer final, informando se recomenda, não recomenda ou recomenda com ressalva o PE.

Da análise da primeira parte, **(i) informações sobre os juízes**, possuem uma média de experiência profissional de 19 anos. Especificamente no que diz respeito à atuação na EJA-EPT, 4 dos juízes (50%) disseram que atuam nessa modalidade de ensino, com uma média de 5 anos; e 4 (50%) pesquisam esse campo da EJA-EPT, sendo ou não na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

No quadro 39, apresento as informações sobre a formação e tempos de atuação de cada juiz.

Quadro 39 - Caracterização dos juízes

Identificação	Formação	Tempo de atuação	Instituição em que atua
<b>J1</b>	Doutorado em Educação	4 anos de atuação na EJA-EPT; 15 anos de atuação multinível na EPT.	Instituto Federal do Pará
<b>J2</b>	Doutoranda em Programa Profissional Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	22 anos, 2 desses com pesquisa sobre Proeja na Pedagogia da Alternância.	Instituto Federal do Pará
<b>J3</b>	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	11 anos, 2 deles em pesquisa sobre Proeja na Pedagogia da Alternância.	Instituto Federal do Amazonas
<b>J4</b>	Doutorado em Educação	8 anos em turmas sob a Pedagogia da Alternância em multiníveis e na EJA-EPT.	Instituto Federal do Pará
<b>J5</b>	Doutoranda em Educação	25 anos, 2 desses com pesquisa sobre Pedagogia da Alternância na Amazônia.	Instituto Federal do Pará
<b>J6</b>	Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	13 anos, 1 desses com atuação na EJA-EPT na Pedagogia da Alternância.	Instituto Federal do Pará
<b>J7</b>	Doutorado em Educação	30 anos, 17 desses na pesquisa da EJA-EPT.	Instituto Federal de Goiânia

<b>J8</b>	Mestrado em Filosofia	18 anos, 10 desses atuando em turmas em multiníveis sob a Pedagogia da Alternância e EJA-EPT.	Instituto Federal do Pará
-----------	-----------------------	---	---------------------------

Fonte: Elaboração própria, 2024.

É fundamental destacar que, na escolha dos avaliadores, priorizei profissionais com, no mínimo, titulação de mestrado, além de atender a outros critérios relevantes: experiência específica no campo da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância ou conhecimento especializado adquirido por meio de pesquisas na área, em nível *stricto sensu*, entendendo que esses atributos aproximariam os avaliados do tema da pesquisa, garantindo que a avaliação fosse realmente significativa, considerando sua expertise.

Sobre a **(ii) avaliação geral do Produto Educacional**, os juízes avaliaram discursivamente os itens: apresentação, objetivo geral, metodologia e as duas partes que compõem o PE, podendo apresentar os itens como ótimo, bom/boa, regular ou insuficiente e apresentar sua justificativa. Para metade dos juízes (4), a apresentação é clara, com um foco bem definido na formação de professores da EJA-EPT, utilizando a Pedagogia da Alternância; o objetivo geral é relevante e necessário para o que se propõe; a metodologia está bem descrita. Quanto às partes 1 e 2, que compõem o material escrito, consideram organizadas, contendo as informações detalhadas do curso. Para 4 juízes há de se considerar algumas melhorias nesses itens, constantes no Quadro 40:

Quadro 40 - Avaliação geral do PE

Itens	Considerações dos juízes
<b>Apresentação do produto</b>	[...] senti falta de um breve conceito relacionado à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância, visto que facilitaria o entendimento do leitor/professor sobre esses termos que, por muitos ainda são desconhecidos, em especial a Pedagogia da Alternância. (J2)
<b>Objetivo geral</b>	[...] poderia haver mais ênfase na adaptação do conteúdo para diferentes realidades locais, além de uma maior explicação sobre como a formação impactará diretamente as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos. (J3)
<b>Metodologia</b>	Que estratégia/ferramentas será utilizada para fomentar as discussões? Em que momento do curso? Qual plataforma utilizou/será utilizada? Como a carga horária total do curso (40h) está dividida, tendo em vista que haverá encontros síncronos e assíncronos? Quantos encontros? Quais atividades serão realizadas nos momentos assíncronos? No desenvolvimento das Partes do Curso estes elementos aparecem detalhados, mas na metodologia poderia vir uma síntese destes itinerários. (J5) A metodologia do curso foi bem elaborada, entretanto nota-se ausência da mística e da autobiografia política dos participantes do curso. Entende-se que esta ausência pode ter sido em decorrência da formação online, todavia na proposição da execução do curso de modo presencial deve conter a mística que é elemento político e vital quando se forma e é formado na educação do campo. (J8)
<b>Parte 1</b>	Este tópico não aprofunda teoricamente o conceito de círculo de cultura, cunhado por Paulo Freire. A autora apresenta de maneira superficial o conceito de círculo – saberes e diálogos - (Freire, 2015), entretanto é imprescindível destacar que os círculos de cultura foram elaborados na década de 60 como uma ação educativa na alfabetização de jovens e adultos. A

	respeito disso sugere-se: Educação como prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (2017) e Pedagogia da Esperança: um reencontro como a pedagogia do oprimido (2018) Paulo Freire apresenta o círculo de cultura como espaço criativo e libertador que oportuniza homens e mulheres a lerem o mundo, as palavras e a si mesmo. (J8)
--	--

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Considerarei as proposições dos avaliadores pertinentes, no que grande parte será atendida na próxima versão do PE. Por exemplo, sobre a ausência da conceituação sobre a Educação do Campo na apresentação, compreendo não ser o foco principal da proposta formativa, porém, como esse conceito é abordado em um dos círculos, para introduzir a Pedagogia da Alternância, faz-se pertinente a inclusão de uma breve contextualização, justificando essa inclusão para melhor entendimento dos professores que atuam em realidades onde esses conceitos não são amplamente disseminados.

J3 aponta a necessidade de adaptação dos conteúdos para diferentes realidades. O produto foi desenvolvido dentro de uma realidade, de um contexto de Educação do Campo para um curso de Agropecuária, mas ele poderá ser adaptado a cada realidade, como, por exemplo, indígenas, ribeirinhos, conforme o professor que for utilizá-lo.

J5 aponta a necessidade de maior detalhamento das estratégias de discussão, plataformas, encontros síncronos e assíncronos e atividades. Nesse quesito, pretendo acrescentar um resumo dos itinerários, da CH e dos encontros síncronos e assíncronos para tornar a metodologia mais clara.

J8 enfatiza a ausência da mística e da autobiografia política, elementos essenciais na Educação do Campo. Em relação ao proposto por esse avaliador, considero que o produto, de certa forma, já contempla um momento de conhecer os participantes, em vista de compreender os contextos de cada um, sendo assim, devo apenas melhor enfatizar a importância desse momento.

Por fim, nesses itens, J8 aponta a superficialidade conceitual sobre o Círculo de Cultura, no que compreendo ser importante aprofundar este conceito, a fim de fortalecer as bases teóricas do curso, oferecendo aos participantes uma formação mais rica e alinhada à filosofia educacional crítica e libertadora de Freire. Isso garantiria melhor entendimento sobre o papel dos círculos no contexto da EJA-EPT e da Pedagogia da Alternância.

Quanto à **(iii) avaliação específica**, os juízes apreciaram 18 questões distribuídas entre as camadas conceitual, didático-pedagógica e as dimensões novidade, resolução de um problema, elaboração e síntese. É válido ressaltar que os resultados nos quadros apresentam apenas os itens que foram mencionados pelos julgadores, dentre os cinco a seguir: “discordo totalmente”, “discordo”, “indiferente ou neutro” “concordo” e “concordo totalmente”.

O Quadro 41 apresenta a avaliação da camada conceitual.

Quadro 41 - Avaliação da camada conceitual

Camada conceitual do PE	Avaliação
1. O PE foi concebido com <b>bases teóricas e metodológicas</b> consistentes.	Concordo 37,5% Concordo totalmente 62,5% IC = 100%
2. O <b>conteúdo</b> apresentado no PE condiz ao nível do público-alvo.	Concordo 12,5% Concordo totalmente 87,5% IC = 100%
3. Você considera que os <b>conteúdos/temas</b> dos três Círculos, atendem às necessidades formativas dos professores que atuam com a EJA-EPT com Pedagogia da Alternância.	Concordo 50% Concordo totalmente 50% IC = 100%

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Conforme Mendonça *et al.* (2022), a camada conceitual é a responsável por esclarecer os aspectos teóricos e técnicos envolvidos no PE. Sendo assim, ela auxilia o público-alvo no entendimento do conteúdo e da estrutura do produto e do seu objetivo principal.

Na avaliação da camada conceitual pelos juízes, os resultados mostraram concordância quanto à consistência teórica e metodológica do produto (62%). Além disso, consideram o PE adequado ao público-alvo (87,5%). Metade dos juízes concordou totalmente quanto à relevância formativa, enquanto a outra metade apenas concordou, dando a entender que são necessários ajustes, especialmente no alinhamento dos temas formativos com a proposta formativa.

Avaliando o item como um todo, percebo a necessidade de revisões no PE, conforme sugere o juiz J7, quanto aos aspectos conceituais e de conteúdo:

- 1- Sobre o título e/ou concepção do curso, intitulado Formação EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: a utilização do “com” pressupõe somatória de modalidades educativas, contudo somente EJA e EPT são e a Pedagogia de Alternância é uma Pedagogia, com princípios, metodologia, procedimentos didáticos. Não seria melhor Formação EJA-EPT “na” ou “a partir” da Pedagogia da Alternância?
- 2- Faltou o estudo e discussões sobre a EJA-EPT.
- 3- Na página 11 você coloca a Pedagogia da Alternância como forma de organização educativa, mas é mais do que isso, tem princípios e finalidades.
- 4- É necessário rever a escrita sobre o Proeja. A sua legislação continua vigente, inclusive é base para estabelecer o quantitativo de cursos EJA na Rede Federal – é usada pela Plataforma Nilo Peçanha. A Portaria Nº 962, de 1º de dezembro de 2021 não substituiu o Proeja. Ela é oriunda da Secretaria da Educação Básica (SEB) e um instrumento legal para legitimar o repasse de verba para algumas ações vinculadas à EJA-EPT, no governo Bolsonaro. É mais uma legislação. Essa portaria vem gerando muita confusão sobre a EJA-EPT. Em relação à atual legislação para a EJA-EPT prevalece o Proeja da SETEC, a Portaria da SEB, as Diretrizes Operacionais da EJA de maio de 2021 e a Lei de Criação dos Institutos que determina a oferta da EJA na rede federal. (J7)

Sobre o item 1, a sugestão de J7 quanto ao uso da preposição “com” traz uma leitura interessante. Embora o uso da preposição não esteja incorreto, pode sugerir que a Pedagogia da Alternância é um elemento adicional da EJA-EPT, quando na realidade, é mais do que adição, é uma metodologia que organiza o processo educativo dentro dessas modalidades. Dessa forma, para evitar ambiguidades, o título deverá ser reformulado para: *Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância*. Quanto aos itens sugeridos, conforme 2, 3 e 4, também serão revistos e ajustados na nova versão do PE.

Além disso, o juiz J8 sugere aprofundamento no campo teórico freireano, destacando as categorias dialogicidade, criticidade e ético-político, consideração que será utilizada como indicações bibliográficas para aprofundamento dos próprios cursistas.

A camada didático-pedagógica orienta o caminho formativo a ser seguido para alcançar os objetivos do PE, organizando sistematicamente as informações e recursos que precisam estar disponíveis para que o processo de aprendizagem seja eficiente (Mendonça *et al.*, 2022). Este quesito foi submetido ao grupo de juízes e os resultados são apresentados no Quadro 42.

Quadro 42 - Avaliação da camada didático-pedagógica

Camada Didático-pedagógica do PE	Avaliação
4. Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>1º Círculo</b> está claro.	Concordo 12,5% Concordo totalmente 87,5% IC = 100%
5. Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>2º Círculo</b> está claro.	Concordo 25% Concordo totalmente 75% IC = 100%
6. Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>3º Círculo</b> está claro.	Concordo 25% Concordo totalmente 75% IC = 100%
7. Você considera a <b>carga horária</b> dos encontros compatível com as atividades propostas.	Concordo 62,5% Concordo totalmente 37,5% IC = 100%
8. Você considera que as <b>atividades</b> propostas para os <b>encontros síncronos</b> estão bem elaboradas.	Concordo 50% Concordo totalmente 50% IC = 100%
9. Você considera que as <b>atividades</b> propostas para os <b>encontros assíncronos</b> estão bem elaboradas	Concordo 75% Concordo totalmente 25% IC = 100%
10. Você considera que os <b>Materiais de Orientação aos Cursistas</b> estão claros e adequados.	Concordo 50% Concordo totalmente 50% IC = 100%

Fonte: Elaboração própria, 2024.

As avaliações demonstraram que os objetivos dos círculos estão alinhados às atividades que foram propostas. A CH também está compatível com as atividades desenvolvidas. No entanto, os itens que avaliavam especificamente as atividades síncronas e assíncronas mencionam ajustes, conforme vê-se a seguir:

As atividades assíncronas estão bem estruturadas, mas algumas poderiam oferecer maior flexibilidade nas instruções ou incluir alternativas de formatos para os cursistas que possam enfrentar dificuldades tecnológicas. (J3)

Poderia incluir uma atividade prática articulado ao plano de ensino proposto no 3º círculo, isto é, na própria sala de aula do Prof.-Cursista que já atua com turmas EJA, como uma espécie de atividade prática/experiência/oficina que simulasse, enquanto exercício prático, uma atividade do tempo-comunidade de uma turma em pedagogia da alternância. (J4)

O comentário de J3 sugere a inclusão de instruções flexíveis no produto quanto à produção e entrega das atividades. Por exemplo, algumas atividades poderiam ser escritas em folhas separadas, fotografadas e, posteriormente, enviadas por meio da plataforma ou via *WhatsApp* do professor.

O comentário de J4 apresenta uma sugestão para um exercício prático, adaptado para o formato *on-line*, algo já constante no PE. Aproveitando a sugestão de J4, a proposta seria que, com base no Plano de Ensino elaborado pelos professores, eles desenvolvessem um plano de atividades para o tempo-comunidade. Embora na implementação não tenha sido viável devido à carga horária do curso, tal sugestão deverá ser incluída como indicação para quem for implementar o curso com carga horária mais alta, se assim desejar.

Por fim, ao somarem-se as porcentagens, tem-se um Índice de Concordância - IC entre os avaliadores de 100%, por não haver discordância quanto aos itens mencionados. No quadro 43 apresento as dimensões do produto.

Quadro 43 -Avaliação da dimensão de novidade

Dimensão de novidade do PE	Avaliação
11. O PE apresenta aspectos de inovação no contexto da EJA-EPT e Pedagogia da Alternância.	Indiferente ou neutro 12,5% Concordo 12,5% Concordo totalmente 75% IC = 87,5
12. O PE demonstra potencial para suscitar novos Produtos Educacionais, aplicações ou atividades criativas.	Concordo 37,5% Concordo totalmente 62,5% IC = 100%
13. O PE apresenta uma nova forma de perspectivar a realidade educacional.	Indiferente ou neutro 12,5% Concordo 50% Concordo totalmente 37,5% IC = 87,5

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A dimensão da novidade traz a perspectiva de avaliar a *originalidade*, ou seja, como esse produto se apresenta nas soluções quotidianas face a um problema, com que frequência se encontraríamos esta solução? Avalia-se, além disso, a capacidade de *germinabilidade*, qualidade que um produto demonstra para suscitar novos produtos, aplicações, atividade criativa consequente; e *transformação*, isto é, em que medida ele traduz uma nova forma de perspectivar a realidade. (Morais, 2001).

No aspecto de apreciação da originalidade, as avaliações variaram entre os juízes. A avaliação indica que a maioria dos juízes (75%) percebe o Produto Educacional (PE) como inovador, apresentando aspectos originais dentro do contexto da EJA-EPT e da Pedagogia da Alternância. Contudo, 12,5% permaneceram neutros, o que pode sugerir que, para uma pequena parcela, os elementos inovadores não foram suficientemente claros ou impactantes.

Já a germinabilidade do PE é bem avaliada, com 62,5% concordando totalmente que ele tem potencial para gerar novos Produtos Educacionais ou aplicações criativas, e 37,5% concordando com isso.

No último quesito a avaliação é menos consensual. Enquanto 87,5% dos participantes percebem que o PE oferece uma nova forma de olhar para a realidade educacional, 12,5% permanecem indiferentes ou neutros. Isso sugere que o potencial de transformação do PE é reconhecido pela maioria, mas há uma percepção de que o impacto transformador poderia ser mais robusto ou explícito para parte dos juízes.

Quando analisado o IC entre os juízes, nesses itens, tem-se o resultado de 87,5% de acordos nas questões 11 e 13, ainda considerado um alto índice de concordância entre os avaliadores e de 100% na questão 12.

O próximo quadro (Quadro 44) apresenta os resultados sobre a dimensão de resolução de um problema.

Quadro 44 -Avaliação da dimensão de resolução de um problema

Dimensão de Resolução de um problema	Avaliação
14. O PE responde a uma necessidade no âmbito educacional ou desempenha sua função adequadamente.	Concordo 37,5% Concordo totalmente 62,5% IC = 100%
15. O PE é útil, não apenas funcionalmente, mas também é útil para aspectos emocionais e valorativos.	Concordo 62,5% Concordo totalmente 37,5% IC = 100%

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A dimensão de resolução de um problema diz respeito a pelo menos três estados do PE considerados nesta elaboração: ele deve ser *adequado, apropriado e útil* (Morais, 2001). Adequado no sentido de responder a uma necessidade ou ao desempenho de uma função; apropriado, pois o produto deve atender a situação que pretende resolver; e útil não apenas em causa funcional, como numa invenção, mas também, por exemplo, na expressão de emoções ou de valores.

No PE apresentado, a análise mostra que a maioria dos avaliadores (62,5%) concorda totalmente que o produto é adequado e apropriado, pois responde a uma necessidade no âmbito educacional, enquanto 37,5% também concordam, mas de maneira menos enfática. Isso indica que o produto é adequado na solução da questão que pretende abordar, a formação de educadores para atuar na EJA-EPT na Pedagogia da Alternância.

Sobre o aspecto da utilidade, não apenas funcionalmente, mas também para aspectos emocionais e valorativos, percebe-se que há os que concordam (62,5%) e os que concordam totalmente (37,5%). Esse resultado sugere que embora os avaliadores vejam o produto como útil, parte dos avaliadores talvez enxergue um potencial para aprofundar ainda mais o impacto emocional e valorativo, por meio de outras formas de interação ainda não vivenciadas na aplicação do produto, como sugere J8: “O curso presencial potencializaria os aspectos emocionais e valorativos, em decorrência da interação face-a-face dos cursistas”.

O IC nas duas questões avaliadas é de 100%, ou seja, todos os avaliadores reconhecem que o produto desempenha bem a sua função e sua utilidade, sem discordâncias ou neutralidades.

No Quadro 45, apresento a dimensão de elaboração e síntese do PE.

Quadro 45 - Avaliação da dimensão de elaboração e síntese

Dimensão de elaboração e síntese	Avaliação
16. O PE comunica-se bem com o usuário.	Concordo 62,5% Concordo totalmente 37,5% IC = 100%
17. O PE chama a atenção do usuário e tem impacto positivo.	Concordo 75% Concordo totalmente 25% IC = 100%
18. O PE demonstra esforço, elaboração e cuidado em seu desenvolvimento.	Indiferente ou neutro 12,5 % Concordo 37,5 % Concordo totalmente 50% IC = 87,5%

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quanto à dimensão de resolução e síntese de um problema, considero, conforme Morais (2001) essa dimensão como a que avalia a *expressividade* ou *comunicação* do PE, ou seja, o sucesso da comunicação conseguida entre o produto e o utilizador. Também avalia a *atratividade*, isto é, o grau em que um produto chama a atenção do usuário, ou seja, até que ponto esse produto tem impacto em quem o contacta, que reações ele pode provocar (prazer, surpresa etc.). Por fim, avalia também o *aperfeiçoamento*, que é o grau de esforço, de elaboração e de cuidado posto no desenvolvimento do produto.

Quanto à expressividade ou comunicação 62,5% concordam, enquanto 37,5% concordo totalmente. Esse resultado indica concordância quanto ao PE se comunicar de forma eficaz com seu público-alvo, mas a inconsonância dos resultados indica que pode haver espaço para aprimorar em termos de tornar essa interação ainda mais envolvente ou precisa.

Na questão da atratividade, 75% concordam que o PE chama a atenção e tem impacto positivo, e 25% concordam totalmente. Esse resultado demonstra que a maioria (75%) acredita que esse impacto aconteça, mas não totalmente.

Na última questão, de aperfeiçoamento, 12,5% são indiferentes ou neutros, 37,5% concordam, e 50% concordam totalmente. Embora a maioria reconheça o cuidado na elaboração do PE, a existência de uma parcela neutra pode sugerir que algum elemento não está claro ou evidente para todos. Isso indica que na próxima versão, haja espaço para melhorias, como as propostas por J3 e J4:

O PE é envolvente e tem um impacto positivo ao destacar a importância da Pedagogia da Alternância na EJA-EPT. No entanto, poderia incluir mais elementos visuais ou interativos para tornar a experiência ainda mais dinâmica e chamar ainda mais a atenção dos usuários. (J3)

No texto do produto poderiam ser incluídas mais imagens, a semelhança da imagem 1 (p. 13) que sintetizassem as informações do quadro 2 e/ou dos círculos 1 (p. 19), 2 (p. 28) e 3 (p. 36). (J4)

Os comentários de J3 e J4 ocorrem na direção de um aperfeiçoamento estético-funcional do produto, com a inclusão de imagens e elementos visuais que complementem as atividades propostas. Essas questões serão desenvolvidas no processo de diagramação do produto, etapa seguinte à validação, e que proporcionará uma versão mais aprimorada do PE.

O IC das questões 16 e 17 foram de 100%, enquanto da questão 18 foi de 87,5%.

Quanto à última parte avaliada, **iv) e parecer final**, os juízes emitiram pareceres para o PE, nos quais ressalta-se que 75% dos avaliadores recomenda o produto educacional, enquanto que 25% recomenda com ressalva.

Dentre os pareceres que recomendam o Produto Educacional, os avaliadores consideram que ele é fundamental para a atuação dos docentes da EJA, podendo ser desenvolvido na forma a remota e/ou presencial, mas como condição para o desenvolvimento de práticas educativas coerentes com a concepção de formação da EPT dos IFs. Entre as sugestões dos que recomendam o PE, destacam-se a inclusão imagens ilustrativas, pois as partes em que foram inseridas ilustrações e/ou símbolos gráficos se tornaram mais atraentes. Por esta razão, essas questões serão tratadas em nova versão com diagramação. Entre as ressalvas encontradas entre os pareceres, destacam-se:

[...]a ressalva é que tenham momentos dentro da metodologia que proporcionem aos professores cursistas a visitarem a comunidade/lugar dos estudantes agricultores com o objetivo de conhecer sua realidade, seu contexto de vida, suas carências, suas necessidades, suas expectativas, desta forma, os professores cursistas poderão contribuir para uma abordagem de ensino e aprendizagem que tenha base em seus valores e crenças, ou seja, na história da comunidade da qual eles fazem parte. (J2)

[...] Apesar de o PE ser bem estruturado e funcional, alguns ajustes poderiam torná-lo ainda mais eficaz:

**Elementos visuais e interativos:** O PE poderia se beneficiar de mais elementos visuais, como infográficos ou vídeos explicativos, que facilitariam o engajamento dos cursistas. Além disso, atividades interativas, como simulações ou estudos de caso práticos, poderiam aprimorar a experiência de aprendizagem.

**Flexibilidade nas atividades assíncronas:** Algumas atividades assíncronas poderiam ser ajustadas para oferecer mais opções e flexibilidade aos cursistas, considerando as limitações de tempo e infraestrutura tecnológica que podem estar presentes no contexto da EJA-EPT.

**Sugestões de Ações Adicionais:**

**Webinars ou encontros com especialistas:** A inclusão de encontros virtuais com outros especialistas na EJA e na Pedagogia da Alternância seria uma excelente oportunidade para os cursistas interagirem diretamente com profissionais experientes, gerando um espaço para trocas de ideias e esclarecimento de dúvidas.

**Espaço para trocas de experiências entre os cursistas:** Criar um fórum ou espaço online onde os professores possam compartilhar experiências e práticas seria uma adição valiosa, incentivando o aprendizado colaborativo entre os participantes. (J3)

Quanto ao que propõe J2, isso seria possível em um curso adaptado à realidade híbrida ou presencial, próxima a algum *campus* que trabalhe na perspectiva da PA. Já ao proposto por J3, quanto à flexibilidade das atividades assíncronas, considero possível, com a inclusão de outras possibilidades de resolução e entrega das atividades. As sugestões adicionais também serão deixadas como sugestões no PE.

### 5.3.1 Revisão do PE após a validação

Os resultados da validação demonstraram a validade do PE, quanto à coerência conceitual, didático-pedagógica, inovadora e à capacidade de resolução de problemas, identificando que ele atende às necessidades formativas de professores da EJA-EPT na Pedagogia da Alternância.

Após a validação, realizei os ajustes necessários no PE, tanto nos aspectos conceituais quanto de conteúdo. Essas modificações incluíram a revisão do título – com os respectivos argumentos que justificam a mudança -, a ampliação do conteúdo e a elaboração de um roteiro para discussões sobre EJA-EPT, além da atualização das referências legislativas relativas ao Proeja e à Pedagogia da Alternância.

Para garantir a abrangência do material, embora não tenha sido possível contemplar todas as realidades no PE, incorporei sugestões de adaptação que poderão ser implementadas pelos usuários, especialmente para contextos indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Essa flexibilidade visa atender às particularidades de diferentes contextos regionais e realidades educacionais, especialmente em áreas mais afastadas e menos estruturadas. Essa abertura para adaptação é essencial para garantir que o PE se mantenha inclusivo e aplicável em diferentes realidades da EJA-EPT.

A seguir, exponho a versão final do PE de maneira estruturada e coerente a fim de garantir clareza na sua apresentação.

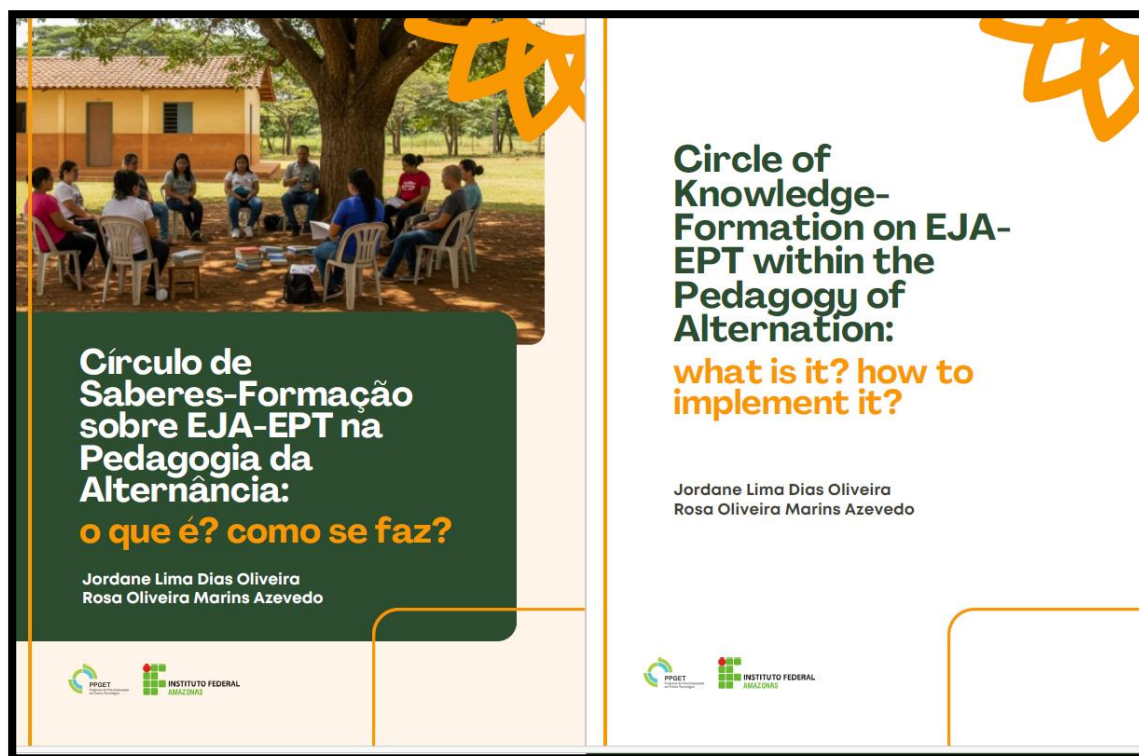
## 5.4 Versão final do PE

O PE – um curso *on-line*, intitulado “**Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?**” – consolida-se, em sua versão mais aprimorada, como uma proposta formativa destinada à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). Sua concepção emergiu da trajetória desta pesquisa, ancorada no diagnóstico das necessidades formativas dos docentes em atuação e daqueles que ainda atuarão em contexto da EJA-EPT na Rede Federal.

Dessa maneira, tem como objetivo promover a formação continuada de professores que atuam ou têm interesse em atuar em turmas de EJA-EPT na Pedagogia da Alternância, contribuindo para a aprendizagem da docência.

A seguir, apresento a capa e contracapa do PE:

Figura 31 - Capa e contracapa do PE



Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/><sup>30</sup>

A capa do PE foi concebida para expressar visualmente os fundamentos que sustentam o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância. A imagem mostra professores reunidos em círculo sob a sombra de uma árvore, em diálogo que permite a construção de saberes. Essa ideia remete à dialogicidade em Freire (2015) e ao processo formativo em Josso (2010), como forma de construção coletiva do conhecimento, sem hierarquias impostas. A escolha por um ambiente aberto, diferente de um ambiente de sala fechada, simboliza a valorização dos territórios educativos diversos, aspecto fundamental na Pedagogia da Alternância. A ausência de um professor como centro do saber reforça a horizontalidade das relações formativas e a ideia de que todos os participantes contribuem ativamente com seus saberes.

Agora, passo a descrever a estrutura do PE.

<sup>30</sup> O produto educacional em sua versão completa está disponível no repositório do PPGET em: <https://ppget.ifam.edu.br/>.

#### 5.4.1 *Estrutura do PE*

Estruturalmente, o PE está organizado em duas partes: Parte I - “O que é o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância?”; Parte II - “Como desenvolver o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância?”.

Na primeira parte, discorro sobre os conceitos centrais do curso, a saber “EJA-EPT”, “Pedagogia da Alternância”; a metodologia para implementar a proposta formativa, que é o “Círculo de Saberes-Formação”; e ainda como organizar grupos para a formação e a estruturação dos espaços de interação. Para tal, dividi essa primeira parte em duas seções: EJA-EPT e Pedagogia da Alternância; e Planejamento para implementar uma formação continuada por meio do Círculo de Saberes-Formação.

O objetivo dessa primeira parte é dialogar com o(a) professor(a) que será o(a) mediador(a) do curso sobre as principais discussões que permeiam o material e para orientá-lo nos primeiros passos na organização de um grupo para a formação continuada na perspectiva proposta.

Na segunda parte, abordo as orientações sobre a organização do curso, ou seja, apresento a Estrutura geral em que constam os círculos de formação e a descrição detalhada para o desenvolvimento de cada um dos círculos. Esta segunda parte também conta com três seções: Estrutura geral do curso; Orientação para desenvolvimento de cada círculo; e Orientações para condução do curso em versão presencial ou híbrida.

O objetivo dessa segunda parte é orientar a condução dos encontros com os professores, bem como descrever quais materiais utilizar, quais dinâmicas aplicar, como desenvolver cada um dos encontros síncronos e assíncronos.

A Figura 32 mostra como estão organizadas as Partes I e II no PE:

Figura 32 - Apresentação das Partes I e II do PE



**Sumário**

<b>08</b> Apresentação	<b>23</b> <b>PARTE II</b> COMO DESENVOLVER O CÍRCULO DE SABERES- FORMAÇÃO SOBRE EJA- EPT NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?
<b>11</b> <b>PARTE I</b> O QUE É O CÍRCULO DE SABERES-FORMAÇÃO SOBRE EJA-EPT NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?	<b>25</b> <b>COMO DESENVOLVER O</b> <b>CÍRCULO DE SABERES-</b> <b>FORMAÇÃO SOBRE EJA-EPT</b> <b>NA PEDAGOGIA DA</b> <b>ALTERNÂNCIA?</b>
<b>13</b> 1. EJA-EPT NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CÍRCULO DE SABERES-FORMAÇÃO: planejamento e organização do grupo de formação	<b>26</b> 2.1 Estrutura geral do curso
<b>13</b> 1.1 O que é a EJA-EPT e a Pedagogia da Alternância?	<b>29</b> 2.2 Orientação para desenvolvimento de cada círculo
<b>21</b> 1.2 Como planejar para implementar uma formação continuada por meio do CSF?	<b>76</b> 2.3 Orientações para condução do curso em formato presencial ou híbrido
	<b>77</b> Considerações Finais
	<b>79</b> Referências

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

A Parte II do PE, ao apresentar a estrutura geral, fornece a Carga Horária total do curso, que é de 40 horas, a ementa, a metodologia e a avaliação dos encontros, conforme Figura 33:

Figura 33 - Informações gerais do curso

**2.1 Estrutura geral do curso**

Este quadro detalha as informações essenciais do curso, organizadas para uma compreensão clara e completa. Nele, você encontrará a carga horária total, o objetivo geral que guia toda a formação e a ementa detalhada de cada um dos três círculos formativos.

**CÍRCULO DE SABERES-FORMAÇÃO SOBRE EJA-EPT NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: O QUE É? COMO SE FAZ?**

**Carga horária:** 40 horas

**Objetivo geral:**  
Promover a formação continuada de professores que atuam ou têm interesse atuar com a Pedagogia da Alternância em turmas de EJA-EPT, contribuindo com a aprendizagem da docência.

**Ementa:**

**1º Círculo: Fundamentos da Educação do Campo**

- Tema: Fundamentos da Educação do Campo: o movimento por uma Educação do Campo
  - Subtema I: Apresentando o círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
  - Subtema II: Formação identitária e histórica do movimento da Educação do Campo

**2º Círculo: Fundamentos da Pedagogia da Alternância**

- Tema: Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância
  - Subtema I: Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
  - Subtema II: Proposta formativa da Pedagogia da Alternância

**3º Círculo: EJA-EPT na perspectiva da Pedagogia da Alternância**

- Tema: EJA-EPT e a Pedagogia da Alternância
  - Subtema I: A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional – EJA-EPT: gênese e reflexões atuais
  - Subtema II: EJA-EPT na Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos

26

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Além disso, apresenta a visão geral dos encontros, onde estão distribuídas a carga-horária e o conteúdo do curso, como sugestão, para cada um dos círculos, como é possível observar no Figura 34:

Figura 34 - Visão geral dos encontros

<b>1º Círculo: Fundamentos da Educação do Campo</b>			
<b>Tema: O movimento por uma Educação do Campo</b>			
<b>Encontros</b>	<b>Data</b>	<b>CH</b>	<b>Subtemas</b>
1º encontro - síncrono	1 dia na semana	2 horas	Subtema I Apresentando o círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
2º encontro - assíncrono	1 semana	7 horas	Subtema II Formação histórica e identitária do Movimento de Educação do Campo
3º encontro - síncrono	1 dia na semana	2 horas	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
<b>CH total do círculo: 11 horas</b>			
<b>2º Círculo: Fundamentos da Pedagogia da Alternância</b>			
<b>Tema: Conceituando Pedagogia da Alternância</b>			
<b>Encontros</b>	<b>Data</b>	<b>CH</b>	<b>Subtemas</b>
1º encontro - assíncrono	1 semana	6 horas	Subtema I Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
2º encontro - assíncrono	1 semana	6 horas	Subtema II Proposta formativa da Pedagogia da Alternância
3º encontro - síncrono	1 dia na semana	2 horas	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
<b>CH total do círculo: 14 horas</b>			

28

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Quanto à orientação para desenvolvimento de cada círculo, é possível encontrar nesta Parte II orientações referentes ao 1º Círculo, 2º Círculo e 3º Círculo. Em cada uma das orientações são dadas instruções sobre o encontro síncrono (Apresentação e detalhamento, juntamente com a abertura e as atividades) e sobre o encontro assíncrono (Apresentação e detalhamento juntamente com a abertura, as atividades, um roteiro de orientação para a atividade assíncrona e o material complementar de estudo). A fim de padronizar a forma de apresentar cada círculo, segue-se a mesma organização da estrutura em cada um dos círculos.

A Figura 35 mostra a apresentação dos três círculos no PE:

Figura 35 – Apresentação dos círculos no PE

**1º Círculo: Fundamentos da Educação do Campo**

"O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém" (Freire, 1979, p. 14).

**Tema: O movimento por uma Educação do Campo**

**Objetivo Geral do Círculo:** Compreender os fundamentos da Educação do campo, a partir de sua formação histórica e identitária

**Carga horária total do círculo: 11 horas**

**Este círculo está organizado da seguinte forma:**

- Dois encontros síncronos on-line, com duração de 2 horas cada, realizados por meio do Google Meet, totalizando 4 horas.
- Momentos assíncronos, com carga horária de 7 horas, em que os cursistas têm acesso aos materiais para leituras e realização de atividades por meio do Google Sala de Aula.

"O link do Google Meet para os encontros on-line pode ser enviado para o e-mail cadastrado na inscrição e/ou grupo do WhatsApp."

**2º Círculo: Fundamentos da Pedagogia da Alternância**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção (Freire, 1996, p.13).

**Tema: Conciliando a Pedagogia da Alternância**

**Objetivo Geral do Círculo:** Compreender a Pedagogia da Alternância em sua relação com a Educação do Campo

**Carga horária total do círculo: 14 horas**

Este círculo tem uma carga horária de 14 horas, divididas em:

- Um encontro síncrono on-line de 2 horas por meio do Google Meet\*
- Dois encontros assíncronos de 6 horas cada (totalizando 12 horas), com acesso aos materiais e atividades no Google Sala de Aula.

\*O link do Google Meet pode ser enviado para o e-mail cadastrado na inscrição e/ou no grupo do WhatsApp.

**3º Círculo: EJA-EPT na perspectiva da Pedagogia da Alternância**

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (Freire, 1979, p. 16).

**Tema: EJA-EPT e a Pedagogia da Alternância**

**Objetivo Geral do Círculo:** Discutir a EJA-EPT e a EJA-EPT sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, utilizando como base um curso técnico integrado, com o propósito de desenvolver uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com turmas de EJA-EPT.

**Carga horária total do círculo: 15 horas**

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

É possível ainda encontrar ao longo de cada círculo Comentários e Dicas para que o(a) professor(a) mediador(a) aprofunde os conceitos encontrados nas atividades ou adapte as dinâmicas da melhor maneira a sua realidade, conforme mostra a Figura 36:

Figura 36 - Dicas ao longo das atividades

**3** Após a leitura, para aplicação contextualizada do saber, os participantes registram as questões abaixo com base no texto e no vídeo:

- O que representa para você a expressão "Educação do Campo"?
- No que você julga que conhecer as lutas, as questões atuais e as experiências da Educação do Campo atuais, no sentido de contribuir ou não, em sua docência?

Oriente o(a) professor(a) a postar a reflexão no Google Sala de Aula, juntamente com a atividade 1.

**Roteiro de orientação para a atividade assíncrona:**

Aqui você encontra uma sugestão de roteiro para disponibilizar no Google Sala de Aula.

**Link**  
[https://drive.google.com/file/d/1uX0\\_UWpuKt34RQZ\\_QbHP7AUQL8GCLn/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1uX0_UWpuKt34RQZ_QbHP7AUQL8GCLn/view?usp=sharing)

**Material complementar de estudo:**

**Entrevista:**  
A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil. O vídeo traz uma entrevista com a professora Mônica Molina, professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB). A entrevista foi realizada no marco de participação do CLACSO no IX Congresso Internacional de Educación Superior Universitaria, celebrado em La Habana entre os dias 10 e 14 de fevereiro de 2014.

**Link**  
[https://www.youtube.com/watch?v=11Mjy\\_3D0-0c](https://www.youtube.com/watch?v=11Mjy_3D0-0c)

**Capítulo de Livro:**  
CALDAT, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ASSIS, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**Link**  
[https://drive.google.com/file/d/1uX0\\_UWpuKt34RQZ\\_QbHP7AUQL8GCLn/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1uX0_UWpuKt34RQZ_QbHP7AUQL8GCLn/view?usp=sharing)

Ao final deste segundo círculo, reforce a importância das atividades de estudo do próximo círculo, que iniciará pelo encontro assíncrono.

**DICAS**

O Google Sala de Aula é uma plataforma bastante intuitiva para a entrega das atividades, com possibilidades de feedbacks individuais e troca de dúvidas entre professor e cursistas. Para uma melhor experiência, sugerimos que:

- 1) Faça um pequeno vídeo-tutorial explicando como acessar a sala, visualizar as atividades e a forma de entrega na plataforma. Disponibilize-o no Grupo de WhatsApp.
- 2) Caso algum dos cursistas tenha dificuldades com o manejo tecnológico, disponibilize outra forma de entrega (e-mail, WhatsApp).

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Ao final do PE destinei um espaço dedicado ainda a orientações para a condução do curso em formato presencial ou híbrido, a fim de possibilitar outras formas de interação ainda não vivenciadas na aplicação deste PE.

Ao estruturar-se, assim, nas duas partes apresentadas, uma que privilegia questões conceituais (Parte I) e outra de ação prática (Parte II), o PE consolida-se como um processo em constante reconstrução, cujas tensões e potencialidades serão apresentadas a seguir.

### 5.5 Síntese da sistematização do PE

Como síntese, destaco que a sistematização do PE se mostrou como um movimento contínuo de diálogo entre teoria e prática, entre crítica e reconstrução.

Ao longo das etapas vivenciadas, foi possível demonstrar que o PE não é um artefato estático, mas constantemente está sendo moldado pelas tensões entre as expectativas do público-alvo (quando da primeira aplicação), de possíveis usuários (os juízes especialistas) e acadêmicas (quando se espera ainda a avaliação por parte da banca de defesa de tese).

Isso vai ao encontro do que Lucas (2025) aponta em seu texto, de que vivenciar a validação é considerar um itinerário cíclico de valoração pelo qual o PE passará, ou seja, há valoração que contempla:

a) uma **instância subjetiva**, particular/pessoal do processo de validação, construída em meio a atividades que o doutorando desenvolveu e perpassou (identificação de um problema de pesquisa, o estabelecimento de hipóteses de solução, o levantamento preliminar de fontes, a organização de um projeto, o ingresso em um PPG, a escrita do PE, as revisões desse material após atividades de orientação, etc.);

b) uma **instância objetiva** constituída por valorações mais técnicas perpassadas durante os exames de qualificação e defesa de mestrado/doutorado; e

c) uma **instância intersubjetiva**, que envolveu atividades mais relacionadas ao público-alvo com o PE, sua testagem, experimentação, aplicação e replicação.

Assim, afirmar que um produto está validado, é considerar que ele percorreu esse itinerário, recebendo em cada um deles avaliações que o autor chama de “valores” e “desvalores”, mas que juntas formam um processo contínuo e complementar de validação (Lucas, 2025). É o que vejo quando olho para as etapas vividas no percurso até aqui.

Vale ressaltar que Lucas (2025) ainda defende a ideia de validação de um PE ligada a valores sociais invariáveis dentro de uma sociedade ou cultura, como, por exemplo, a equidade e a responsabilidade social, a fim de garantir que o foco da avaliação – e aqui coloco a questão

da própria construção do PE – não esteja puramente concentrada em aspectos acadêmicos e metodológicos. Isso quer dizer que os pesquisadores, ao produzirem seus PEs, devem levar em conta também os impactos sociais de suas produções em termos de aprendizagem e formação docente, ou seja, que seja levada em conta a transformação do pesquisador durante o processo.

A experiência vivenciada pelo pesquisador a ser considerada na elaboração de seu PE se alinha com o que trazem Rôças, Moreira e Pereira (2018) quando afirmam que o “principal resultado” de um Mestrado Profissional – aqui evidencio o Doutorado Profissional – não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando/doutorando durante a sua elaboração, pois ele

[...] envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo (Rôças; Moreira; Pereira, 2018, p. 67).

Do que vejo, o foco que os autores colocam é no processo vivenciado pelo pesquisador, não apenas no PE. A partir das ideias discutidas, corroboro para o encontro das duas concepções, de Lucas (2021) e de Rôças, Moreira e Pereira (2018), de que o PE não deve ser concebido apenas como um produto técnico, mas como um **instrumento de transformação pessoal** (quando se olha para o pesquisador) e **social** (ao olhar para o contexto de sua implementação), desenvolvido com ética e responsabilidade.

São nesses termos que encerro as reflexões, considerando que muito ainda há de se percorrer para o aprofundamento das questões da construção, avaliação/validação de Produtos Educacionais na área do Ensino.

Pela vivência da elaboração aqui apresentada é possível olhar para o processo por mim vivenciado e perceber que não é possível resolver todos os problemas encontrados, particularmente quando se trata da a formação de professores do Proeja na Pedagogia da Alternância, mas aponto pequenas trilhas para que outros também possam continuar o caminho iniciado.

## 6 SEMENTES PARA NOVAS PLANTAÇÕES: reflexões finais

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.

Cora Coralina

Nesta parte do estudo, é possível olhar para traz e ver o percurso trilhado como um todo, do ponto de partida ao de chegada. Nesse olhar, vemos como esse processo foi intenso de aprendizado e formação, repleto de encontros, desafios e descobertas. Nesta etapa final do trabalho, lanço um olhar reflexivo sobre a trajetória percorrida, desde o diálogo com as primeiras árvores, a semeadura até a colheita dos frutos e, porque não lançar novas sementes que produzam novas possibilidades?

A partir dessa perspectiva, este capítulo apresenta um balanço do que foi construído, destacando os resultados que emergiram no percurso, os desafios enfrentados, as contribuições possíveis para o campo do Proeja, com ênfase na Pedagogia da Alternância, e também evidencia os limites e questões em aberto, como caminhos para a renovação do solo, bem como retomo a tese inicial, destacando os resultados alcançados.

Dessa forma, do diálogo inicial com as primeiras árvores, retomo os objetivos que foram norteadores desta pesquisa: a) Discutir saberes e aprendizagem da docência na formação de professores do Proeja; b) Construir um percurso metodológico para elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma proposta formativa para professores do Proeja, com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação; c) Evidenciar em que aspectos saberes que emergem dos professores do Proeja, a partir de suas vivências na proposta formativa, atuam na sua aprendizagem da docência; e d) Sistematizar a proposta formativa, considerando camadas e dimensões de um Produto Educacional, tendo em vista a possibilidade de sua replicação por outros professores/formadores, visando à colaboração na aprendizagem da docência de professores do Proeja.

Em se tratando dos referidos objetivos, o tema da pesquisa “saberes e aprendizagem da docência de professores do Proeja que atuam na Pedagogia da Alternância” provocou-me à investigação, primeiro porque envolve pensar a formação de professores para o Proeja, modalidade próxima a mim e que me desafiava a investigar por enxergar poucas iniciativas sistemáticas que se preocupassem com as necessidades formativas daqueles que atuavam, assim como eu. Segundo, porque poucas foram as pesquisas nesse campo, em nível doutoral, que

vislumbraram compreender os saberes produzidos por esses professores, com o diferencial daqueles que atuam em contexto da Pedagogia da Alternância.

Buscando avançar e colaborar na construção do conhecimento, entendi como relevante trazer à tona o que as pesquisas já mencionam a respeito dos saberes docentes, em específico, àquelas que versam sobre EJA e Proeja, no que evidenciou-se, dentre os saberes já tratados na literatura, tendo como base Tardif (2014), ênfase nos saberes experienciais, sendo o mais acessado pelos professores, tido como base para o exercício no trato com a imprevisibilidade e heterogeneidades presentes entre o referido público.

Procurando confirmar ou refutar tais achados, fui em busca de responder minhas próprias questões, as quais descrevo no “Conhecendo e preparando o terreno para semear” um primeiro movimento de investigação, em que escolho um lócus de pesquisa próximo a mim, o *Campus* Castanhal do IFPA, veterano na oferta de cursos voltado ao Proeja para fazer um diagnóstico do terreno. Ao entrevistar os professores atuantes, um novo elemento emergiu para a pesquisa, que foi a Pedagogia da Alternância, no que precisei embarcar em outro movimento teórico, diálogo e pesquisa para compreender as nuances desse sistema educativo, adotado na realidade investigada.

Resultante desse primeiro momento pudemos publicar um capítulo de livro em *e-book* intitulado “Percursos Formativos de professores do Proeja: processos de aprender a docência” (Oliveira; Azevedo, 2023)<sup>31</sup> em que abordo os achados das entrevistas sobre que percursos de vida-formação são evidenciados em narrativas quando professores do Proeja são instigados a contar de si. Os resultados desse primeiro momento da pesquisa confirmaram o que as pesquisas já vinham apontando, que o saber experiencial também vem sendo o saber mais acessado pelos professores do Proeja na realidade do campo, mas com outros elementos necessários para um novo olhar. Perguntava-me: Para que seriam necessários os saberes experienciais aos professores do Proeja?

Para responder a essa questão, volto às categorias intermediárias resultante da análise das entrevistas, que me indicaram que são para integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja; para sensibilizar os professores às histórias, contextos e linguagens dos alunos; para o trabalho coletivo. As reflexões sobre essas categorias também foram publicadas

---

<sup>31</sup> Referência do E-book: OLIVEIRA, Jordane Lima Dias; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Percursos Formativos de professores do PROEJA: processos de aprender a docência. In: PONCIANO, Nilton Paulo; NEGRÃO, Felipe da Costa; OLIVEIRA, Caroline Barroncas *et al.* **(Des)territorialização da vida em percursos investigativos (auto)biográficos**. Belém: RFB, 2023.

em artigo científico<sup>32</sup>, como forma de socializar o conhecimento produzido, principalmente pela especificidade da Pedagogia da Alternância no Proeja.

Com os primeiros achados, passei ao segundo momento, pois ainda não havia resposta para o meu problema de pesquisa, se esses saberes atuam para a aprendizagem docente e em que aspectos. Investi no planejamento de uma formação que levasse esses elementos emergidos à reflexão dos professores do Proeja do referido lócus de investigação. Porém, como em toda pesquisa nem sempre os caminhos são lineares, a formação não saiu como esperada, sendo um momento mais curto do que o planejado, inviabilizando com que as reflexões fossem abordadas em sua totalidade e profundidade.

Embora nessas circunstâncias, nem tudo estava perdido, e o terreno apenas estava a se mostrar ainda mais, em sua fertilidade e possibilidade de semeadura. Assim, ao analisar esse segundo momento, evidenciei que seria necessário elaborar uma formação mais abrangente e que tratasse, além disso, das especificidades da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, base para a formação.

Um terceiro momento aconteceu concomitante ao exercício da formação oferecida, com minha participação em um momento formativo, denominado de “Círculo de Saberes”. Neste caso, o momento despontou como uma vivência tão significativa, de troca, de reconstrução de conhecimentos, que apontou a perspectiva metodológica para a proposta formativa e futuro Produto Educacional. A partir desse momento, enxerguei a potencialidade do diálogo como instrumento de construção coletiva de saberes e de transformação. Como nos ensina Paulo Freire (2013, p. 69), o círculo de cultura é, sobretudo, um espaço de encontro em que a palavra se faz ação e reflexão, e onde “ninguém educa ninguém, mas todos educam a si mesmos, mediatizados pelo mundo”.

Esse espaço dialógico, aliado à perspectiva da pesquisa-formação defendida por Josso (2010), revelou-se essencial para que a construção do Produto Educacional não fosse apenas uma prescrição de conteúdos, mas um convite à participação, à valorização dos saberes da experiência como contribuição para a aprendizagem docente. Foi nesse círculo que identifiquei não apenas a possibilidade de um curso mais próximo das necessidades formativas dos professores, mas também um horizonte metodológico que respeitasse e promovesse o

---

<sup>32</sup> OLIVEIRA, Jordane Lima Dias; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. SABERES QUE EMERGEM DA REFLEXÃO DE PROFESSORES DO PROEJA QUE ATUAM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 01–21, 2024. DOI: 10.62236/missoes.v10i3.293. Disponível em: <https://www.revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/293>. Acesso em: 24 fev. 2025.

protagonismo dos sujeitos participantes, aliando o círculo de cultura de Freire e a pesquisa-formação tratada em Josso.

Com esse novo horizonte, parti, então, a “preparar o terreno para semear” – segundo movimento da pesquisa –, tendo agora em mãos as primeiras sementes: os conteúdos, a metodologia para o curso. Faltavam os participantes. Entendi que uma formação aberta para todo o território nacional poderia trazer uma relevante discussão para o Produto Educacional. Embora com essas sementes prontas para serem lançadas, foi um momento de bastante insegurança, se conseguiria atingir os objetivos delineados, se conseguiria implementar uma proposta tão ousada com participantes de várias localidades para refletir sobre temas muitas vezes tão específicos.

Fui em frente e lancei as inscrições para o curso de formação continuada *on-line*, que superaram o número de vagas oferecidas, o que demonstra um interesse dos professores tanto pelo tema, como em estar em constante aprendizagem, como aponta Tancredi (2009), os conhecimentos dos professores precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados em um ir e vir contínuo entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, isso em qualquer fase da carreira.

O que foi vivenciado durante o curso foi uma experiência singular, tanto para mim quanto para os professores que persistiram até o final. Como bem destacado por um dos participantes: “vivenciamos os princípios da Pedagogia da Alternância, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, da Pedagogia do amor, de Bell Hooks.” Essa fala resume uma das evidências mais significativas da pesquisa: a experiência não se limitou à aplicação metodológica do produto, mas respeitou e incorporou profundamente os princípios que o fundamentam.

Se os valores que sustentam o Produto Educacional – diálogo, criticidade e amorosidade – não forem vivenciados na prática educativa, tudo se resumirá a discursos vazios e desconectados da realidade. Ao contrário, o curso foi um espaço onde a teoria encontrava eco na ação, e onde as vivências fortaleceram a potência transformadora de uma educação que coloca os sujeitos no centro do processo. Esse alinhamento entre princípios e prática confirmou a relevância e a coerência do percurso formativo, demonstrando que, palavras e ações precisam andar juntas para que se alcancem frutos valorosos.

Outro aspecto importante a ser destacado é a possibilidade de responder, reformular ou até mesmo ampliar o problema de pesquisa. Isso exige um olhar que vá além de apenas “vivenciar a experiência do curso”. É necessário um olhar científico e atento, capaz de apanhar cada resposta, cada gesto, cada reflexão dos professores participantes, buscando nos sinais sutis e nas falas explícitas pistas que apontem novas questões a serem consideradas.

Esse processo investigativo não se limitou a confirmar hipóteses iniciais, mas também a expandir horizontes e aprofundar a compreensão do conhecimento estudado. Assim, a experiência do curso tornou-se mais do que um objeto de análise: ela foi um campo de descobertas em constante movimento, em que a prática pedagógica dialogava constantemente com a pesquisa, alimentando-a e sendo por ela transformada. Essa foi a postura investigativa vivenciada a todo momento, reforçando um olhar comprometido com a pesquisa e com as realidades e demandas dos sujeitos envolvidos.

Em “Colhendo os frutos” apresento os resultados da aplicação prática do curso, que indicaram, assim, as categorias que respondem ao problema investigado, do que trago novamente a questão à tona: em que aspectos saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja? Mas, para isso, essas categorias deveriam, primeiramente, no processo, revelar quais são esses saberes, para em seguida, relacionar a que aspecto de atuação se mostrou para a aprendizagem docente.

Nesse sentido, os saberes que emergiram do processo analítico foram: Saber da contextualização curricular, Saber para a formação crítica e Saber sobre a Pedagogia da Alternância.

Sobre a primeira categoria, evidencio o saber da contextualização curricular, manifestado nos relatos dos professores como saber considerar o campo como lugar de produção de saberes; valorizar na escola os saberes produzidos pelos camponeses; valorizar os movimentos sociais e lutas políticas na Educação do Campo. Esse saber atuou na aprendizagem docente no curso quanto à compreensão sobre a importância de integrar os saberes do campo ao currículo escolar, visando tornar a educação mais significativa para as comunidades rurais.

Sobre a segunda categoria, evidencio o saber da formação crítica, importante para uma prática educativa transformadora. Fundamentada nos conceitos de conscientização e práxis de Freire, essa formação incentivou os professores a desenvolverem uma visão crítica sobre a realidade social que cercam seus alunos, especialmente os do Proeja do campo sobre sua própria formação política. Esse saber atuou no curso ao estimular uma reflexão crítica sobre a prática, impulsionando a reflexão contínua sobre o ensino.

Sobre a terceira categoria, evidencio o saber sobre a PA, demonstrados por meio dos saberes sobre os princípios da PA (integração de saberes, o protagonismo discente, a participação familiar e comunitária na formação educativa, a perspectiva de formação integral do jovem, a realidade local como ponto de partida para o conhecimento); a dinâmica sistêmica (flexibilidade temporal); os desafios (recursos, integração disciplinar). A PA envolve uma

dinâmica sistêmica, que, conforme relatado pelos docentes, exige flexibilidade, integração entre teoria e prática, e uma abordagem coletiva na implementação. Esses elementos são essenciais para enfrentar os desafios estruturais, organizacionais e de formação encontrados na prática. Os saberes sobre a PA atuaram na aprendizagem docente na compreensão da PA como sistema educativo, principalmente para os desafios do Tempo-escola e Tempo-comunidade e para a proposições de novas ações educativas por parte dos educadores.

Desse processo, os resultados da análise permitem sustentar a tese que uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância, sustentada no Círculo de Saberes-Formação favorece a emergência de saberes que atuam na aprendizagem da docência de professores do Proeja. É possível dizer agora que esses saberes que emergem são saberes da contextualização curricular, da formação crítica e sobre a PA e que estes atuam, respectivamente, na aprendizagem da docência quanto a práticas significativas no Proeja do campo, à reflexão sobre a prática e à compreensão da PA como sistema educativo.

A partir dessas análises, organizei o PE em uma nova versão, para ser avaliada/validada por um comitê *ad hoc* composto de oito juízes especialistas: quatro professores que atuam no Proeja na Pedagogia da Alternância e quatro professores-pesquisadores do Proeja e/ou da Pedagogia da Alternância.<sup>33</sup>

Esse processo avaliativo revelou não apenas sugestões para o seu aprimoramento, mas também evidenciou as potencialidades do Produto Educacional. O Círculo de Saberes-Formação mostrou-se uma metodologia replicável, passível de ser adaptada a outras temáticas além da apresentação da proposta. Essa característica aponta para um horizonte rico de possibilidades, especialmente para contextos desafiadores como o Proeja em comunidades ribeirinhas, quilombolas ou indígenas.

Após essa avaliação pelo comitê, passei a apresentar “a cesta da colheita para uma nova plantação”, ou seja, a sistematização do PE, a organização de sua versão final para ser oferecida e replicada por outros professores em contexto de formação profissional.

Assim, em sua versão final, é possível evidenciar que o PE abre caminhos para futuras pesquisas aplicadas, novas sementes para serem plantadas, produções que complementem e expandam a proposta aqui iniciada. A valorização do círculo de saberes como uma possibilidade formativa para outras temáticas em diversos contextos socioculturais precisa ser aprofundada e refletida a partir de outros estudos. Dentre os temas, destaco aqueles que não puderam ser

---

<sup>33</sup> O processo de validação do Produto Educacional, bem como seus resultados, foram submetidos a um periódico e está em avaliação.

abordados na proposta formativa, mas que foram sugeridos pelos professores: a relação escola-comunidade-família na Pedagogia da Alternância; as dinâmicas socioculturais na interação professor-aluno; desafios e estratégias específicas para o ensino-aprendizagem na EJA-EPT na Pedagogia da Alternância; e a efetivação da educação inclusiva no contexto do campo.

Somente por meio dessa continuidade investigativa será possível potencializar ainda mais o seu impacto, adaptando-o às singularidades de cada realidade educacional e ampliando sua relevância enquanto ferramenta dialógica e de transformação.

Ao longo do processo de pesquisa, também foram identificados alguns limites importantes, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de tempo dos professores para participar de uma formação presencial. Esse fator tornou-se um dos principais desafios, evidenciando a necessidade de repensar o formato da oferta do curso. Muitos professores só dispõem de tempo dedicado à formação durante jornadas pedagógicas ou em momentos específicos em que são dispensados de suas atividades em sala de aula, como em eventos científicos promovidos pela própria instituição.

Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de considerar formatos mais flexíveis, como a oferta *on-line*, para que pudesse atender melhor às demandas e restrições de tempo dos docentes. Essa adaptação não apenas ampliou o alcance do Produto Educacional, mas também garantiu maior acessibilidade e participação, respeitando as condições de trabalho dos professores.

Uma vez no formato *on-line*, mais uma vez o tempo se mostrou desafiante para o cumprimento das atividades no período estipulado, mesmo com um cronograma que se mostrava flexível, o que exigiu muita resiliência e persistência minha, como professora ministrante e responsável pelo curso.

Diante de tais questões, parece-me imprescindível dizer como os professores se veem muitas vezes atarefados com as demandas do ensino e pouco lhes sobra para experienciar momentos formativos, sendo necessários transferir esses momentos para dias não letivos, como foi o caso do curso, ministrado durante sábados não letivos, o que nos desafia a relembrar as palavras de Nóvoa (2019, p. 7, grifos do autor) quando afirma:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos

reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Que novo ambiente educativo estamos proporcionando aos professores quanto à sua formação continuada, se não lhes abrimos espaços na escola para torná-la um “lugar de aprendizagem para os próprios professores”, promovendo interações e trocas de saberes que ampliem sua capacidade de enfrentar os desafios da docência?

Parece-me imprescindível nesta conclusão reforçar a necessidade de criar espaços e tempos para formação significativa, mesmo diante das limitações de agenda e condições impostas pelo sistema. Somente assim poderemos reconstruir o ambiente escolar e transformá-lo em um lugar de formação.

Essas são questões que devem ser pensadas e tratadas em outras pesquisas que gerem outros Produtos Educacionais e reflexões a partir deles.

Ainda no processo de sistematizar o PE, ou seja, organizá-lo para ser apresentado e replicado por outros, trago à tona os processos aplicação/avaliação e validação. A partir dessas etapas, foi possível apresentar uma versão mais aprimorada, como fruto de sementes lançadas ao solo fértil da pesquisa. Contudo, ele não se encerra em si mesmo; pelo contrário, constitui um ponto de partida para novas aplicações, adaptações e perspectivas de discussão, abrindo caminhos para reflexões contínuas e transformações no contexto da docência para o Proeja (EJA-EPT). O produto sistematizado está em PDF, pode ser acessado no seguinte endereço <https://ppget.ifam.edu.br/>. Também está impresso na secretaria do PPGET para consulta.

Não poderia encerrar este ciclo sem refletir sobre como esse processo foi formativo para mim, professora da Educação Básica e Técnica da Rede Federal. Lançar-me ao longo desses quatro anos inteiramente nesta pesquisa mostrou-me o quanto preciso continuar aprendendo para a docência e com a docência. O diálogo com os outros ao longo das etapas da pesquisa me trouxe uma melhor compreensão sobre a prática docente, evidenciando que essa aprendizagem é um processo contínuo, dialógico e reflexivo.

Como também que ser professor é aprender com a sua prática e com os outros, seja nos círculos formativos ou nos diálogos com os professores participantes. Isso mostrou-se essencial para repensar não apenas o meu fazer docente, mas também minha compreensão sobre a importância de uma educação que seja crítica e transformadora. A aprendizagem da docência, portanto, se realiza na caminhada e no encontro com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, encerro esse ciclo produtivo, entendendo que é semeando e cultivando saberes que colheremos frutos de aprendizagens legítimas que contribuam para a formação de professores do Proeja.

## REFERÊNCIAS

- AGNE, S. A. A.; LAFFIN, M. H. L. F. Sujeitos e docência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 106-121, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5239> Acesso em: 05 jul. 2022.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & saúde coletiva**, v. 7, pág. 3061–3068, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232011000800006> Acesso em: 08 out. 2024.
- ALVES, C. M. **Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6710762](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6710762) Acesso em: 26 abr. 2022.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS A. A. **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 06 dez. 2022.
- BARBOSA, M. N. **O PROEJA como espaço de formação docente**. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014.
- BARTH, B. M. **O saber em construção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educ. Soc.** SP: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 27-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?lang=pt> Acesso em 17 maio 2025.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino> Acesso em 20 fev. 2025.
- BRASIL. CAPES. **Produção Técnica-Grupo de Trabalho: relatório**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. 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/SETEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf) Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância**, 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2),77-101, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology) Acesso em: 27 out. 2023.

BRAZ, E. N. **Tempos, Espaços e Saberes do Curso de Licenciatura em Educação Do Campo/Unifesspa: Uma Análise Discursiva**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In: MOLINA M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Coleção Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo*. 5 ed. RJ: Vozes, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, G.; REIS, N.; HAGE, S. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CORDEIRO, K. M. dos S.; PINHO, L. G. Educação do Campo e políticas públicas brasileiras: uma breve revisão bibliográfica / Rural Education and Brazilian public policies: a brief literature review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 37214–37233, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-268. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28026> . Acesso em: 4 nov. 2024.

D'Ávila, C. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2022.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DORNELLES, F. R. B.; CASTAMAN, A. S.; VEIRA, J. A. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 22, e020133, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100206&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100206&script=sci_arttext) Acesso em 17 jun. 2025.

- FERNANDES, P. *et al.* Contextualização Curricular: subsídios para novas significações. **Revista Interações**, n. 22, p. 163-177, 2012. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 29 maio. 2024.
- FERREIRA, J. de M. ; PEREIRA MATOS, R. . Pedagogia da Alternância na Rede Federal: um retrato nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14802, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14802. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14802>. Acesso em: 27 out. 2023.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, R. Produtos Educacional na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>.. Acesso em: 24 set. 2024.
- GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GIMONET, J-C. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In DEMOL, J.; PILON, J. (org.). **Alternance, developpement personnel et local**, p. 51-66, Paris: L'Harmattan, 1998.
- GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris:AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.
- IFPA. **Edital nº 2 de 19 de janeiro de 2023**. Processo Seletivo Especial para Ingresso no Curso Técnico em Agropecuária, Técnico em Florestas e Técnico em Meio Ambiente na Modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta integrada - EJA EPT. Castanhal, 2023. Disponível em: <https://prosel.ifpa.edu.br/ensino/documentos/2023/pse-2023-cursos-tecnicos-integrados-eja-ept-edital-n-02-2023-cast/8068-pse-2023-cursos-tecnicos-inegradados-eja-ept-edital-n-02-2023-eja-ept-cast/file>. Acesso em 24 nov. 2023.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- JOSSO, M-Ca. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, M-Cb. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W.M. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. 2004, p. 1-28. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCAS, L. B. A validação de produtos e processos educacionais na Área de Ensino: contribuições da Axiologia e da Avaliação Educacional para a proposição de um Itinerário Relacional de Valorações. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 11, n. jan./dez., p. e256925, 2025. DOI: 10.31417/educitec.v11.2569. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2569> . Acesso em: 21 fev. 2025.
- LÜDKE, M. *et al.* **O que conta como pesquisa**. SP: Cortez, 2009.
- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 17 jun. 2025.
- MAGALHÃES, J. E. P.; NEVES, B. M. O PROEJA e a Formação de Professores: O Desafio da Integração Curricular. **Anais do II colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Jonas%20Emanuel%20Pinto%20Magalh%E2%88%86es%20.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.
- MARINHO, M. G. S.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Formação de professores no contexto do Proeja: uma revisão necessária. *Revista contemporânea de Educação*. v. 15, n. 33, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/34603/pdf> Acesso em 20 nov. 2023.
- MENDONÇA, A. P. *et al.* O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114> . Acesso em: 24 set. 2024.
- MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

- MORAIS, M. F. **A avaliação da criatividade: a opção pelos produtos criativos.** Portugal: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: [https://ead.ufpa.br/pluginfile.php/504500/mod\\_folder/content/0/Leituras%20B%C3%A1sicas/Leitura\\_17.pdf?forcedownload=1](https://ead.ufpa.br/pluginfile.php/504500/mod_folder/content/0/Leituras%20B%C3%A1sicas/Leitura_17.pdf?forcedownload=1) . Acesso em: 24 set. 2024.
- MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 109 – 134, janeiro/junho, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1761/1639#:~:text=Essa%20procura%20pela%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de,%3A%20saber%2C%20conhecimento%2C%20doc%C3%Aancia>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. (org.). **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar.** Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: Entre Desafios e Possibilidades. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 114–129, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.914. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914> . Acesso em: 20 nov. 2023.
- MOURA, D.H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–26, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.355. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/355>. Acesso em: 9 dez. 2024.
- MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- NARA, M. **A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG: 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20851> Acesso em 26 abr. 2022.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 13 dez. 2024.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano, 22, n. 74, abr. 2001. P. 27-42. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt#> Acesso em 19 jan. 2023.

NUNES, M. A. A.; MOURA, M. G. C. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BvrrbvYYSJ5RdKPtQDbpdTD/?lang=pt> Acesso em 28 abr. 2025.

OLIVEIRA, J. L. D.; AZEVEDO, R.O. M. **Formação Profissional: os sentidos que emergem das Histórias de Vida de discentes do PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/448> Acesso em 21 dez. 2024.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P.S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. v. 2 (2017): Edição Especial II: XIII SIAT & V SERPRO, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0>

Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>

Acesso em: 15 jul. 2024.

PASSEGGI, M. C. Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf> Acesso em 26 jul. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2006.

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2004, Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador. 2004.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> . Acesso em: 20 fev. 2025.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/> Acesso em 25 set. 2024.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os Mestrados Profissionais da área de Ensino e o que esperar de um Doutorado Profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 8, n. 1. jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624/1228> Acesso em 21 fev. 2025.

ROCHA, S. L. *et al.* **Validação de Produtos Educacionais no ensino em saúde**. Belém: Neurus, 2024.

ROSSATO, G. PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Produção do conhecimento e formação de professores em Educação Física: debatendo as perspectivas epistemológicas. *In: V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*, 2010, Maceió, AL. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Rio Grande do Sul, 2010. P. 1-8.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Saberes, Conhecimentos e as Pedagogias das Perguntas e das Respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2009, p. 9-19. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89415700002.pdf> Acesso em: 25 jun. 2022.

SAVIANI, D. *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SCHERER JUNIOR, C. R. A. **Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186532> Acesso em: 26 abr. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de inovação educacional, 1992.

SENSIBILIDADE. *In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos Ltda, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sensibilidade/> Acesso em 10 dez. 2022.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> . Acesso em 03 jan. 2023.

SILVA, A. A. da. **Estudo dos Saberes da Experiência docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4974413](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4974413) Acesso em: 26 abr. 2022.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, L. H. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

- SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/46390> . Acesso em: 26 mar. 2024.
- SILVA, M. J. M. **A formação do educador do PROEJA do IFPB/ Campus de Cajazeiras**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- SOUSA, A. P. F.; MELLO, R. M. V.; RODRIGUES, J. A. Práticas Pedagógicas em Alternância. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i2.498. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6667> . Acesso em: 15 jul. 2024.
- STEMLER, S. E. A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 9, n. 4, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234076069\\_A\\_Comparison\\_of\\_Consensus\\_Consistency\\_and\\_Measurement\\_Approaches\\_to\\_Estimating\\_Interrater\\_Reliability](https://www.researchgate.net/publication/234076069_A_Comparison_of_Consensus_Consistency_and_Measurement_Approaches_to_Estimating_Interrater_Reliability) Acesso em: 18 dez. 2024.
- TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos : EdUFSCar, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; LESSAD, C. LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Brasil, v.1, n.4, p. 215-233.
- 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**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. DOI: 10.1590/S1517-97022008000200002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28085> Acesso em: 27 out. 2023.
- VELOSO FILHO, D. M. P. **O Proeja no IFPA Campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- VERDÉRIO, A.; JUNKERFEUERBORN DE BARROS, A. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299> . Acesso em: 15 jul. 2024.
- VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d6ac4969-74d3-47af-b918-d13ef65e2844> Acesso em: 22 ago. 2024.
- WILLEMART, P. Tempo e memórias em árvores e nos seres humanos. **Rev. Bra. Lit. Comp.**, Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 9-20, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rblc/a/X8cwRCWSW5QbBDtGHBfxxXd/#:~:text=Para%20entender>

[%20como%20funciona%20a,famosa%20ecologista%20em%20novo%20livro](#). Acesso em 15 maio 2023.

XIMENES , P. de A. S. .; PEDRO, L. G. . .; CORRÊA , A. M. de C. . A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente . **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666> . Acesso em: 4 set. 2024.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” com o conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/> Acesso em: 03 abr. 2023.

ZIECH, M. E. A Educação do Campo na perspectiva da educação popular. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 32, n. 102, p. 100–117, 2017. DOI: 10.21527/2179-

1309.2017.102.100-117. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463> . Acesso em: 17 maio. 2025.

## APÊNDICE A – Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

### 1. PLANEJAMENTO

#### a) identificando as necessidades da revisão:

- Objetivo da revisão;
- Fontes pesquisadas para obter estudos primários;
- Critérios de inclusão e exclusão;
- Dados a serem extraídos dos estudos primários: palavras-chaves, fontes ...
- Como serão sintetizados os dados.

#### b) desenvolvimento de um protocolo de revisão:

- Definindo as estratégias que serão usadas: palavras-chave; locais de busca; delimitação do escopo.
- Construção textual dos Critérios seleção dos estudos e procedimentos: critérios de inclusão e exclusão.
- Construção textual dos Critérios de qualidade dos estudos.
- Definição da síntese dos dados que serão extraídos.
- Pesquisa e escolha de uma ferramenta de apoio para análise dos resultados: ferramenta START.

### 2. CONDUÇÃO DA REVISÃO

#### PROTOCOLO

##### 1 Objetivo geral da revisão:

Investigar nas pesquisas o que se evidencia sobre os “saberes na docência no PROEJA”, a fim de identificar conceitos e categorias que possam contribuir para pensar o avanço nesse campo de conhecimento.

##### 2 Questão de pesquisa:

P. 1 – Quais são os principais saberes docentes evidenciados nas pesquisas com foco no PROEJA?

P. 2 – Quais os principais bases teóricas a referenciar em as pesquisas?

P. 3 – O que apontam as pesquisas enquanto lacunas para o desenvolvimento de novos estudos sobre os saberes da docência no PROEJA?

##### 3 Estratégias de busca:

###### a) Palavras-chaves:

Palavras-chave	
Inglês	Português
Professional Knowledge;	Saberes docentes
teachers' professional knowledge;	Saberes dos professores
teaching learning	PROEJA

<b>Adult education</b>	Educação de Jovens e Adultos
------------------------	------------------------------

**b) Fontes a serem consultadas:**

<b>Base de dados</b>	<b>String</b>	<b>Filtros e resultados</b>
Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD	“saberes docentes” AND “PROEJA”	De 2016 a 2021 4 resultados.
Banco de Teses e dissertações da Capes;	“saberes docentes” AND “PROEJA”	<b>272 resultados.</b>
Scielo	teaching learning AND “PROEJA”	<b>Nenhum resultado.</b>
	Saberes docentes AND “PROEJA”	<b>Nenhum resultado.</b>
	Saberes docentes AND “Educação de jovens e adultos”	<b>1 resultado</b>
	Adult education AND “teaching learning”	2017, 2019, 2021 (anos disponíveis para a busca). <b>3 resultados.</b>
Web Of Science – Portal de periódicos da Capes	PROEJA	<b>21 resultados.</b>
<b>Google acadêmico</b>	“saberes da docência” AND “PROEJA”	2016 a 2021 194 resultados

**c) Período de busca:**

2016 a 2021.

**d) Idiomas:**

Português, inglês e espanhol.

**e) Critérios de inclusão e exclusão:**

Inclusão	Trabalhos dos últimos 6 anos; Tratar do tema saberes na docência no PROEJA ou EJA; Trabalhos que explicitem bases teórico-metodológicas dos saberes docentes; Publicações nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola
Exclusão	Trabalhos anteriores aos últimos 6 anos; Não que não tratem do tema “saberes da docência para o PROEJA; Trabalhos duplicados, incompletos, imparciais. Publicações em línguas que não sejam as definidas para a revisão: línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

**f) Como os dados serão extraídos:**

Leitura de títulos, resumos, palavras-chaves e resultados de teses, dissertações e artigos.

**g) Critério de qualidade para a seleção dos estudos.**

Serão levados em consideração para a seleção dos estudos:

1.	a) O título condiz com o estudo abordado? = (Sim/não)
2.	b) As informações do resumo: descreve objetivos, metodologia, referencial, resultados e conclusão? = (Sim/não)
3.	c) As palavras-chaves condizem com o conteúdo do estudo? = (Sim/não)
4.	d) Os resultados respondem ao problema investigado? = (Sim/não)
5.	d) Está dentro dos critérios de inclusão? = (Sim/não)

**h) Estratégia para a seleção e extração de dados:**

1.	As <i>strings</i> ou palavras-chaves e seus sinônimos serão submetidos aos repositórios selecionados para as buscas.
----	--

2.	Com os resultados aportados, será feita a leitura dos títulos, resumos e aplicação preliminar dos critérios de qualidade, inclusão e exclusão.
3.	Se confirmada pela leitura do resumo a relevância do estudo e se este será incluído, será realizada a busca do texto na íntegra e a sua leitura.
4.	Após definidos os estudos a serem incluídos, serão realizados os resumos, contendo os parâmetros avaliativos do estudo.
5.	As informações a serem extraídas serão principalmente: problema de pesquisa; participantes; metodologia utilizada para responder ao problema; resultados do estudo; possíveis lacunas para estudos futuros.

## 2.1 FORMULÁRIO PARA CONDUÇÃO DA REVISÃO <sup>34</sup>

### Lista dos trabalhos incluídos:

Título:

Autores:

Data da publicação:

Veículo da publicação:

### Critérios de inclusão e exclusão:

Critérios	Resultados

### Lista dos trabalhos excluídos:

Título:

Autores:

Data da publicação:

Veículo da publicação

### Critérios de inclusão e exclusão:

Critérios	Resultados

## 2.2 FORMULÁRIO PARA EXTRAÇÃO DE DADOS <sup>35</sup>

<sup>34</sup> O formulário para a condução da revisão foi elaborado em word, mas aplicado dentro da ferramenta START para Revisões Sistemáticas, conforme descrito no relatório desta pesquisa.

<sup>35</sup> O formulário de extração dos dados foi elaborado em word, mas utilizado dentro da ferramenta START para Revisões Sistemáticas, conforme descrito no relatório desta pesquisa.

Título do estudo:	
Tese ( ) Dissertação ( ) Artigo ( )	
Autores:	
Data da publicação:	
Veículo da publicação:	
Resumo/ discussões da pesquisa:	
<b>Descrição do objeto de pesquisa</b>	
Objetivos da pesquisa:	
Método:	
Participantes:	
Período de execução e lócus	
Resultados:	
Referências importantes do estudo e o porquê de serem relevantes:	
Comentários adicionais:	

### **3. RELATO**

A etapa 3, Relato, se constitui no relato do pesquisador, de maneira eficaz, com os resultados nos relatórios científicos de dissertação ou tese ou ainda em periódicos, adotando o formato de artigos científicos.

## APÊNDICE B – Perguntas motivadoras para a Entrevista Narrativa

### **Olá, professor,**

Como adiantei no nosso convite, eu me chamo Jordane Oliveira. Professora do IFPA, atualmente no Campus Belém. Apresentando um pouco das motivações que nos trazem aqui, digo que meu interesse de pesquisa tem se voltado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos, que no IFPA se dá no Proeja, como vocês bem o conhecem, e isso vem desde o mestrado. Agora seguindo no doutorado, o tema de minha pesquisa é “Docência no Proeja: saberes e percursos formativos”.

O motivo desse encontro é justamente para conhece-lo(a) e ouvi-lo(a) a respeito dessa modalidade de educação. Para isso, faremos uma entrevista narrativa. Nessa forma de entrevistar, fazemos uma pergunta inicial e o(a) deixamos livre para contar a respeito de suas experiências sem interrompê-lo(a). O tempo não é um limitador nesse tipo de pesquisa e você pode ficar à vontade para contar de si e das experiências ao longo de suas trajetórias como docente nessa modalidade.

Tudo bem?

Então vamos começar...

1. Professor(a)... Me conte sobre você. O que aconteceu para que escolhesse a carreira docente?
2. Me conte sobre quando e como foi que você começou a ministrar aulas no PROEJA.
4. Como foi que você aprendeu a ser professor(a) do PROEJA?
3. No seu dia a dia em sala de aula, há algum conteúdo que você avalie ser mais fácil ou mais difícil para ensinar no PROEJA? o que você faz nessas situações?
4. O que você diria ou sugeriria para um(a) colega professor(a) iniciante no PROEJA no Curso de Agropecuária?

## APÊNDICE C – Convite para o momento de Entrevista Narrativa

Caros colegas, professores(as)!

Meu nome é Jordane Oliveira, docente do IFPA, atualmente cursando doutorado em Ensino Tecnológico pelo IFAM.

Durante a minha trajetória como docente, um campo de atuação que muito tem me motivado é o PROEJA. Esse campo também se tornou minha motivação de pesquisa durante o mestrado, e agora, no doutorado. Nessa trajetória, tenho me dedicado a investigar a formação, os saberes e os percursos inerentes aos participantes desse tão singular programa - alunos e professores.

É nesse sentido que os(as) convido a colaborar com a minha pesquisa que tem como tema: "Docência no PROEJA: saberes e percursos formativos", por meio de um momento de reflexão em forma de entrevista narrativa, objetivando conhecê-lo(la) e oportunizar o dizer de si, além de abrir espaços a reflexões sobre as suas experiências como docente no PROEJA.

Sua participação singular é muito importante e irá contribuir na construção de novas perspectivas para se pensar a formação de professores para o PROEJA.

Se se sentir à vontade, leve algo (um objeto, uma foto, ou um bilhete), que ajude a representá-lo(la) e a tornar esse momento mais do que uma entrevista formal.

Desde já, agradeço o aceite e a sua colaboração!

Jordane Oliveira

Data da entrevista:

Local:

Hora:

## **APÊNDICE D – Proposta de minicurso: formação com professores do Proeja**

### **1 IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Título: A alternância Pedagógica e o Proeja: saberes e reflexões para a prática pedagógica

1.2 Mediadora: Prof.<sup>a</sup> Jordane Lima Dias Oliveira

1.3 Carga horária: 4 horas

Data: 29 de agosto de 2023.

### **2 JUSTIFICATIVA**

A proposta do minicurso nasceu a partir de entrevistas narrativas realizadas com professores do *Campus* Castanhal do IFPA do Proeja com alternância pedagógica. Essas entrevistas trouxeram à tona questões sobre realidades da sala de aula, as relações com os estudantes, as necessidades formativas dos professores que nortearam a elaboração desta proposta, que tem como foco reflexão e saberes em torno de sua prática pedagógica, com vistas a processos de aprendizagem da docência.

Destina-se, preferencialmente, aos professores que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ou àqueles professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica que pretendam atuar e que desejam uma formação voltada para esse fim.

O minicurso objetiva promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, tendo a pesquisa-formação como sustentação, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada.

### **3 EMENTA**

O Proeja e a Alternância Pedagógica. Sensibilidade às histórias, contextos e linguagens no Proeja.

### **4 OBJETIVOS**

#### **Objetivo geral**

Promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, tendo a pesquisa-formação como sustentação, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada.

#### **Objetivos específicos**

- Apresentar a proposta de minicurso com foco nos saberes para a aprendizagem docente dos professores do Proeja.

- Discutir as características do Proeja, a alternância pedagógica e a sensibilidade necessária com essa modalidade.
- Avaliar o encontro, com vistas a encaminhamentos de uma formação mais aprofundada.

## 5 CONTEÚDOS

### 1. O Proeja e a alternância Pedagógica.

- Caracterização do Proeja; Proeja com alternância pedagógica.

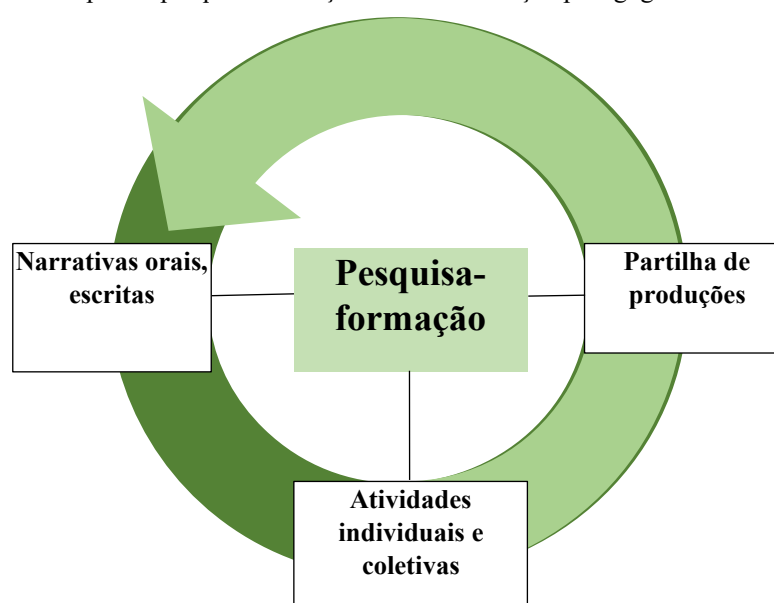
### 2. Sensibilidade às histórias, contextos e linguagens no Proeja.

- Discussão dos resultados da análise das entrevistas com professores do Proeja.

## 6 METODOLOGIA

O minicurso com professores do PROEJA será desenvolvido no XVI Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVI SICOOPES) e VII Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação Social (VII FECITIS) 2023. Terá como sustentação pedagógica elementos da Pesquisa-formação, com base em Josso (2010). Dessa forma, as atividades estão distribuídas, conforme figura 1, abaixo:

Figura 1 – Etapas da pesquisa-formação como sustentação pedagógica do minicurso



Fonte: Elaboração própria, com base em Josso (2010).

As atividades propostas no minicurso visam promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada.

Narrativas orais e escritas serão produzidas em atividades em que os participantes irão expor oralmente e por escrito suas experiências formativas com o Proeja; Atividades individuais e coletivas serão realizadas e compartilhadas a partir dos conteúdos discutidos; a partilha das produções será o momento de expor as produções aos demais participantes.

O minicurso, presencial, está organizado em três momentos: 1) dinâmica de apresentação; 2) produção; 3) avaliação do minicurso.

### **1º Momento do minicurso: dinâmica de apresentação (1hora30min)**

- 1) Receber os participantes e em seguida fazer a apresentação da proposta do minicurso, justificando a organização da proposta com base nas entrevistas com professores do Proeja. Organizar uma apresentação de slide para apresentar a proposta.
- 2) Em seguida, abrir espaço para conhecer os participantes. Para isso, fazer uma pergunta em que eles se apresentem primeiro por escrito em uma folha, depois compartilhem oralmente:
  - a) **Qual o sentido para você de ser professor do Proeja?** No texto deve constar uma pequena apresentação e a resposta à pergunta. Será o momento de propor produção individual a cada participante.
- 3) Após a construção do texto, cada professor(a) faz sua apresentação oral. Esse é um momento de exercitar a escrita e a oralidade.

Após as discussões, partir para o segundo momento – que é de produção sobre o Proeja.

### **2º Momento do minicurso: produção (1h30min)**

- 1) Para o segundo momento, vamos assistir aos 5 primeiros minutos do vídeo “Educação que transforma vidas” <sup>36</sup>(<https://www.youtube.com/watch?v=GvdrwCvzn5s&t=418s>).
- 2) Os participantes devem observar e registrar para a discussão o que mais chamou atenção no vídeo.

- Como são esses estudantes? O que têm em comum? É possível perceber como é realizada essa oferta de educação para eles? Se são sujeitos do campo, das cidades, indígenas, quilombolas?

- 3) Em seguida, articular as discussões do vídeo anterior sobre as características dos estudantes do Proeja de Santa Catarina com a singularidade do Proeja ofertado no *Campus Castanhal*. Apresentar em forma dialogada os resultados da pesquisa de Silva

---

<sup>36</sup> IFSC. PROEJA muda vidas. YouTube, 1 de julho de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GvdrwCvzn5s&t=418s>>. Acesso em: 14 de junho de 2023.

e Neves (2021)<sup>37</sup> que trata sobre Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense, que são:

- a) é preciso fazer o diálogo entre os conteúdos com o cotidiano dos estudantes (integração das disciplinas no trabalho coletivo);
- b) a necessidade de compreensão da proposta metodológica da alternância pedagógica por parte do aluno e do professor;
- c) professores chegam a confundir a alternância pedagógica com a educação a distância; ausência de formação continuada para professores atuantes, a fim de compartilharem experiências formadoras;
- d) ausência de material didático específico para essas aulas com alternância pedagógica.

Obs.: Na pesquisa não foram identificadas outras questões necessárias, como aspectos ligados à sensibilidade para o contexto dos alunos do Proeja, por não serem esses os objetivos da pesquisa. Então, traremos como aspecto evidenciado em nossa pesquisa no slide.

- 4) Após essa exposição dialogada, propor um momento de discussão com os participantes organizados em três grupos, sendo uma questão para cada grupo. Será um momento de discussão e produção em grupo:
  - a) Como podemos estabelecer uma relação mais significativa entre os conteúdos das disciplinas e da realidade cotidiana dos estudantes do Proeja, de forma a promover um trabalho coletivo e engajador?
  - b) Quais estratégias podem ser adotadas para garantir uma compreensão mais aprofundada da proposta metodológica da alternância pedagógica tanto por parte dos alunos quanto dos professores que acompanham o Proeja?
  - c) Considerando a confusão existente entre a alternância pedagógica e a educação a distância, como podemos esclarecer e distinguir claramente esses conceitos, de modo a evitar equívocos e garantir uma prática pedagógica efetiva no Proeja?
- 5) Dar um tempo para os grupos registrarem suas visões e após exporem suas argumentações.

---

<sup>37</sup> CARLOS, A. A. S.; NEVES, M. O. Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense. Ensino, v.22, n.2, 2021, p.236-242. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8354> Acesso em: 13 abr. 2023.

- 6) Após compartilharem seus registros e visões sobre as três questões, propomos um momento de pequeno relato de experiência exitosa pelos professores que desejarem compartilhar com os demais participantes, como forma de atividade que instigue novas formas de prática com esses estudantes, promova a reflexão e a escuta sensível nos demais.

### **3º Momento do minicurso: Avaliação do minicurso (1h)**

- 1) Ao finalizar o minicurso, propõe-se um círculo em que os participantes deverão falar sobre suas impressões:
  - a) Como foi para você o minicurso?
  - b) Os conteúdos e atividades realizados nesse minicurso o(a) ajudaram a melhor compreender o PROEJA com alternância pedagógica?
  - c) Que outros aspectos/assuntos são relevantes e poderiam ser abordados nesse minicurso ou em um outro momento formativo com professores(as) do Proeja?

## **7 AVALIAÇÃO**

Será feita uma avaliação oral em que os participantes colocarão suas visões sobre sua vivência, o minicurso, conforme apresentei no terceiro momento.

## APÊNDICE E - Texto para dinâmica no minicurso

### Docência no Proeja, ensino e a castanheira...

Jordane Oliveira

Um dos maiores símbolos da Amazônia, a castanheira com seus frutos duros e resistentes, cheios de nutrientes para o corpo humano, é a árvore que deslumbra no interior mais intocado da floresta e que pode viver por muitas gerações.

Já dizia o saudoso poeta Rubem Alves, que educadores são como velhas árvores, possuem uma face, um nome, uma “história” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “história”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças.

Meu nome é Jordane Oliveira e escolho a castanheira para representar a minha docência, como educadora da EJA e do PROEJA. Diria que educadores desse ensino são como castanheiras, pois no vasto bioma da educação, elas nascem de um solo antes intocado, mas depois de tocado por essas pessoas, pelas sementes dispersadas por roedores e insetos atraídos por flores, crescem e se desenvolvem rapidamente.

A castanheira sabe que o tempo é a essência da verdadeira transformação. Da mesma maneira, o educador do Proeja, ano após ano, cultiva a sua própria transformação e a transformação de outros, esperança em corações que buscam um novo começo.

Assim, minha árvore, a castanheira, nasceu de sementes plantadas tempos atrás em clareiras cuidadosamente escolhidas por mãos humanas, professores que me antecederam, desenvolvendo raízes profundas. Desde o começo de minha docência busco por influência deles guiar, com sabedoria os caminhos daqueles que buscam uma nova jornada. Como a castanheira é testemunha de eras passadas, vou sendo testemunha das lutas e triunfos dos meus alunos.

A castanheira enfrenta os desafios da mudança climática e resiste às intempéries como o resfriamento, o calor, a seca e a umidade...do mesmo modo, como educadora do Proeja enfrento os desafios do ensino e me transformo segundo as necessidades diversificadas dos alunos. Encontro maneiras de florescer em meio às dificuldades, nutrindo cada mente com paciência e cuidado.

Há períodos de ameaça e de declínio, encontradas em presença de predadores - fogo, falta de cuidados - são os obstáculos do caminho. As Políticas educacionais muitas vezes são desafios

e adversidades que podem parecer, como o fogo que ameaça a castanheira. No entanto, como educadora do Proeja, vou desenvolvendo a capacidade de regenerar, de resistir e de encontrar novos caminhos para crescer.

O resultado disso, parece ser a disseminação de novas sementes, mas em meu caso, dissemino conhecimentos, esperança...com impactos duradouros na vida dos que passo; e espero, de forma longa como a castanheira, deixar um legado que ultrapasse gerações de estudantes.

Docência, ensino e castanheira...assim como a castanheira é uma guardiã da história da Amazônia, enquanto professora do Proeja, me sinto uma guardiã das histórias de meus alunos, das transformações que eles vivenciam e das jornadas que eles trilham. A castanheira e a docência no Proeja são símbolos de perseverança, sabedoria e crescimento contínuo, ecoando em cada geração que se beneficia de sua presença.

## APÊNDICE F – Questionário do Google Forms usado no minicurso

### Avaliação do minicurso

Prezados participantes do minicurso "A alternância Pedagógica e o Proeja: saberes e reflexões para a prática pedagógica", gostaria de solicitar a vocês que respondam a 5 perguntas sobre o nosso minicurso que ocorreu no dia 31 de agosto de 2023, às 14 horas, a fim de contribuir com minha pesquisa de doutorado e melhorarmos a nossa prática em futuras ofertas de formação. Desde já agradeço a atenção de todos que puderem colaborar. Prof.<sup>a</sup> Jordane Oliveira

1. E-mail \*

---

2. 1. Qual sua instituição?

---

3. 2. O objetivo do curso "promover discussões com professores do Proeja sobre conteúdos do trabalho disciplinar, pedagógico e sensível do professor, a fim de construir caminhos para uma formação mais aprofundada" ficou claro para você?

---

---

---

---

---

4. 3. Quanto às atividades desenvolvidas, o que você achou das atividades? (Dinâmica inicial, vídeo, discussões, atividade em grupo).

---

---

---

---

---

06/09/2023, 10:34

Avaliação do minicurso

5. 4. Quanto aos conteúdos, acha que precisa abordar mais alguma coisa? Aprofundar algo? Pode sugerir algo?

---

6. 5. Quanto a uma próxima formação, você sugeriria incluir alguma temática?

---

---

---

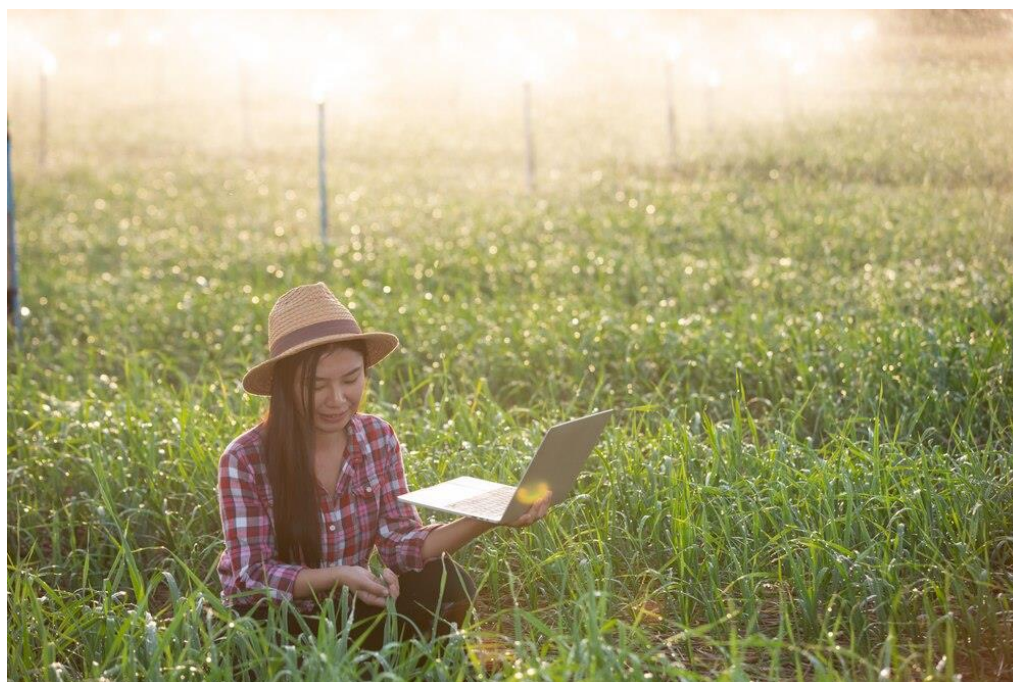
---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE G – Planejamento do curso****CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
*ON-LINE*****EJA-EPT COM PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: o que é? como se faz?**

## I APRESENTAÇÃO

A proposta de Curso de Formação de Professores para a EJA EPT, com enfoque na Pedagogia da Alternância, representa um passo significativo na formação continuada de professores para que compreendam os fundamentos daquilo em que estão atuando (ou atuarão) e entendam as necessidades específicas dos estudantes da EJA EPT que, no contexto aqui desenvolvido, atende a comunidades do campo.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) tem enfatizado a importância da formação continuada dos professores como um pilar fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

Nas instituições da Rede Federal, a partir da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em 2006, hoje Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA EPT), vê-se o desafio de propor a formação continuada para os professores para atuarem com essa modalidade de ensino.

Cada vez mais há o reconhecimento de que a Educação de Jovens e Adultos requer abordagens pedagógicas específicas, que levem em consideração as experiências de vida dos estudantes, suas necessidades individuais, como há também os desafios socioeconômicos que enfrentam. Além disso, a integração da educação profissional com a educação básica demanda uma visão holística do processo educacional, que contemple tanto os aspectos técnicos quanto os sociais e emocionais dos aprendizes.

Nessa questão, existem ainda mais especificidades, como as ofertas de EJA EPT com a perspectiva da Pedagogia da Alternância, que se caracteriza, conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade na Educação Básica.

Portanto, a proposta do Curso de Formação Continuada de Professores *on-line* para a EJA EPT, com ênfase na Pedagogia da Alternância, representa um avanço crucial na formação de professores para atender às demandas específicas dos estudantes adultos, especialmente nas instituições que atendem estudantes das comunidades rurais.

## II VISÃO GERAL DO CURSO

### Objetivo

O curso “EJA EPT com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?” objetiva promover a formação continuada de professores que já atuam ou tenham interesse atuar com a Pedagogia da Alternância em turmas de EJA EPT, contribuindo com a aprendizagem da docência.

### Carga Horária

40 horas

### Ementa

O conteúdo do curso será estruturado em três círculos, que juntos formam um círculo de saberes-formação sobre EJA EPT com Pedagogia da Alternância:

#### 1º Círculo

Tema geral: Fundamentos da Educação do Campo: o movimento por uma Educação do Campo

Subtema I: Criando um círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação

Subtema II: Formação identitária e histórica do movimento da Educação do Campo

#### 2º Círculo

Tema geral: Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância

Subtema I: Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo

Subtema II: Proposta formativa da Pedagogia da Alternância

#### 3º Círculo

Tema geral: EJA EPT e a Pedagogia da Alternância

Subtema I

Subtema I: EJA EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos

Avaliação do curso

### Metodologia

O curso será desenvolvido de forma *on-line*, em encontros denominados de círculos de saberes-formação, em que ocorrerão atividades de reflexão, leitura de textos, vídeos e produção, a serem realizadas em plataforma virtual on-line (Google Sala de Aula) e encontros virtuais pelo *Google Meet*.

Os encontros, que ocorrerão de forma síncronas e assíncronas, com a mediação de uma professora que orientará as atividades, terão as atividades desenvolvidas em três momentos: reflexão inicial, diálogo de conhecimento e aplicação contextualizada do saber.

Encontros assíncronos:

Os encontros assíncronos ocorrerão durante 1 semana, para realização de leituras, atividades e postagens na plataforma Google Sala de Aula. Serão postados semanalmente roteiros de orientação para as atividades. Assim, sugere-se ao professor cursista manter um caderno de anotações, visitar os conteúdos do curso em caso de dúvidas, bem como acessar os materiais de aprofundamento fornecidos ao longo do material.

#### Encontros síncronos:

Os encontros síncronos acontecerão aos sábados pela manhã, de acordo com as datas especificadas no cronograma e contarão com discussões sobre os subtemas desenvolvidos no encontro assíncrono e/ou com participações de outros palestrantes sobre a temática.

#### **Critérios de avaliação e acesso ao certificado**

A avaliação dar-se-á por meio da participação nos encontros síncronos e pelas postagens solicitadas, considerando os seguintes critérios: i) postagens de atividades ao final de cada círculo e ii) postagem da avaliação final do curso.

O certificado de conclusão emitido pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do IFAM, será enviado por e-mail no máximo sessenta dias após o término do curso.

#### **Público-alvo**

Professores que atuam com a EJA EPT na Rede Federal e demais professores da rede interessados na temática a ser discutida.

#### **Professora mediadora**

A mediadora é a professora Jordane Lima Dias Oliveira, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, na linha de formação de professores. É professora do IFPA, *Campus* Belém, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, bem como disciplinas pedagógicas e Educação de Jovens e Adultos. Tem mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFAM e é formada em Letras e especialista em Metodologia do ensino da Língua Espanhola. Atuou também na Seduc/PA como professora em turmas da EJA.

#### **Cronograma**

1º CÍRCULO			
Tema Geral: O movimento por uma Educação do Campo			
Encontros	Data	CH	Subtemas
1º encontro - síncrono	09/03/2024	1 hora e 30 min.	Subtema I Criando um círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
2º encontro - assíncrono	11/03/2023 a 15/03/2024	8 horas	Subtema II Formação histórica e identitária do Movimento de Educação do Campo

3º Encontro - síncrono	16/03/2024	1 hora e 30 min.	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
2º CÍRCULO			
Tema Geral: Educação do Campo e Pedagogia da Alternância			
Encontros	Data	CH	Subtemas
1º encontro - assíncrono	18/03/2024 a 23/03/2024	7 horas	Subtema I Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
2º encontro - assíncrono	25/03/2024 a 05/04/2024	7 horas	Subtema II Proposta formativa da Pedagogia da Alternância
3º encontro - síncrono	06/04/2024	2 horas	Discussão sobre conteúdo estudado no momento assíncrono
3º CÍRCULO			
Tema Geral: EJA EPT e Pedagogia da Alternância			
Encontros	Data	CH	Subtemas
1º encontro - assíncrono	08/04/2024 a 12/04/2024	8h30 min	Subtema I EJA EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos
2º encontro - síncrono	13/04/2024	2 horas	Atividade prática de Construção de um Plano de Atividade para o Tempo- comunidade
3º encontro - assíncrono	13/04/2024 a 20/04/2024	2h 30 min.	Avaliação dos encontros

### III DESENVOLVIMENTO DO CURSO

#### 1º CÍRCULO

“O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1979, p. 14).

Tema Geral:
Fundamentos da Educação do Campo: o nascer de um movimento por uma Educação do Campo
Objetivo Geral do Círculo:
Compreender os fundamentos da Educação do campo, a partir de sua formação histórica e identitária
Carga horária total do círculo: 11 horas
Este círculo terá uma carga horária de 11 horas, divididas em momentos síncronos com dois encontros <i>on-line</i> de 1h30 cada por meio do <i>Google meet</i> , totalizando 3 horas, e momentos assíncronos, com carga horária de 8 horas, em que os cursistas irão ter acesso por meio do Google Sala de Aula aos materiais para leituras e realização de atividades deste círculo.
Datas dos encontros síncronos: 09/03/2024 e 16/03/2024
*O link do <i>Google meet</i> para os encontros <i>online</i> serão enviados para o <i>e-mail</i> cadastrado na inscrição e/ou grupo no <i>WhatsApp</i> .
1º Encontro - síncrono – CH: 1h30
Subtema I:
Apresentação do círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a proposta do curso de formação em círculo de saberes aos cursistas;</li> <li>- Orientar os cursistas quanto a dinâmica/proposta de círculo de saberes no curso de formação;</li> <li>- Apresentar a plataforma (Google Sala de Aula) onde estão disponibilizados os materiais e atividades do curso.</li> <li>- Iniciar as atividades por meio de uma reflexão sobre questão motivadora.</li> </ul>
Desenvolvimento:
Fala de boas-vindas, apresentação dos cursistas por meio de um gráfico com as localidades dos cursistas, espaço para que alguns deles falem o porquê estão interessados no curso.
Apresentação de como estão organizados os círculos, os encontros, cronograma, a plataforma e os materiais a serem utilizados pelos participantes.
Reflexão inicial com um diálogo a partir de um uma citação em que os participantes irão interpretar os sentidos que ela tem para eles.
Apresentar o roteiro para o encontro assíncrono e encerrar.

<p>Material necessário:</p> <p>Computador, internet, caderno de anotações, caneta, pincel/lápis.</p>
2º encontro - assíncrono – CH: 8h
<p>Subtema II:</p> <p>Formação identitária e histórica do movimento da Educação do Campo</p>
<p>Objetivos:</p> <p>- Estudar sobre a formação identitária e histórica da Educação do Campo.</p>
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Para a reflexão inicial, propor fazer a leitura da imagem de uma charge. Após esse momento, os participantes respondem a algumas questões.</p> <p>No diálogo de conhecimento, fazer a leitura do texto “Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos”, de Maria do Socorro Silva (2018)” e assistir a um vídeo.</p> <p>Após esse momento, para a aplicação contextualizada do saber, registrar uma reflexão escrita com base na leitura e no vídeo.</p>
<p>Material necessário:</p> <p>Computador; textos; internet; caderno de anotações, caneta, pincel/lápis.</p>
3º Encontro - síncrono – CH: 1h30
<p>Objetivos:</p> <p>- Aprofundar as questões levantadas no estudo autônomo;</p> <p>- Socializar e compartilhar suas reflexões, percepções e atividades realizadas a partir das leituras e outros materiais disponibilizados no Google Sala de Aula.</p>
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Fazer reflexão inicial a partir da música: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rNYQI1fRCh8">https://www.youtube.com/watch?v=rNYQI1fRCh8</a> “ Não vou sair campo, de Gilvan dos Santos” e perguntar o que acharam da música, em relação ao conteúdo estudado?</p> <p>Em seguida, no diálogo de conhecimento, discutir: o que podemos comentar a respeito da Educação rural x Educação do Campo X Educação Básica do Campo, questão tocada tanto no vídeo quanto na leitura realizada do estudo? observar o que cada um dos professores traz para os três conceitos. Anotar e ao final realizar o diálogo de conhecimento. Anotar e ao final tentar chegar a um consenso.</p> <p>Em seguida, abrir espaço para comentários sobre os destaques do que lhes chamou a atenção do texto trabalhado no encontro assíncrono.</p> <p>Para aplicação contextualizada do saber, pedir que os participantes construíssem uma reflexão sobre esse primeiro círculo em que respondessem o enunciado abaixo:</p> <p><i>Sobre os fundamentos da Educação do Campo, do Movimento da Educação do Campo, eu não sabia...agora eu sei...</i> Os participantes acessam o link disponível no Google Sala de Aula e postam sua reflexão.</p>
<p>Material necessário:</p>

Computador; textos; internet; caderno de anotações, caneta, pincel/lápis.

Bibliografia Básica:

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 26 mar. 2024.

1º Encontro – síncrono – CH: 1h30

Subtema I:

Criando um círculo de saberes: diálogo inicial para o curso de formação

Apresentação do círculo:

Este primeiro encontro síncrono acontecerá por meio de encontro virtual pelo *Google Meet* com 1h30 de duração. Nele serão desenvolvidas as seguintes atividades: apresentação da proposta do curso; orientações quanto às dinâmicas do curso; apresentação do ambiente virtual em que as atividades serão postadas, neste caso, o Google Sala de Aula e início das atividades por meio de uma reflexão sobre a Educação do Campo.

Tem como objetivos específicos:

- Apresentar a proposta do curso de formação em círculo de saberes aos cursistas;
- Orientar os cursistas quanto a dinâmica/proposta de círculo de saberes no curso de formação;
- Apresentar a plataforma (Google Sala de Aula) onde estão disponibilizados os materiais e atividades do curso.

Detalhamento do círculo:

Antes do primeiro encontro síncrono

Antes do primeiro encontro síncrono, em que ocorrerá a abertura dos círculos, organizar a plataforma virtual em que os materiais e as atividades serão postadas, neste caso, o Google Sala de Aula, prevendo cada semana do curso.

Como primeiro contato com os professores cursistas, propõem-se, uma mensagem de boas-vindas ao curso e um convite para que aceitem entrar na plataforma de aprendizagem, o link para a reunião on-line (<https://meet.google.com/fxw-gwdk-gvq> )

Para participar por telefone, disque +1 337-548-0468 e digite este PIN: 703 517 135#) e o grupo de WhatsApp (<https://chat.whatsapp.com/KKYDVL8PeFcK0i3A6ZitRM>)

Como uma primeira atividade que servirá de contato inicial, convidá-los a se apresentarem em um fórum que estará aberto no Google Sala de Aula. Sugerimos que os professores se apresentem brevemente, mencionando seu nome, instituição onde trabalha, se trabalham com EJA EPT, se conhecem a Pedagogia da Alternância.

### Abertura do círculo

O círculo inicia com a fala de apresentação do(a) professor(a) mediador(a) e mensagem de boas-vindas aos professores cursistas. Após esse momento, o(a) mediador(a) apresenta um gráfico com as localidades dos cursistas e abre espaço para que alguns deles falem qual a importância dessa formação para a sua atuação.

Apresentar como estão organizados os círculos, os encontros, cronograma, a plataforma e os materiais a serem utilizados pelos participantes.

### Atividades do círculo

Após a abertura do círculo, entrar no momento de reflexão inicial, com o seguinte questionamento:

Questionar: Por que um círculo de saberes-formação? que atividades se fazem em um círculo?

Apresentar aos professores um vídeo sobre o círculo de cultura de Paulo Freire e perguntar o que podem destacar de um círculo de cultura.

Vídeo: <https://youtu.be/2YeBI74OZic?si=DV5VenLqC5pSOvXj> (Paulo Freire – Análise sobre Círculo de Cultura 4m22s).

Após isso, apresentar a inspiração para um círculo de saberes: um olhar reflexivo e aprendente no processo de produção de saberes com os participantes, por meio do diálogo.

Após falarmos sobre o círculo de saberes, iniciar o diálogo com a leitura da citação que estará em apresentação de power point, com o objetivo de direcionar para a primeira discussão que encontrarão no momento de estudo assíncrono:

[...] conseguimos quebrar o mote ‘sair do campo para estudar e estudar para sair do campo’? Há um ditado conhecido que se diz ‘Para pegar na enxada não precisa muitas letras’. Será que é verdadeiro o pensamento em que, se o povo do campo estuda, ele quer sair do campo? Será que não é preciso estudar? (Caldart, 2018).

Questionar: O que você pensa sobre essa afirmação de Roseli Caldart?

Deixar que os professores tragam reflexões sobre a citação.

### Avaliação:

Avaliar em um palavra o que ficou registrado do encontro de hoje.

Pode fazer no Mentimeter pra guardar os registros.

Frequência: <https://forms.gle/BB4PpJcS11HRYaVt6>

2º encontro – assíncrono – CH: 8h

Subtema II:

## Formação identitária do movimento da Educação do Campo

### Apresentação do círculo:

Este segundo encontro assíncrono acontecerá por meio de acesso dos participantes ao ambiente virtual Google Sala de Aula e terá uma carga horária destinada para estudo de 8 horas. Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: reflexão inicial a partir de um texto motivador e vídeo para análise de uma imagem; diálogo do conhecimento por meio da leitura de um material de apoio; e aplicação, por meio de reflexão final.

### Tem como objetivo:

- Discutir sobre a formação identitária e histórica da Pedagogia da Alternância;

### Detalhamento do círculo:

#### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao ambiente virtual de estudo, apresenta o objetivo do encontro e passa a orientar as atividades.

#### Atividades do círculo

Para a reflexão inicial, propor fazer a leitura da imagem que segue. Após esse momento, os participantes respondem a algumas questões.



Fonte: <https://assesoar.org.br/20-anos-articulacao-paranaense-por-uma-educacao-do-campo-apec-realiza-seminario/> Acesso em: 03 de jan. 2024.

Após haver feito a leitura da imagem, responder:

Que elementos identitários a imagem mostra quanto aos sujeitos do campo? Quem são? Como são?

Que interpretações são possíveis pensar a partir da charge?

Postar as respostas a essa atividade no Google Sala de Aula.

Avançar na temática a ser discutida, partindo da leitura do texto “Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos”, de Maria do Socorro Silva (2018), disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390> que trata de como a luta por uma política de Educação do Campo no Brasil emergiu, nos últimos 20 anos, como uma estratégia fundante do Movimento da Educação do Campo. Traz ainda alguns desafios atuais para a Educação do Campo. Faça destaques do que lhe chamou a atenção para comentar no encontro síncrono.

Para complementar a leitura, deixamos o seguinte vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cX6FcAb9OSE> (O conceito de Educação do Campo) em que a professora Maria Aires comenta sobre o conceito de Educação do Campo a partir do livro Dicionário de Educação do Campo.

Após a leitura, registre as questões abaixo com base na leitura e no vídeo:

O que representa para você a expressão “Educação do Campo”?

No que você julga que conhecer as lutas, as questões atuais e as experiências da Educação do Campo atua, no sentido de contribuir ou não, em sua docência? Postar a reflexão no Google Sala de Aula, juntamente com a atividade 1.

Material complementar de estudo:

Para saber mais sobre o tema de estudo deste círculo, indicamos:

Vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=rM4y\\_1a0-Oc](https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc) (Entrevistas - A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil) que traz uma entrevista com a professora Mônica Molina, professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB). A entrevista foi realizada no marco de participação do CLACSO no IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014, celebrado em La Habana entre os dias 10 e 14 de fevereiro de 2014.

Capítulo de livro: CALDAT, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1ux0\\_JWpuoKr349GZQbHP7AuQL5GCLni/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ux0_JWpuoKr349GZQbHP7AuQL5GCLni/view?usp=sharing)

3º encontro – síncrono – CH: 1h30

Subtema II: Formação identitária do Movimento da Educação do Campo

Apresentação do círculo:

Este terceiro encontro síncrono acontecerá por meio de encontro virtual pelo *Google meet* com duração de 1h30min. Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: reflexão inicial partindo de um vídeo; diálogo do conhecimento a partir de questões oriundas do estudo assíncrono; aplicação contextualizada do saber, a partir de uma questão final.

Tem como objetivos:

- Aprofundar as questões levantadas no estudo autônomo;
- Socializar e compartilhar suas reflexões, percepções e atividades realizadas a partir das leituras e outros materiais disponibilizados no Google Sala de Aula.

Detalhamento do círculo:

#### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao terceiro encontro, apresenta os objetivos, conversa sobre as impressões dos professores sobre os roteiros de orientação das atividades, passa a orientar as atividades.

#### Atividades do círculo

Vamos à reflexão inicial a partir da música: <https://www.youtube.com/watch?v=rNYQI1fRCh8> Não vou sair campo, de Gilvan dos Santos: (Não vou sair do campo) e perguntar o que acharam da música, em relação ao conteúdo estudado?

Após quebrar o gelo com a música, Vamos à discussão sobre: o que podemos comentar a respeito da Educação rural X Educação Básica do Campo X Educação do Campo, questão tocada na leitura realizada do estudo? Observar o que cada um dos professores traz para os três conceitos. Anotar e ao final tentar chegar a um consenso.

Em seguida, abrir espaço para comentários sobre os destaques do que lhes chamou a atenção do texto trabalhado no encontro assíncrono.

Para aplicação contextualizada do saber, pedir que os participantes construíssem uma reflexão sobre esse primeiro círculo em que respondessem o enunciado abaixo:

*Sobre os fundamentos da Educação do Campo, do Movimento da Educação do Campo, eu não sabia...agora eu sei...*

Os participantes acessam o link disponível no Google Sala de Aula e postam sua reflexão.

Link do Jamboard disponível em: <https://jamboard.Google.com/d/1PL3n1Yuab774gEYVKEjyKuAQ-9soh9GxoCIG8HmKeCU/edit?usp=sharing>

Obs: a Educação Básica se refere ao conceito mesmo da LDB que identifica a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que inclui também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

Do Campo – não mais meio rural, por incluir o sentido atual do trabalho camponês, das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Frequência: <https://forms.gle/azorkr5dde5zkFXg9>

## 2º CÍRCULO

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção (Freire, 1996, p.13).*

Tema Geral: Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância
Objetivo Geral do Círculo: Compreender a relação da Educação do campo com a Pedagogia da Alternância.
Carga horária total do círculo: 16 horas
Este círculo terá uma carga horária de 16 horas, divididas em momento síncrono com um encontro <i>on-line</i> de 2 horas por meio do <i>Google meet</i> , e dois encontros assíncronos com carga horária de 7 horas cada, envolvendo dois subtemas, onde os cursistas irão ter acesso por meio do Google Sala de Aula aos materiais para leituras e realização de atividades deste círculo.  Data do encontro síncrono: 06/04/2024  *O <i>link</i> do <i>Google meet</i> para os encontros <i>online</i> serão enviados para o <i>e-mail</i> cadastrado na inscrição e/ou grupo no <i>whatsapp</i> .
1º Encontro – assíncrono – CH: 7h00
Subtema I: Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo
Objetivo: - Problematizar a Pedagogia da Alternância na sua relação com a Educação do Campo;
Desenvolvimento: Um momento de reflexão inicial a partir de uma letra de canção, para trazer algumas questões; Um segundo momento de diálogo do conhecimento por meio de dois vídeos; Um momento de aplicação para a produção de uma reflexão final pelos participantes.
Material necessário: Computador, internet, caderno de anotações, caneta, pincel/lápis.
2º Encontro – assíncrono – CH: 7h00
Subtema II Proposta formativa da Pedagogia da Alternância
Objetivos: - Conhecer a proposta formativa da pedagogia da alternância, quanto aos elementos que sustentam essa formação.
Desenvolvimento:

Reflexão inicial a partir do seguinte questionamento: No que consiste a proposta formativa para os sujeitos na Pedagogia da Alternância na Educação do Campo? Vamos iniciar essa reflexão a partir da leitura de dois textos.

Aplicação contextualizada do saber ao redigir texto sustentando a afirmação: A abertura da escola à realidade da vida, às experiências do aluno, é um dos potenciais pedagógicos da alternância.

3º Encontro – síncrono – CH: 2h

Objetivos:

- Apresentar as compreensões sobre o conceito de Pedagogia da Alternância, relacionando à Educação do campo.;
- Socializar e compartilhar suas reflexões, percepções sobre as atividades realizadas no Google Sala de Aula.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, partir para a reflexão inicial sobre as experiências com o segundo roteiro de orientações. Abrir espaço para que os professores falem como foi a leitura e os vídeos.

No segundo momento, vamos ao diálogo do conhecimento, a partir de uma dinâmica em grupo.

Solicitar que os professores escolham 1 pessoa para ser o moderador, ele fará salas virtuais separadas.

Cada grupo deverá fazer 1 lâmina de slide, ou relatório verbal, ressaltando três pontos que lhes chamou a atenção sobre a Pedagogia da Alternância e trazer para explicação e diálogo.

Os grupos montam o resumo. Os grupos apresentam seus resumos em forma de relatório verbal.

No terceiro momento do encontro, na aplicação contextualizada do saber, pedimos que os professores cursistas acessarem o Google Sala de aula e construam um comentário sobre: Compreender sobre a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo o ajudou a pensar na sua atuação docente? Se sim, em que?

Bibliografia básica:

CORDEIRO, G.; REIS, N. HAGE, S. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078> Acesso em 12/03/2024.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 212–227, 2014. DOI: 10.14244/19827199915. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915>. Acesso em: 12 abr. 2024.

## 1º Encontro – assíncrono

### Apresentação do círculo:

Os encontros deste segundo círculo se darão de forma assíncrona, por meio de acesso dos participantes ao ambiente virtual Google Sala de Aula e terá uma carga horária destinada para estudo de 14 horas, divididos em 7 horas para cada subtema.

Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: reflexão inicial; um segundo momento de aprofundamento do conhecimento; e por fim, aplicação por meio de uma reflexão final pelos participantes.

Os objetivos do encontro são:

- Problematizar a Pedagogia da Alternância na sua relação com a Educação do Campo.
- Conhecer a proposta formativa da pedagogia da alternância, quanto aos elementos que sustentam essa formação. Para isso, elaboramos as orientações que seguem.

### Detalhamento do círculo:

#### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao ambiente virtual de estudo, apresenta o objetivo do encontro e passa a orientar as atividades.

#### Subtema I:

Princípios da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo

CH: 7 horas

#### Atividades do círculo

Faça a leitura atenta da letra da canção:

#### CONSTRUTORES DO FUTURO

(Gilvan Santos)

Eu quero uma escola do campo

Que tenha a ver com a vida, com a gente

Querida e organizada

E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo

Que não enxerga apenas equações

Que tenha como chave mestra:

O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo

Que não tenha cercas, que não tenha muros

Onde iremos aprender

A sermos CONSTRUTORES DO FUTURO.

Eu quero uma escola do campo

Onde o saber não seja limitado

Que a gente possa ver o todo

E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo

Onde esteja o símbolo da nossa semente

Que seja como a nossa casa,

Que não seja como a casa alheia

Após ter feito a leitura atenta, responder às questões no Google Sala de Aula: Que tipo de escola é idealizada na canção? Como esse tipo de escola se conecta com a realidade do Campo?

A partir dos elementos levantados na canção, podemos pensar em que como seria essa organização desse tipo de escola? A Pedagogia da Alternância é uma dessas possibilidades. Mas, o que de fato ela é? Antes de aproximar a alguma possível resposta, precisa-se conhecer sua origem e porque ela foi pensada para atender as escolas do campo.

Assistir, então, aos vídeos que seguem:

“O Que é a Pedagogia da Alternância?” em que o prof. Marlon Pestana realiza uma viagem pelos locais que deram origem à Pedagogia da Alternância. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yxkHPmrBuII> (10m47s).

“Pedagogia da Alternância” . Vídeo que conta uma experiência de visita a uma Escola Família Agrícola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-IEfEHMk76o> (13m52s).

Após assistir aos vídeos, elabore um mapa conceitual que explicita qual é o conceito que você encontrou para a Pedagogia da Alternância.

Postar a atividade no Google Sala de Aula, juntamente com a atividade 1.

2º Encontro – assíncrono

Subtema II:

Proposta formativa da Pedagogia da Alternância

CH: 7 horas

### Atividades do círculo

Vamos iniciar a partir do seguinte questionamento: o que envolve a proposta formativa para os sujeitos na pedagogia da alternância na Educação do Campo? Vamos compreender essa questão a partir da leitura dos textos que seguem. Durante a leitura, observe e destaque os eventos que marcam o surgimento dessa organização educativa.

CORDEIRO, G.; REIS, N. HAGE, S. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078> Acesso em 12/03/2024.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 212–227, 2014. DOI: 10.14244/19827199915. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Baseando-se na leitura dos textos, redija um texto sustentando a afirmação: A abertura da escola às experiências do aluno é um dos potenciais pedagógicos da Pedagogia da Alternância (p. 120).

Obs: no texto do material complementar de estudo há uma seção que ajuda a aprofundar essa questão “o lugar da experiência”, caso deseje consultar.

Postar a atividade no Google Sala de Aula. Indique no título que a atividade é do Subtema II.

Materiais complementares de estudo:

Para saber mais a respeito da Pedagogia da Alternância:

Texto:

A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais de Jean-Claude Gimonet. Disponível em:

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf> Acesso em 01 de fev. 2024.

#### Notícias:

Pedagogia da Alternância entrará na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/pedagogia-da-alternancia-entrara-na-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao> Acesso em: 19 de jan. 2023.

#### Vídeo:

Prefeitura de Nova Friburgo. Você conhece e sabe o que é a Pedagogia da Alternância? – CEFFA. Facebook. (<https://drive.google.com/file/d/1frbjTazZ-Fn8U9q5i-537Vca4DdTicVo/view?usp=drive> ) 4min. Google drive.

#### Site:

Neste site encontramos as resoluções e pareceres que entraram em vigor sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo> Acesso em: 09 de jan. 2024.

#### Livro:

GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris:AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1-118TMW9RCFsDwwUsB0SqxSeUdJhb\\_D/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-118TMW9RCFsDwwUsB0SqxSeUdJhb_D/view?usp=sharing) (Google drive).

3º Encontro - síncrono – CH: 2 horas

#### Apresentação do círculo:

Este terceiro encontro síncrono acontecerá por meio de encontro virtual pelo *Google meet* com duração de 1h30min. Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: reflexão inicial sobre as impressões dos professores sobre o roteiro de atividades do segundo círculo; diálogo do conhecimento por meio de uma dinâmica em grupo; aplicação contextualizada do saber por meio da socialização do relatório verbal ou exposição dos grupos.

#### Tem como objetivos:

- Apresentar as compreensões sobre o conceito de Pedagogia da Alternância, relacionando à Educação do campo;
- Socializar e compartilhar suas reflexões, percepções sobre as atividades realizadas no Google Sala de Aula.

#### Detalhamento do círculo:

##### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao segundo encontro, como reflexão inicial, conversar sobre as impressões dos professores sobre o roteiro de atividades do segundo círculo, apresenta o roteiro do próximo com o produto final do próximo círculo (3º Círculo), os objetivos do encontro e passa a orientar as atividades.

#### Atividades do círculo

Na atividade do círculo, vamos diálogo do conhecimento, a partir de uma dinâmica em grupo.

Solicitar que os professores escolham 1 pessoa para ser o moderador, ele fará salas virtuais separadas.

Cada grupo deverá fazer 1 lâmina de slide, ou relatório verbal, ressaltando três pontos que lhes chamou a atenção sobre a Pedagogia da Alternância e trazer para explicação e diálogo.

#### Orientações para a dinâmica:

Ressaltar três pontos que lhe chamou a atenção/lhe tocou sobre a Pedagogia da Alternância. O último ponto deverá ser o conceito que emergiu do mapa conceitual.

Tempo: 10 minutos de preparação da dinâmica e 5 a 10 minutos para a apresentação e discussão do grupo

Nomear um moderador para cada grupo, encarregado de facilitar a discussão e garantir que todos os membros participem.

#### *Direcionamento da Discussão:*

Os moderadores devem orientar os participantes a refletir sobre as questões pontuadas, incentivando a troca de ideias e experiências.

os grupos apresentam aquilo que resultou para cada equipe:

#### *Produção e Apresentação:*

Após a discussão em grupo, cada equipe deve produzir um resumo das principais conclusões e apresentar em formato relatório verbal, deixando claro quais são os pontos ou compartilhar em lâmina de slide.

O tempo limite para a preparação e apresentação dos resultados é de 10 minutos.

#### *Apresentação dos Resultados:*

Encoraje a discussão e o compartilhamento de feedback entre os grupos.

Caso cobre tempo, a formadora também pode apresentar em slide alguns pontos importantes sobre a Pedagogia da Alternância.

No terceiro momento do encontro, na aplicação contextualizada do saber, pedimos que os professores cursistas acessarem o Google Sala de aula e construíssem um comentário sobre: Compreender sobre a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo o ajudou a pensar na sua atuação docente? Se sim, em que?

Frequência: <https://forms.gle/cm5JXoMURJ2NMbJf7>

## 3º CÍRCULO

*Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (Freire, 1979, p. 16).*

Tema Geral:
EJA EPT e a Pedagogia da Alternância
Objetivo Geral do Círculo:
Conhecer um curso técnico integrado em EJA EPT que tem como base a pedagogia da alternância, a fim de construir uma proposta para trabalho com uma turma de EJA EPT.
Carga horária total do círculo: 13horas
Este círculo terá uma carga horária de 13 horas, divididas em momento síncrono com um encontro <i>online</i> de 2h00 por meio do <i>Google meet</i> , e momentos assíncronos com carga horária de 11 horas, em que os cursistas irão ter acesso por meio do Google Sala de Aula aos materiais para leituras e realização de atividades deste círculo.
Data do encontro síncrono: 13/04/2024
*O <i>link</i> do <i>Google meet</i> para o encontro <i>online</i> será enviado para o <i>e-mail</i> cadastrado na inscrição e/ou grupo no <i>WhatsApp</i> .
1º encontro – assíncrono – CH: 8h30min
Subtema I
EJA EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos
Objetivos:
- Conhecer as especificidades de formação em alternância no ensino médio integrado à EJA EPT;
- Elaborar um plano de ensino voltado, preferencialmente, para o 1º ciclo do curso de EJA EPT com Pedagogia da Alternância.
Desenvolvimento:
Iniciar com a seguinte questão para reflexão inicial: Qual a importância do planejamento para a Pedagogia da Alternância?
Para diálogo do conhecimento, ir à leitura do texto: “EJA EPT COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO”, disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1sld_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1sld_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing</a>
Após a leitura do texto, como aplicação contextualizada do saber, a proposta é que os professores desenvolvam uma aplicação prática, utilizando como base o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na modalidade de Jovens e Adultos do <i>Campus</i> Castanhal do IFPA. Elaborar uma proposta de plano simulando a atuação no Curso Técnico Integrado EJA EPT Agropecuária com Pedagogia da Alternância para trazer ao encontro síncrono. No encontro síncrono, desenvolver o produto final coletivamente.

2º encontro – síncrono – CH: 2h00
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializar e compartilhar as reflexões sobre as atividades realizadas a partir das leituras disponibilizadas no Google Sala de Aula.</li> <li>- Dialogar com os demais a partir de uma proposta de plano simulando a atuação no Curso Técnico Integrado EJA EPT Agropecuária com Pedagogia da Alternância.</li> </ul>
<p>Desenvolvimento:</p> <p>No primeiro momento, partir para a reflexão inicial sobre as experiências com o roteiro de orientações. Abrir espaço para que os professores falem como foi a leitura e a construção do plano.</p> <p>No segundo momento, vamos ao diálogo do conhecimento, a partir de uma dinâmica em grupo.</p> <p>Solicitar que os professores em duplas ou trios organizem um plano de atividade coletivo para o tempo/comunidade.</p> <p>Na aplicação do conhecimento, farão a construção e apresentação do plano.</p>
3º Encontro – assíncrono – CH: 2h30
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os círculos, por meio de questionário.</li> </ul>
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Após ter apresentado o questionário no último encontro síncrono, disponibilizar o link do formulário na sala do Google Forms e no grupo de WhatsApp.</p>
<p>Avaliação do círculo:</p> <p>Elaborar um questionário com algumas perguntas para avaliar os três círculos, com um tempo de uma semana para responderem.</p>
<p>Material necessário:</p> <p>Computador, internet, caderno de anotações, caneta, pincel/lápis.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>Texto autoral: EJA EPT com Pedagogia da Alternância: Especificidades e Desafios na Implementação”, disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1sId_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1sId_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing</a></p> <p>CARVALHO, J. P.; TOMASI, A. P. N. Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância. Anais. 6 Seminário Educação e formação humana: desafios do tempo presente. /I Simpósio Educação, formação e trabalho. Disponível em: <a href="https://www.mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/137-6-eixo-iv-educacao-profissional-e-mundo-do-trabalho?download=731:instrumentos-pedagogicos-da-formacao-em-alternancia">https://www.mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/137-6-eixo-iv-educacao-profissional-e-mundo-do-trabalho?download=731:instrumentos-pedagogicos-da-formacao-em-alternancia</a> Acesso em 20 nov. 2023.</p>

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. PPC: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com alternância pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade, 2022.

1º Encontro – assíncrono CH: 8h30min

Subtema I:

EJA EPT com Pedagogia da Alternância: especificidades e instrumentos pedagógicos

Apresentação do círculo:

Este primeiro encontro assíncrono acontecerá por meio de acesso dos participantes ao ambiente virtual Google Sala de Aula e terá uma carga horária destinada para estudo de 8 horas e 30 min.

Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: a reflexão inicial sobre a importância do planejamento para a Pedagogia da Alternância; diálogo de conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância com a leitura de um texto base; Para aplicação contextualizada do saber, elaborar um Plano de ensino voltado para um dos ciclos do Curso Técnico Em Agropecuária Integrado Ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com Alternância Pedagógica e enfoque em Sustentabilidade.

Tem como objetivo:

- Conhecer as especificidades de formação em alternância no ensino médio integrado à EJA EPT;
- Elaborar um plano voltado para o 1º ciclo do curso de EJA EPT com a Pedagogia da Alternância.

Detalhamento do círculo:

#### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao ambiente virtual de estudo, apresenta o objetivo do encontro e passa a orientar as atividades.

#### Atividades do círculo

Iniciar com a seguinte questão apenas para pensar: Qual a importância do planejamento para a Pedagogia da Alternância? Será possível desenvolver um trabalho como é a proposta da Pedagogia da Alternância sem um plano, sem um instrumental? Acreditamos que isso não seja possível. Assim, trazemos para esse último círculo a leitura do texto: “EJA EPT COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO”, disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1sId\\_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1sId_21eiJoZGkNRTkQnvLHh-U7y9sQg6/view?usp=sharing)

Após a leitura do texto, a proposta é que os professores, desenvolvam uma aplicação prática, utilizando como base o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na modalidade de Jovens e Adultos do Campus Castanhal do IFPA.

Orientações para o plano:

Elaborar uma proposta de plano, simulando a atuação no Curso Técnico Integrado EJA EPT Agropecuária com Pedagogia da Alternância, preferencialmente, para o 1º Ciclo (1º ano) para a sua disciplina, que contenha um conteúdo e atividades para o tempo-escola e o tempo-comunidade.

A proposta de Plano deve ter a previsão de conteúdo para 1 tempo-escola/ tempo-comunidade, com base nos eixos temáticos presentes no Quadro 9 do PPC. O PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na modalidade de Jovens e Adultos do Campus Castanhal do IFPA, com enfoque na Pedagogia da Alternância, está disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Zaz7jTEbCyLmYcotzaw6jB7Azeb-FUbz/view?usp=sharing>

Observar:

- O PPC do curso apresenta uma formação a ser realizada no período de 2 ciclos (1º ano e 2º ano), (p. 22 – 26). Escolha, preferencialmente, do 1º Ciclo.

- Observe as ementas (p. 26 em diante) e os eixos temático presente no Quadro 9 (p. 90), que se aplique a sua disciplina.

- Seguir o modelo de plano que está no link:

<https://docs.google.com/document/d/1JGrLKOyTCf1PgRwGBoJJ9odMXTXuDTOR/edit?usp=sharing&ouid=102609947358260725439&rtpof=true&sd=true> Um modelo de atividade utilizada pelos professores da EJA EPT para o tempo comunidade por disciplina está disponível aqui:

[https://drive.google.com/file/d/1wz7Uuhxu2w7jpWt5bNjp0pNI5ULVOCIE/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1wz7Uuhxu2w7jpWt5bNjp0pNI5ULVOCIE/view?usp=drive_link)

Postar a atividade no [Google Sala de Aula](#).

Material complementar de estudo:

Para saber mais sobre a Pedagogia da Alternância oferecida no âmbito das instituições federais, acessar o artigo:

FERREIRA, J. de M. ; PEREIRA MATOS, R. . Pedagogia da Alternância na Rede Federal: um retrato nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14802, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14802. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14802> . Acesso em: 01 fev. 2024.

Para saber mais sobre os instrumentos pedagógicos na Pedagogia da alternância acessar o Produto Educacional e o artigo:

Pedagogia da Alternância no Proeja Indígena – princípios e orientações para o ensino tecnológico de Silvia Carvalho Vieira e Davi Avelino Leal. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1xGVBsv1C21rpVnbtIPj0-t2XyLJzbY1/view> Acesso em 01 de fev. 2024.

CARVALHO, J. P.; TOMASI, A. P. N. Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância.

Anais. 6 Seminário Educação e formação humana: desafios do tempo presente. /I Simpósio Educação, formação e trabalho. Disponível em: <https://www.mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/137-6-eixo-iv-educacao-profissional-e-mundo-do-trabalho?download=731:instrumentos-pedagogicos-da-formacao-em-alternancia> Acesso em 20 nov. 2023.

2º Encontro – síncrono – CH: 2 horas

Apresentação do círculo:

Este segundo encontro síncrono acontecerá por meio de encontro virtual pelo *Google meet* com duração de 2h00. Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: reflexão inicial sobre a importância do planejamento na Pedagogia da Alternância; Diálogo do conhecimento por meio de uma dinâmica em grupo para construção coletiva de um Plano de Atividade para o tempo-comunidade. Aplicação contextualizada do saber, a partir da apresentação do Plano de atividade.

Tem como objetivo:

- Construir e socializar um Plano de Atividade em grupos para o tempo-comunidade, a partir do Plano de ensino individual, buscando exercitar o trabalho coletivo.

Detalhamento do círculo:

#### Abertura do círculo

O(a) professor(a) mediador(a) dá as boas-vindas ao encontro do terceiro círculo. Como reflexão inicial, inicia com questões de como foi a construção do Plano de aula individual e sobre as impressões dos professores sobre o roteiro de atividades do círculo; fala sobre a importância do planejamento na Pedagogia da Alternância; apresenta os objetivos do encontro e passa a orientar as atividades.

#### Atividades do círculo

vamos diálogo do conhecimento, em que os professores apresentam os planos de aula individuais, destacando os tempos-escola, tempos-comunidades e o que propuseram para a socialização. Além disso, é importante que nesse diálogo aberto com o(a) professor(a) formador(a) haja questões sobre que disciplinas o professor pensa que poderia envolver em seu planejamento se fosse levar em consideração a ementa como um todo, num plano de ensino.

Num segundo momento, dialogar a partir do Plano de ATV do Tempo-Comunidade construído e utilizado no campus utilizado como base do estudo, para que os professores cursistas percebam a importância do trabalho de integração, para que não haja tantas atividades para o tempo-comunidade.

Num terceiro momento, como aplicação contextualizada do saber, apresentar uma proposta de Plano de atividade coletivo e verificar se é possível integrar as atividades apresentadas no círculo, a partir de grupos.

Um link do Google Drive com o modelo de Plano de ATV do Tempo-Comunidade preenchido é disponibilizado aos participantes para que o reconheçam. Discutam o modelo e vejam se é possível realizar os grupos para a integração.

#### Orientações para a dinâmica:

Em duplas ou trios (segundo as disciplinas afins), vocês devem construir um único Plano de Atividade para o Tempo-comunidade, a partir dos objetivos e atividades do Plano de aula individual.

Tempo: 15 a 20 minutos de preparação do Plano e 5 a 10 minutos para a apresentação ao grupo.

Nomear um moderador para cada grupo, encarregado de facilitar a discussão e garantir que todos os membros participem.

#### Produção e Apresentação:

Cada equipe deve preencher o modelo de Plano de Atividade para o Tempo-comunidade e entregar no Google Sala de aula (apenas um dos participantes entrega).

Apresentação dos Resultados:

Cada equipe terá 10 minutos para compartilhar na tela e apresentar ao grupo.

Link do Plano de Atv coletivo: <https://docs.google.com/document/d/1bA37EbScyPv-nT96zjWuQRk3qWCAcKKc/edit?usp=sharing&ouid=102609947358260725439&rtpof=true&sd=true>

Frequência: <https://forms.gle/SwcdVGfnT3FmKXpH7>

3º Encontro – assíncrono – 2h30min – Avaliação do curso

Apresentação do círculo:

Este terceiro encontro assíncrono acontecerá por meio do Google sala de aula e terá a duração de 1h30min. Nesse encontro serão desenvolvidas as seguintes atividades: avaliação do curso por meio de questionário no *Google Forms*.

O objetivo do encontro é realizar a avaliação dos encontros por meio de registro escrito de reflexões em um questionário.

Detalhamento do círculo:

Avaliação final dos encontros:

Elaborar um questionário no *Google forms* e postar no Google Sala de Aula o link, bem como compartilhar no grupo de WhatsApp dos professores para avaliar os três círculos.

As perguntas do questionário serão:

- 1) Como você avalia a sua vivência no “Curso de Formação Continuada EJA EPT Com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz” quanto às atividades síncronas e assíncronas?
- 2) As discussões dos círculos colaboraram em aprendizagens para sua docência? Se sim, que aprendizagens poderia ressaltar, que servirão de subsídio para o seu fazer docente?
- 3) As discussões dos círculos o(a) provocaram a pensar no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula? Ex. pode ressaltar aprendizagens relacionadas a situações práticas? aprendizagens da sala de aula? aprendizagens com as discussões ou outras aprendizagens?
- 4) Que sugestões você daria para a melhoria do(s) curso/círculos?
- 5) É muito importante para prosseguirmos com o curso, com outras turmas, que você faça uma avaliação geral do curso vivenciado: objetivo, conteúdos, metodologia, outros pontos que considera importante mencionar.

Link da Avaliação no *Google Forms*: <https://forms.gle/fyojXRaSNZi1zLr19>

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. P.; TOMASI, A. P. N. Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância. Anais. 6 Seminário Educação e formação humana: desafios do tempo presente. /I Simpósio Educação, formação e trabalho. Disponível em: <https://www.mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/137-6-eixo-iv-educacao-profissional-e-mundo-do-trabalho?download=731:instrumentos-pedagogicos-da-formacao-em-alternancia> Acesso em 20 nov. 2023.

CORDEIRO, G.; REIS, N. HAGE, S. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078> Acesso em 12/03/2024.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. PPC: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com alternância pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade, 2022.

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 212–227, 2014. DOI: 10.14244/19827199915. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915>. Acesso em: 12 abr. 2024.

## VÍDEOS

PESTANA, Marlon Borges. O que é a pedagogia da alternância? YouTube, 19 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxkHPmrBuII> Acesso em: 27 fev. 2024.

PREFEITURA DE NOVA FRIBURGO. Você conhece e sabe o que é a Pedagogia da Alternância? Esse é o método de ensino aplicado na CEFFA Rei Alberto I, no Ibelga. Facebook, 27 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/curtapmnf/videos/voc%C3%AA-conhece-e-sabe-o-que-%C3%A9-a-pedagogia-da-altern%C3%A2ncia-esse-%C3%A9-o-m%C3%A9todo-de-ensino/190066556318314/> Acesso em: 27 fev. 2024.

UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ CAMPUS ITAPERI. GCAMPO #2: O conceito de educação do campo. YouTube, 18 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cX6FcAb9OSE> Acesso em 27 fev. 2024.

APÊNDICE H – Ficha de avaliação do PE para comitê *ad hoc*

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET



## FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?

## ORIENTAÇÕES:

Caro(a) avaliador(a),

A avaliação do Produto Educacional “Círculo de saberes-formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?” está organizada em quatro partes:

- 1) Solicita **informações sobre o avaliador**. O nome do avaliador não será identificado no momento da análise da avaliação/parecer na pesquisa, e em nenhuma outra situação.
- 2) Solicita uma avaliação geral, discursiva de cada item apresentado no Produto Educacional – você poderá considerar cada item como **ótimo, bom/boa, regular** ou **insuficiente** e apresentar sua justificativa;
- 3) Solicita uma avaliação específica do Produto Educacional, avaliando aspectos **conceituais, didático-pedagógicos, novidade, resolução de um problema e elaboração e síntese**, utilizamos cinco pontos para a avaliação: **1) Discordo Totalmente; 2) Discordo; 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente**.
- 4) Solicita o **parecer final**, onde você tem a possibilidade de escrever uma síntese dos pontos que precisam ser revistos, sugestões sobre a proposta analisada e recomendações para utilização ou não do produto educacional.

## 1 INFORMAÇÕES SOBRE O(A) AVALIADOR(A):

Graduação:	
Pós-Graduação:	
Instituição em que atua:	
Cargo/Função:	
Tempo de atuação profissional:	
Sua trajetória de pesquisa e/ou atuação com EJA-EPT e/ou Pedagogia da Alternância:	

## 2 AVALIAÇÃO GERAL DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliador(a), na segunda parte escreva no espaço sua avaliação discursiva de cada item apresentado na proposta formativa (pode considerar cada item como **ótimo(a), bom/boa, regular ou insuficiente** e apresentar sua justificativa):

Pergunta	Avaliação
1. De maneira geral, quais suas considerações sobre a “Apresentação” do curso?	
2. Quais suas considerações sobre o “objetivo geral” do curso?	
3. Quais suas considerações sobre a “metodologia” do curso?	

4. Quais suas considerações sobre a Parte 1 - O que é o Círculo de Saberes Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância?	
5. Quais suas considerações sobre a Parte 2 - Como desenvolver o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância?	

### 3 AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na terceira parte, para a avaliação do material do produto educacional você avaliará diversos aspectos do Produto Educacional, como, aspectos **conceituais, didático-pedagógicos, novidade, resolução de um problema e elaboração e síntese**. Utilizamos cinco pontos para a avaliação: 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo; 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente. Você pode ainda acrescentar comentários ao final da avaliação.

ASPECTOS CONCEITUAIS					
Itens	1) Discordo Totalmente	2) Discordo	3) Indiferente (ou neutro)	4) Concordo	5) Concordo totalmente
O PE foi concebido com <b>bases teóricas e metodológicas</b> consistentes.	( )	( )	( )	( )	( )
O <b>conteúdo</b> apresentado no PE condiz ao nível do público-alvo.	( )	( )	( )	( )	( )

Você considera que os <b>conteúdos/temas</b> dos três Círculos, atendem às necessidades formativas dos professores que atuam com a EJA-EPT com Pedagogia da Alternância.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

<b>ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</b>					
<b>Itens</b>	<b>1) Discordo Totalmente</b>	<b>2) Discordo</b>	<b>3) Indiferente (ou neutro)</b>	<b>4) Concordo</b>	<b>5) Concordo totalmente</b>
Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>1º Círculo</b> está claro.	( )	( )	( )	( )	( )
Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>2º Círculo</b> está claro.	( )	( )	( )	( )	( )
Sobre a parte 2, você considera que o objetivo do <b>3º Círculo</b> está claro.	( )	( )	( )	( )	( )
Você considera a <b>carga horária</b> dos	( )	( )	( )	( )	( )

encontros compatível com as atividades propostas.					
Você considera que as <b>atividades</b> propostas para os <b>encontros síncronos</b> estão bem elaboradas.	( )	( )	( )	( )	( )
Você considera que as <b>atividades</b> propostas para os <b>encontros assíncronos</b> estão bem elaboradas.	( )	( )	( )	( )	( )
Você considera que os <b>Materiais de Orientação aos Cursistas</b> estão claros e adequados.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

ASPECTOS DE NOVIDADE					
Itens	1) Discordo Totalmente	2) Discordo	3) Indiferente (ou neutro)	4) Concordo	5) Concordo totalmente
O PE apresenta aspectos de inovação no contexto da EJA-	( )	( )	( )	( )	( )

EPT e Pedagogia da Alternância.					
O PE demonstra potencial para suscitar novos produtos educacionais, aplicações ou atividades criativas.	( )	( )	( )	( )	( )
O PE apresenta uma nova forma de perspectivar a realidade educacional.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

<b>ASPECTOS DE RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA</b>					
<b>Itens</b>	<b>1) Discordo Totalmente</b>	<b>2) Discordo</b>	<b>3) Indiferente (ou neutro)</b>	<b>4) Concordo</b>	<b>5) Concordo totalmente</b>
O PE responde a uma necessidade no âmbito educacional ou desempenha sua função adequadamente.	( )	( )	( )	( )	( )
O PE é útil, não apenas funcionalmente, mas também é útil para aspectos	( )	( )	( )	( )	( )

emocionais e valorativos.					
<b>Comentários, se necessário:</b>					

ASPECTOS DE ELABORAÇÃO E SÍNTESE					
Itens	1) Discordo Totalmente	2) Discordo	3) Indiferente (ou neutro)	4) Concordo	5) Concordo totalmente
O PE comunica-se bem com o usuário.	( )	( )	( )	( )	( )
O PE chama a atenção do usuário e tem impacto positivo.	( )	( )	( )	( )	( )
O PE demonstra esforço, elaboração e cuidado em seu desenvolvimento.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

#### 4 PARECER FINAL

Apresente seu parecer sobre o Produto Educacional, informando se **recomenda, não recomenda, recomenda com ressalva**, bem como relatando suas impressões e sugestões em relação ao apresentado, inclusive se incluiria outras ações no produto para contribuir com a formação de professores da EJA- EPT que atuam ou desejam atuar com Pedagogia da Alternância.

## APÊNDICE I – Carta-convite para comitê *ad hoc*



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**



### CARTA-CONVITE PARA OS AVALIADORES DO COMITÊ *AD HOC*

Caro(a) Professor(a),

Ao cumprimentá-lo(a), temos a satisfação de convidá-lo a compor o Comitê *Ad Hoc* para a segunda avaliação do **Produto Educacional “Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT com Pedagogia da Alternância: o que é? como se faz?”**, resultante de minha pesquisa de doutorado intitulada “CULTIVAR SABERES, COLHER APRENDIZAGENS: a formação de professores do Proeja na Pedagogia da Alternância por meio do Círculo de Saberes-Formação”, orientado pela profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

O produto é um curso *on-line* de formação continuada para professores da EJA EPT que atuam/ou têm interesse em atuar na perspectiva da Pedagogia da Alternância, com carga horária de 40 horas, distribuídas entre encontros síncronos e assíncronos, com as atividades e encontros mediados por um(a) professor(a).

A primeira versão do produto foi aplicada com 14 professores da Rede Federal e avaliada por esse mesmo grupo. A avaliação demonstrou resultados positivos, que mostraram a importância do caminho escolhido e indicaram melhorias para a segunda versão, cuja avaliação será feita a partir desta comissão *Ad hoc*.

Como resultados da primeira aplicação do produto, por exemplo, pudemos evidenciar três aspectos que nos ajudaram a responder nosso problema de pesquisa: em que aspectos os saberes que emergem de uma proposta formativa com ênfase na Pedagogia da Alternância (PA), sustentada no Círculo de Saberes-Formação, atuam na aprendizagem da docência de professores da EJA-EPT? Os três aspectos são: 1) Saber da contextualização curricular: atuação na aprendizagem docente quanto a práticas significativas na EJA-EPT do campo; 2) Saber para a formação crítica: atuação na aprendizagem docente para a reflexão sobre a prática; e 3) Saber sobre a Pedagogia da Alternância: atuação na aprendizagem docente para a compreensão desse sistema educativo. Esses aspectos evidenciam que o produto colabora na formação docente para a EJA-EPT na compreensão da contextualização, na formação crítica, e na compreensão da PA.

Como melhorias para a segunda versão do produto, a primeira aplicação indicou: ampliação do tempo dos encontros síncronos de 1h30 para 2 horas; evidenciar no produto uma pasta, drive para os materiais de estudo do curso; prever no material a possibilidade de oferta de formação no formato presencial; prever no produto indicações para momentos de relatos de

experiência de professores e estudantes da EJA-EPT com Pedagogia da Alternância e/ou estudos de caso.

Para essa segunda avaliação, cujo objetivo é o aperfeiçoamento do produto educacional para a sua terceira versão, contamos com a colaboração deste Comitê *Ad hoc*. A avaliação se dará por meio de um questionário no Word, disponibilizado em anexo no e-mail enviado juntamente com esta carta-convite.

Seria excelente, se você conseguisse avaliar o produto e enviar o parecer até o dia **30/09/2024**, tendo em vista que temos prazo para realizar as análises, considerar as alterações e organizar a terceira versão para a defesa da tese.

Assim, após fazer a leitura atenta do produto, para fazer sua avaliação, solicitamos que preencha a **Ficha de Avaliação** em word disponível no anexo deste e-mail.

Salientamos que sua participação neste comitê é de grande importância, uma vez que esta é uma etapa essencial à construção do produto educacional, visando ao fortalecimento da formação de professores e, conseqüentemente, ao ensino, em particular, da EJA-EPT.

Agradecemos imensamente sua disponibilidade e contribuição.

Jordane Lima Dias Oliveira  
Doutoranda

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo  
Orientadora da pesquisa