

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

SILVIA CARVALHO VIEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA
EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA NO IFAM CAMPUS
MAUÉS (2018 - 2023)**

MANAUS-AM
2023

SILVIA CARVALHO VIEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA
EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA NO IFAM CAMPUS
MAUÉS (2018 - 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal

**MANAUS-AM
2023**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

V658p Vieira, Silvia Carvalho.

Pedagogia da alternância e a atuação docente: uma experiência com o proeja indígena no IFAM campus Maués (2018 - 2023) / Silvia Carvalho Vieira. – Manaus, 2023.

147 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

1. Ensino tecnológico. 2 Pedagogia da Alternância. 3. Dimensão Formativa. 4. EJA/PROEJA - Indígena. I. Leal, Davi Avelino. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

SILVIA CARVALHO VIEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA
EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA NO IFAM CAMPUS
MAUÉS (2018 - 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 20 de outubro de 2023.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br DAVI AVELINO LEAL
Data: 07/11/2023 10:44:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Davi Avelino Leal - Presidente (IFAM)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSIANI MENDES SILVA
Data: 07/11/2023 16:03:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr^a. Josiani Mendes da Silva - Membro Titular Interno (IFAM)



Dr. André de Oliveira Melo - Membro Titular Externo (UEA)

Aos meus pais, por terem contribuído para a minha educação básica; ao Pedro Iago, meu filho; ao Euler, meu esposo, pelo companheirismo e apoio; minha irmã, Jane, pelas orações; a todos os profissionais do IFAM Maués que se dedicam para a educação escolar profissional e tecnológica acontecer para os indígenas Sateré-Mawé na T.I Andirá-Marau.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Vida.

Aos meus pais, meus familiares e amigos, por sempre fazer parte das minhas escolhas e alegrarem-se por cada conquista minha.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Davi Avelino Leal, por compartilhar do seu conhecimento, pela paciência nos momentos de incertezas e por, acima de tudo, acreditar no meu trabalho.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco por compartilhar seus ricos conhecimentos e apoio.

À Profa. Dra. Andrea Mendonça pelas oficinas de produto educacional.

Ao corpo técnico administrativo do PPGET/IFAM, pelo apoio acadêmico.

Ao corpo docente do IFAM campus Maués e os estudantes indígenas Sateré-Mawé do Baixo Marau que me acolheram e compartilharam todos os conhecimentos dessa experiência no contexto da educação escolar indígena.

Aos colegas do mestrado pela convivência diária, por compartilhar os momentos de angústias, pelo apoio nos momentos de dúvida e pela partilha de conhecimentos, em especial Rayka Justiniano, Waldeilson Martins, Bruno Alecrim, Rafaela Fonseca, Thalia Abreu e Marcos Holanda.

A todos os professores que fizeram parte dessa trajetória.

À FAPEAM pelo apoio e fomento à minha pesquisa.

Aos membros do comitê de especialista, pela avaliação e sugestões de melhoria do produto educacional.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Josiani Mendes e Prof. Dr. André Melo, pela disponibilidade para avaliar e contribuir com a minha pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para essa pesquisa.

Meu muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a dimensão formativa dos docentes por meio da experiência vivenciada no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués, e suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação específica em terra indígena no município de Maués, localizado no estado do Amazonas. O estudo busca investigar como essa atuação contribui para a formação dos professores e o ensino diferenciado na comunidade indígena. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, no qual os docentes participantes atuaram diretamente envolvidos na comunidade indígena situada na Ilha Michiles, na região do baixo Amazonas, como parte de uma proposta de organização do ensino desenvolvida para esse espaço e pautada na Pedagogia da Alternância. Essa ação docente foi aplicada junto aos indígenas Sateré-Mawé, no período compreendido entre os anos de 2018 a 2023, no contexto do curso técnico em agroecologia destinado a jovens e adultos. Quanto à metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa para a pesquisa, uma vez que essa estratégia não se traduz em números. Buscamos verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo interpretações por meio da Análise Textual Discursiva para aprofundar a compreensão de um grupo social específico, no caso, professores do IFAM Maués que atuaram no EJA/PROEJA Indígena. Realizamos observações, visitas de campo, aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas com professores e análise de documentos institucionais. A pesquisa foi desenvolvida em estreita colaboração com professores e a comunidade indígena local, garantindo a participação ativa dos envolvidos. O estudo destaca a importância da formação docente e da adaptação da metodologia pedagógica às particularidades do contexto indígena. Além disso, descrevemos a criação do Produto Educacional, um Guia que apresenta princípios e orientações para o ensino tecnológico na Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena, utilizando essa experiência como inspiração. O objetivo é auxiliar outros docentes que busquem conhecer e atuar nesse contexto educacional. Para o desenvolvimento desse material, aplicamos a seguinte metodologia: a pesquisa realizada é de natureza qualitativa e foi organizada por meio das seguintes etapas: observação de campo e investigação, implementação e avaliação. A avaliação foi baseada nas camadas mencionadas por Mendonça *et al.* (2022). Nesse sentido, buscamos verificar se o produto educacional abrange as quatro camadas citadas: conceitual, didático-pedagógico, comunicacional, estético e funcional. Segundo a autora, essas camadas devem estar presentes em um produto educacional e foram avaliadas por formulário avaliativo utilizando a escala Likert. A avaliação foi realizada por um comitê de especialistas composto por professores do Instituto Federal do Amazonas.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância; Ensino Tecnológico; Dimensão Formativa; EJA/PROEJA Indígena.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the formative dimension of teachers through the experienced gained at the Federal Institute of Amazonas, Maués campus, and its contributions to the development of specific education in indigenous land in the municipality of Maués, located in the state of Amazonas. The study seeks to investigate how this involvement contributes to teacher development and differentiated education in the indigenous community. The research was conducted in a specific context, in which participating teachers were directly engaged with the indigenous community located on Michiles Island, in the lower Amazon region, as part of an educational organization proposal developed for this space, based on the Pedagogy of Alternation. This teaching approach was implemented with the Sateré-Mawé indigenous people, between the years 2018 and 2023, in the context of the technical course in agroecology aimed at youth and adults. Regarding the methodology, we adopted a qualitative approach for the research, as this strategy is not translated into numbers. We sought to verify the relationship between reality and the object of study, obtaining interpretations through discursive textual analysis to deepen the understanding of a specific social group – in this case, teachers from IFAM Maués who were involved in Indigenous EJA/PROEJA. We conducted observations, field visits, questionnaire administration, semi-structured interviews with teachers, and analysis of institutional documents. The research was developed in close collaboration with teachers and the local indigenous community, ensuring active participation of those involved. The study highlights the importance of teacher training and adaptation of pedagogical methodology to the particularities of the indigenous context. Additionally, we describe the creation of an Educational Product, a Guide that presents principles and guidelines for technological education in the Pedagogy of Alternation within the context of Indigenous PROEJA, using this experience as inspiration. The aim is to assist other teachers seeking to understand and engage in this educational context. For the development of this material, we employed the following methodology: the research conducted is of a qualitative nature and was organized through the following stages: Field observation and investigation, implementation, and evaluation. The evaluation was based on the layers mentioned by Mendonça *et al.* (2022). In this regard, we aimed to verify whether the educational product encompasses the four mentioned layers: conceptual, didactic-pedagogical, communicational, aesthetic, and functional. According to the author, these layers should be present in an educational product and were evaluated using a Likert scale assessment form. The evaluation was carried out by a committee of experts composed of professors from the Federal Institute of Amazonas.t.

Keywords: Alternation Pedagogy; Technological Education; Formative Dimension; Indigenous Adult and Youth Education EJA/PROEJA.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O DESENVOLVIMENTO DOS QUATRO PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ...	34
FIGURA 2 – CLASSIFICAÇÃO INSTRUMENTOS-ATIVIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ..	39
FIGURA 3 – TRÊS MOMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	51
FIGURA 4 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	56
FIGURA 5 – IFAM CAMPUS MAUÉS	62
FIGURA 6 – TERRA INDÍGENA ANDIRÁ – MARAU	63
FIGURA 7 – REUNIÕES COM AS COMISSÕES LIDERANÇAS INDÍGENAS E IFAM/CMA	67
FIGURA 8 – “TUCUMÃ DE IDEIAS”, IDENTIFICAÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS.....	70
FIGURA 9 – “WARANÁ DE SOLUÇÕES”, ALTERNATIVAS PARA SOLUÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS .	71
FIGURA 10 – PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO CURSO DE AGROECOLOGIA MARAU .	72
FIGURA 11 – AULA INAUGURAL DO CURSO DE AGROECOLOGIA MARAU	73
FIGURA 12 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	75
FIGURA 13 – CADERNO DA ALTERNÂNCIA DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA.....	81
FIGURA 14 – VISITAS AS FAMÍLIAS REALIZADAS NO SEGUNDO SEMESTRE DO ANO DE 2021 DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	81
FIGURA 15 – EQUIPE DOCENTE EM DESLOCAMENTO PARA A TERRA INDÍGENA	88
FIGURA 16 – SAHAI COMIDA TRADICIONAL SATERÉ-MAWÉ.....	89
FIGURA 17 – PLANTIO DE OVOS DE QUELÔNIOS E AULA DE MANEJO	91
FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DAS ETAPAS DA ATD	99
FIGURA 19 – CAPA DO PRODUTO.....	122
FIGURA 20 – FICHA TÉCNICA DO PRODUTO	123
FIGURA 21 – A) RESUMO, 21B) ABSTRACT, 21C) SUMÁRIO E 21D) APRESENTAÇÃO	123
FIGURA 22 – CAPA DA UNIDADE 1	124
FIGURA 23 – CAPA DA UNIDADE 2	125
FIGURA 24 – CAPA DA UNIDADE 3	125
FIGURA 25 – CAPA DA UNIDADE 4	126
FIGURA 26 – REFERÊNCIAS UTILIZAS NO PRODUTO.....	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	94
QUADRO 2 – CATEGORIAS INICIAL E FINAL	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	96
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS EFAS POR REGIÃO E ESTADO.....	30
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS CFRS POR REGIÃO E ESTADO.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFAPI	Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas
AM	Amazonas
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ATD	Análise Textual Discursiva
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEI/AM	Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas
CEFA	Centros de Formação por Alternância
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CFRs	Casas Familiares Rurais
CGTSM	Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONPAB	Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
DICEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
DRP	Diagnóstico Rural Participativo
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBELGA	Instituto Bélgica – Nova Friburgo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF	Instituto Federal
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IRCOA	Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maisons Familiares Rurales
ONGS	Organizações Não Governamentais
PE	Plano de Estudo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
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
PROEJA INDÍGENA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Indígena
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
RAEFAP	Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIL	Summer Institute of Linguistics
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UNEFAB

União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 A Pedagogia da Alternância, concepção e itinerário histórico	25
1.2 Formação Docente e Educação do Campo	39
1.3 PROEJA na Educação Escolar Indígena.....	51
2 A EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE AGROECOLOGIA NO PROEJA INDÍGENA.....	61
2.1 O Instituto Federal do Amazonas – IFAM <i>campus</i> Maués.....	61
2.1.1 <i>Terra Indígena - TI Andirá-Marau: Comunidade Indígena Ilhas Michiles.....</i>	<i>63</i>
2.2 Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena do Instituto Federal do Amazonas	64
2.2.1 <i>Histórico da implantação do Curso Técnico em Agroecologia PROEJA Indígena na comunidade Ilha Michiles.....</i>	<i>66</i>
2.2.2 <i>Os instrumentos pedagógicos do Curso Técnico em Agroecologia EJA/PROEJA Indígena.....</i>	<i>79</i>
2.3 O Ensino Profissional e Tecnológico EJA/PROEJA Indígena na Comunidade Ilha Michiles para a Etnia Sateré-Mawé	82
3 DIMENSÃO FORMATIVA DOCENTE: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA INDÍGENA.....	94
3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	94
3.2 A Experiência Docente com a Pedagogia da Alternância e o PROEJA Indígena	98
3.2.1 <i>Reflexão Docente: A atuação com o PROEJA Indígena na Ilha Michiles</i>	<i>101</i>
3.2.2 <i>A interdisciplinaridade na perspectiva da Pedagogia da Alternância.....</i>	<i>106</i>
3.2.3 <i>A Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena.....</i>	<i>110</i>
4 PRODUTO EDUCACIONAL	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	133

APÊNDICES	139
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista narrativa com os participantes	139
APÊNDICE B – Questionário	140
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP.....	143

INTRODUÇÃO

Com base nos dados obtidos por meio do último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no território brasileiro em 2022, o número de pessoas indígenas corresponde a 1.693.535. Esse resultado indica uma proporção de aproximadamente 0,83% em relação ao total estimado de habitantes do país, ademais, tais dados fornecem um novo panorama das populações indígenas no Brasil e ajudam a pensar na aplicação de políticas públicas em prol dessas comunidades.

As políticas públicas são reconhecidas como áreas das políticas indigenistas, incluindo a legislação, o processo de reconhecimento e regulamentação jurídica das Terras Indígenas, uma organização de atendimento à saúde dos indígenas e formulação de políticas educacionais específicas e diferenciadas. A educação escolar destinada aos povos indígenas é garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece e orienta o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue nas comunidades indígenas. A escola nas comunidades indígenas se configura politicamente como um espaço intercultural de integração entre os povos indígenas e a sociedade envolvente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) orienta que a formação docente é um processo obrigatório para o exercício da profissão de professor em diferentes níveis de escolaridade. Portanto, a formação docente é importante e necessária para que o professor possua conhecimentos específicos para sua atuação junto aos indígenas.

No estado do Amazonas, foram implantadas políticas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), visando assegurar os princípios da educação escolar indígena, incluindo a formação específica de professores por meio do projeto *Pirayawara*. Esse projeto tem como objetivo capacitar professores indígenas para atuarem nas escolas localizadas nas aldeias indígenas, garantindo nesses espaços uma educação específica e diferenciada para os estudantes indígenas.

Assim, a motivação em abordar a temática em questão decorre, primordialmente, da inquietação enquanto professora pesquisadora. Tal interesse é alimentado pela necessidade de debater a atuação docente em sentido da educação escolar indígena, uma vez que residi cerca de dez anos em Maués, um município do estado do Amazonas, onde a convivência entre o povo indígena Sateré-Mawé, comunidades ribeirinhas e pessoas oriundas de espaços urbanos é uma realidade palpável.

Além disso, a experiência no campo da Educação Superior, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, permitiu-me conhecer de forma mais aprofundada outros professores que atuam com essa educação para o estudante indígena, bem como a cultura do município de Maués. Em resposta a essa vivência, foi considerada a necessidade de me desafiar por meio de uma pesquisa que buscasse compreender a dinâmica dessa realidade e expressar o ponto de vista sobre a educação escolar indígena, um tema ainda não experienciado naquela época e que evidenciou uma lacuna em minha formação acadêmica.

No contexto da educação escolar voltada aos alunos indígenas, destacamos o trabalho dos professores do Instituto Federal do Amazonas no campus Maués, com o Curso Técnico em Agroecologia iniciado em 2018 e finalizado em 2023, desenvolvido exclusivamente na Terra Indígena (TI) Andirá-Marau, destinado à etnia Sateré-Mawé por meio do PROEJA Indígena. Ressaltamos que o Plano de Curso de Agroecologia de Nível Médio Técnico, na Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé Baixo Marau, formaliza a aplicação da Pedagogia da Alternância para a abordagem de ensino no curso.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como problema a seguinte indagação: Como a experiência docente com a Pedagogia da Alternância pode contribuir na dimensão formativa do professor no PROEJA Indígena junto à etnia Sateré-Mawé?

Desse modo, traçamos como objetivo geral analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa no contexto do PROEJA Indígena com a etnia Sateré-Mawé.

Em consonância com este pensamento, objetivamos especificamente: apontar estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia da Alternância, a Formação Docente e o PROEJA na Educação Escolar Indígena; conhecer a experiência docente no contexto da Pedagogia da Alternância no Curso de Agroecologia do PROEJA Indígena; analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena com a etnia Sateré-Mawé.

Com o propósito de desenvolver o estudo de mestrado intitulado “Pedagogia da Alternância e atuação docente: Uma experiência com a PROEJA Indígena no IFAM campus Maués (2018-2023)”, essa investigação é uma realidade ainda ausente nos estudos acadêmicos. Tal constatação foi realizada por meio de uma revisão sistemática em diversas plataformas de pesquisa científicas, livros digitais, artigos, teses e dissertações, verificadas no período de 2021 a 2023.

Com base na perspectiva mencionada, deve-se destacar que a Pedagogia da Alternância é uma abordagem legalmente respaldada pelo Ministério da Educação (MEC), Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de Agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da

Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, a qual, em 2023, incorporou essa pedagogia como referência para organizar a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais. Essa organização metodológica consiste em uma forma de organizar o ensino, no qual a formação dos alunos em espaços formais e informais possui a mesma importância dentro do modelo de ensino. Cumpre ressaltar que há maneiras de organizar o currículo sob essa abordagem, sendo a mais conhecida aquela em que os alunos vivenciam 15 dias na escola e 15 dias na comunidade.

Ao discutirmos sobre a educação oferecida pelos professores do IFAM Maués no território indígena, é essencial relacionar os saberes docentes não apenas às suas disciplinas, mas também ao conhecimento que possuem sobre o ambiente comunitário indígena. A proposta de ensino é baseada na vivência do povo e sua relação com a terra, o que significa que os professores têm outras responsabilidades além do ensino de suas disciplinas. As experiências educacionais da formação em alternância precisam transcender as limitações da escola tradicional, exigindo uma atuação em sintonia com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância exalta as singularidades do estudante rural, por reconhecer a indissociabilidade entre a formação escolar e a convivência comunitária. Nesse sentido, a formação é buscada como meio para proporcionar ao estudante uma existência mais digna. Tal busca evidencia a importância do papel docente, que instrumentaliza o estudante para compreender e autorrefletir acerca das possibilidades de transformação do meio ambiente em que está inserido, juntamente com sua família e comunidade. O êxito da equipe docente nessa empreitada está condicionado ao pleno entendimento das particularidades do contexto vivenciado pelos alunos.

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa, o objetivo principal foi analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa dentro do contexto EJA/PROEJA Indígena com a etnia Sateré-Mawé, a partir de sua metodologia de ensino. Esse estudo enfoca a experiência particular do IFAM ocorrida em território indígena no Município de Maués, no estado do Amazonas, que adota a Pedagogia da Alternância como abordagem pedagógica.

Esta proposta de organização do ensino, conforme assinala Nosella (2014, p. 271):

Com efeito, a diversidade de situações a serem levadas em conta representa um perene desafio. A forma possível de alternância pensada há trinta e cinco anos, talvez não seja mais adequada hoje. Acabou o tempo em que se podia montar de maneira geral e linear uma engenharia pedagógica que atendesse de forma satisfatória às exigências de formação. Hoje, o que serve para uma situação específica não serve necessariamente para outra.

No entendimento do autor, de fato, a diversidade de situações a ser considerada na Pedagogia da Alternância apresenta um desafio permanente. A forma como a alternância foi concebida há anos pode não ser mais adequada para o contexto de hoje. A construção de uma metodologia pedagógica de forma geral que atendesse satisfatoriamente às demandas da educação de uma etnia e que funcionasse para uma situação específica pode não necessariamente ser adequado para outra.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância adotada para a Educação de Jovens e Adultos EJA/PROEJA torna-se desafiadora para os professores ao adequar a metodologia para o ensino específico, buscando valorizar o conhecimento de cada estudante em seu contexto de vida em comunidade e trabalhando a partir dos temas geradores o interesse, partindo da realidade do cenário particular que vive. Para analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância no Programa Indígena EJA/PROEJA com a etnia Sateré-Mawé, nosso estudo foi norteado por uma abordagem de pesquisa qualitativa.

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica de grande valor para a obtenção de uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais e humanos. Essa abordagem permite aos investigadores explorar a complexidade e a diversidade das experiências e perspectivas dos participantes, fornecendo *insights* ricos e detalhados para a compreensão aprofundada de um determinado grupo social, como é o caso dos professores do IFAM campus Maués.

Como estratégia para uma aproximação do contexto da pesquisa e de seus participantes, optamos por participar de algumas alternâncias no tempo escola, o que nos permitiu registrar fotograficamente elementos relevantes para nossas análises. Além disso, por meio dessa abordagem, identificamos os desafios e possibilidades que os docentes enfrentaram durante o desenvolvimento das atividades relacionadas à experiência do IFAM Maués na comunidade indígena Ilha Michiles.

Para o processo de construção, elaboração e execução dessa pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Caderno de Campo; Questionário; Entrevista Semiestruturada. A pesquisa bibliográfica configurou-se como a etapa inicial desse processo de investigação, através da qual se buscou a apropriação de conteúdos teóricos pertinentes à temática em análise, visando identificar e delimitar o escopo da investigação.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Assim, a pesquisa bibliográfica

foi uma modalidade de pesquisa que possibilitou uma ampla revisão da literatura sobre o tema, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo e uma contextualização histórica, além de contribuir para a identificação de lacunas e divergências conceituais. É uma atividade fundamental para a produção científica e pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento.

Nessa direção, a referida modalidade de pesquisa foi responsável por destacar os principais elementos pensados pelos autores que se dedicaram ao tema em questão, permitindo a identificação de estudos realizados sobre Pedagogia da Alternância, Formação Docente, PROEJA, Educação do campo e Educação Escolar Indígena. Esse procedimento nos permitiu desenvolver o referencial teórico que, posteriormente, serviu de base para nossas análises sobre a temática em investigação.

Por meio da realização da Pesquisa Documental, foi possível obter fontes documentais de grande importância para a análise da experiência do IFAM Maués na comunidade indígena Ilha Michiles. Para isso, foi feito um levantamento junto à Coordenação do curso com o objetivo de acessar documentos produzidos pela equipe educacional e comissão institucional responsável pela organização e desenvolvimento do curso no território indígena. As análises foram priorizadas em torno do Projeto Pedagógico do Curso, caderno de relatório (documento de registro de cada alternância), Plano de aula e caderno de alternância. Dessa forma, diversos documentos produzidos no âmbito do IFAM Maués referentes ao curso foram coletados e analisados para conhecer e compreender o trabalho desses docentes diante da experiência com a etnia Sateré.

Para obtenção dos dados, optou-se pelo uso do caderno de campo como instrumento para registro detalhado das informações, observações e reflexões obtidas durante a pesquisa de campo. Ademais, empregou-se o questionário, que foi elaborado no *Google Forms*, para coletar informações referentes ao perfil docente.

Outro instrumento foi a entrevista como meio de coleta de dados. A relevância da entrevista decorre do fato de que permite a obtenção de informações contidas na fala dos participantes, conferindo a subjetividade da experiência individual de cada um. As informações fornecidas pelos participantes da pesquisa subsidiaram: a produção crítica do conhecimento acerca da atuação docente junta à Pedagogia da Alternância; reflexão de aspectos que melhorem suas práticas; possível transformação da realidade na qual estão inseridos.

A entrevista semiestruturada com perguntas abertas aos participantes, com ênfase em algumas perguntas-chave relacionadas à atuação desse docente junto ao curso de agroecologia na modalidade EJA/PROEJA Indígenas, previamente elaboradas, foram realizadas

individualmente com o participante da pesquisa, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em editor de texto. Os dados gerados, por meio das entrevistas com os professores, são as narrativas que relatam sua experiência docente frente ao trabalho dessa experiência e as estratégias pedagógicas usadas para atuar no curso técnico em agroecologia na comunidade indígena Ilhas Michiles.

Posteriormente, foi feita uma análise textual discursiva, ou seja, a análise do discurso, Galiazzi (2011, p. 35) aponta que “descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos”. Assim, por meio desses dados, buscou-se analisar a experiência docente frente ao trabalho no PROEJA Indígena.

O critério para seleção dos professores deu-se de forma voluntária, porém, pela pequena quantidade de tempo disponibilizada pelos docentes, bem como outros fatores, como professores participantes dessa experiência já terem sido removidos para outros campi, os selecionados para as entrevistas foram 12 professores que ministraram disciplinas para o curso de Agroecologia.

Após a sistematização dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os participantes, da análise documental e das observações durante as alternâncias, buscou-se integrar e organizar as informações alcançadas. As entrevistas com os professores sobre sua experiência com a Pedagogia da Alternância no EJA/PROEJA Indígena serviram como ponto de partida para a análise da dimensão formativa docente. Com base nesses dados, aplicamos os métodos da Análise Textual Discursiva (ATD).

Para Galiazzi (2011), a ATD envolve várias etapas, começando pela unitarização, na qual separamos o texto em unidades de significado. Para isso, selecionamos o *corpus* (o texto), desmontamos, codificamos e definimos as unidades de significado por meio de leituras e releituras do texto. Em seguida, reescrevemos essas unidades para torná-las mais claras e atribuímos um título para cada uma delas.

Na segunda etapa, realizamos a categorização das unidades de significado, reunindo aquelas semelhantes por meio da comparação. Durante essa fase descritiva, emergem os elementos do texto analisado representados pelas categorias inicial e final. A interpretação é realizada nessa fase e a leitura teórica dos fatos empíricos é feita de forma profunda e complexa, estabelecendo uma relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa.

Por fim, temos a etapa da comunicação, na qual são apresentadas as afirmações teóricas emergentes do processo de análise e destacam-se os *insights* e intuições que surgiram durante o processo e os argumentos que foram construídos ao longo do desenvolvimento. Durante essa

etapa, um metatexto é criado, com uma argumentação centralizada na dimensão formativa do docente, que explica todo o processo a partir das relações entre os argumentos produzidos para as categorias.

O gerenciamento dos dados ocorreu por meio da interação e articulação entre as informações obtidos e os referenciais teóricos identificados na pesquisa. Além disso, destacaram-se percepções acerca das contribuições da experiência para o contexto no qual se encontra inserida. Todos os procedimentos foram planejados com a intencionalidade de evidenciar elementos que pudessem atingir os objetivos da pesquisa.

A Dissertação está estruturada em três capítulos, sendo que o primeiro, intitulado “Fundamentação Teórica”, apresenta referências sobre: a Pedagogia da Alternância, sua concepção histórica a Formação Docente e Educação do Campo; o PROEJA na Educação Escolar Indígena. O objetivo principal desse capítulo é apresentar os referenciais teóricos que orientam nossa pesquisa.

O segundo capítulo da Dissertação é intitulado “A experiência com a Pedagogia da Alternância no curso de agroecologia no PROEJA indígena” e trata dos seguintes temas: O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) campus Maués; Terra Indígena - TI Andirá-Marau; Comunidade Indígena Ilhas Michiles; Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena do Instituto Federal do Amazonas; Histórico da implantação do Curso Técnico em Agroecologia PROEJA Indígena na comunidade Ilha Michiles; Os instrumentos pedagógicos do Curso Técnico em Agroecologia PROEJA Indígena; Conhecendo a Experiência por Alternância no Curso de Agroecologia do PROEJA Indígena na Ilha Michiles.

Ademais, essa escrita assume a forma de um embasamento para a sistematização da experiência, através da análise documental e observação das alternâncias, discutindo o processo de construção do Projeto Pedagógico e matriz curricular do Curso de Agroecologia do PROEJA Indígena na Ilha Michiles, bem como a aplicação prática das ferramentas metodológicas e a influência destas na unidade de produção familiar do jovem em formação. O capítulo também apresenta os resultados das primeiras visitas de campo realizadas durante a pesquisa.

No terceiro capítulo intitulado “Dimensão formativa docente: a Pedagogia da Alternância no PROEJA indígena” da Dissertação, a escrita aborda a temática que engloba os seguintes conteúdos: Caracterização dos participantes da pesquisa; A Experiência Docente com a Pedagogia da Alternância e o PROEJA Indígena; Reflexão Docente: A atuação com o PROEJA Indígena na Ilha Michiles; A interdisciplinaridade na perspectiva da Pedagogia da Alternância; A Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena e sua contribuição

para a dimensão formativa docente. O objetivo foi evidenciar a narrativa dos participantes interlocutores e, nessa seção, foi realizada a análise das narrativas coletadas nas entrevistas.

Nessa seção, apresenta-se o Produto Educacional, que compreende a descrição, objetivos e categoria do Guia, concebido como um recurso educacional destinado ao corpo docente. Expõe-se o processo de aplicação e avaliação da proposta intitulada “Pedagogia da Alternância no PROEJA Indígena: princípios e orientações para o ensino tecnológico”, cujo desenvolvimento decorreu da necessidade dos interlocutores. As Considerações Finais serão abordadas após a análise do Produto Educacional.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa abordar conceitos sobre a contextualização histórica da Pedagogia da Alternância e pretende refletir sobre a importância da formação docente e a educação do campo. Além disso, são discutidos os aspectos históricos e marcos legais da Educação Escolar Indígena e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Indígena.

O capítulo está organizado em três seções: a primeira, “Pedagogia da Alternância, concepção e itinerário histórico”; a segunda, “Formação Docente e Educação do Campo”; a terceira, “PROEJA na Educação Escolar Indígena”.

1.1 A Pedagogia da Alternância, concepção e itinerário histórico

A Pedagogia da Alternância trabalha com experiências que envolvem atividade de aprendizagem em tempos e momentos diferentes, visando desenvolver capacidades sociais e individuais do aluno, não o afastando do meio rural em que vive. Conforme Nosella (2014), a Pedagogia da Alternância é uma organização pedagógica que nasce no meio rural, iniciada a partir de um problema de evasão escolar de jovens na escola europeia e em específico na França. Em decorrência disso, surge um projeto pedagógico para a escola local no interior da França e uma organização de um processo educativo novo. Portanto, para abordar sua historicidade, iniciamos com um breve relato sobre seu surgimento e itinerário histórico.

Por meio do livro “Le livre de Lauzun de Abbé Granereau de 1969”, traduzido no Brasil no ano de 2020 com o título “O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância”, podemos nos certificar que essa organização de pedagogia escolar camponesa surgiu na França, uma referência pedagógica voltada para o homem do campo. Essa obra descreve o início e experiência da fórmula de Lauzun, considerada por Valadão (2020) como a certidão de nascimento da Pedagogia da Alternância, pois discorre como administrativa, filosófica e pedagogicamente foi sendo estruturada essa nova modalidade de ensino de cunho político-educacional em favor dos agricultores, que na época passavam por grandes dificuldades devido atravessarem um intervalo de guerras e à necessidade de reconstruir o país na economia e agricultura para o autossustento familiar.

Granereau (2020) afirma que “O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância” é reconhecido como uma espécie de diário com as anotações desse processo de implantação das escolas da Pedagogia da Alternância:

[...] grande diário que o autor escreveu aos poucos: reuniu e organizou notas, observações, análises, propósitos e projetos, relatos de encontros com agricultores, com autoridades, com técnicos; anexou cartas enviadas e recebidas, atas de reuniões, programas didáticos, legislação; retratou momentos de conquistas e outros de frustrações etc., tudo referenciado à criação e expansão das escolas da Pedagogia da Alternância, as Maisons Familiales Rurales - MFR (Granereau, 2020, p. 11).

A obra retrata a vivência do Padre Abbér Granereau, no interior da França, que em 21 de novembro de 1935, fundou a primeira “*Maison Familiale*”. O vigário de uma pequena igreja localizada no sudoeste da França, lugar chamado *Serignal-Péboldol*, se deparou com uma situação social em sua comunidade e com tristeza, observava e ouvia os relatos que as aulas ministradas para os jovens camponeses eram totalmente urbanas e não era considerada a realidade e menos ainda a valorização do homem do campo.

Desse modo, partindo dessa inquietação provocada, por meio dos relatos dos jovens ao pároco, houve uma mobilização para mudar essa realidade dos camponeses, assim, surgiu a ideia de transformar a paróquia local em uma escola direcionada ao ensino e aprendizagem dos jovens campestres da comunidade. Logo começaram os trabalhos para implantação de uma educação escolar voltada para aquela comunidade camponesa, a organização estrutural da igreja foi adequada para receber os alunos sendo observada também a necessidade de um corpo docente e, para suprir a demanda, o próprio padre Granereau passou ministrar as aulas com a ajuda de um professor de ciências da terra. Essas aulas aconteciam durante oito dias em forma integral e o restante do mês esses alunos retornavam para suas casas, dando continuidade aos estudos.

Mesmo sem autorização legal para atuar como escola inicialmente à época, mesmo assim seguiam com as aulas, fazendo adaptações necessárias para dar continuidade aos estudos, como foi o caso de fazer adequações ao calendário escolar para corresponder ao trabalho do campo. Os primeiros alunos foram quatro jovens da comunidade, que seguiam as orientações dos professores e dedicaram horas de estudos e leituras que lhes eram indicados e se empenharam ao trabalho do campo durante os dias que estavam com suas famílias, retornando no próximo mês para a paróquia que era usada como escola e seguindo com os estudos usando a doutrina social que a igreja praticava.

Em vista disso, esse foi o pontapé inicial de uma pedagogia voltada às práticas de uma educação do campo para o campo em meio a muitas adequações extremamente necessárias para uma primeira experiência, contudo, sua base se sustentava em disciplina, religião, ciência e tecnologia direcionadas para o trabalho rural, esses foram princípios éticos e intelectuais norteadores elaborados pelo padre Granereau. Porém, ainda faltava regularização dessa forma

de ensino, foi preciso a Pedagogia da Alternância se alicerçar em instituições que na época poderiam lhes assegurar uma posterior legalidade que seria a igreja e o Estado.

Com isso, outros aliados foram se juntando para resolver as questões administrativas em busca de legalização que a escola camponesa precisava e a pedagogia inovadora desenvolvida foi ganhando força, como também novos adeptos daquela modalidade de ensino. Por exemplo, o caso do colono de ameixas e pai de um aluno da primeira turma, que na época começa a ministrar aulas de cultivos de ameixeiras e outros camponeses também se associam para compartilhar seus saberes de preparo e cultivo da terra colaborando com os trabalhos do padre professor.

Ainda na França, os trabalhos do pároco foram ganhando notoriedade e aquela pequena igreja, transformada em escola, já não era suficiente para atender aos alunos que aos poucos foram aumentando. Nesse contexto, mudou-se a escola camponesa para a cidade próxima chamada Lauzun e, nesse espaço, o Projeto Político Pedagógico ganhou forma e adequações necessárias para a integralização das questões culturais, científicas e tecnológicas e também a participação da comunidade por meio da Associação de pais e agricultores da região.

A experiência de uma pedagogia inovadora de Lauzun era muito comentada sobre seus efeitos e começou a chegar cartas para conhecer a fórmula de Lauzun. Logo, surge a possibilidade de expandir para outros lugares conforme cita:

A Maison Familiale Rurale não podia mais permanecer isolada em Lauzun; outra escola semelhante fora solicitada pela Associação Familiar da região de Vétraz-Monthoux, considerando que o pedido da Associação era premissa indispensável para a criação de novas escolas (Granereau, 2020, p. 18).

Dessa forma, a expansão da Maison Familiale Rurale com o uso da fórmula de Lauzun ocorreu e, com ela, surgiu a necessidade de formação para professores e criação do centro pedagógico nacional onde se trabalhava com material didático, produção de pesquisa que mantinham a essência da escola camponesa. Por consequência, no ano de 1942, passaram a trabalhar com cinco casas famílias rurais na França e, em 1945, saltou para vinte casas familiares em funcionamento. Passou a propagar as escolas casas familiares rurais pela França, motivando a chegada e compartilhamento da experiência a outros lugares do mundo por meio da igreja católica.

Conforme afirma Nosella (2014, p. 56), “a primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a Maison Familiale passou a se chamar Scuola della Famiglia Rurale, abreviando, scuola-famiglia”. Assim, a experiência italiana foi se adequando a necessidade do lugar, lá se desenvolveu um modelo parecido com a

Maison Familiale Rurale referência francesa, porém, a alternância acontecia de forma diferente, permaneciam 15 dias no campo e 15 dias no internato, os dias que se mantinham na escola os alunos estudavam, por exemplo, os tipos de solo e poda, como manejar o solo, adubar, como fazer todos os manejos da terra mantendo a essência da pedagogia de base francesa.

Além da experiência compartilhada com a Itália, outros lugares obtiveram contato com a pedagogia voltada para a educação escolar camponesa. Na América Latina, alguns países experienciaram a Pedagogia da Alternância, como a Argentina, que se inicia na mesma época do Brasil. Ademais, outros grupos latino-americanos estão trabalhando a experiência da Pedagogia da Alternância, como a Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile entre outros.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância iniciou no final dos anos de 1960 e contou com a colaboração do religioso jesuíta padre Humberto Pietrogrande e do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esse movimento foi fundado em 24 de abril de 1968 como Nosella (2014) aponta:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) (Nosella, 2014, p. 64).

Vale ressaltar que o filósofo educador italiano Paolo Nosella fez parte da implantação do MEPES e veio para o Brasil para trabalhar com educação do campo, colaborando com a criação das primeiras escolas camponesas da Pedagogia da Alternância e juntamente com a pastoral dos jesuítas da igreja católica, coordenada pelo padre Humberto Pietrogrande e com suporte das comunidades regionais para implantação de uma nova educação escolar para o meio rural. Nesse sentido, a EFA foi fundada em 1968 no Brasil, iniciando sua primeira turma em 1969 no Estado do Espírito Santo, especificamente no distrito de Olivânia localizado no Município de Anchieta.

A fundação da EFA e do MEPES no Estado do Espírito Santo possibilitaram o desenvolvimento de estudos voltados para área camponesa onde a agricultura familiar é prevaente. A aplicação da Pedagogia da Alternância nessa região do Brasil, na época, significou para os agricultores locais uma afirmação, buscando fortalecer e valorizar o setor agrícola, fazendo com que se desenvolvesse o trabalho com a terra em toda essa região, pois, utilizando-se da Pedagogia da Alternância no modelo de internato, o estudante camponês

obteria acesso a uma vasta informação sobre botânica, patrimônio cultural, saberes voltados para as questões da terra e seu cultivo, prevalecendo o conhecimento da agricultura e, conseqüentemente, a permanência no campo com sua família.

As EFAs funcionam na organização pedagógica da alternância, visto que o tempo escola e tempo comunidade se fundem nos espaços formativos dos estudantes, pois passam semana na escola e uma semana em casa. Nesse processo, o estudante entende que, ao passar uma semana em casa, consegue aplicar as técnicas com sua família e pode colocar em práticas as teorias e conhecimentos adquiridos no tempo escola e desenvolver as atividades na propriedade da família. Ao retornar para a escola, pode então refletir sobre suas práticas, tirar dúvidas e compartilhar suas experiências teórica e prática, baseado nos princípios éticos e intelectuais norteadores da Pedagogia da Alternância.

No tempo escola, o estudante vivencia uma rotina disciplinar diariamente de organização, limpeza, alimentação e ensinamentos, uma escola que mais parece uma casa. Essas especificações organizacionais de disciplina e ensino estão direcionadas em técnicas visando as práticas da agricultura familiar, uma maneira de capacitar filhos de agricultores para atuarem no setor e de preferência nas propriedades rurais, almejando mudar o panorama agrícola nas regiões onde estão inseridas.

Nesse processo, professores e estudantes alicerçados em bases intelectuais e sociais, compreendendo que, ao mesmo tempo, se ensina e se aprende, compartilham conhecimentos e constituem práxis de valorização pessoal, motivando autonomia com o meio em que está inserido. A Pedagogia da Alternância proporciona um estreitamento entre teoria e prática, considerando as experiências vivenciadas pelos estudantes, sejam elas de conhecimento popular ou científico.

Além disso, a Pedagogia da Alternância foi considerada uma alternativa viável para a educação no campo. No início com as EFAs, essa experiência de formação foi se adaptando e logo surgiram as Casas Familiares Rurais que objetivavam educação e formação profissionalizante, correlata com a realidade do estudante do campo, capaz de produzir em sua propriedade diversas atividades que envolvem a cadeia agrícola.

Nesse sentido, Melo (2010), em sua pesquisa, aborda a organização da Pedagogia da Alternância praticada no Brasil e as várias nomeações utilizadas em diferentes regiões para as Centros Familiares de Educação por Alternância (CEFFA) e Casas Familiar Rural (CFR), entre outras nomenclaturas.

O modelo de alternância é adotado no Brasil dentro dos Centros Familiares de Educação por Alternância (CEFFA), recebendo denominações diferentes em cada região: Escola Família Agrícola (EFA), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) Casa

Familiar Rural (CFR), que se organizam em três associações – UNEFAB, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORDESTE E NORTE (Melo, 2010, p. 26).

A Casa Familiar Rural, tradução da designação francesa *Maison Familiale Rurale*, oferta formação técnica profissionalizante. Por meio da CFR, forma o jovem estudante mediante áreas do conhecimento e da qualificação para a área da agricultura familiar, com a finalidade principal de formar um jovem agricultor para desenvolver a propriedade através do projeto profissional de vida.

O projeto profissional de vida é desenvolvido com a família. Desde o primeiro ano de estudos do aluno, são realizadas atividades que visam a todo um processo de conhecer a propriedade e identificar o que é possível construir e desenvolver para que a propriedade se torne viável e sustentável. Vale ressaltar que não se trata de uma proposta fictícia, mas se desenvolve de um projeto real, que faz o jovem realmente analisar o seu meio de vida e aplicar técnicas de agricultura familiar e outros conhecimentos adquiridos durante o curso.

Dessa forma, as EFAs e CFRs utilizam a Pedagogia da Alternância buscando atender aos camponeses em prol da valorização da agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade em várias regiões do Brasil, como cita Melo (2010):

A Pedagogia da Alternância, hoje, encontra-se em todos os estados brasileiros, seja através das experiências das EFAs ou das CFRs. Em cada região, a proposta sofre pequenas alterações sem, contudo, descaracterizar a proposta inicial. Como toda proposta pedagógica, depende de fatores políticos e contextuais para lograr êxito em suas atividades (Melo, 2010, p. 29).

De acordo com Miranda (2019) e conforme os dados da Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil (CONPAB), atualmente no Brasil, existem 75 Casas Familiares Rurais e 156 Escolas Familiares Rurais, totalizando 231 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), representados por associações distribuídos em várias regiões (Miranda, 2019) (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição das EFAs por região e estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	17
	Espírito Santo	RACEFFAES ¹	19
	Minas Gerais	AMEFA ²	21
	Rio de Janeiro	IBELGA ³	03
Subtotal			(60)

¹ Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

² Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.

³ Instituto Bélgica – Nova Friburgo.

Nordeste	Bahia	AECOFABA ⁴	17
	Bahia	REFAISA ⁵	12
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA ⁶	19
	Piauí	AEFAPI ⁷	17
Subtotal			(70)
Norte	Amapá	RAEFAP ⁸	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO ⁹	05
	Rondônia	EFA de Cacoal	01
	Tocantins	-	02
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
Subtotal			(16)
Centro Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
Subtotal			(06)
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA ¹⁰	04
Total			(156)

Fonte: (Miranda, 2019, p. 471).

Tabela 2 – Distribuição das CFRs por região e estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE CFRs
Nordeste	Maranhão	ARCAFAR ¹¹ - MA	14
	Maranhão	IRCOA ¹²	04
Subtotal			(18)
Norte	Pará	ARCAFAR - PA	12
	Amazonas	-	03
Subtotal			(15)
Sul	Paraná	ARCAFAR - PR	20
	Santa Catarina	ARCAFAR - SC	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR - RS	06
Subtotal			(42)
Total			(75)

Fonte: (Miranda, 2019, p. 472).

⁴ Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia.

⁵ Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano.

⁶ União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão.

⁷ Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

⁸ Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá.

⁹ Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia.

¹⁰ Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas.

¹¹ Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

¹² Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais do Maranhão.

Nesse cenário da Pedagogia da Alternância, mesmo presente no Brasil há mais de cinquenta anos e com sua expansão pela federação, observa-se que são encontradas poucas EFAs e CEFAs em algumas regiões com potenciais agrícolas em fase de desenvolvimento, como o caso da Região Norte.

A Região Norte do Brasil é a maior em extensão territorial, no entanto, a população é pequena, respondendo por cerca de 490,9 mil indígenas, ou 29% do total, conforme dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Grande parte dessa região é ocupada por floresta e rios, logo, justifica-se diversos “vazios demográficos”, uma realidade presente em todos os estados que compõem a Região. Com isso, é notório que a concentração da população ribeirinha é decorrente da distância permeada por vegetação, rios e pela falta de vias de transporte ferroviário e rodoviário, assim, a população utiliza como principal meio de deslocamento as embarcações fluviais.

Segundo dados divulgados pelo IBGE com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do primeiro trimestre de 2019, a Região Norte apresenta o menor índice de escolaridade, ou seja, mais pessoas não concluíram esta etapa de ensino nesta região do país, 44,1% das pessoas com mais de 14 anos não concluíram o ensino fundamental.

No que diz respeito à escolarização para essa região, uma opção para atender sua população são as Escolas Família Agrícola e Centros de Formação por Alternância ou Casas Familiares Rurais, que têm por objetivo propiciar uma educação, formação e profissionalização mais eficaz, concreta e apropriada à realidade do campo ou de comunidades tradicionais. Nessa localidade, atualmente há 16 EFAs e 15 CEFAs na Região Norte do Brasil que atendem por meio da Formação por Alternância, conforme o relato de Miranda (2019, p. 472).

Por meio da Pedagogia da Alternância, as EFAs e CEFAs utilizam um método educativo que visa a educação para o estudante que vive no campo e, nessa região, há uma grande demanda de pessoas que residem em áreas campestres, muitos precisam se deslocar para a zona urbana para dar continuidade em seus estudos. No entanto, com a implantação de EFAs e CEFAs, essa realidade tem mudado.

Ao se referir à Educação do Campo na Amazônia, Sousa (2016, p. 27) relata que:

No estado do Amapá, a primeira EFA foi criada em 1988 – a Escola Família Agrícola do Pacuí (Efap) –, no espaço rural da capital, Macapá. Hoje, o estado conta ainda com a Escola Família Agrícola do Perimetral Norte (Efapen), no município de Pedra Branca do Amapari; a Escola Família Agroextrativista do Carvão (Efac) e a Escola Família Agroextrativista do Maracá (Efaexma), ambas no município de Mazagão, região sul do estado; a Escola Família Agroextrativista do Cedro (Eface), em Tartarugalzinho; e a Escola Família Agroecológica do Macacoari, na foz do rio Macacoari, município de Itaubal.

A inserção das escolas no meio rural se deu por meio da organização das associações de trabalhadores rurais e a igreja católica. Sousa (2016) afirma que as escolas se organizam e possuem autogestão, articulam-se em rede por intermédio da Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá. Os associados são agricultores para dar suporte logístico e político ao funcionamento das escolas.

Outra implantação e experiência por alternância é na cidade de Santarém no estado do Pará, que conforme Sousa (2019, p. 153):

A Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM foi a primeira no contexto regional do Baixo Amazonas, Oeste Paraense, criada em 26 de abril de 1999, resultado de um Fórum de articulação e debates do movimento social representativo de populações rurais que demandam o acesso à educação para jovens das comunidades rurais.

Nessa experiência, Sousa (2019) busca pesquisar sobre a avaliação como um instrumento pedagógico na construção do conhecimento, na Escola comunitária Casa Familiar Rural de Santarém. Na perspectiva do autor, a Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, parte do princípio que todos os sujeitos têm saberes decorrentes de suas experiências, que os jovens estudantes adquiriram em suas comunidades, tecidas com seus pais, com a vivência em meio a natureza e no trabalho do campo.

Em relação ao Estado do Amazonas, Melo (2010) relata que a primeira experiência iniciou em 1995 por meio do Instituto Federal do Amazonas *campus* Manaus Zona Leste, que enquanto Escola Agrotécnica Federal de Manaus com oficinas e curso referente à Pedagogia da Alternância, ministrada pela professora Graça Passos no município de Rio Preto da Eva, essa experiência foi pioneira e significativamente positiva. Como consequência, se iniciou todo um movimento no Estado do Amazonas para inserção de outras experiências.

Após essa experiência, alguns municípios da região obtiveram contato com a Pedagogia da Alternância, porém, foi em Boas Vista do Ramos que foi instalada a primeira Casa Familiar Rural do Estado. Em vista disso, os estudos de Melo (2010), Passos (2011), Melo (2017) e Mourão (2019) nos revelam que no Amazonas, especificamente na cidade de Boa Vista do Ramos, a CFR e as parcerias com as entidades governamentais e não governamentais foram essenciais para o funcionamento e estruturação da CFR, como também o processo organizacional dos comunitários para o desenvolvimento da experiência local.

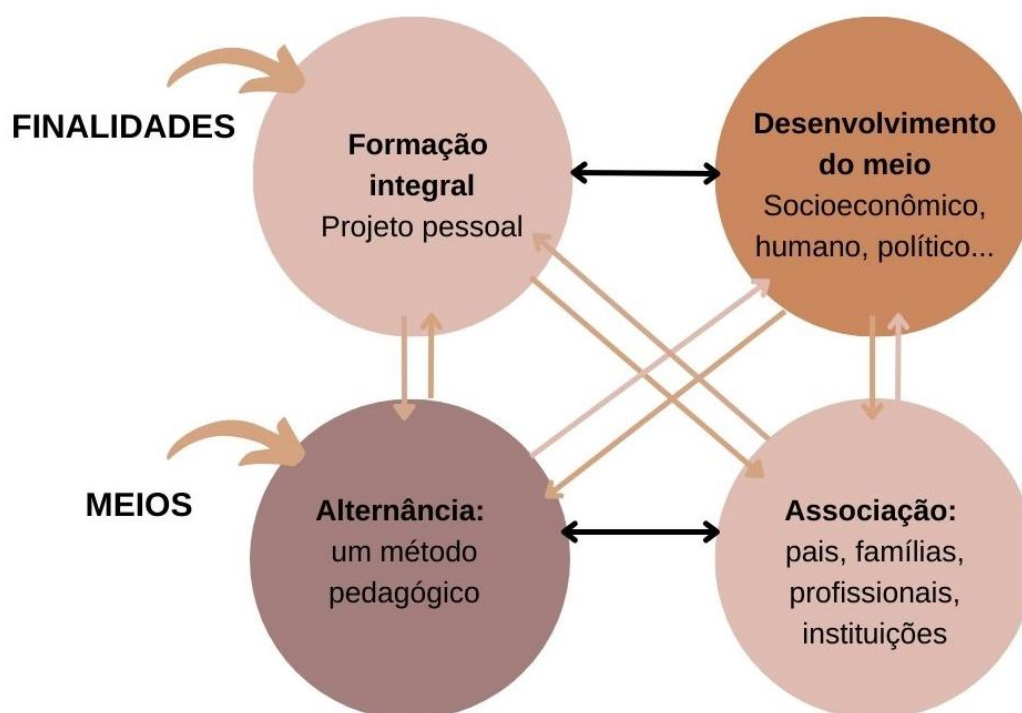
Adicionalmente, os autores abordam sobre a CFR de Boa Vista do Ramos e sua forma de trabalho com os jovens, que visa a formação dos agricultores locais, como também as parcerias formadas e compartilhamento de experiência dessa inovação pedagógica, utilizando os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Os CEFFAs, EFA, CFR e Escolas Comunitárias

Rurais (ECOR) adotam os instrumentos pedagógicos que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber, interdisciplinaridade que o trabalho com a educação do campo exige.

No sentido de organizar e acompanhar a aprendizagem do jovem na alternância, foram desenvolvidos ao longo do tempo diversos instrumentos pedagógicos. Dessa forma, passaram a ser adotados pelos CEFFAs, EFAs, CFRs e ECOR como também seguem a estrutura dos pilares dos CEFFAs.

Esses pilares se dividem em quatro conforme o método desenvolvido por Gimonet (2007, p. 15): Formação Integral; Desenvolvimento do Meio; Associação no Processo de Formação; Pedagogia da Alternância. A Figura 1 demonstra esses quatro pilares.

Figura 1 – O desenvolvimento dos quatro pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado de Gimonet (2007, p.15).

De acordo com Gimonet (2007), os pilares formam as invariáveis da Pedagogia da Alternância, mas apresentam um caráter muito geral. Em vista disso, é fundamental compreender sobre o assunto e a categorização de cada uma delas no que se refere ao funcionamento da CEFFAs conforme indica o autor:

- ✓ Especificar as finalidades por várias interpretações serem possíveis e nuances que podem existir em função dos contextos locais;
- ✓ Precisar a natureza, as razões de ser, os funcionamentos e a animação da associação;

- ✓ Definir a alternância tal como é entendida, já que várias formas existem em função dos contextos locais.

A esse respeito, Gimonet (2007) esclarece que os quatro pilares básicos firmam os métodos educativos da formação em Alternância realizada nos Centros de formação em Alternância. Os primeiros deles referem-se às finalidades da formação que é a Formação Integral do Alternante e Desenvolvimento do Meio. Os demais pilares estão relacionados às atividades – meios que visam ser empregados para a CFR concretizar as finalidades da formação por alternância. Os meios correspondem à Pedagogia da Alternância e à Associação das Famílias da CFRs.

Além dos pilares descritos por Gimonet (2007), os instrumentos da Alternância também fazem parte desse movimento educativo em prol da educação do campo. O Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do jovem alternante e do seu meio, servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber, como a interdisciplinaridade.

Gimonet (2007) apresenta os instrumentos da Alternância, que são utilizados e que possibilitam a integração da família, comunidade e escola. Os instrumentos são desenvolvidos com o intuito de considerar os saberes adquiridos pelos alternantes. Os principais instrumentos pedagógicos da Alternância são: Plano de estudo, Folha de observação, Estágios, Colocação em comum, Tutoria, Caderno da realidade, Visita às famílias e comunidade, Visitas e viagens de estudo, Serão de estudo, Intervenções externas, Cadernos didático, Atividades retorno experiências, Projeto profissional do Jovem, Avaliação semanal e Avaliação formativa.

O **Plano de Estudo** (PE) é um dos principais instrumentos da alternância que oportuniza uma interação e permite o conhecimento sobre a realidade dos alternantes. Nesse viés, o autor afirma que “elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema” (Gimonet, 2007, p. 35). Portanto, o plano é uma possibilidade de inserir a realidade de vida do alternante, dialogando com os conhecimentos teóricos, práticos e envolvendo a família, a comunidade, promovendo a reflexão do conhecimento científico com o conhecimento adquirido.

A **Folha de Observação** serve como um complemento para o plano de estudo, esse processo de construção acontece no tempo escola e o aluno prossegue a elaboração na comunidade. É uma espécie de roteiro de pesquisa para que o alternante consiga observar, questionar e acompanhar o progresso de algumas práticas e episódios decorrentes dela. Com isso, oportuniza ampliar ou complementar conteúdos abordados nas áreas de conhecimento que

não tenha ficado claro ou insuficiente. O monitor ou professor quem coordena as etapas de aprofundamento técnico científico das áreas de conhecimento, colocação em comum, motivação e aplicação.

Nos **Estágios**, os alternantes têm a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas, essas atividades são organizadas e auxiliadas pelos monitores. Esse instrumento está relacionado com o plano de estudos e orientado pelos temas abordados nele. Com isso, pode proporcionar ao aluno a possibilidade de conectar fundamentos teóricos e vivências do que pode aplicar em situações reais em uma propriedade agrícola, empresa, associações, outras entidades e ambientes, como também fazer troca de conhecimentos nesses espaços.

Na **Colocação em Comum**, os alternantes expressam as suas experiências e pesquisas realizadas no meio vivencial, a partir do Plano de Estudo previamente elaborado. O autor aborda que o “valor da Colocação em Comum depende na maioria dos estudos realizados pelos alternantes. Seu conteúdo e sua riqueza orientam e determinam o que precisa ser colocado em comum a fim de garantir um acréscimo e um enriquecimento dos estudos pessoais” (Gimonet, 2007, p. 43). No decorrer desse momento, o monitor faz a mediação e facilitando as colocações de cada alternante buscando interagir com a conciliação, ambiente escolar e o plano de estudo.

A **Tutoria** busca atender a individualidade do alternante, com esse instrumento o monitor ou professor monitor considera a necessidade de cada jovem alternante e pode acompanhar de forma específica as produções e orientar quando necessário. Esse atendimento individualizado ao alternante permite contribuir com a formação integral do estudante.

O **Caderno da Realidade** é o instrumento que os alternantes utilizam para registrar sua vivência e, ao tomar nota de tudo que estão realizando por meio de um registro sistemático da realidade, fazem investigações conduzidas mediante os planos de estudo. Nesse sentido, Gimonet (2007) relata que esse instrumento possibilita diversas funcionalidades distintas, como auxiliar os alternantes na exploração dos ambientes familiar e comunitário, na estruturação dos encontros, diálogos e na preparação para formação geral e permanente, que contribuem para a natureza pedagógica, formativa e educativa dos alunos.

As **Visitas às Famílias e Comunidade** consistem em um instrumento que busca conhecer a realidade do alternante, na vista é possível um contato do monitor com a vivência desse aluno, tanto familiar quanto em comunidade. Baseado nessa visita que as escolas iniciam o desenvolvimento perspectiva sob outros aspectos significativos para a formação dos alternantes, relacionando-se com os problemas de ordem socioeconômica e suas influências sobre os alternantes nas áreas comportamental e de aprendizagem. Para Gimonet (2007), esse

instrumento promove uma análise realista sobre as práticas dos alternantes, como também com relação aos outros instrumentos da Pedagogia da Alternância como, por exemplo, o Plano de Estudo.

As **Visitas e Viagens de Estudo** são instrumentos baseados nos temas geradores do Plano de Estudo, que objetiva conduzir os alternantes para confrontarem o conhecimento já adquirido com os conhecimentos dos colegas, neste sentido as visitas e viagens de estudo trazem experiência de outros colegas, havendo uma troca de conhecimentos de determinados temas do Plano de estudos. Essas visitas e viagens são realizadas em Associações, Cooperativas, granjas, apiculturas, aviculturas, suinoculturas, pomares, inseminação artificial entre outros.

Os **Serões de Estudo** possuem grande relevância, devido serem considerados etapas complementares de esclarecimentos ou de aprofundamento de questões relacionadas ao processo de formação dos alternantes, ou aos temas geradores. Nos serões, é possível debater assuntos relacionados aos familiares e escolares, como também sobre temáticas pertinentes à vida dos alunos, educação religiosa, orientação sobre drogas, sexualidade, problemas disciplinares, promoções escolares e tecnologia.

As **Intervenções Externas** são palestras por meio de colaboração de pessoas e profissionais externos, que ocorrem na Escola com o intuito de aprofundar o tema do Plano de Estudo e a inter-relação das comunicações realizadas na Colocação Comum. Além disso, possibilitam aos alternantes um diálogo com profissionais de áreas específicas, além de levarem à Escola temáticas pertencentes ao seu meio e tratem de conteúdos já abordados durante os estudos.

O **Caderno Didático** parece bastante a um livro didático devido possuir uma fundamentação teórica, em que se encontram textos que ajudam os alternantes na investigação de temas e tópicos relacionados ao Plano de Estudo. Segundo Gimonet (2007), o caderno didático propicia aos monitores o cumprimento da sua função na Pedagogia da Alternância, auxiliando os alunos na identificação das situações vivenciadas na realidade familiar. Dessa forma, esse instrumento consiste em um material específico que possui uma metodologia própria, elaborada com a finalidade de complementar e aprofundar os aspectos teóricos do Plano de Estudo.

As **Atividades Retorno Experiências** também são experiências que visam ajudar o alternante a conhecer a realidade em que está inserido e relacionar com os conhecimentos científicos, ponderando com suas ações e sua conduta. Essa atividade pode, por exemplo, ser elaborada uma palestra na comunidade, uma oficina, campanha ou demonstração técnica. Tem por finalidade contribuir e complementar o ciclo da Pedagogia da Alternância, fortalecendo a

participação da família e comunidade e possibilita ao alternante encontrar possíveis alternativas para as dificuldades do meio em que vive.

O **Projeto Profissional do Jovem** pode ser classificado como um guia de formação que o alternante constrói o propósito de prepará-lo para ter conhecimento e iniciativa que gere emprego e renda para si e suas famílias, assim como propiciar um firme conhecimento de sua realidade social, econômica, cultural, político e profissional. Sendo desenvolvido, por meio da turma da escola, como um projeto comum que visa à inserção dos alternantes no mundo do trabalho. Com essa experiência, os alternantes podem pôr em prática o que aprenderam e tomar decisões necessárias para o desenvolvimento de sua profissionalização, proporcionando a realização de futuros projetos em suas comunidades.

A **Avaliação semanal e Avaliação formativa** favorecem a construção do conhecimento. O professor monitor, ao identificar as dificuldades dos alternantes, pode interferir no processo, sem o intuito de classificá-los, mas sim colaborar com o ensino e aprendizagem dos mesmos. Durante o processo avaliativo, precisa-se considerar a Pedagogia da Alternância e suas especificidades, atentar para os espaços que alternantes convivem e sua comunidade.

Quanto aos instrumentos da Pedagogia da Alternância apresentados, devemos esclarecer que não são usados da mesma forma, podendo ser adaptados de acordo a realidade da região e contexto que será aplicado. As escolas que venham usar a essa experiência pedagógica necessitam ter o reconhecimento efetivo do caráter público e comunitário.

Para Rodrigues (2020), os instrumentos-atividades estão classificados como: Instrumentos e atividades de pesquisa; Instrumentos e atividades de comunicação/ relação; Instrumentos didáticos; Instrumentos de avaliação. Essa caracterização dos Instrumentos Pedagógicos é apresentada na Figura 2.

Todos esses instrumentos da alternância são organizados em um Plano de Formação. A Monitora/Monitor, como é chamado o professor do CEFFA, encarrega-se dos cuidados educacionais buscando manter o carinho e autonomia com os alternantes, comunidade e familiares dos alternantes. Bicalho (2019) retrata essa interação e valorização:

Valorizar a relação entre Pedagogia da Alternância e formação de professores é essencial. Essa relação exige estudos que considerem, na atual conjuntura, as principais teorias e o contexto geral de formação no país, suas práticas pedagógicas, sociais, políticas e culturais. A formação do educador pode ser redimensionada, considerando as finalidades do sistema educacional brasileiro e as especificidades da educação do campo, na sua estreita ligação com o cotidiano dos camponeses, reforma agrária, agricultura familiar, orgânica e agroecológica, combate aos agrotóxicos, fechamento de escolas do campo, entre outros aspectos (Bicalho, 2019, p. 10).

Figura 2 – Classificação instrumentos-atividades da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado de Rodrigues (2020, p. 19).

Do exposto, podemos refletir na educação do campo por meio da Pedagogia da Alternância como um tipo de escola diferente do convencional. Em 2008, o Ministério da Educação incorporou a Alternância como referência para organizar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e as Licenciaturas Interculturais Indígenas. Algumas escolas indígenas de Educação Básica também adotaram a formação em alternância, sobretudo aquelas que desenvolvem o ensino via pesquisa. Para tanto, o professor monitor precisa passar por uma formação docente e preparo, adquirindo conhecimentos acerca dos instrumentos e a estrutura organizacional desse movimento educacional campestre.

1.2 Formação Docente e Educação do Campo

A formação docente pode ser definida como inicial e continuada. A formação inicial refere-se à formação básica de professores, sendo um processo obrigatório para o exercício da profissão docente, com a formação básica, ou seja, a formação inicial em um curso superior, como afirma a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definida por meio da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base (1) Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. 2 Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019, p. 2).

A formação continuada está embasada na 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, em seus artigos aborda que:

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, p. 6).

Assim, podemos afirmar que a formação docente é o processo em alguns casos específicos para atender as competências diversificadas, possibilitando ao profissional uma aprendizagem efetiva e que obtenha o suporte de um formador com mais experiências para haver uma troca de conhecimentos. A formação continuada é um processo contínuo e necessário para a ação docente, ou seja, um processo permanente, devido a ininterrupta mudança social e escolar.

O professor precisa acompanhar essas transformações para atuar de modo efetivo e com qualidade nos diversos contextos em que sua ação está inserida. Nesse cenário, Nóvoa (2000, p. 130) ressalta que:

A formação docente vem ganhando espaço na área educacional. Na década de noventa, no quadro das mudanças sociais e tecnológicas que apresentaram novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, uma redefinição das práticas sociais tenderem a modificar os papéis sociais e profissionais, tradicionalmente atribuídos e constituídos. No campo da educação, os professores vêm sofrendo uma série de processos de mudanças.

Diante de tantas mudanças no contexto educacional, o professor precisa estar preparado para enfrentá-las. Nesse sentido, para alguns docentes esse processo requer menos esforço, devido a sua experiência de atuação, no entanto, mesmo que esses profissionais possuam diferenças, aparentemente cada um com sua singularidade, como origens diferentes, estudo em

áreas de conhecimento distintas, ainda assim é evidente o esforço e dedicação de muitos para um fazer pedagógico com qualidade em prol dos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Tardif (2000), o preparo para exercer a profissão docente ultrapassa os anos dedicados à faculdade. A formação do professor pode ser dividida em duas partes: a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional. A trajetória pré-profissional é aquela que precede a profissão, compreende tudo que esse profissional viveu e aprendeu em sua história de vida, sem excluir seu tempo de estudante desde o primário até ao Ensino Superior, trazendo uma bagagem de experiências.

A experiência que esses professores em alguns momentos deixam transparecer comprova o que Tardif (2000) afirma em seu estudo sobre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Segundo o autor, “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (Tardif, 2000, p. 2016). O autor declara que os professores estão imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos antes de começar a trabalhar, essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, representações e certeza sobre a prática docente.

Com isso, a formação inicial do professor principia a emergência na carreira docente, além da experiência, outros saberes vão se constituindo, a começar pelo acadêmico construído em curso de graduação. Essa formação inicial é parte importante do que podemos apontar como o saber profissional, ou seja, o conjunto de tudo que um professor precisa obter enquanto conhecimento para exercer sua profissão.

Outros saberes são construídos na escola, não mais como aluno, mas do outro lado da relação como professor, por exemplo, saber se relacionar com os alunos e suas famílias, ou aprender a lidar com relações conflituosas na escola são aprendizados de vivência no dia a dia na escola. A trajetória profissional inicia quando decide-se profissionalizar, seguindo a carreira docente e tornar-se um professor em diferentes níveis de atuação.

Paulo Freire discute amplamente o tema formação de professores sob diversas perspectivas. Essa relação com o tema é proveniente da sua prática e os diálogos com outros professores ao redor do mundo e suas ideologias sobre a importância da formação docente e o ato de ensinar. Posteriormente, em suas obras, passou a fortalecer discussões em meio aos conceitos, diálogos, teoria e práticas, construção de conhecimentos, políticas da educação, entre outros, sistematizando as reflexões referentes ao tema da docência e formação de educadores.

Freire defende a educação e a formação permanente devido à finitude e incompletude dos atores envolvidos nesse processo. Ao ter consciência disso, o ser humano busca construir-se na história para ter conhecimento de si e do mundo. Na concepção do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993a, p. 22-23).

A formação permanente como preceitos para políticas, para programas e práticas de formação de docentes tem potencial de construir reflexões sobre compromisso ético, crítico, rompendo o mito da neutralidade da educação, não é impor ideias, teorias, métodos, mas proporcionar uma construção coletiva. Essa construção coletiva precisa considerar o alunado contemporâneo como um sujeito de direito, produtores de cultura e atores sociais. Para esse alunado, são necessários profissionais que compreendam o ser humano para além do corpo em uma relação afetiva.

A tarefa docente exige competências científicas, uma carreira considerada longa, ou seja, a jornada profissional até se reconhecer como professor é de muita dedicação aos estudos e reconhecer que mesmo após formado o professor continua aprendendo e em processo de formação. Esse processo faz parte da vida do docente, não somente pelo ato de ensinar em sala de aula, mas também que saiba se relacionar com o outro, principalmente por se trabalhar na construção de cidadãos e outros profissionais.

Percebemos que a docência é a profissão na qual se trabalha com crianças, jovens e adultos, todos em processo de construção. Segundo Freire (2007), em pedagogia da autonomia à docência é lidar “[...] com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (p. 144).

Com isso, a formação docente é fundamental para o professorado no sentido de buscar uma reflexão sobre a postura profissional frente à realidade do seu tempo, considerando a constante construção do conhecimento proveniente de sua atuação. Para Imbernón (2011), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (p. 41). Portanto, as práticas formativas devem ser pensadas como formação que estimule o professor a empenhar-se por melhorias sociais e profissionais referentes à prática docente, pois é por meio dela que o professor desfrutará da benfeitoria da prática pedagógica.

Mesmo com as práticas formativas e com a experiência docente, ainda assim, o professor precisa lidar diariamente com dificuldades, conflitos e problemas. O professor necessita tomar decisões difíceis, arriscar-se em certos momentos e aplicar seus conhecimentos de conteúdos e de relacionamentos interpessoais quase que diariamente.

Dessa forma, busca trabalhar com o que sabe sobre alunos, conteúdos e ensinamentos, em certos momentos o acúmulo de conhecimentos acadêmicos, saberes práticos e experiências são os aportes para o resolver conflitos. Assim, a partir dos estudos de Tardif (2000), vemos que os “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (p. 215).

Esse saber profissional que o autor cita advém da formação docente, porém, é um caminho longo a percorrer e se dá em diferentes tempos, pois se inicia primeiro ao ser aluno e observar professores, posteriormente com a formação acadêmica, no ingresso ao trabalho na escola e, por fim, com a maturidade profissional e as experiências adquiridas no decorrer do processo. Embora se identifiquem com a carreira, há profissionais que encontram dificuldades no exercício da profissão.

O saber profissional não é adquirido apenas no decorrer da formação inicial na faculdade, o saber e a identidade docente são construídos com o tempo, ou seja, na história de vida desses professores, nos encontros oportunos com pessoas que os inspiram, na relação entre os conhecimentos científicos e o saber prático, na experiência profissional, na reflexão sobre o que significa educar, ensinar e aprender e na relação com os alunos e com suas famílias. Esse saber e identidade exige uma construção contínua, começa muito antes de começar na faculdade e não termina quando o professor recebe o diploma na formação inicial.

O professor vai construindo sua identidade a partir da sua experiência como aluno e do que aprendeu ao longo de sua formação, mas o professor pode se destacar em sua profissão pela sua atitude enquanto educador, a coerência entre o que diz e o que faz, no sentido educativo das suas propostas. Nesse contexto, Freire (2007, p. 103) nos diz que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço.

Segundo Freire (2007), o sucesso do trabalho docente não é resultado apenas do que o professor ensina, também é resultado do modo como lida com tarefas simples e complexas. A importância de escutar os alunos e conseguir mudar de atitude em função das necessidades

deles, buscar estratégias éticas e educativas, escolher melhor o que propor em aula e direcionar para o trabalho em casa, passar as tarefas em função do tempo que os alunos têm para estudar em casa. As estratégias e o compromisso com os alunos são muito importantes para a construção da identidade de um professor.

Por outro lado, a ação do professor está para além do ensinar, sendo necessário alinhar as expectativas da aprendizagem, definindo competências, habilidades, ressignificação dos conteúdos a serem ensinados diante da atualidade. Assim, é perceptível que os professores devem estar em constante preparo para exercer a profissão e o papel social e cultural dentro do contexto escola e comunidade.

Por isso, mesmo com toda uma bagagem de conhecimento e experiências, um profissional docente pode deparar-se diariamente com realidades diferentes. No contexto Amazônico por exemplo, temos culturas, povos e geografia que nos permitem diferentes formas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, é indispensável uma formação para que o docente obtenha conhecimentos não só do lugar, mas também da realidade da comunidade educacional ali presente. Como os jovens e adultos indígenas do estado do Amazonas que devem contar com programas propostos pelo governo que atendam suas particularidades, ou seja, um planejamento que considere que são jovens e adultos com uma língua própria, uma cultura étnica que precisa ser respeitada e, por fim, que venha possibilitar a continuidade dos estudos desses alunos sem ter que se deslocar do seu lugar de origem.

Assim, o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena, o PROEJA Indígena, destaca-se pela interculturalidade e, em certos momentos, a língua chega a ser um obstáculo, porém, para o professor estar atuando nessa modalidade de ensino do PROEJA, é necessária formação docente adequada para uma melhor atuação. Diante disso, uma formação continuada no contexto da educação do campo, na busca de atender especificamente esses alunos, deve ser conforme a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (Brasil, 2020, p. 5).

A educação do campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. A escola do campo surge do movimento da educação do campo, dos movimentos sociais e da luta dos camponeses por terra e educação, buscando valorização a

partir da experiência e da formação humana no meio rural. Essa modalidade de educação do campo acontece em espaço da floresta, agropecuária, agricultura, em meio às populações rurais, comunidades quilombolas, assentamentos e indígena.

A formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo pode se apresentar como desafiadora. A esse respeito, Begnami (2019) afirma que “a Educação do Campo coloca desafios à formação do educador do campo, que deve ter uma visão ampliada em relação aos projetos tradicionais de formação docente que restringe formar profissionais limitados ao papel da docência, circunscritos à escola” (p. 165).

O processo formativo do docente que atua na educação do campo precisa ser direcionado para compreender as várias dimensões dos espaços formativos. Por exemplo, compreender as questões agrárias, comunidades camponesas, extrativistas e povos tradicionais. Diante disso, o perfil do educador do campo e sua atuação precisam estar alinhadas com o papel social, comprometido com o futuro das escolas e das comunidades camponesas, se colocando como função imprescindível no processo formativo do educador do campo.

Sobre a formação docente para atuação na educação do campo com a Pedagogia da Alternância, o texto referência de regulamentação propõe que a formação do professor pressupõe a obediência de um currículo diferenciado que lhe permita atender as novas diretrizes para a escola com a Pedagogia da Alternância, devendo contemplar aspectos específicos que incluam:

- ✓ Formação para elaborar currículo de ensino específico para as escolas com alternância pedagógica;
- ✓ Formação para produzir material didático específico;
- ✓ Formação para a condução de pesquisas de cunho sociológico, uma vez que esse profissional, autor e condutor dos processos de elaboração de material didático para as escolas, deve ser capaz de:
 - a) realizar levantamento da literatura local e atual;
 - b) lidar com acervo histórico da respectiva comunidade ou povo;
 - c) realizar levantamento sócio geográfico da sua comunidade.

Deve-se ainda considerar que:

- ✓ A formação do professor dá-se em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério;
- ✓ A formação profissional do professor dá-se concomitantemente à sua própria escolarização;

- ✓ O professor exerce o papel de liderança importante em sua comunidade como mediador nas relações estabelecidas com a sociedade regional, nacional e global. Nesse sentido, certas capacitações específicas têm de ser contempladas em seu curso de formação.

Essa formação deve considerar que o docente se constitui um agente nas comunidades e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem no espaço escolar. Com isso, a formação para esse docente deverá proporcionar instrumentos para o docente desenvolver sua prática educativa sob as lentes da interdisciplinaridade e interculturalidade.

A educação por alternância possibilita uma educação do campo diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades do campo, indígenas e quilombolas. Para que isso ocorra, é necessário haver uma articulação no processo formativo para ter uma compreensão dos sujeitos com o espaço da produção, promovendo a relação entre ‘trabalho intelectual’ e ‘trabalho manual’.

Precisamos compreender a educação do campo na perspectiva humanizadora como direito social desses povos, respeitando suas demandas políticas, suas lutas e sua história. Ao falarmos de educação do campo e para o campo, não estamos nos referindo em uma educação diferente ou uma educação privilegiada, mas sim, do direito a ter uma educação que atenda a essa população que vive em território camponês.

Em vista disso, a Educação do Campo instituiu-se atrelada à luta dos movimentos sociais do campo. Conforme Arroyo (2004):

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem os sujeitos de direitos (Arroyo, 2004, p. 73).

Assim, a luta em prol dessa população que de certa forma tem menos prestígio na sociedade, e que para os camponeses no que lhe concerne, para ter acesso à educação teriam que sair do campo e buscar educação na zona urbana e abandonar sua vida no campo, ou de outra forma não teria esse ingresso ao contexto de educação escolar.

Esse movimento consegue chamar a atenção do poder público e as políticas públicas para uma educação no campo passa a ser considerada. As influências desse movimento social foram primordiais para uma trajetória exitosa da educação do campo e na conquista de políticas educacionais voltadas para as populações do campo.

Na educação do campo, é preciso considerar a diversidade contidas nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local. “A Educação do Campo,

diferente das experiências de Educação Popular, tem um alcance mais amplo na elaboração de currículos escolares e na organização pedagógica de escolas do campo” (Silva, 2020, p. 86).

Considerando os saberes ali presentes, com o intuito de valorização dos saberes do homem que trabalha no campo, e contribuir para a preservação das especificidades culturais, econômica, religiosa e social do sujeito do campo. A educação do campo vem também para dar garantia a efetivação do direito do indivíduo à escolarização.

Na modalidade de educação do campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As populações do campo são os extrativistas, os ribeirinhos, agricultores familiares, os pescadores artesanais, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, ou seja, produzem seus sustendo. São consideradas escolas do campo aquelas situadas em área rural, conforme definido pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

Uma política de Educação do Campo requer, portanto, o reconhecimento de que a cidade não é superior ou mais avançada se comparada ao campo e, a partir dessa compreensão, deve impor novas relações baseadas em equidades. Para Arroyo (2014), nessa concepção, a educação do campo é observada como um espaço de cultura singular, rico e diverso.

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e aborda em seu Art. 2º os princípios da educação do campo:

- I. respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II. incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

- III. desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV. valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V. controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional afirma que a oferta de Educação Básica para a população rural e os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Em especial, são destacados os seguintes aspectos: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Desse modo, percebe-se que a legislação ampara a autonomia para o próprio sistema de ensino fazer as suas adequações necessárias para atender às especificidades das regiões, levando em consideração a diversidade de cada localidade. Assim, as atuações e adequações ocorrerão nos conteúdos curriculares e nas metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

A educação do campo não é uma educação que se separa da sua materialidade, ou seja, o campo, não podemos pensar o campo enquanto um espaço de produção de riqueza, produção de mercadorias para satisfazer os interesses do capital. A vida do campo busca outros interesses, a produção baseada na diversificação da cultura, produção de alimentos saudáveis, e as relações das pessoas e com o meio ambiente em que vivem, isso a partir dos pequenos agricultores, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos indígenas, e todas essas comunidades que sempre existiram no campo vão se organizando e lutando por seus direitos.

Arroyo (2014) cita a pedagogia da vida produtiva, a vivência do campo que traz uma bagagem simbólica identitária para os sujeitos na construção de seus valores.

Há nas proximidades desses símbolos as experiências vividas nas comunidades indígenas, camponesas, quilombolas, nos coletivos que lutam pela sobrevivência, pelo trabalho. Nesses rituais e nessas místicas todos os símbolos estão colados à terra, às ferramentas e produtos do trabalho. Em realidade, terra, trabalho ultrapassam o simbólico e trazem o real em que tecem suas vidas, sociabilidades, saberes, valores e identidades. Afirmam pedagogias da vida produtiva (Arroyo, 2014, p. 85).

Com isso, a educação do campo busca promover o desenvolvimento do trabalho camponês, com respeito ao seu lugar de origem e valores identitários, bem como obter conhecimentos técnicos científicos para melhorar sua produção. Assim, é possível cuidar do ambiente em que vive favorecendo-o de forma consciente e sustentável, considerando o campo como espaço historicamente social, produtor de conhecimento e o papel das políticas educacionais nesse processo. Logo, a proposta de currículo para a educação do campo deve ser adequada para cada local, respeitando a identidade do aluno.

Nessa perspectiva de educação do campo, a Pedagogia da Alternância considera atender os princípios dessa modalidade de educação para o meio rural. Assim, Caldart (2011, p. 151) afirma que “a Alternância se constitui como um princípio baseado em uma “Educação dos e não para sujeitos do campo. Feita, sim, por políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. Esse princípio de educação participativa, citado pela autora, é visto como escola formadora de sujeitos, com isso, precisa da integração do currículo aos saberes tradicionais, a diversidade de saberes locais e a construção e reconstrução dos espaços físicos e simbólicos da escola e cultura e isso implica que envolve as dimensões do campo na escola.

Begnami (2019), em seus estudos, fala sobre os marcos legais conquistados ao longo das últimas décadas que garantem a institucionalidade da forma de organização escolar com a Pedagogia da Alternância. Assim, a perspectiva metodológica da alternância foi introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No art. 23, que aborda as possibilidades de organização dos tempos escolares:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o exigir (Brasil, 1996).

Porém, o artigo 23 não trata diretamente da Pedagogia da Alternância como sistema educativo, mas como uma metodologia de organização dos tempos escolares, mas potencializa os princípios da formação em Alternância. Em complemento, outros artigos da LDB estabelecem definições sobre esse processo.

O art. 26 define a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

O art. 28 possibilita a oferta de conteúdos curriculares apropriados aos reais interesses e necessidades do modo de organização do trabalho na zona rural, criando assim possibilidades para propor uma organização escolar própria:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A Pedagogia da Alternância como Educação do Campo estabelece ao ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região, nestas normativas encontra-se indicada a possibilidade de organização dos processos formativos de professores do campo. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, reconhece a Educação do Campo como política pública e reafirma a Pedagogia da Alternância como possibilidade de organização dos processos formativos de educadores e da prática escolar.

Alternância, como prática pedagógica, trata-se da proposta metodológica baseada no princípio, colocada em prática, constitui-se em ações que consideram o lugar do sujeito em formação, partindo da realidade social das comunidades do campo com vistas à emancipação social dos sujeitos camponeses. A alternância, como uma forma de atender as necessidades do camponês que precisa estudar e cuidar da terra para seu próprio sustento, visa os estudos em dois momentos de atividades, sendo desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação, seja na escola, seja na família ou no trabalho, materializando-se por meio de dois tempos espaços específicos, denominados tempo escola e tempo comunidade.

As pedagogias do campo correspondem ao que Arroyo (2014), chama de outras pedagogias, cujos princípios norteadores são pensados dentro do campo e para o campo e para fora dele. Nesse contexto, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva” (Arroyo, 2014, p. 79).

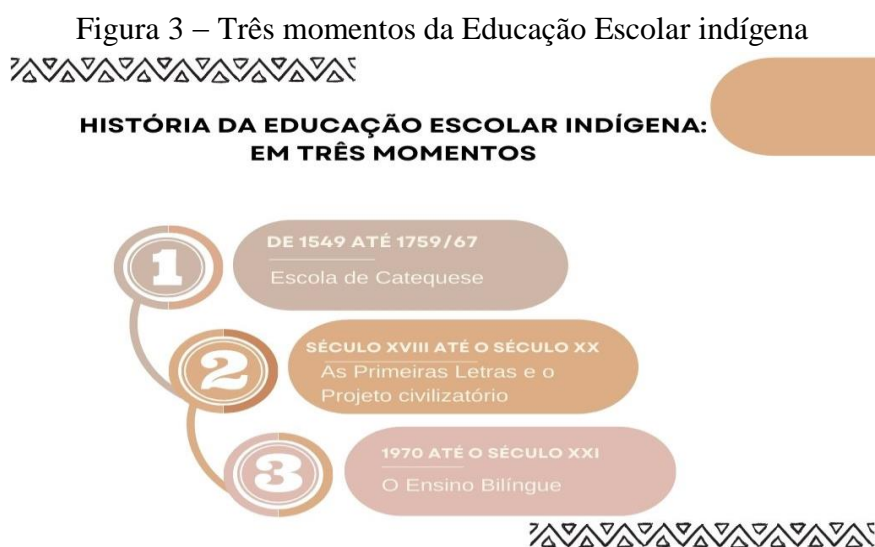
Essa perspectiva defende a emancipação e transformação dos estudantes em sujeitos do processo educativo que possam articular a teoria com a prática. Portanto, não é um processo de memorização na escola, cujo estudante precisa compreender o seu papel dentro do processo educativo não somente como mero expectador, mas que saiba tomar atitudes buscando solucionar problemas da realidade cotidiana do campo.

Assim, podemos afirmar que os povos do campo possuem direitos às escolas onde vivem, uma escola do campo no campo com uma educação escolar a partir de sua realidade concreta, cultura, história, memória, crenças e de maneira que se constitua um processo de educação que busca de fato desenvolver esses povos e sua cultura. Uma educação escolar para todos, seja da cidade, quilombolas, assentados, acampados da reforma agrária, ribeirinhos, agricultores familiares, os povos da floresta, os caboclos e povos indígenas, cada uma com sua singularidade respeitada.

1.3 PROEJA na Educação Escolar Indígena

Para Baniwa (2010), a conquista dos direitos a educação escolar indígena só acontece de fato por meio da Constituição Federal de 1988. Antes disso, havia uma cultura de política brasileira que os indígenas não obtinham direito a essa educação, a escolarização era tratada como uma assistência no âmbito da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), ou seja, dependia do órgão gestor para ter ou não, mas sem obrigatoriedade. Então, a partir da constituição de 1988, foi um fator determinante para que a educação escolar para os povos indígenas fosse efetivada, resultando em sistemas de ensino e instituições públicas que se esforçaram para atender o que determina a lei.

A educação para os indígenas precisa ser diferenciada da educação destinada aos não indígenas, contemplando suas cosmologias, filosofias, modos de vida em comunidades, culturas e línguas próprias. No entanto, a trajetória e os desafios da educação escolar indígena passaram por um processo histórico, dividida em três momentos segundo Knapp (2016), como mostra a figura abaixo:



Fonte: Adaptado de (Knapp, 2016).

No sentido histórico, a educação escolar para as comunidades indígenas se apresenta inicialmente em três momentos como Knapp (2016) apresenta: o primeiro aborda a Escola de Catequese; o segundo as Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório Pombalino; por fim, o Ensino Bilíngue. O primeiro momento, chamado de Escola de Catequese, vai de 1549 até meados de 1759/67, quando os Jesuítas chegaram para a missão de catequizar. Como afirma a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC):

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã (Secad, 2007, p. 10).

A Escola de Catequese era um modelo baseado na catequização dos indígenas, por isso, era ofertada pelos padres jesuítas principalmente. Essa catequização possuía o objetivo de ensinar os indígenas a lerem, escrever e fazer cálculos matemáticos, bem como aplicar a doutrina cristã imposta na época. Os jesuítas se dirigiam até as comunidades indígenas em busca de crianças para realizar essa missão *in loco*, pois não obtinham instalações próprias para esses fins, chamadas de missão volante.

Paulatinamente, foram se organizando em ambientes adequados para essa catequização e logo foram formalizadas como casas para doutrina dos indígenas não batizados, já os colégios somente recebiam meninos portugueses, mestiços e indígenas batizados. No colégio, a educação era ampla e apresentava uma característica voltada para formação de pregadores, com o intuito de ter mais mão de obra para auxiliar os jesuítas na missão de conversão de indígenas.

O segundo momento do processo de oferta de escolarização para a população indígena é chamado de as Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório Pombalino. Quando o Brasil inicia o regime de colonização sua população é marcadamente analfabeta, com isso era preciso então criar escolas de primeiras letras para que essas pessoas se tornassem “civilizadas”, e pudessem aprender as primeiras letras e não fosse povos “ignorantes analfabetas”. Esse segundo momento perdurou desde o período da colonização até a chegada da ditadura militar em 1964.

As escolas de primeiras letras faziam parte do processo de escolarização no Brasil, ofertado pelo Projeto Civilizatório Pombalina, também conhecido como Diretório Pombalino, que ocorreu nos anos de 1757 a 1798. Nesse período, as políticas pombalinas foram impostas, como a proibição da língua geral, ou seja, quando o Marquês de Pombal assumiu como interventor no Brasil, decretou a proibição do uso da língua geral praticada pelos nativos, ou

seja, as línguas indígenas, principalmente o tupi-guarani. Com essa proibição, os nativos precisam adotar a língua dos colonizadores, que é o português.

Além disso, houve a proibição das casas coletivas, que eram instituições escolares mantidas pela ordem Jesuítas. Com todas essas proibições e a expulsão dos jesuítas do Brasil, a escola de catecismo passou a ser oferecida por outras ordens do ensino católico. Como resultado, os indígenas que estavam sob os ensinamentos dos jesuítas também deixam de frequentar essa escola de catequese.

Com a ruptura da escolarização dos jesuítas, o Marquês de Pombal teve que reestruturar o contexto de ensino e começou a ofertar aulas régias. Assim, iniciou-se o modelo baseado nas aulas régias, onde havia uma regente que ministrava as aulas conforme determinação governamental. No entanto, nem todos os locais tinham essas aulas régias, o que causou uma desestruturação na oferta da educação no Brasil.

Nesse terceiro momento da história da educação indígena, surgiu o ensino bilíngue por meio da criação da FUNAI. Inicialmente, oferecia essa educação para os povos indígenas em parceria com os pesquisadores-missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e a integração bilíngue de transição. Também foram surgindo os movimentos do Indigenismo Alternativo, o movimento indígena e as escolas indígenas.

[...] o terceiro período da história da Educação Escolar Indígena é denominado “O ensino Bilíngue”, dividido em duas fases “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição” e “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”. Esse período compreende os anos de 1970 até o século XXI (Knapp, 2016, p. 60).

Com isso, ocorreram discussões sobre o ensino bilíngue, pois alguns movimentos em prol indígena afirmavam que o ensino não tem que ser bilíngue, porque não existia só uma língua indígena, e sim existem várias línguas indígenas no Brasil, ressaltando a pluralidade cultural que temos até hoje. O primeiro modelo de ensino bilíngue foi desenvolvido pelo SIL, sendo uma espécie de bilinguismo de subtração, ou seja, um ensino bilíngue que não privilegiava a diversidade étnica e cultural dos indígenas.

A partir da década de 1990, ocorre uma mudança devido ao movimento Todos Pela Educação. O Brasil assina o movimento, refletindo os debates anteriores em relação à redemocratização do país, mas também ao que acontecia no mundo. Quando o Brasil assina o documento, reconhece que deve haver uma promoção de educação indígena diferenciada. No contexto da educação escolar indígena, observa-se uma ruptura do discurso de integração das sociedades indígenas e começa a defender a diversidade cultural e linguística do país. Conforme Silva (2001, p. 73):

No Brasil as discussões são recentes, recém-chegadas. A Constituição atual reconhece, ainda que timidamente, que o Brasil é um país pluricultural e multilíngue - o que é uma conquista, certamente. Não deixa de ser também um resultado da modernização do Estado e da entrada no Brasil na rede global. Como aconteceu em outros países, esse reconhecimento oficial marca uma fase que se segue a duas etapas clássicas dos Estados modernos, marcadas sucessivamente pela exclusão/eliminação e pela assimilação/integração das minorias etnolinguísticas.

Com isso, teremos os novos marcos legais dessa educação escolar indígena, por meio da Constituição Federal de 1988, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Grupioni, 2002, p. 130).

Além disso, ressalta-se que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Brasil, 1988).

Posteriormente em 1991, a educação escolar indígena deixa de ser encargo da FUNAI e passa aos encargos do Ministério da Educação e Cultura, órgão responsável por ofertar essa educação para os povos indígenas até hoje. Em seguida, a Lei Diretrizes Bases Educação Nacional de 1996 também reconhece a pluralidade indígena:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Outras leis e resoluções abordam sobre o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes ancestrais desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades. Como o Parecer 14 de 1999, a Resolução número 3 de 1999, e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, posterior a essa legislação, temos o Decreto que cria os territórios Etnoeducacionais, 2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Indígena na Educação Básica, 2012, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) de 1988:

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (RCNEI, 1988, p. 11).

O RCNEI enfatiza que escolas indígenas, devem seguir as características de comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998). A Educação Escolar Indígena proposta busca a valorização do pluralismo cultural e de diversidade étnica, resultando em concepções pedagógicas específicas para os povos indígenas.

Esse referencial enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos e professores em suas próprias comunidades indígenas.

Alguns desses professores indígenas que lecionam sozinhos têm de optar entre alfabetizar nas duas línguas, simultaneamente, ou fazer uma separação e depois decidir em qual delas os alunos aprendem a escrever em primeiro lugar. Vários defendem a alfabetização simultânea nas duas línguas, explicando que, assim, os alunos aprendem mais fácil o português. A grande maioria, porém, alfabetiza primeiro em português, para depois alfabetizar na própria língua. Os professores comentaram que os alunos têm dificuldade para escrever na língua materna, em razão das diferenças na grafia. Além dos casos citados, em que há inclusive professores diferentes para a alfabetização em cada uma das línguas, uma professora guajajara disse ter começado a alfabetizar, recentemente, primeiro na língua materna, e depois em português. Relatou ter ficado satisfeita com os resultados (Silva, 2001, p. 115).

A educação escolar indígena, mesmo sendo bilíngue, ainda falha em colocar em prática algumas dessa diferença como citar a lei e nota-se essa falta nos recursos didáticos, por exemplo, para as escolas indígenas. Não podemos ter os mesmos recursos didáticos para a educação escolar indígena como na escola regular do não indígena. É necessário aplicar essa diferença também na pedagogia, para que se entenda o indígena em sua multiculturalidade, etnicidade e na multilíngue dos povos étnico brasileiros (Figura 4).

Figura 4 – Princípios da Educação Escolar indígena



Fonte: Semesp/MEC (2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto aos princípios da educação escolar indígena em seu artigo aborda que:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Brasil, 1996).

As diretrizes sobre esses princípios da educação escolar indígena, abordam também a respeito da localidade escola indígena, da importância das línguas indígenas, valorização da língua materna e o ensino ser ministrado por professores indígenas oriundos das respectivas comunidades, organizado da escola conforme a sua cultura e território. Em caso de reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, será criada escola indígena respeitando sua forma de representação, uma vez que a comunidade indígena reivindicar uma escola para si, o poder público tem que ofertar e manter a escola naquela comunidade indígena, pois a legislação ampara as solicitações dos povos indígenas acerca de escolarização.

A legislação garante, também, que todos os níveis e modalidades da educação escolar indígena tenham acesso aos outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena. A LDB, de 1996, aborda a importância de programas que ofereçam educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Ressaltamos que os objetivos desse programa são

a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas indígenas e a valorização dos conhecimentos desses povos.

A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena surgiu de uma demanda dos povos indígenas e de seus representantes. O documento base, firmado em setembro de 2007, para atender essa reivindicação esclarece que o PROEJA oferta cursos para essa modalidade de ensino com o objetivo central de oportunizar a conclusão da educação básica simultaneamente com a formação profissional para o público que não obteve acesso ao Ensino Médio na idade regular.

As alterações na LDB, sob o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.741/2008, institucionalizaram e integraram as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Para atender a esse redimensionamento das leis, os Institutos Federais de Educação ampliaram a oferta de qualificação profissional e, por meio do PROEJA, contribuíram para a construção de aprendizagem.

O PROEJA abrange cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional e de educação profissional técnica de nível médio, os quais consideram as características de seu público de jovens e adultos. A formação profissional pode ser articulada ao Ensino Fundamental ou Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, conforme Brasil (2006) cita:

Esta formação profissional, mediante a construção prévia de projeto pedagógico integrado único, pode ser articulada: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o, § 1o, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.

Assim, a formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do Art. 3, § 2o, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e o Ensino Médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do Art. 4, § 1o, incisos I e II, do mesmo decreto, são as duas modalidades de educação profissional e tecnológica. Se insere na proposta do PROEJA, atender os estudantes da Educação de Jovens e Adultos no que se refere aos que não concluíram a Educação Básica, em especial, o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Assim, é oferecida a esses estudantes a oportunidade de acessar e avançar na sua formação escolar de maneira articulada com a educação profissional, seja em cursos de qualificação ou técnico.

Em vista disso, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Ministério da Educação

(SECAD/MEC) tratam fundamentalmente sobre a questão da Educação Escolar Indígena. No ano de 2007, desenvolveram o Documento que alicerça essa demanda de educação profissional e tecnologia para indígena, o PROEJA Indígena. Por meio desse programa, possibilitou um itinerário formativo profissional tecnológico para esse público diferenciado, viabilizando alternativas para a atuação autônoma do indígena no seu território, no sentido de gerir a própria economia, entre outros.

O PROEJA Indígena é uma ação conjunta de diversos órgãos da educação federal para atender as reivindicações das lideranças indígenas voltadas para a escolarização dos seus povos. Conforme Santos (2013, p. 15):

A proposta do PROEJA indígena tem como base a formação integral que prepara o índio para o exercício profissional em sua comunidade, levando em consideração que esse povo desenvolve formas próprias de reproduzir e transmitir saberes, possuindo idiomas próprios. Tradicionalmente, eles transmitem sua cultura, seus rituais, sua tradição e suas relações interétnicas, por meio da linguagem oral. Assim, mesmo não havendo escolas, eles conseguem passar seus conhecimentos no cotidiano de sua comunidade.

Portanto, a educação escolar indígena apresenta desafios assim como as demais modalidades de ensino, no entanto, os povos indígenas aldeados possuem suas peculiaridades de cultura e linguagem específica, além dos desafios impostos pela logística para chegar até essas localidades. Segundo Santos (2013), o Governo Federal busca promover a continuidade da formação educacional nas aldeias por meio de programas e das Instituições Federais de Ensino para atender essas comunidades. Sobre isso, Santos (2013, p. 18) descreve que:

Os povos indígenas têm se apropriado e ressignificado a educação escolar convencional, para colocá-la a serviço de seus projetos sociais e políticos. Em princípio, a educação profissional enquanto tal parceria não se coaduna com a realidade indígena, pois, cabe lembrar, as categorias “profissional” ou “educação profissional”, enquanto ligadas à ideia de emprego, de meio de subsistência, ou “meio de vida” do indivíduo, são inexistentes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas.

Assim, busca-se atender as demandas indígenas por sequenciamento nos estudos, bem como profissionalização, trazendo uma dimensão significativa para o que as leis os amparam com direito a educação em todas as modalidades, com o ensino profissionalizante não poderia diferir. A proposta de educação profissional integrada, no que lhe concerne, vem ao encontro em seus princípios étnicos de uma educação almejada pelos povos indígenas.

Silva e Neto (2016) argumentam sobre a atuação docente no PROEJA Indígena e seus desafios:

[...] da experiência do Instituto Federal de Educação do Amazonas - campus Tabatinga IFAM-CT com o Curso modalidade em Agropecuária modalidade PROEJA, voltado ao povo da Etnia Ticuna. [...], considerando o fato de que os professores são agentes educacionais não indígenas, sem formação específica para a

atuação na Educação de Jovens e Adultos e educação Indígena. [...] Os desafios desses professores são epistemológicos didáticos, considerando a formação de público peculiar como os indígenas Ticuna em Técnicos em Agropecuária. Neste contexto, a dificuldade ligada ao aspecto comunicacional (Português - Ticuna; Ticuna - Português) despontou como primordial (Silva e Neto, 2016, p. 52).

Assim, a reflexão sobre as formas de ensinar deve se adequar ao desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos dos alunos, considerando, no entanto, que os estudantes indígenas apresentam diferenças em relação à língua, cultura e forma de viver. Para isso, cabe ao professor analisar e propor as melhores atividades, organizando-as para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem dentro da educação escolar voltada para o indígena e sua comunidade. Além disso, é necessário que o professor passe por formação docente para adquirir conhecimentos sobre a educação escolar indígena e a especificidade da etnia a ser trabalhada.

Do ponto de vista social e cultural, a educação profissional integrada à educação escolar indígena, que atende jovens e adultos, sejam eles aldeados ou na zona urbana, colabora para a troca de conhecimentos e experiências entre indígenas e não indígenas. Por exemplo, quando um professor deixa a sala de aula tradicional para trabalhar em uma comunidade em território indígena, essa prática pode agregar conhecimentos e experiências não somente ao currículo profissional, mas também reflete nas suas dimensões epistemológicas enquanto docente, pois terá um olhar sobre uma perspectiva de realidade e cultura diferente.

Essa prática, por exemplo, ocorre com o Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas, campus Maués. O curso acontece em uma comunidade tradicional, surgindo da necessidade de sequenciar os estudos dos indígenas da etnia Sateré-Mawé dentro da Terra Indígena Andirá-Marau, no município de Maués-AM. Anteriormente, era ofertado até o 9º ano do Ensino Fundamental para aquela aldeia.

Assim como para atender à reivindicação da comunidade indígena, que conforme a LDB em seu parágrafo único, estabelece “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (Brasil, 1996, p. 3).

Diante disso, foi elaborada uma proposta para atender aos anseios da liderança e comunidade local, e um grupo de professores se dispôs a trabalhar a educação escolar indígena por meio da Pedagogia da Alternância na comunidade Ilha Michiles. Assim, a cada alternância, os docentes se deslocam para atender esses alunos e dar andamento ao curso por intermédio do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena.

Portanto, o curso técnico em agroecologia na modalidade PROEJA Indígena na comunidade Ilhas Michiles, no território indígena Andirá-Marau, ocorre com uma experiência por alternância que respeita a interculturalidade do povo Sateré-Mawé. As atividades escolares são realizadas em tempos e espaços alternados, atendendo aos princípios da educação indígena e da educação do campo. Além disso, as ações pedagógicas são direcionadas para o fazer técnico-científico, aplicando as práticas da agroecologia de produção rural, buscando aliar produtividade ao meio ambiente e forma de vida da comunidade indígena.

2 A EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE AGROECOLOGIA NO PROEJA INDÍGENA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/campus Maués e sua atuação para oportunizar o acesso dos indígenas à educação profissional e tecnológica na Ilha Michiles, na Terra Indígena Andirá-Marau. É descrito um breve histórico do curso Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena acerca da demanda indígena resultante das lutas e reivindicações que aconteceram no intuito de buscar um modelo de educação que considerasse os saberes tradicionais e a cultura do povo indígena Sateré.

Além disso, apresenta-se o contexto da metodologia proposta, a Pedagogia da Alternância e a prática docente, destacando os aspectos dessa experiência com a etnia Sateré-Mawé, as organizações e a cultura. Enfim, o texto expõe os anseios de um povo indígena que vive na Comunidade Ilha Michiles e na região do Baixo Marau, no interior do Amazonas.

A apresentação do capítulo está organizada em três seções, a saber: 1) O Instituto Federal do Amazonas – IFAM campus Maués; 2) Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena; 3) Conhecendo a Experiência por Alternância no Curso de Agroecologia do PROEJA Indígena na Ilha Michiles.

2.1 O Instituto Federal do Amazonas – IFAM *campus* Maués

O Instituto Federal do Amazonas foi criado por meio do Decreto nº 11.892, 29 de dezembro de 2008, em que foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, incluindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Esse último foi composto pela união das três instituições amazonenses: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), com duas unidades descentralizadas, uma em Manaus e outra em Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus; a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Essas instituições, embora autônomas entre si, possuíam um histórico de excelência no ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) é uma instituição pública que oferece educação profissional de qualidade a todas as regiões do estado. Com campus, sendo três em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé, o IFAM atende a população

amazonense com cursos da educação básica ao ensino superior, incluindo graduação e pós-graduação lato e stricto sensu.

O Campus Maués (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM campus Maués), faz parte da expansão da Rede Federal de Educação. Sua fundação deu-se no dia 29 de dezembro de 2008, por intermédio da Lei nº 11.892. Dessa forma, no dia 9 de janeiro de 2009, através da Ordem de Serviço nº 002- GDF/09, foi autorizado o início da execução da construção da Unidade de Ensino Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas no Município de Maués, interior do estado do Amazonas, hoje Instituto Federal do Amazonas - IFAM campus de Maués (Figura 5).

Figura 5 – IFAM campus Maués



Fonte: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/maues/instituicao/a-instituicao-1>>. Acesso em 21 set. 2023.

No dia 5 de abril de 2010, foi realizada a cerimônia de Aula Inaugural do IFAM campus Maués no Auditório do Museu do Homem de Maués com a presença de autoridades do município, equipe técnica, docente e discentes, marcando o início das atividades letivas de 2010. A construção do prédio do IFAM foi concluída no mês de agosto de 2010. Assim, o IFAM campus Maués está localizado na Estrada dos Moraes, S/N, no bairro Senador José Esteves em Maués, município do Amazonas.

O campus Maués oferta cursos como Técnico Integrado em Informática, Agropecuária e Administração. Técnico Subsequente em Informática, Administração, Recursos Pesqueiros e Meio Ambiente, Técnico PROEJA em Administração e Recursos Pesqueiros. Na modalidade PROEJA Indígena, oferta o curso Técnico em Agroecologia na Terra Indígena - TI Andirá-Marau, região do Baixo Marau, comunidade Ilha Michiles no Município de Maués - AM.

2.1.1 Terra Indígena - TI Andirá-Marau: Comunidade Indígena Ilhas Michiles

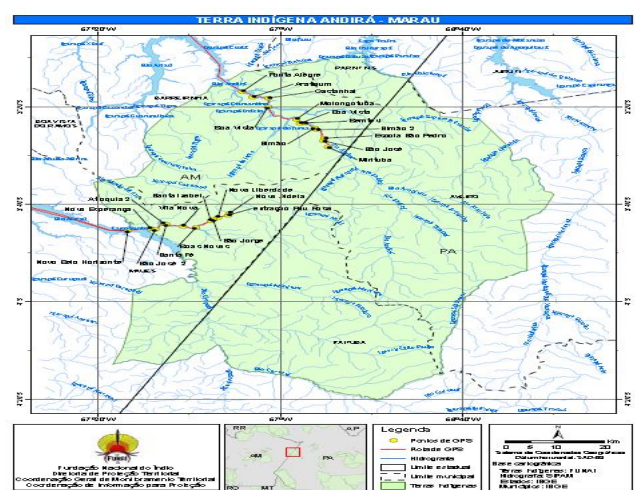
Em 1988, o Brasil reconheceu que os povos indígenas foram os primeiros desta terra e que, por isso, tinham direito de viver em seus territórios tradicionalmente ocupados. Para a FUNAI, as Terras Indígenas (Tis) são caracterizadas como uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, utilizadas para usufruto exclusivo dos recursos naturais, rios, lagos e do solo para as atividades produtivas. Dessa forma, as terras indígenas podem ser categorizadas de três formas:

- ✓ Terras que foram desde seu início ocupadas pelos indígenas;
- ✓ Terras que foram reservadas especificamente para os indígenas;
- ✓ Terras de domínio dos indígenas ou das comunidades.

Hoje, cerca de 13,75% do território nacional é composto por TIs, a maioria na Região Norte, que concentra 54,2% das áreas regularizadas administrativamente pela FUNAI. As TIs são importantes ferramentas de conservação ambiental, são fundamentais para a reprodução cultural dos povos indígenas.

Localizada na Região Norte, a Terra Indígena Andirá-Marau foi homologada em 1986 com uma área de 788.528 hectares, dos quais 3% estão em sobreposição com a Floresta Nacional do Pau-rosa e 11% em sobreposição com o Parque Nacional da Amazônia. É constituída por 103 aldeias e sítios ao longo das calhas dos principais rios (Brasil, 2019). A seguir, apresentamos o mapa da Terra Indígena Andirá Marau, território tradicional dos Sateré-Mawé, que fica nos estados do Amazonas e fronteira com o Pará. A Figura 6 apresenta uma visão geral da região.

Figura 6 – Terra Indígena Andirá – Marau



Fonte: <<https://amazoniareal.com.br/povo-satere-mawe-os-excluidos-da-discussao-sobre-as-usinas-dotapajos/>>. Acesso em 21 set. 2023.

A aldeia Ilha Michiles pertence à TI Andirá-Marau, situada no Rio Marau, margem esquerda, no município de Maués - AM, área denominada Terra Indígena Andirá-Marau, território habitado por comunidades indígenas da etnia Sateré-Mawé. Segundo Saraiva (2016), a Ilha Michiles foi fundada em 15 de abril de 2000, na época composta por nove famílias, lideradas pelo Tuxaua José Michiles, capitão Martízio Filho, capataz Osmar Pereira, agente indígena de saúde Sebastião dos Santos, professores Jocimar Alencar dos Santos e Josibias Alencar dos Santos.

Para chegar até a aldeia Ilha Michiles, utilizam-se embarcações típicas do Amazonas, seja pequenas lanchas rápidas ou mesmo barco. O deslocamento em uma lancha, por exemplo, dura em média quatro horas da sede do município até a Ilha Michiles. Já em barcos de madeira regionais, utilizados pelos indígenas, a viagem demora mais de 6 horas de trajeto.

A Ilha Michiles possui atualmente uma estrutura básica de comunidade como a Escola Municipal Indígena Mypynugkuri, uma escola de Ensino Fundamental (mantida pela gestão municipal), uma igreja evangélica Adventista com estrutura de alvenaria, gerador de luz (funciona em horário da noite ou em caso de eventualidade), água encanada, poço artesiano, uma área comunitária utilizada para as reuniões e serve como refeitório também, uma cozinha com fogão a gás e um agente comunitário de saúde. Alojamento com estrutura de palha e banheiros para visitantes, uma maloca disponibilizada para acontecer as aulas do Curso Técnico PROEJA Indígena em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas campus Maués.

2.2 Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena do Instituto Federal do Amazonas

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) atua no estado por meio de 17 campi, oferecendo educação pública, sistêmica, gratuita e de qualidade de maneira abrangente para as diversas regiões do território amazonense. As iniciativas educacionais do IFAM abrangem a disponibilização de cursos de educação básica, profissional e superior, abrangendo programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

No que se refere à modalidade de ensino PROEJA oferecida pelo IFAM, é relevante destacar as atividades no âmbito do PROEJA Indígena. Nesse contexto, as ações do Instituto Federal em relação a essa modalidade de ensino, que estão intrinsecamente ligadas à educação escolar indígena, têm sido ampliadas e isso se reflete na oferta de cursos que incluem diferentes etnias do Amazonas. Apesar dos desafios enfrentados, como a questão do acesso às

comunidades onde ocorrem os cursos de educação escolar indígena do IFAM, tal situação ocorre devido às características próprias da região do estado do Amazonas.

Apesar do acesso às comunidades que recebem os cursos do IFAM na modalidade de educação escolar indígena não ser simples, exigindo por parte de seus colaboradores um planejamento e logística rigorosos, sobretudo no que tange ao transporte e à alimentação, ainda assim o IFAM vem enfrentando o desafio de expandir a oferta de educação profissional e tecnológica em conjunto com a educação escolar indígena. Isso se dá em resposta a essa demanda específica e distinta das etnias do Amazonas.

Portanto, o campus Maués do IFAM, situado na região do Baixo Amazonas, atende à etnia Sateré-Mawé por meio do Curso Técnico em Agroecologia na modalidade EJA/PROEJA Indígena. É relevante ressaltar que a escolha pelo curso de agroecologia partiu da própria etnia, uma vez que o povo Sateré-Mawé reconheceu a necessidade de reavaliar suas práticas produtivas locais e a sua relação com a natureza, o rio e os animais. Assim, em 2017, a etnia propôs ao Instituto Federal do Amazonas a implementação de um Curso Técnico em Agroecologia. Entretanto, eles frisaram que o curso deveria ser ministrado dentro do território indígena, sendo fundamental a oferta na área indígena, e o campus Maués por meio de seus colaboradores aceitou corajosamente esse desafio.

Dessa maneira, no ano de 2018, iniciou o primeiro Curso Técnico Integrado nesse território, abrangendo oito comunidades indígenas da Terra Indígena (TI) Andirá-Marau, localizada na região do Baixo Amazonas. É importante destacar que a disponibilização dessa modalidade de ensino profissional não se desvincula da educação indígena. A história do povo Sateré-Mawé, suas tradições, práticas culturais, mitologia e artísticas estão integradas à estrutura curricular e aos conteúdos programáticos do curso.

Além disso, a metodologia empregada para o processo de ensino e aprendizagem do curso foi a Pedagogia da Alternância. A equipe técnico-educacional tomou a decisão de adotar essa metodologia, pois reconheceu sua maior adequação para se alinhar à proposta da educação escolar indígena. Dentro da perspectiva da Educação Escolar Indígena, a abordagem da Alternância ocorre nos tempos e espaços determinados, ou seja, entre a escola, a família e a comunidade. Essa abordagem é apoiada por recursos didático-pedagógicos elaborados considerando a realidade específica da escola, comunidade e dos próprios estudantes.

A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida com a proposta de uma educação que valorize e respeite os saberes adquiridos no contexto social e cultural, considerando a participação da escola, família e comunidade como ambiente de construção e articulação de conhecimento. Segundo Gimonet (2007, p. 19), “a distância é grande entre a ideia ou o conceito

e a prática da alternância, e aqueles que a percorrem logo o percebem. De fato, sua implementação requer um dispositivo pedagógico, isto é, uma organização, atividades, técnicas e instrumentos específicos”.

Assim, o Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena vem sendo desenvolvido para a etnia Sateré-Mawé na Comunidade Ilha Michiles por meio do Instituto Federal do Amazonas campus Maués.

2.2.1 Histórico da implantação do Curso Técnico em Agroecologia PROEJA Indígena na comunidade Ilha Michiles

A implantação do Curso Técnico em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena na comunidade Ilha Michiles, aconteceu em meio a muitos debates, conforme a coordenação do curso relata, que essa demanda teve debates entre as lideranças indígenas e a equipe técnica docente do *campus* para deliberar a melhor forma para atender essa reivindicação de educação escolar indígena para essa comunidade. Inicialmente, a ideia de ter um curso integrado que atendesse os jovens e adultos da etnia Sateré-Mawé, surgiu por meio das lideranças indígenas nos meados de 2012 a 2013, ainda de maneira informal.

Assim, de acordo com os relatos foi necessário fazer diversas reuniões entre as lideranças da etnia para definir qual seria o curso e modalidade que atenderia os anseios da comunidade. Com isso, durante essas reuniões optaram pelo curso técnico em agroecologia, devido à comunidade ter recebido oficinas sobre agroecologia de ONGS que atuam na área, assim, por possuir conhecimentos prévios e entenderem que a agroecologia poderia ajudar a comunidade para um desenvolvimento sustentável e, após as reuniões e levantamento, o documento foi protocolado no ano 2014 no IFAM campus Maués, para formalizar o pedido.

Conforme relatos do coordenador do curso, assim que a Instituição recebeu a demanda no *campus*, a diretora da época, reuniu os docentes e equipe técnica educacional do Eixo Tecnológico: Recursos Naturais para apresentar a solicitação e posteriormente, após análises e argumentações, foi decidido pela aceitação do desafio e possível implantação do curso. Dessa forma, foi criada uma comissão composta por professores do eixo de recursos naturais e base nacional para começar as tratativas e levantamentos para identificar a viabilidade de execução necessária para promover a construção da proposta.

Inicialmente, durante os diálogos, a proposta foi chamada de Projeto “PROEJA Indígena Sateré-Mawé do Andirá-Marau em Agroecologia”. O coordenador destaca que o processo foi longo até a concretização da demanda, pois a idealização e desenvolvimento transcorrem em

um processo participativo, as lideranças Sateré-Mawé também designaram uma comissão para acompanhar o processo de construção do curso. Então, foram inúmeras reuniões para debater sobre educação escolar indígena, cultura e costumes do povo da TI, bem como sobre as questões de ensino profissional, ciência e tecnologia para o curso que seria realizado fora da estrutura física do campus (Figura 7).

Figura 7 – Reuniões com as comissões Lideranças indígenas e IFAM/CMA



Fonte: Coordenação do Curso Téc. em Agroecologia IFAM/CMA (2016).

Outro desafio que esteve em pauta durante o planejamento da proposta para o curso foi a metodologia a ser trabalhada, devido à especificidade da educação escolar indígena e o perfil etnocultural dos alunos. Com base nos relatos do participante da pesquisa, a equipe docente decidiu propor a Pedagogia da Alternância, pois um grupo de professores conheceu essa pedagogia durante o mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Além disso, a equipe técnica educacional sentiu dificuldade em elaborar um plano e pensar como seria o deslocamento e o tempo que professores ficariam no território indígena e como isso ocorreria, pois os professores teriam suas cargas horárias de aulas para que ministrar no campus, com isso viram grande potencial na Pedagogia da Alternância. Para a definição da metodologia, é importante registrar que quando estavam pensando nessa construção da proposta para o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi fundamental levar para o campus Maués uma experiência com a Educação do Campo.

Conforme relatado pelos participantes, foi elaborada uma estratégia de oferta de um curso FIC em Agricultor Familiar Rural. Esse curso obteve uma duração de seis meses na Casa

Familiar Rural (CFR) de Boa Vista do Ramos - AM, utilizando a Pedagogia da Alternância. No entanto, é importante destacar que esse curso não foi voltado para os indígenas, mas para os agricultores da CFR de Boa Vista do Ramos. Isso se deve ao fato de que já havia um trabalho sendo desenvolvido há algum tempo pela professora Graça Passos, servidora do IFAM Zona Leste, que contribuiu significativamente nesse processo.

Durante o curso FIC em Agricultor Familiar Rural, também foi realizada a formação de docentes em Pedagogia da Alternância, especialmente para aqueles professores que ainda não estavam familiarizados com essa metodologia. A última alternância foi realizada com 30 alunos da CFR Boa Vista do Ramos na TI Andirá-Marau, com o objetivo de apresentar aos futuros alunos de agroecologia EJA/PROEJA, familiares e lideranças da comunidade como ocorre uma aula na Pedagogia da Alternância, utilizando suas ferramentas pedagógicas.

Através dessa experiência dos estudantes da CFR dentro do território indígena, puderam finalizar suas atividades escolares e mostrar como a organização da Pedagogia da Alternância ocorre. Logo em seguida, foram aplicadas as oficinas, chamadas de Wará por Medeiros *et al.* (2018), tornando-se possível obter a aprovação da Pedagogia da Alternância por parte das lideranças e da comunidade indígena. A Pedagogia da Alternância foi incorporada ao Projeto Pedagógico do Curso, e as ferramentas da Educação do Campo também foram integradas a essa proposta pedagógica.

Posteriormente, a direção do campus nomeia os servidores designados pela Portaria nº 158 – DG/IFAM/CMA/2016 para integrar a Comissão de Criação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA, para a Área Indígena Andirá-Marau, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

A comissão iniciou as visitas técnicas para coletar dados, fazer Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Esse tipo de ferramenta possibilita fazer uma avaliação da comunidade rural a respeito da própria realidade. Em relação às técnicas e ferramentas utilizadas na DRP, Cordova *et al.* (2008) afirma que:

Sobre as técnicas aplicadas, são de fácil execução e compreensão, englobam todas as faixas etárias e permitem que todos os participantes manifestem suas opiniões e reflitam sobre as questões levantadas. Os técnicos participam apenas como mediadores, estimulando o pensamento crítico de cada um dos envolvidos no processo de um diagnóstico rural participativo (Cordova *et al.*, 2008, p. 8).

Para Medeiros *et al.* (2018), por se tratar de comunidades indígenas, o diagnóstico se deu a partir das características econômicas, de sustentabilidade, social e ambientais, levando em consideração a participação de todos, principalmente as lideranças. Durante o processo

diagnóstico, os participantes analisaram suas situações sem necessidade de responder a um questionário.

Além disso, durante o processo diagnóstico, foi sugerido a realização de uma oficina para obtenção de conhecimentos, possibilitando a elaboração dos temas geradores para desenvolvimento da Matriz Curricular do curso. Essa elaboração levou em conta a educação escolar indígena e o perfil do Instituto Federal (IF) conforme a legislação vigente. Portanto, segundo a pesquisa de Medeiros *et al.* (2018), as metodologias participativas vêm sendo utilizadas para ajudar na construção do PPC e garantindo a participação ativa dos indígenas em todos os processos.

A oficina “Identificando temas geradores” possuiu o objetivo de identificar possíveis soluções com base em práticas agroecológicas para as principais problemáticas presentes nas comunidades da Terra Indígena Andirá-Marau. Nessa perspectiva, salienta-se que:

A Oficina foi estruturada em dinâmicas de grupo para construir, de forma participativa, os temas geradores do Curso Técnico em Agroecologia, que serviram como base para a elaboração da matriz do curso, ajustando-a para a realidade local. De forma geral, foi possível identificar as problemáticas enfrentadas nas comunidades, suas causas e consequências, além de possíveis soluções apontadas pelos próprios indígenas. Como resultado, temas como Drogas, Desorganização Política e Social e Desmatamento foram apontados como mais relevantes para pautar a ementa do Curso de Agroecologia na TI Andirá-Marau (Medeiros *et al.*, 2018, p. 1).

Sendo assim, a equipe docente realizou, no dia 12/10/2016, na Comunidade Ilha Michiles, uma atividade que contou com a participação de 23 lideranças de 07 comunidades da TI Andirá-Marau. Durante a execução das atividades, os indígenas apontaram os problemas enfrentados nas comunidades, bem como indicando possíveis soluções. Medeiros *et al.* (2018) descreve a dinâmica da oficina da seguinte maneira:

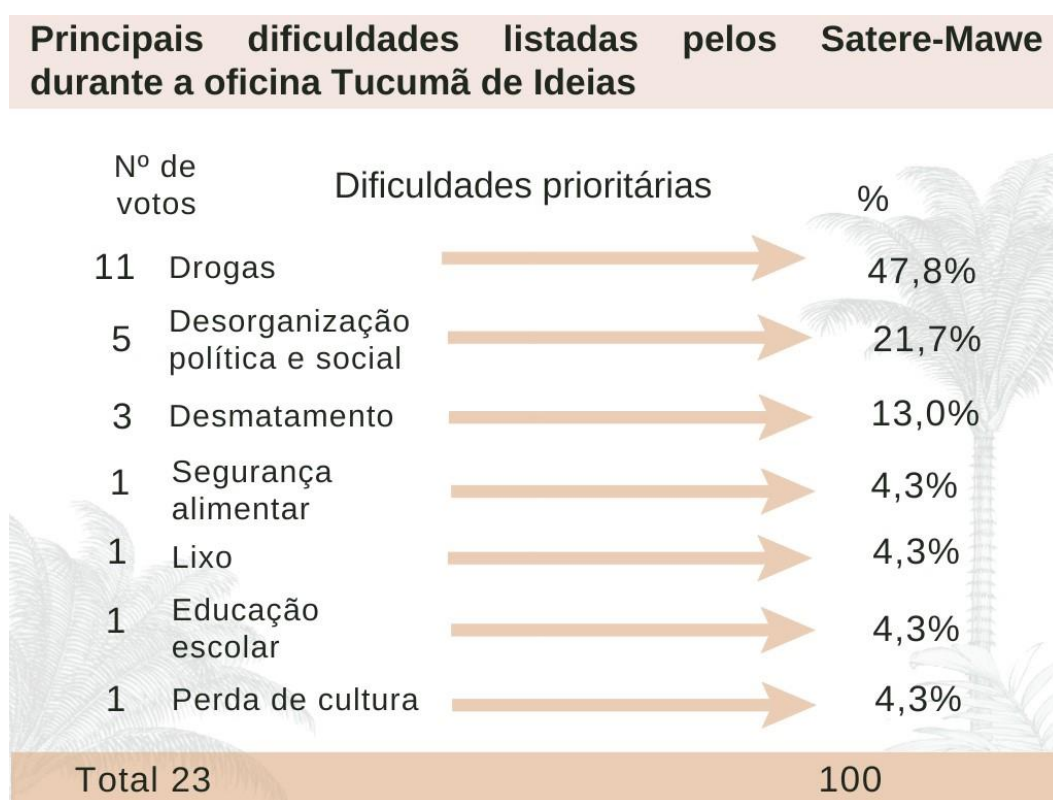
- Dinâmica 01 –Objetivo: Identificar as principais dificuldades encontradas, assim como suas respectivas causas e consequências. Método: Foi utilizada a Metodologia Tucumã de Ideias, uma adaptação da Árvore de Problemas (Verdejo, 2006), utilizando o tucumã (*Astrocaryum ulei*) como modelo, uma palmeira de grande importância para as populações ribeirinhas da Amazônia. Nesta Metodologia, o tronco espinhoso desta planta representa os problemas, as raízes, os motivos e as folhas as consequências. Os comunitários foram divididos em grupos, onde cada um preencheu uma imagem do Tucumã de Ideias considerando as três partes após uma chuva de ideias. Cada grupo definiu por 3 temas prioritários, que foram levados à discussão na próxima oficina. - Dinâmica 02 –Objetivo: Elencar possíveis soluções para as problemáticas apontadas como prioritárias na primeira oficina. Método: Após a apresentação do Tucumã de Ideias, foi utilizada a Metodologia Waraná de Soluções, onde os grupos reuniram-se novamente para dialogar sobre as possíveis soluções que o curso de Agroecologia poderá trazer considerando os temas geradores identificados (Medeiros *et al.*, 2018, p. 4).

Durante a dinâmica 1 - Tucumã de Ideias, a metodologia participativa elaborada com os professores e todos os participantes envolvidos no processo foram levantando problemas

sociais, como o uso de drogas, sejam lícitas ou ilícitas, que refletem na problemática primária enfrentada pelas comunidades, principalmente o uso de bebidas alcoólicas, provocando brigas, entre outros. Seguindo a desorganização política e social, apesar da presença do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM) e outras organizações e associações, Medeiros *et al.* (2018) destaca que a etnia Sateré-Mawé se destaca pela organização indígena.

Mesmo assim, foi citada essa desorganização, justificando que isso ocorre devido à falta de conhecimento relacionado às leis e normas vigentes, assim como a atuação política partidária de forma negativa, e falta de organização administrativa e financeira. Além disso, foram apontadas também situações ambientais, educativas e culturais (Figura 8).

Figura 8 – “Tucumã de Ideias”, identificação das problemáticas



Fonte: Adaptado de Medeiros *et al.* (2018, p. 5).

A partir do Tucumã de Ideias, os docentes puderam verificar melhor o contexto da comunidade indígena e, na vivência com o povo Sateré-Mawé, foi possível entender as colocações feitas durante a dinâmica 1. Observaram que o problema socioambiental afeta diretamente o povo, sendo um deles a redução da cobertura vegetal.

Com base em imagens da Foz do Rio Marau, comparando uma de 1985 com outra de 2017, notou-se que a floresta recuou e está mais distante das comunidades, o que tem ocasionado a redução de alimentos, uma vez que a coleta na floresta ficou mais difícil. A caça

diminuiu e também houve influência na quantidade de peixes, pois boa parte da mata auxiliar foi desmatada, além da ocorrência de queimadas.

Medeiros *et al.* (2018) mencionam que, por outro lado, a metodologia Waraná de Soluções realizou diálogos com os grupos participantes da dinâmica 2, possibilitando indicar soluções que pudessem ser implementadas por meio do curso de Agroecologia. Essas respostas trazidas pelos grupos se transformaram em temas geradores identificados, considerando o PPC do curso. Nesse sentido, a metodologia participativa "Waraná de Soluções" obteve um papel importante para dinamizar as mitigações levantadas. A Figura 9 mostra as possíveis soluções para as questões apresentadas:

Figura 9 – “Waraná de Soluções”, alternativas para solução das problemáticas

WARANÁ DE SOLUÇÕES	
TEMA: DROGAS	Esporte (capoeira); Palestras; Seminários e oficinas; Igreja e religião; Incentivar a cultura de plantas medicinais; Projetos de pesquisa; Música e danças.
TEMA: DESORGANIZAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL	Formação de lideranças; Noções de legislação indígenas; Plano de ação para negócios agroecológicos; Economia solidária; Estudar a organização política e social
TEMA: DESMATAMENTO	Capacitação de agentes ambientais; Reaproveitamento e manejo dos recursos naturais; Recuperação de áreas degradadas- reflorestamento; Alternativas para substituir as queimadas; Compostagem; Coleta seletiva (gestão de resíduos); Reciclagem



Fonte: Adaptado de Medeiros *et al.* (2018, p. 6).

Diante disso, o povo Sateré-Mawé trouxe potenciais resoluções aplicáveis como temas geradores, participando da construção dessas ideias para a melhoria das comunidades. Todos os dados explanados na Oficina serviram como fundamentação para a construção do PPC.

Com esta atividade foi possível construir um embasamento sobre os temas geradores com maior relevância para as comunidades participantes. Espera-se que com esses dados, seja possível construir um Projeto Político Pedagógico bem estruturado, que atenda a demanda e que contribua com o fortalecimento da autonomia e melhora do bem viver do povo Sateré-Mawé da TI Andirá-Marau (Medeiros *et al.*, 2018, p. 7).

No decorrer dessa construção, foram realizadas reuniões periódicas em que a equipe educacional do campus Maués consultava a comissão e as lideranças indígenas para apresentar o que havia sido desenvolvido: disciplinas, ementas e verificar se o que foi proposto atendia às necessidades da educação escolar indígena e aos interesses do povo Sateré. Em vista disso, foram destacadas disciplinas como Mito, Arte e Cultura Sateré-Mawé, Língua Sateré-Mawé, Saberes Tradicionais, Saúde e Segurança Alimentar, Turismo Indígena de Base Comunitária.

Dessa forma, cada elemento que compôs o curso em agroecologia para o Baixo Marau foi sendo construído. Esses fatores dialogam com os princípios da educação escolar indígena, que garante aos povos indígenas e suas comunidades o acesso à informação, ao conhecimento técnico e científico da sociedade, bem como reafirma suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e culturas.

O coordenador do curso destaca o diferencial no processo de seleção para ingresso dos alunos no curso. Em reunião com as lideranças e buscando atender a uma solicitação do próprio povo Sateré-Mawé, ficou definido que a prova de redação deverá ser em língua Sateré. Posteriormente, uma entrevista também com a equipe educacional é realizada, e quatro professores Sateré-Mawé fizeram parte da comissão, auxiliando na correção das provas e conduzindo as entrevistas. O tema da redação “A origem do povo Sateré-Mawé”, sorteado pelo Tuxaua Josibias Alencar dos Santos, como exhibe a Figura 10:

Figura 10 – Processo de seleção para ingresso no Curso de Agroecologia Marau



Fonte: <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/ifam-e-pioneiro-no-brasil-na-aplicacao-de-redacao-em-lingua-indigena>>. Acesso em 21 set. 2023.

Para o processo de seleção do curso, foi necessário compor uma comissão avaliadora composta por membros servidores do IFAM campus Maués e colaboradores externos, incluindo

indígenas pertencentes ao Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. O grupo foi formado para avaliar os candidatos à vaga no curso, que teve duas etapas: prova de redação realizada na língua portuguesa ou na língua indígena Sateré e entrevista. Todo o certame aconteceu na TI Andirá-Marau.

O edital nº 26/2018 que regia o processo seletivo para o 1º semestre de 2018, do curso técnico de nível médio na forma integrada em agroecologia EJA/PROEJA Indígena Sateré-Mawé, Baixo Marau, estabeleceu que as vagas beneficiariam prioritariamente jovens e adultos agricultores tradicionais rurais da área indígena. Portanto, participaram 43 candidatos inscritos para o certame, dos quais 39 estudantes foram selecionados, sendo 17 mulheres e 22 homens, com idade entre 15 e 56 anos. Em seguida, a chamada para matrícula, conforme o edital, ocorreu nos dias 8 e 9 de fevereiro de 2018, após o processo de seleção específico.

O Instituto Federal do Amazonas – IFAM, realizou no dia 16 de março de 2018 a aula inaugural do Curso de Agroecologia Marau, fazendo a cerimônia de abertura do ano letivo na comunidade indígena Ilha Michiles para os 39 cursistas da etnia Sateré-Mawé pertencentes a oito comunidades: Ilha Michiles, Nova Esperança, Vale do Quiinha, São Pedro, Vila da Paz, Nova Jerusalém, Monte Horebe e São José, do Baixo Marau da Terra Indígena localizada no município de Maués no Amazonas. Como apresenta a figura 11 abaixo:

Figura 11 – Aula inaugural do Curso de Agroecologia Marau



Fonte: <<https://bityli.com/Alunos-indigenas-iniciam-o-curso-de-agroecologia>>. Acesso em 19 nov. 2023.

Dessa forma, o IFAM campus Maués por meio da equipe docente adentra na comunidade para ofertar um curso que busque respeitar as especificidades das etnias indígenas,

promovendo ensino profissional e tecnológico por meio da agroecologia, seguindo os conceitos da educação do campo com a Pedagogia da Alternância. Segundo os relatos de uma professora do curso, os Sateré aguardavam ansiosos pela oportunidade de qualificação:

Desde 2014, tratamos sobre os moldes de um curso que atendesse à demanda escolar indígena. Hoje, podemos resumir essa trajetória em apenas uma palavra: conquista! O campus Maués encarou o desafio pedagógico e, principalmente, logístico, para suprir a necessidade do povo indígena na região. (Professora P12, entrevistada em 2021).

Outro professor destacou também sobre as dificuldades que os povos tradicionais enfrentam pelo desejo da qualificação técnica e profissional dentro do seu próprio território. Mesmo que muitos tenham descreditado da possibilidade de estudo dentro da aldeia indígena, a instituição buscou levar esse desafio adiante e promover a educação na comunidade tradicional no interior do Amazonas, enfrentando diversidades referentes a língua, a cultura, logísticos e principalmente os desafios para elaborar o PPC do curso.

Sabe-se que o PPC foi uma construção coletiva, principalmente quando se refere às disciplinas que atenderam a demanda específica para indígenas. A Figura 12 apresenta a Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA. O curso foi desenvolvido para ter acontecido com duração de três anos e as aulas ocorreram no turno diurno, integrando o Ensino Médio e a educação profissional. As disciplinas que foram oferecidas referentes ao Núcleo Básico corresponderam a 1.200 horas, no Núcleo Politécnico foram 220 horas, no Núcleo Técnico conduziram por 1.200 horas, com atividades complementares de 100 horas e Estágio Supervisionado/Projeto Profissional de Vida de 250 horas, totalizando 2.970 horas.

Conforme o PPC aprovado por meio da Resolução n° 73 CONSUP/IFAM, 15 de dezembro de 2017, a carga horária total do curso de 2.970 horas apresentou-se em concordância com as exigências legais e com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, fundamentado na legislação: Resolução CNE/CEB n.º 04/2012, do Ministério da Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DICEI, 2013).

Assim, o Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA/INDÍGENA, Área Indígena Andirá-Marau do IFAM Campus Maués, foi articulado ao Ensino Médio, na forma integrada, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004. Ao final do curso, os estudantes concludentes receberam o diploma de Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia, desenvolvidos no âmbito do PROEJA IFAM Campus Maués, que permite validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Figura 12 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroecologia

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM <i>CAMPUS</i> MAUÉS							
		CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROECOLOGIA NA FORMA INTEGRADA NA MODALIDADE EJA-PROEJA							
ÁREA DE CONHECIMENTO	NÚCLEO BÁSICO						TOTAL		
	SEMESTRES								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°			
LINGUAGENS									
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	40	60	40	60	40	60	300		
Mito, Arte e Cultura Sateré-Mawé				40	40		80		
Educação Física			20	20			40		
Língua Estrangeira Moderna – Inglês		20	20				40		
MATEMÁTICA									
Matemática	60	40	60	40	60	40	300		
CIÊNCIAS DA NATUREZA									
Biologia	40	40					80		
Física	20		20		20		60		
Química		20		20		20	60		
CIÊNCIAS HUMANAS									
História	20		20		20		60		
Geografia		20		20		20	60		
Filosofia	20		20		20		60		
Sociologia		20		20		20	60		
SUBTOTAL DA BASE NACIONAL COMUM							1.200 h		
NÚCLEO POLITÉCNICO									
Língua Sateré-Mawé	20	20	20	20	20	20	120		
Metodologia de Projetos em Agroecologia	20						20		
Informática Básica	20		20				40		
Higiene, Saúde e Segurança Aplicada aos Agroecologia.					20	20	40		
SUBTOTAL DO NÚCLEO POLITÉCNICO							220 h		
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO + NÚCLEO TECNOLÓGICO							1.420h		
NÚCLEO TECNOLÓGICO									
Saberes Tradicionais, Saúde e Segurança Alimentar	40						40		
Certificação e Comercialização de Produtos Orgânicos.						60	60		
Conservação dos recursos hídricos		40					40		
Desenvolvimento Sustentável e Extensão Rural na Amazônia	40						40		
Origem e Saúde do Solo	40						40		
Fertilidade do Solo e Nutrição de plantas		40			20		60		
Permacultura				20	20		40		
Turismo indígena de base comunitária	40						40		
Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal		50	50	50	50		200		
Sistemas Agroecológicos de Produção Animal		50	50	50	50		200		
Princípios de Agroecologia	40	20	20				80		
Beneficiamento de Produtos Agroecológicos			40	40			80		
Sistemas Agroflorestais e Agroextrativistas			40	40			80		
Organização e Gestão de empreendimentos Agroecológicos					40		40		
Construção e Instalações Rurais Sustentáveis					20	40	60		
Manejo de Recursos Pesqueiros						60	60		
Recuperação e Conservação de Recursos Naturais						40	40		
SUBTOTAL DO NÚCLEO TECNOLÓGICO							1.200h		
DISCIPLINA OPTATIVA									
Língua Estrangeira Moderna II (Espanhol)*							40h		
Total Núcleo Básico + Politécnico + Tecnológico							2620h		
Atividades Complementares							100h		
Estágio Profissional Supervisionado ou PCCT							250h		
Carga Horária Total do Curso							2.970h		

*Carga horária a ser inserida somente no histórico escolar dos discentes que optarem em cursar essa disciplina.

Fonte: IFAM (2018, p. 31).

Destaca-se que a formação integral do cidadão passa por uma educação escolar de qualidade, assim como a concepção da Educação Profissional Indígena conforme o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

A interação entre os princípios da educação escolar indígena e da educação profissional e tecnológica só logrará resultados se as instâncias públicas responsáveis pela educação brasileira entenderem que a educação escolar indígena é parte integrante de políticas educacionais específicas voltadas para uma realidade cultural diversa. Negar esse fato significa dar continuidade ao processo de etnocídio, discriminação e omissão (Brasil, 2017, p. 64).

Ainda segundo o documento base do PROEJA Indígena, o Perfil dos Profissionais Indígenas: “consideram-se como atributos desejáveis dos candidatos indígenas à formação profissional integrada à educação escolar indígena” (Brasil, 2007, p. 67):

- ✓ o autorreconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade/povo indígena em que funciona a escola;
- ✓ o apoio e a indicação pela comunidade, por meio de suas formas de representação política;
- ✓ a sensibilidade às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação, à saúde e à sustentabilidade em toda a sua abrangência;
- ✓ o relacionamento respeitoso com a comunidade e a intenção de ajudá-la nas suas dificuldades e na defesa de seus interesses e direitos;
- ✓ o interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo cosmológico e de práticas culturais (Brasil, 2007, p. 67)

Segundo o Plano de Curso IFAM (2018), desenvolvido para o curso técnico em agroecologia na modalidade PROEJA Indígena, a implantação de ações metodológicas voltadas para os povos indígenas da etnia Sateré-Mawé, reforça as práticas dirigidas pelo documento base do PROEJA Indígena. Adicionalmente, nota-se também que o documento norteador segue as orientações e características de educação diferenciada, pontuais como identificação da diversidade sociocultural como disciplinas referentes ao contexto etnia, como, por exemplo: Mito, Arte e Cultura Sateré-Mawé, Língua Sateré-Mawé, Saberes Tradicionais, Saúde e Segurança Alimentar, Turismo indígena de base comunitária, entre outras.

A equipe docente do IFAM Maués planejou a realização do curso, que foi baseada no princípio da política pública educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, criada em 2004, que “busca viabilizar o pleno acesso

à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças” (Brasil, 2004). Com isso, constatou-se o reconhecimento dessa diversidade no PPC do curso que dialoga com a interculturalidade e a metodologia que atende às especificidades da comunidade.

Ao analisarmos o documento norteador do curso, identificamos os instrumentos pedagógicos aplicados. Percebemos que os princípios pedagógicos e os saberes necessários à prática educativa, definidos no Plano de Curso, foram conduzidos pelas concepções educacionais desenvolvidas por Paulo Freire, que para o autor, a “metodologia consiste em uma maneira de educar conectada ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles têm” e por Rousseau que “propunha uma educação que tomasse conhecimento do homem como essência e, simultaneamente, ética, ou seja, um homem ideal para a sociedade que deveria integrar-se”. Os Princípios Pedagógicos que se propuseram durante o processo de ensino-aprendizagem foram a base para a elaboração do PPC do curso, conforme citado abaixo:

- (1) Respeitar a proporção entre o conteúdo trabalhado e a idade dos educandos;
- (2) Despertar a curiosidade e o desejo do educando pelo objeto de estudo;
- (3) Incentivar a formação autônoma do educando;
- (4) Conhecer os educandos em sua realidade;
- (5) Educar pela instrução prática, evitando as inúteis memorizações;

(6) Participar conjuntamente na produção do conhecimento, conduzindo os docentes a uma prática pedagógica, em que atividades interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, entre outros, estejam presentes durante os módulos letivos, evitando assim a fragmentação do ensino, mesmo no curso modular, adotando como fio condutor os processos da Construção do Conhecimento Agroecológico a Pedagogia da Alternância (IFAM, 2018).

No que diz respeito à Pedagogia da Alternância e suas possibilidades para o estudante do campo, ponderamos que, no sentido da formação do jovem indígena agricultor, que além de estudar precisa cuidar do plantio e do sustento de sua família, o processo de ensino e aprendizagem que a metodologia permite, alternando e integrando momentos de formação através da alternância de tempos, espaços e atividades educativas na comunidade. Esse cenário é uma luta que muitos jovens enfrentam. Em muitos momentos, ter que se deslocar para a cidade de Maués para estudar e deixar sua família “desamparada” era, em muitos momentos, um entrave para a continuidade dos estudos.

Melo (2014) afirma que as políticas públicas para o campo priorizavam as grandes produções e deixavam em esquecimento os pequenos produtores:

O que nos leva a perceber que esta pedagogia está intimamente ligada ao engajamento na luta pelos direitos básicos negados à maioria da população, exigindo um compromisso político e social de todos os membros da comunidade, no sentido de minimizar as desigualdades e o sentimento de inferiorização imposto pelo urbano sobre o rural, bem como uma economia e educação baseada na solidariedade (Melo, 2014, p. 7).

No entanto, a metodologia da Alternância permite aos jovens estudantes alternarem período de vida de estudo (tempo comunidade) e trabalho na escola (tempo escola), com momentos junto à família, na aldeia e na produção, integrando assim escola, família e comunidade.

O PPC visa a consolidação do curso junto à comunidade, que busca envolver as famílias dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de oficinas comunitárias direcionadas e tornando essas famílias corresponsáveis pelo aprendizado do jovem estudante. Assim, a metodologia participativa integra esse momento que compromete os participantes não só no processo de implementação da Unidade de Ensino no Polo comunidade Ilha Michiles, mas também na deliberação de todas as ações planejadas e na avaliação de todo o processo pedagógico.

Por essa razão, segundo IFAM (2018), a formação dos alunos, do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena, fundamenta-se nos quatro Pilares da Pedagogia da Alternância:

1. a formação integral;
2. a alternância;
3. o desenvolvimento do meio;
4. a associação local.

Para isso, o planejamento do curso foi desenvolvido para que durante a semana na Unidade de Ensino (comunidade Ilha Michiles) as atividades sejam realizadas e acompanhadas pelos professores, assessorando e orientando os estudantes. No tempo escola, o estudante recebe e compartilha conhecimentos teóricos e práticos possíveis de serem aplicados na Unidade de Produção e de Vida Familiar e/ou Comunitária. Esse período, em regime de internato, permite experiências de socialização de conhecimentos, cooperação e vivência comunitária.

Já no tempo comunidade, no período de trabalho na Unidade de Produção, os estudantes desenvolvem atividades produtivas familiares/aldeia, colocando em prática e ampliando o aprendizado teórico e, ainda, pesquisam o funcionamento do meio familiar e comunitário, integrando teoria e prática, fazendo permanentemente o diagnóstico e compreendendo sua

realidade, para que por instrumento pedagógico possa fazer as intervenções pertinentes em sua unidade de produção e de vida familiar.

Na Pedagogia da Alternância, os alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA estudam uma semana na Unidade de Ensino na comunidade polo (Escola) em regime de internato e duas semanas na Unidade de Produção (Unidade de Produção e de Vida Familiar/Comunitária).

O Plano de Curso (PPC), norteado pela alternância pedagógica, utiliza procedimentos didáticos para viabilizar o ensino e a aprendizagem. Segundo estudos de Melo (2017), esses procedimentos são denominados ferramentas metodológicas ou instrumentos pedagógicos, propostos como elementos e momentos do processo pedagógico.

2.2.2 Os instrumentos pedagógicos do Curso Técnico em Agroecologia EJA/PROEJA Indígena

Os instrumentos pedagógicos apresentados a seguir fazem parte dos princípios pedagógicos e os saberes necessários da prática educativa definidos no PPC do Curso Técnico em Agroecologia PROEJA Indígena. Essa experiência por alternância com a etnia Sateré-Mawé possibilitou a adaptação de alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância para a realidade local conforme citado por IFAM (2018):

Pesquisa participativa: A pesquisa participativa aconteceu após a definição das comunidades participantes do Projeto (Curso), coube ao Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé - CGTSM juntamente com o IFAM *campus* Maués, que identificou as famílias dos estudantes contemplados pelo curso. De acordo com o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), essa metodologia justifica-se pelo fato dessa participação firmar os primeiros elos de corresponsabilidade com o aprendizado do estudante.

Conforme Medeiros *et al.* (2018), foi por meio da aplicação de um questionário, entrevista e oficina realizada pela Equipe pedagógica, (O Tucumã de Ideias e Waraná de Soluções) que foi construído o primeiro diagnóstico que contextualizou o estudante e a comunidade/aldeia onde vive. Assim, possibilitou a execução do próximo passo, a realização do Curso de formação para as famílias participantes do Projeto para elaboração do Curso, cujo objetivo foi explicar a metodologia adotada na Pedagogia da Alternância, onde a família é peça fundamental no processo de aprendizado do estudante.

Plano de estudo: segundo o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), o plano de estudo foi elaborado a cada alternância, um roteiro de pesquisa sobre o tema profissionalizante estudado. Esta pesquisa foi realizada em conjunto com a família e a comunidade. Esse

instrumento possuía como referência a pesquisa que originou o diagnóstico da comunidade e o componente curricular do curso, sobre contextos reais (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais).

Colocações em comum: conforme o PPC do curso de Agroecologia (2018), constituem-se em momentos de socialização, análise e debate sobre os dados levantados durante a pesquisa (plano de estudo), assim como a avaliação do processo vivenciado durante a pesquisa. Nesse momento é feito o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa e se consolidam os planos construídos pelos educadores para os momentos de estudo/formação/aula interdisciplinar.

Durante a colocação em comum, os dados que revelam uma compreensão de agente limitante sobre a realidade estudada, deve ser tomado como os elementos que compõem o Quadro do Tema Gerador (componente curricular). Assim, o componente curricular (disciplina) do período de estudo trata uma ‘situação limite’ que condiciona a existência do grupo em formação. Tal situação condicionante é composta por fatos da realidade pesquisada e pela compreensão construída pelos estudantes sobre os mesmos. A forma de pensar a realidade determina a sua manutenção ou transformação, e orienta a posição e atitude dos sujeitos diante de tal realidade.

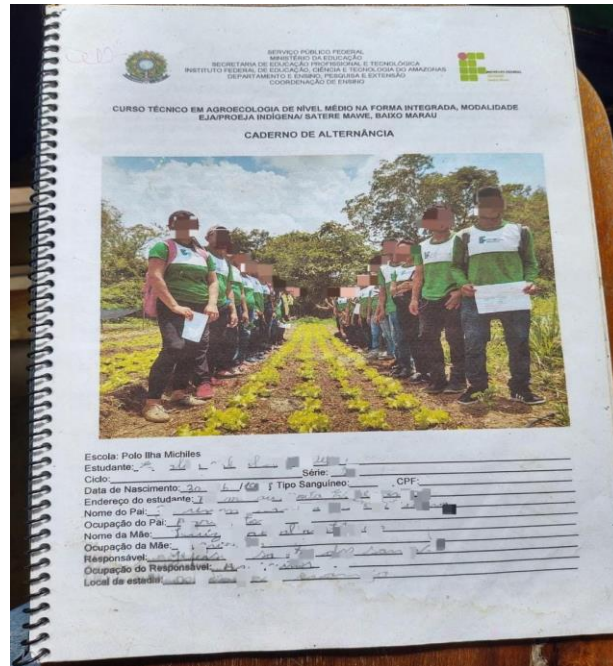
Fichas pedagógicas: em conformidade com o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), a ficha pedagógica, elaborada em conjunto com os professores, auxiliou na formação dos estudantes ao explicitar os conteúdos das disciplinas do eixo da Educação Básica, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira, História e Geografia. As fichas pedagógicas foram utilizadas pelos estudantes para desenvolver os conteúdos de cada semana de alternância.

Caderno da Realidade/da Alternância: de acordo com o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), é o documento onde o estudante registra e anota suas reflexões, estudos e aprofundamentos. É a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo plano de estudo e a colocação em comum. É o lugar onde são ordenadas boa parte das experiências educativas construídas na unidade de ensino e na unidade produtiva. A organização do caderno da alternância tem a orientação dos professores e é realizada durante o curso (Figura 13).

Visita às Famílias: segundo o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), esse é um momento de acompanhamento e orientação das atividades de estudo junto da comunidade e famílias. Os professores, realizam atividades práticas com os estudantes e família, desenvolvendo temas do núcleo profissionalizante e/ou auxiliando na elaboração de soluções

no desenvolvimento de seu aprendizado. Simultaneamente, esse é um momento de avaliação para possíveis ajustes na metodologia em andamento.

Figura 13 – Caderno da Alternância do Curso Técnico em Agroecologia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O momento de visita às famílias é definido na elaboração do Plano de Formação, procurando realizá-las em intervalos regulares, a cada três alternâncias nas Unidades de Estudo, ou conforme surgimento de demandas. A Figura 14 apresenta visitas às famílias realizadas no segundo semestre do ano de 2021:

Figura 14 – Visitas as famílias realizadas no segundo semestre do ano de 2021 do Curso Técnico em Agroecologia



Fonte: Autora (2021).

Visitas de Estudos: de acordo PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), a visita de estudo é um instrumento pedagógico que compõe o calendário de atividades, com visitas previstas a instituições diversas. Visou conhecer experiências existentes na região ou não, observando, estimulando, confrontando e comparando com experiências da realidade familiar e comunitária, referentes aos arranjos produtivos locais.

Para o PPC do curso de Agroecologia IFAM (2018), os elementos pedagógicos que integram essa experiência por alternância orientam e corroboram na formação do estudante Técnico em Agroecologia, que nos semestres do curso desenvolve o Projeto de Vida de Intervenção no seu meio sem que seja, um projeto vago ou formativo, mas sim um projeto fundamentado na sua realidade (integrado e interativo), que contribui para o desenvolvimento local.

Nessa abordagem de educação escolar para indígenas Sateré-Mawé em curso profissionalizante encarada como direito e conquista da comunidade indígena, focalizamos a pesquisa nas relações entre os professores, trabalho didático pedagógico que a experiência permite para uma análise da dimensão formativa docente. Para isso, foram necessárias observações *in loco* durante o planejamento de tempo escola e tempo comunidade, bem como as alternâncias por meio da pesquisa de campo como será descrito a seguir.

2.3 O Ensino Profissional e Tecnológico EJA/PROEJA Indígena na Comunidade Ilha Michiles para a Etnia Sateré-Mawé

A experiência de educação no campo voltada aos indígenas da etnia Sateré-Mawé, por meio de um Curso Técnico na Modalidade EJA/PROEJA, despertou o interesse desta pesquisa em analisar a atuação docente. Nesse sentido, tornou-se essencial realizar a pesquisa de campo na comunidade para entender o funcionamento do período de aulas e a aplicação de outros instrumentos. O objetivo foi acompanhar o planejamento, as estratégias, a logística e o deslocamento necessário para a realização das atividades docentes durante a implementação da organização da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa de campo permitiu conhecer a Experiência por meio da Pedagogia da Alternância no Curso de Agroecologia do EJA/PROEJA Indígena na Ilha Michiles ao longo de sua implementação. Durante os meses de outubro e novembro de 2021, conduzimos a pesquisa de campo durante o período de alternância das atividades escolares, com o objetivo de conhecer e familiarizar-nos com a experiência e a atuação docente.

Para abordar a educação do campo no âmbito da educação escolar indígena em um curso da Modalidade EJA/PROEJA que ocorre em uma Terra Indígena, é essencial também examinar o engajamento institucional do IFAM por meio dos docentes nas discussões e demandas da comunidade indígena por uma educação verdadeiramente diferenciada, aberta a escuta da diversidade representada por meio étnico e culturais dos indivíduos envolvidos nesse processo educacional.

A educação no contexto rural pode ser embasada em pedagogias distintas para os camponeses, as quais são representativas do que o autor Arroyo (2014) denomina de “outras pedagogias”. Essas pedagogias obedecem a princípios direcionados que são adaptados ao ambiente em que o estudante reside, ou seja, o campo, mas também abrangem aspectos para além dele. Nesse contexto, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva” (Arroyo, 2014, p. 79).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância integra-se a esse conjunto de abordagens pedagógicas originadas para estudantes do meio rural. Segundo a explicação de Nosella (2014), a Pedagogia da Alternância teve origem entre camponeses na França, em 1935, e foi introduzida no Brasil em 1969, no estado do Espírito Santo. A experiência baseada na Pedagogia da Alternância envolve uma proposta pedagógica que leva em consideração a realidade dos jovens do campo, os quais referem estudos e trabalho conciliares. De acordo com Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância é fundamentada em uma formação de caráter humanista que estabelece uma interligação dialética entre o ensino formal e o trabalho produtivo.

A respeito da Pedagogia da Alternância, Silva (2016) diz que é um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades acadêmicas e as tarefas na unidade produtiva familiar. Por ser uma proposta baseada na vivência do aluno, tanto de cultura, região e costumes, assim, observou-se que os métodos que trabalham essa pedagogia consideram a realidade do aluno do campo com acompanhamento das atividades pelos professores, assessorando e orientando os estudantes.

Com referência à experiência por alternância, Michiles *et al.* (2019) destaca em seu relato de experiência que:

O Instituto Federal do Amazonas - IFAM campus Maués realizou o primeiro contato com o povo Sateré-Mawé no ano de 2012 e desde então vem promovendo um amplo debate para a construção da proposta de um curso médio e técnico presencial do IFAM dentro da TI. Com o amadurecimento dos diálogos, em 2013 a liderança da Aldeia Ilha Michiles, Tui'sa Josibias Alencar dos Santos, protocolou um requerimento com a demanda de criação de um curso técnico em Agroecologia que deveria atender às

expectativas de uma educação diferenciada para o povo. O curso teve início em 2018 e, após processo de seleção específico, ingressaram 39 estudantes da etnia Sateré-Mawé, sendo 17 mulheres e 22 homens com idade entre 15 e 56 anos, residentes em 7 comunidades do Baixo Marau, distribuídas entre o Rio Marau e Rio Urupadi. (Michiles *et al.*, 2019, p. 2).

Assim, o Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas, campus Maués, teve seu início a partir da perspectiva de atender às demandas dos indígenas da etnia Sateré-Mawé no município de Maués-AM. É importante notar que a educação escolar na região normalmente se concentra nos anos do ensino fundamental, em alguns casos com o uso de tecnologia, em que as aulas são transmitidas por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

Diante do exposto, a proposta do curso foi desenvolvida para atender aos interesses dos estudantes indígenas. O Instituto Federal do Amazonas por meio de um grupo de professores do IFAM, campus Maués, propôs o desafio de implementar uma educação externa ao campus, utilizando a Pedagogia da Alternância na comunidade indígena.

Dentro do contexto da educação do campo e que abrange comunidades tradicionais, a experiência por meio da Pedagogia da Alternância na Terra Indígena Andirá-Marau abrange o período entre 2018 e 2023, conforme foi observado e verificado no Projeto Político Pedagógico, que norteia a alternância entre o tempo dedicado à escola e o tempo vivenciado na comunidade. Esse modelo é baseado na organização da Pedagogia da Alternância e consiste em cinco dias de atividades escolares a cada mês, obedecendo ao calendário do curso.

A abordagem utilizada nesse curso chamou a atenção de pesquisadores acadêmicos interessados em compreender como se desenvolve essa experiência de ensino e aprendizagem junto à etnia Sateré-Mawé. O foco está na conexão entre essa educação externa ao campo e a educação escolar indígena, despertando interesse pelo modo como esses dois elementos se entrelaçam.

A pesquisa de campo teve como objetivo observar a atuação dos docentes e as questões emergentes centradas nas tendências e nas situações formativas dos professores atuantes na educação do campo, especialmente nesta comunidade tradicional. Dentro desse contexto, a pesquisa se baseou em aportes teóricos relacionados à educação do campo, à Pedagogia da Alternância e à metodologia de pesquisa de campo. Essa última constitui uma etapa fundamental do estudo, permitindo a obtenção de informações e conhecimentos diretamente relacionados à investigação do objeto de estudo.

Nesse contexto, foi possível observar os fatos e fenômenos tal como se manifestam na realidade. A pesquisa de campo empregada neste estudo foi do tipo exploratória, pois se trata

de uma investigação empírica cujo propósito é proporcionar à pesquisadora familiaridade com o ambiente, fenômeno e objeto de estudo.

Nesse sentido, Bourdieu (1997) discute os métodos científicos de pesquisa, nos quais o objetivo do pesquisador é compreender e adquirir conhecimento sobre o local e o objeto de pesquisa. Bourdieu baseia-se em categorias analíticas para compreender o aspecto social por meio de uma abordagem que combina pesquisa empírica e teoria, concebendo a sociologia como uma ciência que observa a sociedade a partir de uma perspectiva dinâmica:

[...] o domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (a dos estudantes, dos operários, dos magistrados etc.) e o domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e a sua trajetória particular no espaço social (Bourdieu, 1997, p. 700).

Buscando, com base nessa capacidade empática de natureza social da pesquisa, estar apta a compreender o contexto e a trajetória da pesquisadora e do objeto de estudo, com suas particularidades. Durante o deslocamento para uma visita de campo em uma comunidade indígena, a pesquisadora precisa respeitar e compreender o espaço e a cultura da comunidade Ilha Michiles.

Uma vez que o foco da pesquisa se direcionou para as fases da atuação docente e a Pedagogia da Alternância, que é praticada pelos professores do IFAM campus Maués, embora essa experiência ocorra em um ambiente externo ao campus. Para viabilizar isso, a pesquisadora empenhou-se em conhecer e estabelecer as conexões necessárias para obter autorização para a pesquisa de campo dentro da Terra Indígena. Sobre essa questão, Bourdieu (1997) destaca que:

Pode-se então dizer que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo de uma vida de pesquisa e também, mais diretamente, durante entrevistas anteriores com o próprio pesquisador ou com informantes (Bourdieu, 1997, p. 700).

Assim, foram realizadas reuniões com o Diretor Geral do IFAM campus Maués, com o objetivo de obter a autorização para a realização da pesquisa com os professores. Além disso, houve uma reunião com o Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia do IFAM, durante a qual a proposta e os objetivos da pesquisa foram apresentados, e informações sobre o andamento do curso durante a pandemia da Covid-19 foram obtidas.

No processo de articulação para avançar com a pesquisa e para adquirir um entendimento mais profundo sobre a Educação Escolar Indígena, a pesquisadora expressou interesse em ter uma conversa “informal” com o presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas (CEEI/AM), na época o Sr. Jesiel Santos. Durante essa conversa, o

professor Jesiel Santos apresentou sua visão sobre o assunto e relatou seu trabalho na preservação da cultura dos povos indígenas, assim como na promoção da língua materna e da educação dentro das comunidades. Essa interação com o professor Jesiel Santos abriu novos horizontes para a pesquisadora e aumentou seu desejo de visitar a comunidade Sateré pessoalmente.

Após as reuniões e com a pesquisadora já estabelecendo uma familiaridade com seu objeto de estudo, as observações sobre o funcionamento do curso foram iniciadas. Isso incluiu acompanhar o trabalho dos professores por meio de grupos no aplicativo WhatsApp, bem como realizar conversas para ouvir alguns dos professores que atuam no curso e que possuem um bom conhecimento da comunidade e de seus representantes legais.

No entanto, as aulas presenciais ainda estavam suspensas devido à pandemia da COVID-19. Assim, quando surgiu a recomendação de retomar as atividades presenciais no formato de alternância, manifestou-se a oportunidade para uma equipe docente visitar a comunidade. A pesquisadora aproveitou essa oportunidade para realizar o primeiro contato com o objeto de pesquisa *in loco*, que é a atuação docente, além de buscar conhecer o local e compreender como as aulas são conduzidas durante o período de tempo escola.

Assim, a equipe docente informou que, para essa ocasião, era necessária a obtenção prévia de autorização da liderança da comunidade indígena para permitir que a pesquisadora entrasse na comunidade, mesmo que estivesse acompanhada pelos docentes do IFAM Maués. Para essa primeira abordagem, contamos com a ajuda dos professores colaboradores da pesquisa, que intermediaram com os representantes da turma de agroecologia e com a liderança local. Portanto, explicamos o propósito da pesquisa e nosso desejo de conhecer a aldeia ao Tuxaua “Tui’sa¹³” J.A.S. da comunidade, que solicitou um tempo para reunir as outras lideranças e apresentar a demanda. Uma semana depois, obtivemos uma resposta positiva autorizando nossa pesquisa de campo.

Após a obtenção das autorizações das lideranças e a realização das articulações com os professores, deu-se início à fase de preparação para a visita à comunidade. Além disso, com base na Resolução nº 36 - CONSUP/IFAM, de 2 de julho de 2021, que, no Art. 79, mencionava que os cursos oferecidos em Comunidades Indígenas poderiam ser retomados no momento determinado pelas próprias comunidades, de acordo com as diretrizes dos órgãos oficiais de proteção.

¹³ Tui’sa, ou tuxaua, é o chefe da aldeia com a função de garantir a sobrevivência, organização social e econômica da aldeia. Fazendo uma analogia à nossa cultura, o tui’sa representa o poder executivo e o judiciário resguardando as normas e as tradições do seu povo (Saraiva, 2016 apud Uggé 1993).

Isso resultou na prorrogação do prazo máximo para a decisão desses cursos, sem causar prejuízo aos estudantes. Vale destacar que as atividades foram suspensas devido à pandemia da Covid-19. Com a autorização concedida por meio dessa resolução, que permite o acesso à Terra Indígena para aulas presenciais, uma equipe docente foi mobilizada para retomar as aulas no formato de alternância presencial.

Dessa forma, na segunda metade do mês de setembro, as observações foram intensificadas ao convite do Coordenador do Curso de Agroecologia, devido à retomada das atividades presenciais e à obtenção da autorização para o deslocamento do campus até a aldeia, que ocorreu nos dias 4 a 8 de outubro de 2021. A alternância teve como objetivo orientar o desenvolvimento do Projeto de Vida e, posteriormente, o Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT), além da ministração de duas disciplinas: “Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas” e “Manejo de Recursos Pesqueiros”.

Em função disso, acompanhamos a organização e o envolvimento da equipe docente e da coordenação, que buscaram providenciar alimentação, combustível e uma embarcação para o transporte, fazendo todo o possível para que a alternância ocorresse durante esse retorno presencial. No dia da viagem, já nos deparamos com o desafio de trabalhar com a educação do campo na Terra Indígena. Logo no início da locomoção, enfrentamos contratempos, ocorrendo um problema com a embarcação institucional. No entanto, o professor responsável pela viagem resolveu a situação emprestando outra embarcação da EMBRAPA, embora menor, o que dificultou nosso deslocamento, pois não possuíamos apenas uma equipe docente, mas também mantimentos por uma semana.

Para contornar a situação de sobrecarga da embarcação menor, fomos obrigados a retornar ao porto da cidade em busca de um barco que seguiria para a localidade do rio Andirá-Marau. É comum haver muitas embarcações das comunidades locais disponíveis no início do mês no porto da cidade de Maués. Finalmente, encontramos uma embarcação de uma comunidade indígena próxima para onde iríamos, que levasse parte dos mantimentos para uma semana e, assim, a viagem durou um pouco mais devido a embarcação ser menor, cerca de cinco horas e meia de percurso.

A equipe docente era composta por três professores, uma técnica da área administrativa e a pesquisadora. Assim que chegamos, os professores se organizaram imediatamente e deram início aos trabalhos. A alternância no tempo escola começou com uma recepção calorosa dos alunos, que entoaram uma música na língua Sateré.

Figura 15 – Equipe docente em deslocamento para a Terra Indígena



Fonte: Autora (2021).

Em seguida, iniciou as atividades de apresentação das tarefas solicitadas anteriormente durante a alternância, demonstrando como o contexto da escola se relaciona com a comunidade (abrangência) durante o tempo em que estão na comunidade (como se fosse uma tarefa de casa). Mantivemos um comprometimento constante entre todos os envolvidos. Durante as apresentações prévias dos Projetos de Vida dos alunos, cada um explicou como aplicou seu projeto e recebeu contribuições tanto dos professores quanto dos demais colegas.

Os alunos se sentem valorizados pelos professores, se esforçam bastante e se expressam de forma clara. Durante todas as apresentações dos projetos, apenas uma aluna, uma senhora de cerca de 60 anos, fez a apresentação em língua Sateré-Mawé. Muitos projetos de vida têm o objetivo de preservar a cultura da comunidade, como o quintal agroflorestral que visa o reflorestamento. Isso chamou a atenção, pois demonstra a consciência de que eles têm em relação a essas questões em suas falas.

Foram apresentados projetos de vida relacionados à comida tradicional, que têm como base insetos (Entomofagia)¹⁴, como, por exemplo, as formigas-saúva conhecidas por eles como “sahai”. Esse tipo de iguaria é utilizado como alimento pelos Sateré-Mawé e bastante comum na região do Andirá-Marau, esse preparo das formigas-saúva têm um sabor semelhante ao capim-limão.

¹⁴ A palavra “entomofagia” é o termo empregado para representar o ato de se alimentar de insetos (Carlini, 2022 Apud Gahukar, 2011).

Além disso, também foram apresentados projetos relacionados ao cultivo de plantas medicinais, às histórias de vida dos povos Sateré no ¹⁵Porantim, à criação de quelônios, ao cultivo de hortaliças e aos projetos voltados para a regionalização da merenda escolar.

Figura 16 – Sahai comida tradicional Sateré-Mawé



Fonte: Autora (2021).

Ao término da aula, os professores procederam com a organização das atividades para o dia seguinte, enquanto os alunos se encaminharam para o alojamento. Os membros de outras comunidades acomodaram-se num alojamento específico durante o período em que permaneceram no tempo escola.

No dia seguinte, nota-se que logo pela manhã, os alunos estavam prontos e organizados para dar início à execução das tarefas que foram atribuídas. Por exemplo, havia um cronometrista encarregado de controlar o tempo das aulas e de sinalizar os horários de intervalo, dentre outras funções, quando necessário.

Além disso, um aluno tinha a responsabilidade pela limpeza dos banheiros, da sala de aula (maloca) e do dormitório (alojamento) e outro estudante encarregado de garantir o acesso à água para a turma. Todos compartilham a responsabilidade pela manutenção do ambiente físico do curso.

¹⁵ O remo sagrado Porantim. Disposto simbolicamente enquanto objeto totêmico para a etnia, esse remo sagrado invoca êxtases xamânicos que propiciam contato com universos sensíveis e metassensíveis, mediante instrumentações mentais que captam conhecimentos tradicionais (Albuquerque, 2017 Apud Carneiro da Cunha, 2012).

Logo após o café da manhã, dirigimo-nos à maloca e seguimos com as apresentações dos projetos de vida. Nota-se que a maioria dos alunos fizeram suas apresentações em língua Sateré-Mawé. É importante mencionar que, nesta alternância, não contamos com a presença do professor tradutor, uma figura essencial nesse contexto, pois desempenha o papel de tradutor bilíngue entre o Português e o Sateré. No entanto, alguns alunos assumiram a tarefa de traduzir as apresentações dos seus colegas.

Encerradas as apresentações dos projetos de vida, os professores apresentam o tema da disciplina de manejo. Nota-se que a turma fica completamente silenciosa, demonstrando total atenção à aula. À medida que a explicação avança, o professor vai oportunizando a interação da turma com a temática. Os alunos relatam suas experiências de pesca, valorizando os conhecimentos tradicionais e suas vivências.

Em suas aulas, evidenciamos que os professores empregam atividades interativas que destacam o uso da fauna e flora na cultura local. Durante essas atividades, surgem diversas narrativas e produções relacionadas aos saberes ancestrais, como o uso da pena de gavião, formiga (sahai), tucandeira, entre outros. Além disso, os alunos mencionam exemplos de animais encontrados na região, descrevendo suas dietas, processos reprodutivos e relevância cultural, como o veado, o dente de cutia, a saúva e o sapo tuntum.

No dia seguinte, observa-se que a professora está preparando alguns ingredientes, como cascas de macaxeira e melancia, bem como outros materiais, para a próxima aula prática sobre nutrientes e ração orgânica. Além disso, o professor solicita um tempo antes de iniciar a aula para realizar o plantio dos ovos de tracajá do projeto “Pé de Pincha”, que funciona na comunidade desde 2010, em parceria com o IFAM desde 2012. Ele aproveita esse momento de plantio de ovos para uma aula prática de manejo e depois conduz a atividade sobre a identificação de quelônios.

O professor compartilha informações sobre o projeto de Manejo Comunitário de Quelônios, conhecido como “Pé de Pincha”, que já está em execução há mais de 20 anos pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, em colaboração com outras instituições. Esse projeto abrange diversas comunidades no Amazonas e Pará, com o objetivo de conservar e proteger os tracajás, tartarugas e iaçás da região. O “Pé de Pincha”, desenvolvido na comunidade, tem resultados extremamente positivos e o professor destaca o êxito do seu trabalho naquela região, com a projeto de conservação comunitária das populações de quelônios.

Figura 17 – Plantio de ovos de quelônios e aula de manejo



Fonte: Autora (2021).

Em seguida, utilizando o roteiro de aprendizagem com o tema gerador da alternância, a professora inicia relembrando o conteúdo estudado nas disciplinas anteriores e procura ouvir os alunos sobre as experiências dentro da temática e entrelaçando os conhecimentos técnicos aos tradicionais. Esse momento promove uma troca de conhecimentos, na qual os alunos reúnem informações sobre as práticas de cultivo e preparo da terra conforme ensinado por seus ancestrais, bem como a aplicação desses conhecimentos em conjunto com as informações técnicas adquiridas no curso. Dessa forma, a professora não desconsidera o saber prévio dos alunos, mas busca complementá-lo com conhecimento científico.

Isso evidencia a importância e a valorização dos saberes tradicionais dos alunos, fornecidos como base para a introdução do conhecimento técnico-científico pela professora. Ela utiliza a aula do professor sobre manejo como exemplo do conteúdo abordado e também faz referência a produtos regionais e os nutrientes fornecidos por esses produtos. Durante essa interação, os alunos reúnem suas experiências e conhecimentos, e os professores promovem uma dinâmica de aula participativa. É notável que, mesmo com a professora ministrando a disciplina naquele momento, os demais professores também participam ativamente das discussões em sala de aula, tendo uma atividade interdisciplinar nesse contexto.

Após todas as explicações e atividades sobre nutrição e ração orgânica, chega o momento da aula prática, que ocorre em outro ambiente. É notável a organização dos alunos e professores na distribuição das responsabilidades para que a aula prática ocorra. Os professores continuam prestando atendimento individual a alunos que enfrentam dificuldades nos cálculos

ou dúvidas que aparecem sobre os conteúdos das disciplinas. Para a aula prática, cada aluno trouxe uma parcela do material orgânico obtido na comunidade, e as atividades práticas são iniciadas. Alguns alunos se dedicam à torrefação do caroço de açaí, enquanto outros moem cascas de produtos orgânicos. Todos os alunos participam ativamente da aula.

As alternâncias no tempo escola são encerradas com a realização da noite cultural, um evento organizado pelos próprios alunos. Eles prepararam e decoraram o espaço em frente à escola municipal da comunidade. As atividades começaram com uma paródia apresentada pelos estudantes do curso de agroecologia, seguida por uma encenação envolvendo o caçador e o juma, realizada pela turma do Ensino Fundamental I e coordenada pelo professor de educação fundamental.

Na sequência, os alunos do curso de agroecologia participam de desafios de versos. Por fim, a dança “dança do mãe-mãe do gavião” é apresentada pelas crianças da turma de educação infantil, sob a orientação da professora de educação infantil. Esse evento reproduz algumas manifestações culturais da etnia, o que representa um resgate, pois é algo que as crianças da comunidade não conheciam. Para outros estudantes, lembrar o que os mais velhos ensinavam também é importante. Por exemplo, essa dança “dança do mãe-mãe do gavião” é uma demonstração de trabalho em equipe, união e proteção das crianças menores.”

O evento da noite cultural envolve toda a comunidade e busca fortalecer a cultura Sateré. No dia seguinte, a equipe docente e a pesquisadora retornam para a cidade de Maués. A pesquisadora agora carrega uma bagagem a mais, a do conhecimento adquirido durante esses dias na comunidade Ilhas Michiles por meio das observações feitas durante a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo contribuiu para conhecer a experiência da atuação docente que utiliza a Pedagogia da Alternância e busca aplicar uma educação contextualizada. Logo, considera o estudante indígena, com seus saberes e experiências dentro do seu território, e procura preservar a língua e a cultura do povo Sateré-Mawé.

A visita de campo permitiu identificar instrumentos usados na Pedagogia da Alternância, como a colocação em comum, o plano de estudo e a interdisciplinaridade, bem como os princípios da Educação do Campo e da educação escolar indígena. Isso significa que as aulas são enriquecidas com narrativas históricas do povo Sateré-Mawé e elementos da cultura indígena, sem deixar de trazer os conhecimentos da região para uma aula que entrelaça saberes tradicionais e conhecimentos técnicos-científicos.

Observando também o empenho de cada professor em estar ali, dedicando-se ao ensino, levando conhecimento e aprendendo com o povo indígena, percebe-se uma troca em prol de

uma educação de qualidade para todos, respeitando cada povo e cada espaço. Com isso, foi possível notar o empenho dos docentes em garantir que os jovens e adultos indígenas tenham acesso à educação, articulada com as necessidades das comunidades e a exigência de desenvolver conhecimentos indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento econômico, humano e social.

Dessa forma, não podemos pensar em uma educação colonizadora que há muito tempo se impôs aos povos étnicos, faz-se necessário reafirmar a identidade das comunidades tradicionais, valorizando a língua materna de cada etnia e os saberes ancestrais, ao mesmo tempo que garantimos o acesso a informações referentes à ciência e aos conhecimentos técnicos-científicos da sociedade, sejam eles indígenas ou não. Ademais, não podemos deixar de citar a importância da ação institucional e docente nesse processo.

Portanto, a ação docente e o fazer pedagógico nesse processo formativo de estudantes indígenas, realizada na comunidade, possibilitam um diálogo de ensino e aprendizagem não apenas para o educando, mas também para o docente. Por meio da organização coletiva e do fortalecimento do compromisso social, atua-se na educação escolar indígena, observando a sistematização do método pedagógico utilizado e a dimensão formativa potencializada nessa experiência.

3 DIMENSÃO FORMATIVA DOCENTE: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA INDÍGENA

Este capítulo tem por finalidade analisar a dimensão formativa docente por meio da metodologia proposta, a Pedagogia da Alternância, assim como os impactos dessa metodologia na prática docente durante a oferta do Curso do Técnico em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena. O capítulo está organizado em duas seções: a primeira, “Caracterização dos participantes da pesquisa”; a segunda, “Experiência Docente com a Pedagogia da Alternância e o PROEJA Indígena”.

3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Considerando o objetivo da pesquisa, que direciona a investigação para analisar a dimensão formativa docente junto ao trabalho no PROEJA Indígena, os participantes foram selecionados de forma voluntária. Somente aqueles que ministraram disciplinas para o Curso Técnico em Agroecologia do PROEJA Indígena foram incluídos.

É importante destacar que as visitas a campo feitas pela pesquisadora ao IFAM Maués e à escola polo na comunidade Ilha Michiles ocorreram em momentos diferentes, para que a maioria dos participantes obtivesse conhecimento a respeito da realização desta pesquisa e tivesse confiança para colaborar com o estudo. Vale ressaltar que não foi encontrada resistência por parte dos professores, coordenação de curso ou direção geral.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Cor ou raça	Escolaridade	Formação	Disciplina	Experiência docente
P7	29	M	Branco	Mestrado	Licenciatura em Filosofia	Sociologia	5 anos
P3	32	M	Pardo	Mestrado	Agronomia	Origem e saúde do Solo; Sistemas Agroecológicos de Produção vegetal; Construções e Instalações rurais; Fertilidade do solo e Nutrição de plantas	7 anos
P6	47	M	Pardo	Mestrado	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Sistemas de Produção Vegetal Agroecológica, Construções e Instalações Rurais Sustentáveis	9 anos
P10	53	F	Pardo	Mestrado	Engenharia Florestal	Origem dos solos, saúde e nutrição dos solos	12 anos
P11	40	M	Pardo	Mestrado	Engenharia de Pesca	Saberes Tradicionais, Saúde e Segurança Alimentar; Sistemas Agroecológicos De	12 anos

						Produção Animal; Beneficiamento de produtos agroecológicos; Manejo de Recursos Pesqueiros.	
P2	36	M	Pardo	Mestrado	Bacharelado em Medicina Veterinária	Sistemas Agroecológicos de Produção Animal 1 e 2; Desenvolvimento Sustentável e Extensão Rural.	14 anos
P1	45	F	Branco	Mestrado	Zootecnia	Produção Animal Agroecológica, Certificação e comercialização, Permacultura.	16 anos
P5	40	M	Pardo	Mestrado	Licenciatura em Geografia	Geografia	16 anos
P4	41	F	Branco	Doutorado	Licenciatura em Língua Portuguesa/I nglesa	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	20 anos
P12	39	F	Pardo	Doutorado	Licenciatura em Matemática	Matemática 1, 2, 5 e 6 (Módulos)	20 anos
P8	59	F	Pardo	Mestrado	Licenciatura em Língua Portuguesa	Língua portuguesa e literatura brasileira	27 anos
P9	52	F	Branco	Mestrado	Licenciatura em Biologia	Biologia	27 anos

Fonte: Autora (Questionário pesquisa direta, 2022).

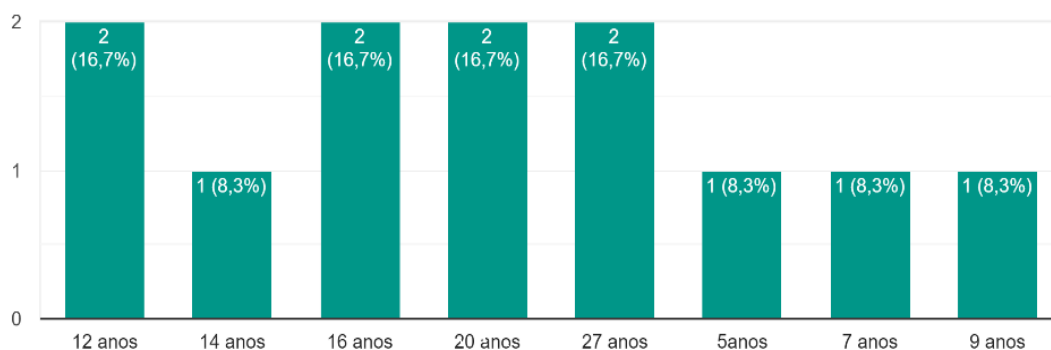
Posto isso, salientamos que o quadro completo de docentes ministrantes das disciplinas foi composto por um total de 32 professores. No entanto, a amostra de docentes entrevistados e que responderam ao questionário foi composta por 12 (doze) participantes. Dos professores pesquisados, todos pertencem ao quadro efetivo do IFAM, sendo atualmente um do campus Manaus Zona Leste, um do campus Manaus Centro e os demais do campus Maués.

No que se refere ao tempo de serviço e à atuação docente dos professores pesquisados, observou-se que a maioria deles possui experiência em sala de aula em “contexto de espaço formal”, como apresenta o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo de experiência docente

8. Quanto tempo de experiência docente?

12 respostas



Fonte: Autora (Questionário pesquisa direta) (2022).

Quando perguntados quanto ao tempo de atuação em educação do campo e PROEJA Indígena em “contexto de espaço não formal”, 100% da amostra possui zero anos ou menos tempo de experiência nesse cenário. Apesar de dois docentes citarem contato com indígenas da etnia Sateré-Mawé, um docente mencionou que mediante um curso de extensão e outra que manteve contato por meio da pesquisa de pós-graduação, contudo todos afirmam não ter atuado com educação escolar indígena antes do PROEJA/Indígena com o curso Técnico Agroecologia. Sobre esse assunto, o estudo de Plein (2013) explana uma realidade semelhante:

Dos 53 monitores que responderam à pesquisa, 49,05% exercem a docência há menos de cinco anos; 18,86% são docentes há mais de 10 anos, no entanto apenas 9,43% está há mais de 10 anos na CFR; 79,24% trabalham como monitor na CFR há menos de cinco anos e 39,62 faz 1 ano. Isso demonstra que a maioria deles tem pouca experiência docente e ainda menos com a Pedagogia da Alternância (Plein, 2013, p. 101).

Considerando o exposto, observa-se que é comum a falta de experiência da maioria dos professores que participam na educação do campo, em especial no que diz respeito à Pedagogia da Alternância e ao PROEJA Indígena. Segundo o autor, a experiência é considerada um diferencial na prática docente, porém, a “formação desses professores é uma das principais dificuldades enfrentadas para atuar com a Pedagogia da Alternância no Brasil, uma vez que esta não é uma profissão legitimada em suas especificidades pela legislação educacional” (Plein, 2013, p. 101).

No contexto da educação do campo, vivenciado no âmbito do PROEJA Indígena com a Pedagogia da Alternância, durante a entrevista, foi proposto aos docentes que falassem sobre

sua atuação durante o curso técnico em Agroecologia do PROEJA Indígena, realizado na escola polo na comunidade Ilha Michiles. Nesse sentido, os professores informaram que:

A gente via que era extremamente importante para o povo Sateré-Mawé, principalmente por causa da redução dos recursos naturais da terra indígena. Nós víamos a agroecologia como uma ciência que poderia ajudar muito eles, pois trabalham de forma lógica sempre ancestralmente. Resgatar isso é muito bom (Professor P11, 2021).

Segundo Bourdieu (2007), devido ao fato de estarmos envolvidos no mundo, parece haver algo implícito no que pensamos e dizemos a respeito dele. Com o objetivo de liberar o pensamento, não podemos nos contentar com o retorno do pensamento reflexivo, que geralmente está associado à ideia de reflexividade. Apenas a ilusão da onipotência do pensamento pode fazer alguém acreditar que a dúvida mais radical seja capaz de suspender as suposições que mobilizamos em nossos pensamentos, os quais estão ligados às nossas diferentes filiações, dependências e autoridades. Assim, o autor afirma que:

O inconsciente é a história – a história coletiva que produziu nossas categorias de pensamento, e a história individual por meio da qual elas nos foram inculcadas: por exemplo, é a história social das instituições de ensino (a mais banal de todas e ausente da história das ideias, tanto das filosóficas como das demais) e a história (esquecida ou recalçada) de nossa relação singular com essas instituições que podem nos oferecer algumas verdadeiras revelações sobre as estruturas objetivas e subjetivas (classificações, hierarquias, problemáticas, etc.) que, a despeito de nossa vontade, sempre orientam nosso pensamento (Bourdieu, 2007, p. 19).

Por conseguinte, não é possível existir pensamento inalterado sem que haja suporte social e histórico, apesar de parecer que isso seja possível. Bourdieu (2007) apresenta uma proposta para alcançar uma abordagem histórica menos reducionista, que leve em conta aspectos mais amplos, como o campo de produção ideológica e campos específicos, além de elementos intermediários, como a história das instituições, e fatores mais particulares, como a restituição das posições e tomadas de posição dos agentes dentro dessas instituições e campos. Como podemos observar na fala do professor P3:

Depois eu percebi que aquela metodologia é uma forma de trabalhar que a gente não precisa ter tanta tensão assim, é preciso preparar um bom material antes de ir. Fazer um planejamento mais duradouro, mais de cinco dias pelo menos. Acho que uma preparação prévia é importante para que as coisas fiquem tranquilas, separar material, preparar um roteiro legal deixa tudo mais tranquilo. Mas a minha experiência foi maravilhosa e desafiadora no início, posteriormente muito boa e é um tipo de metodologia que eu quero continuar utilizando seja onde for, eu vejo que ela tem efetividade (Professor P3, 2021).

O conceito de Bourdieu (2007) acerca da ideia da reflexividade consiste na habilidade do sujeito em voltar seu olhar sobre si mesmo. Para Bourdieu (2007), quando o sujeito se encontra em processo reflexivo, é possível repensar suas ações e posições, sendo deslocado de

seu lugar habitual e capaz de enxergar-se nesse processo. Diferentes falas foram proferidas nesse sentido, enfatizando a importância da autocrítica e da reflexividade, conforme menciona o professor:

Foi um pouco assustador porque eu não entendia como funcionava e por mais que tenha me explicado, por mais que a professora M.V já tinha atuado lá tivesse me explicado como era, eu não conseguia visualizar aquilo acontecendo e não tinha credibilidade, não consegui acreditar muito assim que era eficaz ou que não, mas como é que vão aprender assim desse jeito. Como assim tudo misturado que profundidade que vai ter isso, eu pensava de uma forma diferente porque eu não os conhecia, então eu não sabia como que a minha realidade de como professora poderia contribuir (Professora P4, 2021).

No presente estudo, as reflexões conduzidas giram em torno das temáticas relativas à atuação docente. Ao longo das entrevistas com os professores, o caminho percorrido pelos docentes no processo de atuação e suas descobertas durante o trabalho desenvolvido no âmbito do PROEJA indígena foram explorados.

Com base nisso, foi possível obter uma compreensão mais profunda do contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos, o que se configura como um fator crucial para a análise de aspectos relevantes da investigação. Em seguida, a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa será abordada por meio dos questionamentos realizados aos professores durante as entrevistas.

3.2 A Experiência Docente com a Pedagogia da Alternância e o PROEJA Indígena

Nesta seção, apresentaremos a análise da pesquisa realizada por meio da aplicação de entrevistas a doze docentes responsáveis por disciplinas do curso técnico em agroecologia na modalidade PROEJA Indígena do IFAM campus Maués. Durante as entrevistas, foram abordadas questões relacionadas à formação docente, experiências prévias na educação escolar indígena e na educação do campo com ênfase na Pedagogia da Alternância, bem como as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com um contexto de educação diferenciado, como o oferecido pelo curso de agroecologia do PROEJA Indígena com a Pedagogia da Alternância, a partir do ponto de vista dos próprios docentes.

O método utilizado para análise e interpretação dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011). A ATD é um método de análise de informações qualitativas que tem se destacado nos últimos anos como um dos protagonistas das pesquisas nas áreas de educação e instrução no Brasil. É uma metodologia cujo objetivo é produzir novas compreensões de fenômenos e discursos.

Desse modo, a análise desse contexto se deu à luz das narrativas dos professores a partir de um roteiro de entrevista. Com isso, a compreensão dos dados parte da perspectiva da dimensão formativa docente com a experiência no cenário da Pedagogia da Alternância e PROEJA Indígena. O uso da metodologia de ATD possibilita a compreensão dos fenômenos investigados a partir de um processo estruturado. Assim, apresentamos um fluxograma que descreve as etapas da ATD na Figura 18:

Figura 18 – Representação esquemática das etapas da ATD



Fonte: Silva e Marcelino (2022).

Como observado na figura, o processo analítico de atribuição de sentido do ATD é composto por etapas: descrição, interpretação, argumentação e comunicação. Esses procedimentos, apesar de serem realizados com base em uma determinada organização e terem uma certa hierarquia entre si ou exibirem diferentes processos cognitivos, podem ser ocasionalmente vistos simultaneamente.

O ponto de partida para o presente texto foi as entrevistas aplicadas com professores que descrevem as suas experiências com a Pedagogia da Alternância junto ao trabalho do PROEJA Indígena. A partir desses dados, buscamos aplicar os métodos da ATD por meio da observação minuciosa de cada fala que encadeia na dimensão formativa docente, entendendo que outras categorias emergentes poderiam surgir durante a aplicação da ATD.

Uma análise textual discursiva deve ser dividida em fases. A primeira delas é a unitarização, que consiste no processo de dividir um texto em unidades de significado. Para fazer isso, escolhemos o *corpus* (o texto da entrevista), desconstruímos, codificamos e

definimos as unidades de significado por meio da leitura e releitura do texto. Em seguida, reescrevemos as unidades de significado para maior clareza e atribuímos um título a cada uma delas.

Após a unitarização, a segunda fase é a categorização das unidades de significado. Nesta fase, reunimos unidades de significado semelhantes por meio de uma comparação de unidades de significado. Os elementos emergentes do texto, representados pelas categorias inicial e final, são apresentados neste ponto da descrição.

No decorrer do procedimento, somos levados à interpretação ao longo do processo, e nela realizamos uma leitura teórica aprofundada e complexa dos fatos empíricos, utilizando o referencial teórico para embasar os dados e estabelecer uma relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa. Para concluir o processo de ATD, chega-se à fase da comunicação, quando são apresentadas as asserções teóricas do processo de análise.

Constatamos os *insights* e intuições que não foram previstas durante o processo, bem como dos argumentos que surgiram como resultado do desenvolvimento. Nessa fase, produzimos o metatexto, um texto descritivo com um argumento centrado na dimensão formativa do docente, que explica todo o processo a partir das ligações entre os argumentos criados para as várias categorias que surgiram durante a análise.

As categorias iniciais foram intituladas de: Reflexão Docente: O olhar para a atuação no contexto do PROEJA Indígena, A prática interdisciplinar: O desenvolvimento do ensino e aprendizagem coletiva, O desafio da Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena. A partir dessas categorizações, foi possível fazer um agrupamento para a organização da categoria final, conforme registrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Categorias inicial e final

Categoria inicial	Categoria final
Reflexão	Dimensão Formativa
Trabalho interdisciplinar	Dimensão Formativa
Desafios	Dimensão Formativa

Fonte: Autora (Análise dos dados da pesquisa, 2023)

Portanto, a investigação da pesquisa visa analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa junto ao trabalho do PROEJA indígena. Dito isso, trazemos a reflexão e o olhar do docente mediador de um ensino diferenciado. Neste contexto, utilizamos a ATD como metodologia de investigação. Apresentamos, assim, as categorias emergentes da reflexão docente a partir das entrevistas realizadas.

Baseados em Moraes e Galiuzzi (2011), procedemos à leitura para identificar as unidades de sentido do texto e, posteriormente, realizamos a desconstrução do mesmo, fragmentando-o para atingir o objetivo da pesquisa. A seguir, abordaremos as reflexões dos docentes sobre sua atuação no contexto do PROEJA Indígena, dando continuidade à análise.

3.2.1 Reflexão Docente: A atuação com o PROEJA Indígena na Ilha Michiles

Chamamos a primeira categoria de reflexão docente: o olhar para a atuação no contexto do PROEJA Indígena. Quando falamos em reflexão docente, voltamos a atenção do professor para si e para sua prática, este ato pretende fomentar e valorizar o crescimento intelectual individual a partir de sua experiência, visando a possibilidade de abrir novos caminhos para o ensino e aprendizagem, permitindo maior autoconsciência e gestão sobre as ações educativas.

Para nossa pesquisa, essa reflexão do docente emergiu naturalmente, ou seja, uma reverberação de seu trabalho no contexto do PROEJA Indígena. Durante a análise identificamos esse ato reflexivo em vários momentos e em diferentes respostas cedidas pelos participantes da pesquisa ao longo da entrevista.

Para Imbernón (2011), a concepção de educação envolve o desenvolvimento de teorias e conhecimentos sobre a prática docente com base na reflexão crítica. A ideia de formação de professores envolve processos de atualização que se dão por meio da aquisição de conhecimentos de fontes científicas, didáticas e psicológicas, os quais foram descontextualizados da prática docente. Busca-se adotar uma concepção de formação baseada na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente por meio do pensamento crítico reflexivo. Nessa direção, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2011, p. 49)

No mesmo sentido da formação do professor utilizando o pensamento crítico reflexivo, ressaltamos que Freire é considerado um dos primeiros teóricos da educação a estabelecer a

reflexão como um componente essencial da prática docente. Dito isso, é essencial destacar nossa concordância com a colocação de Freire (2007, p. 39) quando afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática “o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

Com base nisso, apresentamos uma reflexão crítica a respeito de como a práxis tem se tornado importante para a ação instrucional, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, conforme aponta a professora P9 em sua fala:

Eu acho que as novas experiências, assim uma viagem dentro de você mesmo para ver que aquilo que está acostumado a fazer, não se adequar aquela realidade que foi apresentada naquele momento, acho que mais mexer nessa questão de tu se refazer em relação a essa nova realidade, refazer tudo, teu modo de pensar, tua metodologia, como que tu trata os alunos, tratar um aluno que tu está falando e sabe que não está te entendendo, porque é outra realidade (Professora P9, 2021).

Nessa óptica, existe um olhar constante voltado para o tema discutido em relação à dimensão formativa docente, onde as experiências vividas e as sugestões alternativas utilizadas ou desenvolvidas decorrem da própria realidade educativa que define o processo de aprendizagem. Notou-se que a Professora P9 manifestou que sua experiência neste curso a conduziu para uma compreensão da realidade da Terra Indígena, bem como para a ressignificação do seu papel como educadora, salientando a importância de promover o desenvolvimento de um ambiente colaborativo entre educador e educando, dada a empatia de compreender o novo panorama de atuação.

Esses fatos evidenciam a dimensão formativa docente e, nesse sentido, podemos afirmar que os professores estão em constante formação. O processo de formação de professores não termina com a conclusão da licenciatura; ao contrário, é uma busca contínua por conhecimentos necessários para a prática pedagógica cotidiana em diferentes contextos educacionais. Nóvoa (1995) enfatiza que a formação continuada se constrói não por um acervo de saberes, habilidades e cursos, mas sim pela reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica desenvolvida no cotidiano e na formação da identidade profissional.

Nesse contexto, trazemos as reflexões feitas pelos docentes ao responder à pergunta: “Ao atuar com a modalidade de ensino PROEJA/INDÍGENA, o que positivamente agregou à sua profissão como docente?”. Esse questionamento, realizado durante a entrevista, permitiu dialogar com a atuação, a formação ou percurso formativo dos professores no decorrer do curso de agroecologia. Nas falas dos professores P2 e P5, observou-se que, conforme suas narrativas, as experiências adquiridas com a atuação no curso também são fundamentais para o seu

desenvolvimento humano, pessoal e profissional. Ao pensar na realidade do ambiente em que o curso acontece, é possível visualizar nos trechos narrativos:

Então, acho que além do meu currículo profissional, que é importantíssimo, a experiência profissional no particular talvez valorize mais as questões culturais, a simplicidade de certas coisas, do saber dividir com todos, que é muito da cultura deles. Então, acho que foi uma experiência ótima nesse sentido. Assim, além da questão profissional, a modalidade do PROEJA com a Pedagogia da Alternância é uma demanda diferente do ensino convencional. Assim, acredito que contribuiu bastante para minha formação. Outra coisa, lá era muito mais fácil repassar o conhecimento em sala de aula, pois os exemplos que a gente tem lá são muito próximos da realidade dos alunos. Então, a sala de aula é o nosso laboratório em si. Com certeza foi uma experiência ótima, assim, de uma forma geral, na minha vida profissional e pessoal (Professor P2, 2021).

De maneira semelhante, o professor P5 reconhece que as práticas vivenciadas no PROEJA Indígena colaboraram com aspectos positivos durante as atividades de sala de aula de seus alunos. De certa forma, o docente observa o comportamento dos alunos que vão em busca de conhecimentos. Isso também ocasionalmente exige do professor uma reflexão sobre sua rotina diária e um empenho ainda maior em respeito ao processo que o cenário se apresenta.

O ponto positivo é que tudo aquilo que a gente imagina que conhece, mas o desconhecido pode te trazer surpresas. E essa foi uma surpresa muito maravilhosa. Tanto que eu não fazia ideia do que ia encontrar lá. E encontrei, principalmente na turma, o desejo de conhecer. É tão diferente de outro público que eu já conheço, que eu lido. A vontade de aprender ali é muito maior. A necessidade de aprender é muito maior. E talvez isso tenha que facilitar nosso trabalho. O perfil da turma é ótimo. Então, a distância pela falta de tecnologia digital, pela falta de materiais didáticos para ser trabalhado, pelo modelo que era novo, pelas nossas dificuldades. Eu acredito que a gente conseguiu tirar leite de pedra. Ali, muito mais pela vontade deles mesmo de tentar conhecer o novo, de buscar. Tanto é que foi a comunidade que buscou o curso também. Mas foi isso a experiência. A prática de fato me trouxe uma reflexão positiva (Professor P5, 2021).

Desse modo, esses participantes veem como positivo o trabalho que vem sendo feito dentro do cenário do PROEJA Indígena, reconhecendo a prática pedagógica singular que se desenvolve no dia a dia e na formação, em diversas situações cotidianas da TI. Outro ponto observado foi o entendimento do professor sobre as condições necessárias para que o aluno busque conhecimento, compreenda o campo da agroecologia e desenvolva em sua comunidade os elementos agroecológicos.

Em decorrência de seu contexto profissional, as atividades formativas dos professores naturalmente demandam a discussão de estratégias instrucionais e recursos didáticos. Nesse sentido, uma questão significativa é a ação de ensinar e aprender, bem como as implicações para os métodos de ensino empregados pelos professores. O fragmento a seguir ilustra o movimento reflexivo do professor P7 durante uma aula:

O que agregou foi que eu senti esse público específico. A minha leitura foi que eles foram lá comigo muito mais receptivos e sedentos de escutar alguma coisa que eu tinha lá para falar do que a educação formal tradicional da sala de aula da cidade, vamos assim dizer. Receptividade para mim foi um ponto assim central. Então, de fato, pouquíssimas vezes assim eu consegui dialogar em uma aula. Foi diálogo. Foi a primeira coisa que eu disse a eles: "Eu vou propor aqui uma discussão de um conceito de identidade, mas que vocês vivem. Então, eu vou propor, vou dar algumas linhas e a gente vai dialogar". E de fato, o que aconteceu foi um diálogo. Não é que eu esteja "firulando" aqui com você, dizendo coisas que não existiram. De fato, foi diálogo. Porque era diálogo. Eu fazia proposição de um conceito, perguntava: "Na prática, isso faz sentido para vocês?". E aí, a gente colocava no quadro coisas relacionadas ao conceito de identidade, o que eles achavam que estava relacionado. Enfim, a gente fez um baita esquema no quadro com todas as contribuições deles. E a gente foi avançando a partir daí. Foi uma manhã: fiz a proposição de uma atividade, eles retornaram com atividade no começo da tarde. Diálogo, foi fantástico (Professor P7, 2021).

Diante da fala do professor, podemos notar que sua proposta foi dialogar conforme sua disciplina solicitava. O objetivo da prática educativa é estimular o conhecimento dos alunos, proporcionando-lhes atividades que facilitem e beneficiem sua aprendizagem. Isso tem a ver com as necessidades do contexto social e cultural, conforme as demandas e a etapa do ensino escolar em que se encontram. Freire (2021) dialoga sobre a educação e o processo de mudança social e afirma que:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico- antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental no qual se sustente o processo de educação (Freire 2021, p. 33).

Nesse ato de refletir, após passar por uma experiência como sair do meio urbano em que trabalha e se deslocar para a TI, ministrar aulas utilizando uma metodologia e instrumentos que não fazem parte de sua rotina, conviver com uma cultura diferente da sua e com uma estrutura de sala de aula que difere do campus Maués, além da questão da língua (em alguns momentos precisar de um tradutor do Sateré para o Português), compreendemos que esse cenário de atuação educacional pode ser desafiador, porém muito enriquecedor em termos de aprendizado. Essa percepção é evidenciada pela tomada de consciência da professora sobre sua própria ação docente, como expressa em sua fala:

Eu penso assim: quando tive meu primeiro contato com eles e me colocava, achava que Freire dizia: "Ora eu ensino, ora eu aprendo". Para que isso se concretizasse, era como se fosse aquela teoria, pois aprendi muito com eles. Ora eu ensinava, ora eu aprendia. A questão de procurar me apropriar, de estudar mais sobre a sociolinguística para entender mais, acho que até o olhar passa a ser diferenciado. Eles têm muito a ensinar para nós. Assim, é uma troca (Professora P8, 2021).

Em vista disso, a professora reconhece que existe uma reciprocidade de conhecimentos. Freire (2007) considera que no contexto da vivência da sala de aula, professor e aluno trocam

conhecimentos e experiências que vão além da mera disseminação de informações. Os professores são instrumentos da educação, mediando os conhecimentos, e a troca de saberes é essencial no processo de aprendizagem tanto para professores quanto para alunos.

A respeito dessa troca de conhecimentos apontada pela professora P8, na mesma direção, observou-se na narrativa do professor P6, que fala sobre seu aprendizado por meio da troca de conhecimentos. Nesse processo do ato de ensinar e aprender, Freire (2007, p. 47) defende que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.” Assim, o professor manifesta que replica no campus Maués seu aprendizado com a turma de agroecologia da TI, como podemos constatar:

Muito do que aprendemos lá, acabamos replicando aqui na cidade com nossos alunos do diurno no curso técnico em Agropecuária. A maneira como conduzimos, aplicando aulas interdisciplinares e tentando reproduzir o que foi feito lá, é porque conseguimos perceber uma diferença no ganho de conhecimento deles e na postura que conseguem desenvolver diante da realidade. Isso difere quando ainda usamos a pedagogia tradicionalista aqui no campus com esses cursos oferecidos regularmente (Professor P6, 2021).

O participante demonstra em sua fala que aprende com os alunos e compartilha esses conhecimentos com a outra turma. Fazer uso dessa troca, ou seja, o câmbio de conhecimentos entre professor e aluno em prol do ensino e aprendizagem, é um exemplo de relações formativas que conduzem ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo de qualidade, bem como ao alcance de uma ação concreta que visa atender à demanda do curso, que é estabelecer condições para que o educando desenvolva as habilidades profissionais necessárias para a aplicação e interação com os saberes locais e princípios agroecológicos na Terra Indígena Andirá-Marau.

Em convergência, observou-se que ocorre a dimensão formativa do docente participante do curso de agroecologia do PROEJA Indígena no movimento de formação por meio do ato reflexivo sobre suas práticas pedagógicas que emergiram durante uma formação integral, isto é, refere-se ao desenvolvimento integral das múltiplas dimensões docentes, conforme foi apresentado nas falas dos professores entrevistados: A professora P9 falou sobre as novas experiências e a necessidade de se refazer e se inserir em outra realidade; o professor P2 vê essa experiência como positiva para sua carreira profissional e pessoal; a professora P8 deixa evidente que ora ensina, ora aprende. Em torno dessas questões apontadas pelo docente, estrutura-se a dimensão formativa, resultante na categoria final de nossa análise.

Além do ato de reflexão docente com o uso da Pedagogia da Alternância na atuação no PROEJA indígena, os professores ponderam sobre a perspectiva da interdisciplinaridade que o curso demanda. A seguir trataremos a esse respeito também como fio condutor da análise da dimensão formativa vinculada a categoria da ATD dessa pesquisa.

3.2.2 A interdisciplinaridade na perspectiva da Pedagogia da Alternância

A interdisciplinaridade no viés da Pedagogia da Alternância é defendida por Gimonet (2007) e podemos identificá-la em diversos instrumentos pedagógicos. Para efetivar essa ideia, o autor se baseia no trabalho norteado pelos temas geradores, tempo escolar, tempo comunidade e realidade do aluno, todos esses instrumentos pedagógicos com a interação e particularidades da interdisciplinaridade. Dentro da proposta de temas geradores os conteúdos são abordados e articulados de forma interdisciplinar como apresenta Gimonet (2007):

Dele decorrem as atividades e os conteúdos que permitem aprofundá-lo, de tratá-lo sob ângulos diferentes: técnicos e/ou tecnológicos, científicos e matemáticos, históricos e geográficos, econômicos e socioculturais, sem esquecer as dimensões da expressão e da comunicação presentes em todas as atividades, mas abordadas, também, de maneira específica (Gimonet, 2007, p. 65).

A integração do conhecimento não consiste em apenas combinar disciplinas, mas em relacionar a realidade do aluno com a teoria desses conteúdos, o que, no que lhe concerne, sustenta a prática educativa em que se aplicam os novos conhecimentos. Nessa categoria de análise, a interdisciplinaridade trazida nos relatos dos professores durante a entrevista, observaram-se tendências na articulação das disciplinas e ainda, considerando o contexto em que o aluno está imerso. Dessa forma, podemos notar essa interação expressa pelos interlocutores, como mostram os relatos a seguir da professora P4:

A ideia de que aquele formato de ensino é muito mais condizente com o que eu penso sobre a educação para o futuro do que o que eu faço aqui no IFAM campus Maués. Essa questão de misturar as disciplinas e trabalhar juntos, a interdisciplinaridade, e ter três professores simultaneamente, para mim, é algo muito voltado para o futuro. Não vejo isso acontecendo nas próximas décadas, especialmente devido ao baixo investimento na educação. Às vezes, um professor não é bem remunerado para estar na sala de aula, e isso se aplica ainda mais aos alunos. Em Marau, tivemos o privilégio de contar com três professores simultaneamente, o que pode ser considerado um privilégio, dado que há vários professores atuando ao mesmo tempo na mesma sala. Levando em conta a realidade daquele aluno, eu acho que isso representa o futuro. Me senti assim (Professora P4, 2021).

Para Fazenda (2006), a interdisciplinaridade é uma atitude, um jeito de ser e fazer que está relacionado a uma nova forma de exercer e lidar com o conhecimento. Ao observarmos a compreensão dos docentes sobre a interdisciplinaridade do curso de agroecologia a partir de seu trabalho como educador e compreender a importância da interdisciplinaridade manifestada pelos professores do curso na modalidade do PROEJA Indígena, é possível alcançar a dimensão formativa nesse âmbito de formação pela prática de maneira coletiva, trabalhando em conjunto em prol de um único objetivo: levar a educação profissional e tecnológica para os estudantes na modalidade do PROEJA Indígena na TI Andirá-Marau.

A perspectiva interdisciplinar também é expressa no PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia, que apresenta a proposta educacional do IFAM Maués que orienta a integração dos conteúdos com a realidade do aluno, proporcionada por um movimento alternado entre o ensino e os períodos familiares, conforme mostrado a seguir:

O Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA está organizado a partir do princípio da interdisciplinaridade da Pedagogia da Alternância, compreendendo as seguintes bases de conhecimento:

- ✓ Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- ✓ Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- ✓ Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com isso, o PPC conduz o trabalho interdisciplinar, bem como as atividades e planejamentos docentes que ao longo da análise, constatamos que, ao discutir a interdisciplinaridade, os professores o fazem valendo-se de sua própria prática interdisciplinar como uma forma de adquirir novos conhecimentos. A partir disso, observou-se que os docentes expressam sobre a interdisciplinaridade como dimensão formativa docente na fala do professor P12:

Agora, dentro desse curso, atuando, acho que aprendi mais do que ensinei. Entendeu? Trabalhando lá, você aprende muita coisa com esses alunos, aprende muito com as práticas deles, vai aprendendo com os outros colegas. Aí, vou te dizer, tive uma alternância com o Professor D.M que, para mim, foi a melhor da minha vida. Cara, aquela alternância, lembro dela até hoje. O tanto que aprendi naquele momento foi incrível. Por isso, digo que a gente aprende muito mais do que ensina. Aprendemos com os colegas e com os alunos. A ideia que esses jovens tinham das características do solo, a profundidade do solo, como eu ia saber daquilo? Onde eu ia saber? Eles conhecem a textura do solo naquele espaço, sabem da textura conforme o calendário, conforme o mês. 'Ah, este mês o solo vai estar bom para isso.' Está entendendo? Quando falam desse calendário, é o calendário oculto. Não é o calendário que usamos, mas é um calendário prático, é o calendário usual e um calendário que promove vida. Porque eles usam esse calendário na agricultura familiar, usam para a produção de alimentos. E se usam para a produção de alimentos, é vida. Então, estão abertas essas outras matemáticas. É um processo intenso de muito conhecimento compartilhado (Professora P12, 2021).

Para Freire (2022), a interdisciplinaridade parte do processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito a partir de sua relação com o meio, com a realidade e com sua cultura. O autor afirma que a caracterização de dois movimentos dialeticamente relacionados, problematizar a situação, através da qual a realidade é revelada, e sistematizar o conhecimento de forma integrada e transdisciplinar pode ser usada para transmitir essa interdisciplinaridade.

Devido à interdisciplinaridade do processo socioeducativo, a educação escolar formal deve seguir o mesmo caminho. No entanto, a Pedagogia da Alternância é um método de

organização escolar que combina várias experiências formativas distribuídas por vários tempos e espaços, visando promover o desenvolvimento profissional do estudante.

Com essa ação de adquirir o ensino e aprendizagem por meio da construção do conhecimento pelo sujeito a partir de sua relação com o meio e manter-se em equilíbrio entre cultura étnica do povo Sateré e suas ancestralidades com a escola, podemos conferir nos trechos narrativos da professora P8 que seguem:

Primeiro, nós trabalhamos valorizando o próprio contexto deles. Como eu falava para você, é conhecendo um pouquinho da vivência deles, trabalhar já sabendo que o viés é interdisciplinar. Ali, trabalhava a interdisciplinaridade, procurava valorizar aquele contexto que a gente tem. Dedicamos também uma parte à escrita. No começo, não deu para trabalhar com todos os alunos, foi apenas com alguns. Inicialmente, pegava alguns textos e os colocava no quadro. A partir dali, íamos vendo as fragilidades e tentando mostrar para eles que, na língua portuguesa, era preciso que trabalhassem. Embora na língua Sateré esses elementos não fizessem diferença, não fizessem falta, na língua portuguesa era importante considerar esses aspectos e respeitar a língua deles também (Professora P8, 2021).

Para Melo (2010, p. 64), “a prática da interdisciplinaridade na Pedagogia da Alternância é essencial em todas as etapas do ensino”. A tendência que os professores têm demonstrado sobre a importância da interdisciplinaridade interage com a ideia sobre a prática interdisciplinar que a Pedagogia da Alternância apresenta, pois é fundamental que o aluno se envolva ativamente em sua formação, desenvolvendo seu processo de formação. Como podemos destacar na fala do professor P5:

Algo positivo foi a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade, porque lá é de fato possível exercer essa prática. Vão um conjunto de disciplinas ali na mesma sala, vários professores. Então, eu pude de fato presenciar a interdisciplinaridade como eu entendo esse método, que é totalmente diferente da transdisciplinaridade. Aí, você está ali praticando a interdisciplinaridade (Professor P5, 2021).

Outro professor relata sobre a prática interdisciplinar no trabalho com as disciplinas da base técnica, desenvolvida no curso de agroecologia do PROEJA Indígena. A fala desse profissional sugere a existência de uma ação de relação dos conteúdos apreendidos em sala de aula com a aprendizagem baseadas em projetos. As práticas explicitadas mostram que os profissionais procuram aliar a teoria à prática e de alguma forma interdisciplinar com a utilização de alguns instrumentos didático pedagógicos:

É, a gente usava muita atividade interdisciplinar. As nossas aulas foram todas em conjunto durante os dias da semana, todos os alunos juntos e todos os professores juntos simultaneamente. Estávamos ministrando nossas aulas e participando das aulas uns dos outros, interagindo com os conhecimentos não apenas daqueles conteúdos programáticos que já estavam previstos para a integração da disciplina naquela semana, mas também qualquer assunto que surge a partir das discussões. Essa integração utiliza a interdisciplinaridade como base, e também utilizamos projetos, fazendo uso da metodologia. Aprendemos muito, principalmente na parte prática. As minhas disciplinas são técnicas, então conseguimos desenvolver práticas a partir de

projetos planejados. Quando se trata de projetos de outros professores, conseguimos nos encaixar muito bem na realização dessas atividades. Então, basicamente, são duas as atividades que conseguimos utilizar, duas metodologias que podemos empregar muito facilmente nos dias de tempo escolar (Professor P6, 2021).

Esse entendimento nos leva a lembrar que, conforme destacado por Fazenda (2006), a interdisciplinaridade visa facilitar o aprendizado do aluno. Desse modo, é fundamental que o aluno compreenda o significado de todo o conhecimento teórico que vai adquirindo ao longo do curso em várias disciplinas. Com isso, o autor evidencia que o trabalho interdisciplinar acontece à medida que as disciplinas se desenvolvem, dessa maneira, a função da interdisciplinaridade é romper com a subdivisão do conhecimento, ou seja, a fragmentação do conhecimento.

Outra reflexão primordial que se faz necessária é a compreensão dessa interação dos professores em sala de aula, embora as disciplinas sejam de fundamental importância no trabalho interdisciplinar, entre o conteúdo da disciplina e o tema gerador, sem deixar de fomentar a relação entre o estudante e sua compreensão do trabalho interdisciplinar e a relação entre teoria e prática. A Pedagogia da Alternância é apontada como uma ponte que ajuda a efetivar uma prática interdisciplinar a partir da articulação dos instrumentos que envolvem essa metodologia.

Adicionalmente, os professores também fornecem um entendimento da interdisciplinaridade reconhecendo à sua conexão com os instrumentos da Pedagogia da Alternância conforme o fragmento da narrativa do professor P11 que explicita sua fala:

Os professores que ministraram as disciplinas precedentes nos falavam: “O conteúdo trabalhado foi esse, as atividades que ficaram foram essas.” Então, a gente pegava o fio da meada da alternância anterior, já processava tudo aqui na mente e planejava. Eu usava também o caderno da alternância, preparava o material interdisciplinar. A gente sempre procurava fazer interdisciplinar, cada disciplina, mas sempre pegando o gancho uma da outra. Essa foi uma forte ferramenta também, com conteúdo para que eles pudessem estudar no tempo comunidade, principalmente algo para que pudessem ler, ter embasamento teórico com citações, coisas para eles lerem artigos. Só que na hora da colocação em comum, era aquele momento em que eu parava e ficava aqui totalmente atencioso no que ele estava falando, refletindo em todo o conteúdo da ementa. Aí, eu pensava: “Opa, isso aqui dá para falar.” Aí, anotava, isso aqui eu consigo, isso aqui beleza. Às vezes gerava uma discussão, aí já fazia uma intervenção. Ele falou isso, e assim, já dava uma puxada. Depois, a gente tinha também o hábito de fazer planejamento diário. Acabou a colocação em comum, à noite a gente reunia os “*puruwei*” e a gente discutia. “Eu tenho que falar sobre isso aqui.” “Ah, é o meu também.” E a gente já fazia o encaixe da interdisciplinaridade, que também foi fundamental (Professor P11, 2021).

Na fala do professor, notou-se que uma nova estrutura pedagógica é exigida pela interdisciplinaridade, quebrando divisões que foram historicamente feitas nos campos de

conteúdo, disciplinas e até relações profissionais. Nessa integração de disciplinas e conteúdo como mostram os relatos do professor reflete constantemente, levantando dúvidas e questionamentos sobre como essa ação que afeta diretamente em sua prática em sala de aula ocorre com desenvoltura com os alunos na TI Andirá-Marau. O trecho a seguir ilustra a fala de maneira semelhante ao relato anterior do professor:

Cara, nós trabalhávamos a parte interdisciplinar dentro do currículo, que tinha uma proposta. A gente trabalhava muito com a interdisciplinaridade como prática pedagógica mesmo. Então, como instrumento de aula mesmo, foi a interdisciplinaridade que, além da interdisciplinar, porque eu entendo a interdisciplinaridade como algo prático. De fato, a Pedagogia da Alternância possibilitou trabalhar com esse instrumento na comunidade do curso de agroecologia do Marau. Lá, eu tive geografia, eu tive agroecologia, eu tive aula de matemática, e eu trabalhei a cartografia, por exemplo. Então, como instrumento pedagógico que foi utilizado, foi a interdisciplinaridade de fato (Professor P5, 2021).

Como podemos constatar nos relatos dos professores, a articulação interdisciplinar de conteúdos na Pedagogia da Alternância é um método viável para atingir os objetivos traçados para atingir o ensino e aprendizagem dos alunos no contexto da educação escolar indígena. Ainda assim, alguns docentes enfatizam o quanto essa experiência foi importante para sua reflexão e até mesmo formação como educador do campo. Observou-se que muitos deles permitiram-se ter uma ampla compreensão teórica e, simultaneamente, prática da interdisciplinaridade sobre o cotidiano no ambiente escolar que acontecia na TI.

A prática interdisciplinar tem-se difundido nesta temática de educação do campo com a Pedagogia da Alternância. Assim, o desenvolvimento de atividades por meio da interdisciplinaridade representa uma perspectiva pedagógica que estabelece o diálogo nesta experiência, podendo representar a possibilidade de construção de uma educação que busque emancipar os alunos ao permitir que eles se articulem com o conhecimento científico, técnico e ancestral.

Os docentes fizeram observações significativas e, apesar das entrevistas terem sido realizadas individualmente, muitos dos interlocutores acabaram contribuindo ou concordando uns com os outros sobre a interdisciplinaridade decorrente do curso com o uso da Pedagogia da Alternância no cenário do PROEJA Indígena que acontece na comunidade indígena na TI.

3.2.3 A Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena

Esta categoria em análise traz aspectos relevantes das narrativas de professores, os quais envolvem não somente a ação docente, mas também a dimensão formativa que ocorre por meio dessa experiência. A tomada de consciência em relação aos acontecimentos da aprendizagem

do docente, apresenta-se relacionada a Pedagogia da Alternância no contexto do PROEJA Indígena e está diretamente ligada a proposta educacional do IFAM campus Maués para o Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia que aconteceu na Ilha Michiles, TI Andirá-Marau, fundamenta-se na Pedagogia da Alternância.

O IF Maués buscou dialogar e investigar a realidade na qual a instituição e seus alunos estão inseridos. Conforme destaca Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento curricular e humano adequado às necessidades da área, podendo ser definida como “mais do que um método básico, deve ser vista como um verdadeiro sistema educacional”.

Assim, esse sistema educativo, como frisa o autor, possibilita a criação de oportunidades para que os jovens permaneçam no campo e, acima de tudo, o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao seu lugar, sua cultura e ao seu povo que vive na TI, território que serve também como fonte de conhecimento. As contribuições de Gimonet de (2007) nos ajudam a entender que a Pedagogia da Alternância busca conectar o conhecimento acadêmico dos alunos à sua vida cotidiana. A esse respeito, o professor P11 relata sobre o desafio de trabalhar nesse contexto:

Olha, desafiador! Eu acho algo desafiador, primeiro pelo acesso a esses povos. A outra coisa também é a gente tentar se esforçar em compreender um pouco, conhecer um pouco a cultura, conhecer um pouco o povo que a gente vai trabalhar. Então, a gente tem sempre em mente que nós somos o diferente. Eu sou o invasor naquele momento, ou cultural em algum momento de alguma forma invasor, porque eu não faço parte daquela cultura. Eu não faço parte daquilo. Mesmo muitas vezes eu pensando, 'puxa, eu queria tanto, tanto fazer parte disso, sabe!' Mas a gente tem um ponto. Então, o desafio é a gente não forçar a barra para saber tudo, por exemplo, com relação ao porantim. Poxa, eu queria tanto ver o porantim, ouvir as histórias e tal. Porém, eu tenho que entender, nós temos que entender. Isso faz parte do desafio, com um limite. A gente sempre tem que ter um limite e respeitar isso, esperar o tempo deles. Tem um tempo se isso for acontecer. Porque é algo muito sagrado, então a gente respeita o que é sagrado para eles. Para gente, na nossa cultura, é mais a curiosidade de saber. Então, são vários desafios, sabe! O desafio da língua é eu me policiar para eu não estar falando muitas gírias, sabe! Para não tá interferindo muito, mais do que eu já interfiro na minha presença lá naquele povo. Então, tem muitos desafios, sabe! Que a gente, mas eu particularmente gosto. Eu gosto de trabalhar com povos tradicionais, não só povos indígenas. Eu gosto porque eu tenho isso para mim como uma missão. Essa é a missão. Acredito que fui predestinado, Tupana que eles chamam lá, Deus me predestinou, me deu essa missão (Professor P11, 2021).

O professor demonstra se identificar com o trabalho na comunidade indígena, traz em sua fala a experiência, o respeito. Compreender que precisa ser responsável pela sua inserção, atuação e, simultaneamente, empático, que a comunidade tem seus princípios e precisam ser considerados todo esse contexto, seja na educação, no trabalho, na economia, ou também na língua materna.

Na Pedagogia da Alternância o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, e os atores envolvidos sempre mantêm um diálogo. Para Rodrigues (2020, p.12) “muitos são os desafios no sentido de formar cidadãos camponeses críticos e comprometidos com sua realidade”. Todos esses aspectos levantam considerações sobre as conexões entre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da consciência, assim observou-se na fala da professora P9 ao descrever sua atuação no curso de agroecologia:

Primeiro, enxergar outra realidade. Além disso, ver essa realidade e tentar agir dentro dessa nova realidade. Quando você chega lá, pensa que é uma coisa e se depara com outra realidade totalmente diferente. E tu tem que adequar aquela tua forma de aula para aquela nova realidade. Então, o ponto mais positivo que achei de tudo isso aí foi essa questão de você conseguir adequar a sua metodologia em uma nova realidade, que assim jamais imaginava que fosse acontecer (Professora P9, 2021).

No entender de Nosella (2014, p. 272), “esta diversidade de situações também existe no mundo das EFAs e requer cada vez mais flexibilidade metodológica, criatividade pedagógica. Isso é um dos grandes desafios que o movimento terá de enfrentar e vencer se quiser se afirmar como opção de educação para as gerações vindouras”. Portanto, ainda há muito o que fazer no campo dos desafios enfrentados diante da Pedagogia da Alternância, na prática, buscar organizar a forma de trabalho é uma delas, e poder compreender que pode fazê-lo de uma maneira nova e diferente.

Durante essa experiência os docentes notam na Pedagogia da Alternância o desenvolvimento de estrutura educacional e a criação de ambientes de aprendizagem que considerem as experiências de vida e trabalho de grupos alternativos sem reproduzir os métodos educacionais considerados formais. A professora P10 manifesta sua opinião a esse respeito:

O que vi é que a gente tem um estilo de educação que parece que as pessoas não conseguem pensar. A gente chega com uma aula pronta, dá a nossa aula pronta e, se a pessoa quiser, ela absorve ou não. Com a Pedagogia da Alternância, não. A gente vai consoante o que eles querem e não com o que a gente coloca. Acho que a diferença tá aí, de você chegar com uma aula pronta e o aluno nem pensa. Ele só te segue. Você pede aquilo e ele faz aquilo, enquanto na Pedagogia da Alternância é completamente diferente. Ele já vem com a vontade dele, o que ele quer fazer, e você só direcionado (Professora P10, 2021).

A observação da professora sobre educação do campo, mesmo que vindo como uma forma positiva de trabalho e de muito interesse do aluno, porém esta modalidade educativa ainda tem um longo caminho a percorrer no sistema educacional brasileiro. Reconhecemos que essa experiência foi um grande passo para a comunidade tradicional da etnia Sateré-Mawé, principalmente no que diz respeito a uma formação técnica para jovens e adultos que atendam essas necessidades da educação escolar indígena que acontece dentro do seu próprio território.

Na experiência do IFAM campus Maués, os professores que ali atuaram têm formação das disciplinas da base nacional e base técnica, sendo que poucos passaram por formação para atuar com Pedagogia da Alternância, mas isso não os impediu de se desafiar nesta educação do campo e no diálogo com a comunidade indígena. Quanto ao contato com a Pedagogia da Alternância e à relação do participante da pesquisa com formação e a aprendizagem dessa pedagogia dentro da TI Andirá-Marau, são apresentados nas seguintes falas dos professores:

Foi, na verdade, aqui no Instituto, a primeira oportunidade de trabalhar no modelo de alternância. Então, já foi nesse curso de agroecologia na comunidade do Marau. Se me permite um comentário, não é nem a palavra ansiedade, mas uma apreensão, porque nunca tinha trabalhado a Pedagogia da Alternância. Foi uma surpresa o trabalho realizado lá. Para mim, enquanto docente acostumado com o planejamento semanal, diário, com aulas regulares, com assuntos que têm que cumprir, tudo na sua caixinha, então foi muito, era muito preocupante. E aí, até uma semana antes da nossa ida para o primeiro contato, a professora que era coordenadora do curso, que era a professora M.V - meu Deus, agora não lembro o nome dela - falou: 'Não, professor, tranquilo. Os eixos norteadores ainda não foram passados, mas eles vão ser passados uma semana antes.' E eu ficava preocupado, mais poxa, eu tenho que planejar, o que eu tenho que levar. Então, o primeiro contato foi aqui e foi assim meio apreensivo porque eu queria entender o universo. Eu vinha de um universo e eu não sabia o que eu ia encontrar, mais ou menos assim (Professora P5, 2021).

A respeito do diálogo com a comunidade e formação docente para atuar com a Pedagogia da Alternância, o professor P7 declara:

Nessa alternância agora, lá no Marau, que foi fim de maio e começo de junho, foi a primeira vez que tive contato, não apenas de ouvir falar, mas de praticar. No entanto, eu não tive nenhuma formação específica a respeito. Então, foi um primeiro contato tátil mesmo, de ir e sentir como é. Já tinha ouvido falar tanto na licenciatura quanto no MBA em gestão escolar, então eu ouvi falar a respeito da alternância, mas não tinha ainda feito nada muito próximo e, sobretudo, ido até lá, que foi minha primeira vez agora. Foi o primeiro contato que tive, e nunca tinha ido a uma aldeia com povos tradicionais, nunca tinha pisado em uma terra demarcada. Inclusive, foi até emocionante isso, mas nunca tinha pisado em uma terra demarcada. Então, foi o primeiríssimo contato de tudo (Professora P7, 2021).

Assim, apesar da falta de formação para todos os professores, há que ponderar que os docentes que tinham mais conhecimento ou possuíam formação sobre esta forma de atuação que se apresentava ali pela Pedagogia da Alternância, faziam uma espécie de troca de informações, compartilhavam sua experiência e muito aprendizado para esses professores que se desafiam nesta ação. A esse respeito Melo (2012) afirma que:

Para este novo perfil de profissional da educação é essencial mudar o pensar, rompendo com a visão “especialista”, trazendo o modo como a cabeça, como o cérebro organiza os conhecimentos, conectando-os numa rede, ligando sua área específica, ou a disciplina ao contexto e ao global. Formando, assim, professores que também não abrem mão de sua especialização, sem, no entanto, perder o elo com o todo (Melo, 2012, p. 8).

O processo de formação de professores com foco na promoção de educação profissional e tecnológica, voltada para as questões regionais locais, é necessário, principalmente para a região norte do Brasil. Quando tratamos da Pedagogia da Alternância, estamos falando de uma educação que foca na metodologia educativa direcionada ao aluno, a partir de sua realidade.

A partir da troca, desse diálogo com os conhecimentos que esses alunos detêm, de sua vivência no trabalho no cotidiano, ocorre uma interação com a floresta, entrelaçada com os processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos na escola. Assim, vale destacar que essa experiência colaborou com o aprendizado e a dimensão formativa também do professor, como revela a fala da professora P1:

Bom, sempre trabalhar com a Pedagogia da Alternância é um desafio e uma construção e desconstrução. Então, o que agregou para mim? Penso que sempre agrega: a gente entra numa sala. Quando a gente atua com outros professores e estamos abertos para um processo de diálogo, a gente sempre sai da sala de aula com a sensação de que cresceu, que aprendeu mais. Ali é um espaço de aprendizado para nós também, então a gente entra como professora, mas também somos estudantes. A gente aprende ali. Eu acho que esse é o maior ganho que a gente pode ter dentro de projetos como esse (Professora P1, 2021).

A compreensão da educação do campo e da educação escolar indígena se configura em um movimento de reorganização da sociedade e da escola, com o objetivo de valorizar os estudantes do campo. Essa experiência dos professores do IF Maués acrescentou de forma positiva na dimensão formativa desses docentes e dialoga com o que Freire (2007, p. 23) afirma “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, percebemos pela fala da professora que sua ação nesse cenário resultou na partilha de conhecimentos tendo em vista a troca e interação de saberes que essa pedagogia propicia.

Partilhar conhecimentos, experiências, informações aprendidas, agregar na aprendizagem extraídos de um contexto cultural diversificado e conectar conhecimento técnico ao conhecimento comum dos povos indígenas se apresentou um desafio significativo para os professores. Ressaltando que é importante garantir o direito a uma educação escolar de qualidade e oferecer oportunidades de desenvolvimento para os povos étnicos na comunidade em que vivem.

A experiência na Ilha Michiles demonstra todo esforço de construção de uma pedagogia fundada na demanda social da comunidade, que privilegia as questões coletivas da etnia Sateré-Mawé. O IFAM Maués, juntamente com os professores, teve a preocupação em traçar a estratégia de um modelo de educação do campo que favorece a participação e engajamento coletivo, seja no tempo escola ou tempo comunidade; em todos os momentos, manteve-se uma troca de conhecimento.

Dessa forma, o conhecimento é compartilhado e construído por meio da interação interpessoal, com seu uso legítimo assegurado por um sistema educativo que permite essa troca. Portanto, o professor não trabalha individualmente, mas sim, conforme rege o PPC, atua de forma interdisciplinar com seus pares no processo de ensino e aprendizagem. O professor P3 fala sobre seu trabalho docente e como foi construindo sua identidade profissional no decorrer desse processo:

Nossa, descrever a minha experiência, meu Deus! A primeira palavra que me vem é desafiador. Foi muito desafiador. Acho que meu primeiro contato foi lá na CFR de Boa Vista do Ramos. Foi tenso porque eu não imaginava o que ia encontrar. A gente veste muito esse pensamento, acredito, seja uma armadura, um pouco de receio de ir para o campo, ensinar os jovens que são do campo. Poxa, o que vou ensinar se eles já sabem? Eu tinha muito esse pensamento. Muito jovem ainda na época, minha primeira experiência profissional. Eu entrei no IFAM assim que terminei o mestrado, e o mestrado eu fiz logo em seguida da graduação, então não tinha trabalhado ainda, não tinha quase lecionado, a não ser nas aulas do mestrado que foram poucas. E daí, com um ano e meio mais ou menos de trabalho, eu já tive essa experiência. Então, para mim, foi desafiador, mas o processo foi um processo muito tranquilo porque eu tive parceiros que me apoiaram muito. Falavam o caminho e como agir, o que fazer. Então, eu tive muito essa instrução, principalmente da professora M.V que acho que esteve comigo, eu acho, em todas as alternâncias da CFR. Ela esteve, e ela foi trilhando o caminho junto comigo. Eu fui entendendo a metodologia. A primeira alternância que participei foi muito tensa nos primeiros dias, acho que no terceiro eu já estava mais solto, já entendi o que tinha que ser feito. Já tinha passado pela formação com a professora Graça Passos e tudo mais. Foi tranquilo. Depois eu percebi que aquela metodologia é uma metodologia que a gente não precisa ter tanta tensão assim. É preciso preparar um bom material antes de ir, fazer um planejamento mais duradouro, mais de cinco dias, pelo menos. Acho que uma preparação prévia é importante para que as coisas fiquem tranquilas, separar material, preparar um roteiro legal deixa tudo mais tranquilo. Mas a minha experiência no Marau foi maravilhosa e desafiadora no início, posteriormente ótima. É um tipo de metodologia que eu quero continuar utilizando, seja onde for, que eu vejo que ela tem efetividade (Professor P3, 2021).

A identidade profissional integra o compromisso pessoal e a função docente, a vontade de aprender a ensinar sempre são latentes, valores, conhecimentos das disciplinas que ministram e como são aplicadas, experiências decorridas de outras trocas com os seus pares. É uma construção de sua identidade docente que se desenvolveu ao longo de sua carreira profissional docente e que pode ser influenciada por contextos da sua atuação.

Para Freire (2007, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis”. Em várias narrativas durante a entrevista, os participantes declaram sua experiência nesse curso de agroecologia PROEJA Indígena como desafiadora. Um exemplo é a fala da professora que trabalhou a disciplina de Matemática:

Existem outros modos de matematizar aquele espaço, outras matemáticas que estão ali naquele meio, e estar aberta para essas matemáticas exige muito de nós. É cansativo porque você briga internamente, mexe contigo o tempo inteiro. É uma briga interna constante, será que você está minimizando conhecimento? Será que você está menosprezando? Será que, se eu passar tal assunto, estou exigindo muito deles? Será que esse assunto é relevante para eles naqueles momentos? Em que momento a matemática cabe ali? Será que deveria ser realmente na matemática, ou não seria em outro componente curricular? Então, são perguntas que ficam, sabe, o tempo todo. Ficava todo o tempo rodeando a cabeça da gente. Porém, vou te dizer, se você não faz, é pior. Se não fizer, não testar, não dá, cara. Tapa, entendeu? Se você não tentar, é pior. Eu acho que seria pior, seria mais frustrante. Mas te dizer assim que, ah, foi maravilhoso conhecer os indígenas, sim, tem esse lado. Mas também tem o lado que é muito difícil você se submeter a uma modalidade que você não está habituado. É muito difícil mesmo. Ah, mas você já não tinha pesquisa com etnomatemática? Sim, só me faz ter ainda mais compromisso com o negócio. Porque se eu tinha pesquisa em etnomatemática, eu tinha noção de consciência do que a legislação pedia. Então, se era algo diferente para mim, era responsável. Estava sendo irresponsável socialmente para com esses meninos. Então, o senso de responsabilidade, e ele pesava muito (Professora P12, 2021).

A professora demonstra a responsabilidade de estar participando ativamente do processo de ensino aprendizagem no formato diferente, criando um espaço de diálogo entre o conhecimento sistematizado e o popular, promovendo não apenas o acesso à educação escolar apropriada, mas também a educação e sua realidade como foco principal. Devemos tomar ciência do quanto essa experiência com a Pedagogia da Alternância na comunidade indígena foi desafiadora para os professores, mesmo que reconheçamos que seja bem exitosa em relação à educação.

A dimensão formativa foi construída durante todo o processo educativo, seja para atender uma etnia indígena dentro do seu próprio território ou pela busca de conhecimentos para a educação do campo, conhecer os instrumentos pedagógicos e utilizar ou adaptá-los para atender uma etnia indígena dentro da sua região, reconhecer que cada localidade tem sua especificidade, as suas características e é por isso desafio atuar com educação profissional tecnológica no Amazonas. Dependendo se tem cheia ou vazante do rio, as horas de deslocamento diferem para chegar até a comunidade.

Inúmeros desafios foram colocados pelos professores no decorrer de suas falas. No entanto, outra dificuldade citada pelos participantes envolvidos foi a questão de reposição de aulas das disciplinas que ministram no campus, quando voltam para a cidade, é necessário repor todas as aulas que ficaram em aberto no tempo que ficaram ministrando aulas na comunidade Ilha Michiles.

Por intermédio de alguns desafios postos pelos docentes, podemos refletir que o IFAM enquanto instituição precisa caminhar com políticas institucionais que discutam sobre esses

pontos, que pensem também nesse docente que vai atuar em território indígena e oportunizem formação de professores para atuação nesses contextos.

Ainda que existam muitos outros desafios a superar neste processo, acreditamos que a dimensão formativa ocorreu por meio da formação pela reflexão, da prática interdisciplinar com vistas na atuação desses docentes. Destacamos alguns elementos-chave das narrativas dos professores que são importantes, a troca de conhecimentos, a contribuição pessoal que a experiência proporcionou, trazer para as aulas convencionais o que foi feito no PROEJA com a Pedagogia da Alternância e o planejamento interdisciplinar.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode assumir diversas formas finais, tais como um artefato, um material didático, uma aplicação virtual ou um processo. Para CAPES (2019), o produto educacional trata-se de uma elaboração feita pelo aluno do Mestrado Profissional, que terá a tarefa de criar, produzir e gerir tal item. É importante ressaltar que o Mestrado Profissional em questão, mais especificamente na área de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica, tem como finalidade desenvolver um produto capaz de solucionar um problema identificado pela aluna durante a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas.

Conforme os relatórios CAPES (2019), a Área de Ensino é caracterizada, em sua essência, pela pesquisa translacional, a qual se trata de uma abordagem que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Por meio dessa abordagem, busca-se estabelecer conexões entre os conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino, visando à aplicação em produtos e processos educativos que atendam às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais.

Nessa perspectiva, a CAPES (2019) afirma que, a Área de Ensino compreende que a pesquisa de processos e produtos educacionais voltados a atender as demandas sociais é mais intensificada nos cursos de Mestrado e Doutorado profissionais, cujo foco está prioritariamente na Educação Básica, bem como no Ensino Superior, na Educação em Saúde e nas tecnologias associadas ao ensino e aprendizagem. Dessa forma, as inovações decorrentes de pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação têm o potencial de delinear parcerias com o campo produtivo, visando à sua disseminação nos setores educacionais pertinentes à sociedade.

De acordo com Mendonça *et al.* (2022), um dos tópicos de grande relevância nos Programas de Pós-Graduação Profissionais da área de Ensino é a temática dos “processos/produtos educacionais”, os quais abrangem conceitos, metodologias e processos de desenvolvimento, avaliação e validação. Nesse contexto, é fundamental que tais aspectos sejam embasados em pesquisas aplicadas e translacionais, realizadas nos níveis de mestrado e doutorado, respaldadas por referências teórico-metodológicas apropriadas ao contexto investigativo, seguindo os mesmos padrões de exigência adotados em quaisquer outras pesquisas acadêmicas.

Durante a condução da pesquisa de mestrado, foi necessário realizar a elaboração do projeto de pesquisa, um trabalho acadêmico estruturado em torno do tema, objetivo geral, objetivos específicos e identificação do problema de pesquisa a ser abordado pelo aluno-

pesquisador e por fim o desenvolvimento do produto educacional. Assim como mencionado por Mendonça *et al.* (2022), um produto educacional deve ser composto por quatro camadas distintas:

- ✓ Conceitual;
- ✓ Didático-pedagógica;
- ✓ Comunicacional;
- ✓ Estética e funcional.

Dessa forma, para a escolha do produto educacional condizente com o objeto de estudo, que foi a atuação de professores do IFAM Maués por meio da Pedagogia da Alternância em comunidade indígena. Após a Pesquisa aprovada sob o Parecer 5.461.913 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEPSH-IFAM), buscamos conhecer as experiências dos participantes e interlocutores envolvidos na pesquisa.

Para coleta de dados, empregamos as técnicas de questionários e entrevistas semiestruturadas, ambas aplicadas aos professores do Instituto Federal do Amazonas no município de Maués-AM, e a análise documental. Para análise e interpretação dos dados, utilizamos da Análise Textual Discursiva com a elaboração de categorias oriundas do campo empírico. Constatamos como principais resultados da pesquisa a importância da formação docente e da adaptação da metodologia pedagógica às particularidades do contexto indígena. Por meio da realização da pesquisa de campo e das entrevistas, foi possível identificar também as dificuldades enfrentadas pelos professores no início de sua atuação na modalidade de ensino na comunidade indígena investigada.

Observamos por meio dos relatos um certo grau de estranhamento com a forma de atuação por parte desses professores, uma vez que se trata de uma proposta de ensino diferenciada ou nova para alguns deles e nem sempre poderiam passar por formação em tempo hábil. A fala do Professor P7 vai ao encontro dessa perspectiva quando questionado sobre seu trabalho e o que precisaria melhorar no decorrer do curso:

“Em primeiro lugar eu colocaria uma espécie de curso de curtíssima duração, alguma coisa que seja para aqueles que chegam, tipo eu, que se dispõe a ir a conhecer, a colaborar, contribuir para a gente ter essa formação específica, de como executar. Fiquei muito nervoso até chegar lá, porque eu não sabia o que eu encontrar, ia partir para o desconhecido, então não sabia o que, como, tipo como é que eles vivem, tipo como é que eu vou estabelecer um diálogo eu acostumado a padrão de sala de aula e etc. E lá como é que vai ser, então eu fiquei meio um pouquinho assombrado entendeu, como assim dizer, antes até chegar lá e ver que a coisa poderia fluir a partir do diálogo, então me agarrei muito nisso no diálogo, então para mim eu colocaria uma espécie de pequeno curso, pequena instrução até se não tivesse algo presencial aqui para os servidores, fosse um curso online, uma espécie de vídeo, tá aqui um vídeo, uns 4 vídeos de 30 minutos cada um que explicam que a Pedagogia da Alternância tá

entendendo, ou aqui tá um pouquinho vídeo que mostram um relato de experiência de professores que já atuaram, sabe o que eu acho que ajuda a passar o bastão da coisa, que veja eu cheguei no fim do curso com as últimas disciplinas, já tem essa baita responsabilidade você fechar um ciclo, o ciclo que foi iniciada há 3 anos atrás, aí você tá caramba como é que eu vou contribuir sabe, tipo a turma tá na maratona, estou chegando agora como é que eu vou contribuir, então eu acho que isso ajudaria bastante, mas ajudaria mais” (Professor P7, 2022).

Com base nesses relatos e ao analisar as demais falas dos participantes, percebemos a necessidade de um material prático e de linguagem simples que colaborasse com o entendimento de aspectos importantes acerca da Pedagogia da Alternância no contexto indígena. Procedemos com a ideia da concepção inicial do produto, que consistiu na elaboração de um *E-book* intitulado “Conhecendo a Experiência por Alternância em Curso Técnico com o PROEJA Indígena”, com o objetivo de apresentar as principais informações acerca da oferta do Curso Técnico na modalidade PROEJA Indígena do IF campus Maués, a fim de contribuir para a ampliar a divulgação da metodologia utilizada na experiência de ensino aprendizagem que se mostrou tão relevante para o processo formativo dos povos indígenas.

No entanto, devido à inadequação da organização e conteúdo que ainda não estava conciso em sua totalidade, conceitos, didática e estrutura em relação ao contexto para o qual se destinava, fez-se necessário promover ajustes substanciais para alcançar uma estrutura de produto educacional. Após ajustes na estrutura e planejamento, a segunda versão do produto educacional foi concebida como um caderno de diretrizes denominado “Pedagogia da Alternância: Diretrizes para se trabalhar com o PROEJA Indígena no contexto do ensino tecnológico (A experiência do IFAM Maués)”.

Seu objetivo seria apresentar um conjunto de diretrizes para a utilização da Pedagogia da Alternância na educação escolar indígena, utilizando como modelo a experiência do IFAM campus Maués no curso de agroecologia voltado para os indígenas Sateré-Mawé. O propósito dessa iniciativa era contribuir para a disseminação da metodologia adotada nessa experiência de ensino aprendizagem, que se revelou essencial para o processo formativo da etnia.

Contudo, durante o processo de desenvolvimento, é importante que haja considerações e discussões com os pares sobre a construção e realização do Produto Educacional em paralelo. Com isso em mente, foi trabalhado em conjunto com os colegas de mestrado e uma aluna doutoranda para reestruturar o produto e ponderar as pontuações feitas por meio de avaliação informal ao longo do processo.

Ao considerar as colocações realizadas por meio desta avaliação informal, foram realizadas leituras e reflexões, tendo em vista a experiência adquirida ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que o material ainda em desenvolvimento precisava se concentrar em quê e

por quê, a fim de assegurar sua adequação e pertinência ao contexto em que será aplicado. Constatamos que faltavam elementos para atender às diferentes camadas de aderência do produto educacional e, com o objetivo de alcançar as quatro camadas essenciais, foram realizadas alterações no material em questão.

Em seguida as revisões efetuadas, uma nova reestruturação foi empreendida com o objetivo de criar um artefato mais robusto. Essa nova versão, denominada de Guia e intitulado como “Pedagogia da Alternância no PROEJA Indígena: Princípios e Orientações para o Ensino Tecnológico”, representa a terceira modificação do Produto Educacional. O propósito desse Guia é oferecer suporte aos professores da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA/PROEJA Indígena, fornecendo orientações para a aplicação da Pedagogia da Alternância em contexto de Educação Escola Indígena. Para tanto, o Guia se fundamenta na experiência do curso técnico em agroecologia oferecido pelo IFAM campus Maués aos indígenas Sateré-Mawé, visando apoiar professores em suas práticas pedagógicas.

A metodologia empregada nesse produto considera o fato de nosso público-alvo serem professores que atuam no ensino profissional e tecnológico com a modalidade EJA/PROEJA Indígena. Nossa abordagem surgiu da necessidade de explorar a pesquisa relacionada à prática desses docentes e como essa experiência pode contribuir para outras comunidades educacionais ou para qualquer pessoa interessada em conhecer sobre essa temática. Desenvolvemos um Guia como produto educacional, baseado na prática docente e experiência observadas nas conclusões da pesquisa.

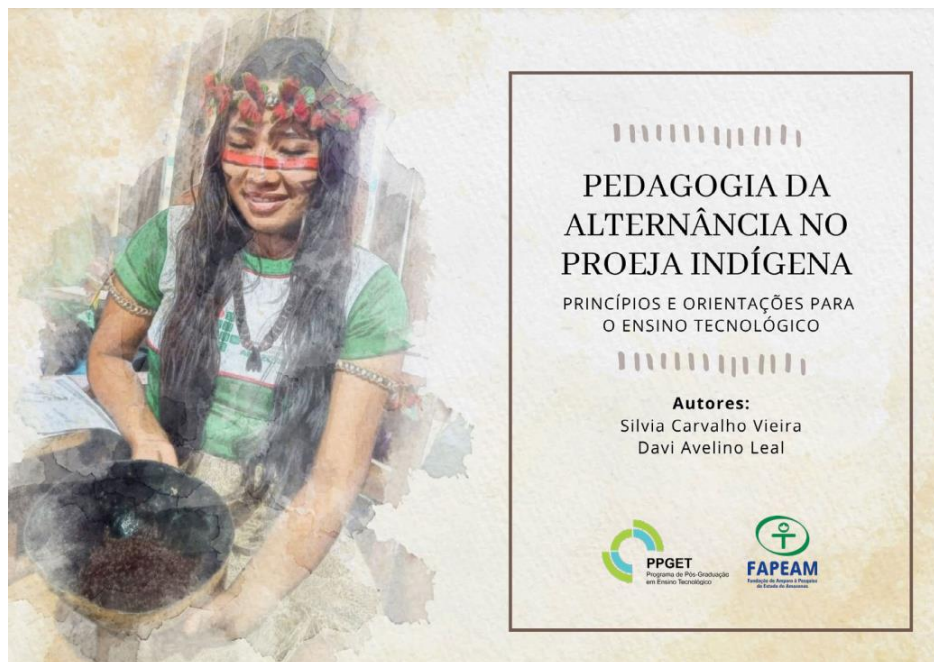
O público-alvo deste produto consiste nos docentes que atuam no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em modalidade EJA/PROEJA Indígena. No que concerne à tipologia deste artefato, trata-se de um material digital que versa sobre as orientações para o aperfeiçoamento didático no ambiente escolar ou em espaço não formal. Entretanto, é fundamental ressaltar que, em termos de concepção foi preciso identificar elementos que permitam estabelecer uma identidade visual o Produto Educacional. Por isso, o guia elaborado e está dividido em:

Capa - A capa do produto apresenta uma ilustração que retrata uma aluna indígena usando seus adereços tradicionais e segurando uma cuia contendo “sahai” - um alimento tradicional da cultura indígena feito à base de formigas (entomofagia). Especificamente, essas formigas são da espécie saúva tai, o alimento é conhecido pelos Sateré-Mawé como “sahai”, e são amplamente consumidas na região do Andirá-Marau.

Destacamos a relevância da representatividade indígena na luta pelo reconhecimento de suas identidades enquanto povos tradicionais, bem como pela preservação de seu modo de vida

e pela garantia plena de seus direitos, os quais, embora estejam assegurados constitucionalmente, nem sempre são integralmente implementados. Mesmo sendo povos originários, eles ainda enfrentam desafios na busca pelo reconhecimento de suas culturas, línguas e territórios.

Figura 19 – Capa do Produto



Fonte: Autora (2023).

Ficha Técnica - A Ficha Técnica do Produto foi elaborada em conformidade com as normas estabelecidas no relatório (CAPES 2019) de Produção Técnica. De acordo com tais diretrizes, todo produto deve apresentar uma ficha de identificação, conhecida como ficha técnica. A Figura 20 ilustra a ficha técnica elaborada para o produto, a qual contém as seguintes informações: Nível de Ensino, Área de Conhecimento, Público Alvo, Organização, Registro, Avaliação, Disponibilidade, Divulgação, Idioma, Elaboração e Diagramação.

Na sequência, o resumo apresenta ao leitor uma visão geral do produto educacional e sua finalidade, além de destacar a apresentação das orientações relacionadas à Pedagogia da Alternância, instrumentos pedagógicos, materiais de apoio e orientações pedagógicas no contexto do PROEJA Indígena. O guia auxilia os professores que trabalham na educação profissional e tecnológica no PROEJA Indígena, bem como aqueles que desejam aplicar a Pedagogia da Alternância com povos tradicionais, fornecendo suporte e orientação no uso dos recursos pedagógicos.

Figura 20 – Ficha Técnica do produto

<p>FICHA TÉCNICA DO PRODUTO</p> <p>Origem do Produto Educacional: Dissertação "Pedagogia da Alternância e a atuação docente: Uma experiência com o Proeja Indígena no IFAM Campus Maués (2018 - 2023)".</p> <p>Autores: Sílvia Carvalho Vieira http://lattes.cnpq.br/1704037218465204 http://orcid.org/0000-0003-3291-0757</p> <p>Davi Avelino Leal http://lattes.cnpq.br/6645382114509617 http://orcid.org/0000-0003-3871-2057</p> <p>Área do Conhecimento: Ensino.</p> <p>Produto Educacional: Pedagogia da Alternância no Proeja Indígena: Princípios e Orientações para o Ensino Tecnológico.</p> <p>Objetivo do Produto Educacional: Auxillar os professores da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA/PROEJA Indígena na aplicação da Pedagogia da Alternância em contexto de Educação Escolar Indígena, a fim de apoiá-los em suas práticas pedagógicas, tendo como referência a experiência do curso técnico</p>	<p>em agroecologia oferecido pelo IFAM Campus Maués aos indígenas Sateré Mawé.</p> <p>Público-alvo: Professores da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA/PROEJA Indígena.</p> <p>Categoria deste Produto: Material digital com orientações para didática na sala de aula.</p> <p>Organização do Produto: Este produto é composto de quatro unidades. Na primeira, a Pedagogia da Alternância. Na segunda unidade, temos a parte instrucional do guia destinada as orientações pedagógicas. Na terceira apresentamos a preparação da aula com vistas a sala de aula no contexto do EJA/PROEJA. A quarta unidade constitui-se do cenário EJA/PROEJA na educação profissional e tecnológica.</p> <p>Registro do Produto: Biblioteca Paulo Sarmento do IFAM, Campus Manaus Centro.</p> <p>Avaliação do Produto: O produto foi avaliado por um comitê Ad hoc de professores da educação profissional e tecnológica.</p> <p>Disponibilidade: irrestrita, mantendo-se o respeito a autoria do produto, não sendo</p>	<p>permitido uso comercial por terceiros.</p> <p>Divulgação: por meio digital.</p> <p>URL do produto: Repositório do IFAM (http://repositorio.ifam.edu.br/) e site do PPGET (http://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/)</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Cidade: Manaus</p> <p>País: Brasil</p> <p>Ano: 2023</p> <p>Diagramação: Marcella Sarah (sarah.marcella@gmail.com)</p> <p>Imagens: Sílvia Carvalho Vieira</p> <p>Termo de Autorização de uso de Imagens: Aguilinaldo Guimarães de Almeida (Representante dos estudantes do curso de Agroecologia EJA PROEJA Indígena e membro da comunidade Ilha Michiles, Território Indígena Andirá Marau).</p>
---	---	---

Fonte: Autora (2023).

O produto está inserido na linha de pesquisa intitulada "Recurso para o Ensino Técnico e Tecnológico". A Figura 21 exibe o resumo, o abstract, o sumário e a apresentação.

Figura 21 – A) Resumo, 21B) Abstract, 21C) Sumário e 21D) Apresentação



Fonte: Autora (2023).

O guia é composto em quatro unidades. A Unidade 1 tem como foco a apresentação da Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica, enfatizando suas principais potencialidades e fornecendo uma visão geral das ferramentas utilizadas na experiência educacional com a etnia Sateré-Mawé do IFAM campus Maués.

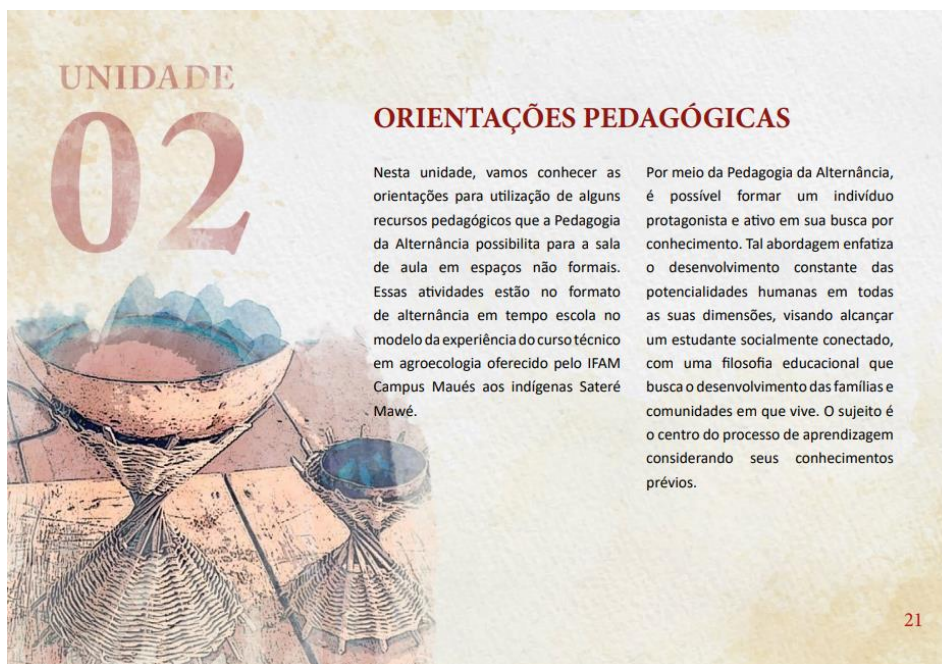
Figura 22 – Capa da Unidade 1



Fonte: Autora (2023).

A Unidade 2 do guia apresenta as orientações pedagógicas voltadas para o ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA na modalidade PROEJA Indígena, oferecendo uma visão detalhada das principais características da atuação docente nesse cenário específico.

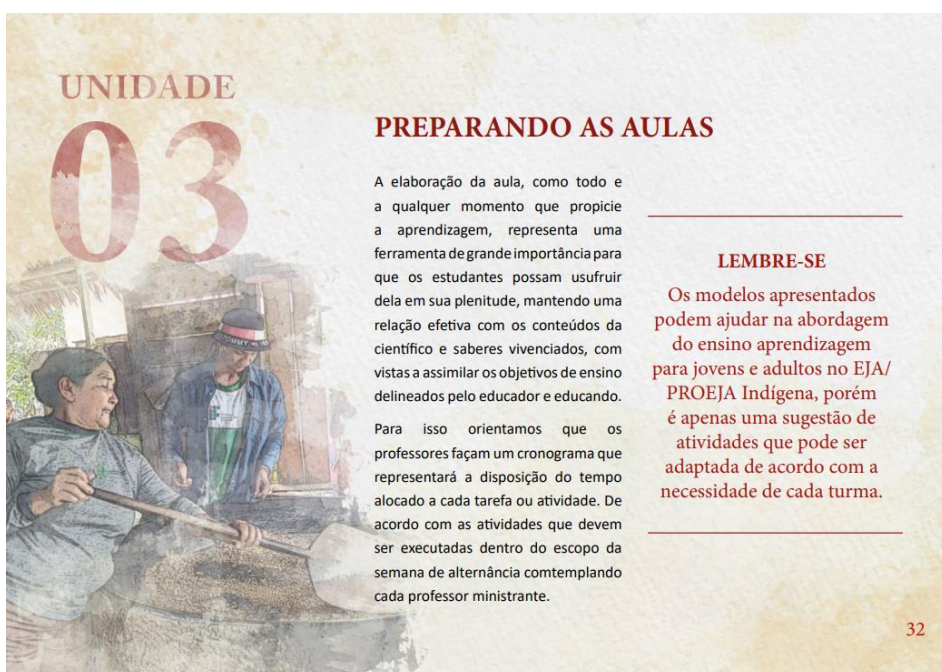
Figura 23 – Capa da Unidade 2



Fonte: Autora (2023).

Na Unidade 3, é abordado o processo de preparação das aulas com o objetivo de utilizar recursos pedagógicos adequados para a sala de aula, considerando o contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA na modalidade PROEJA Indígena.

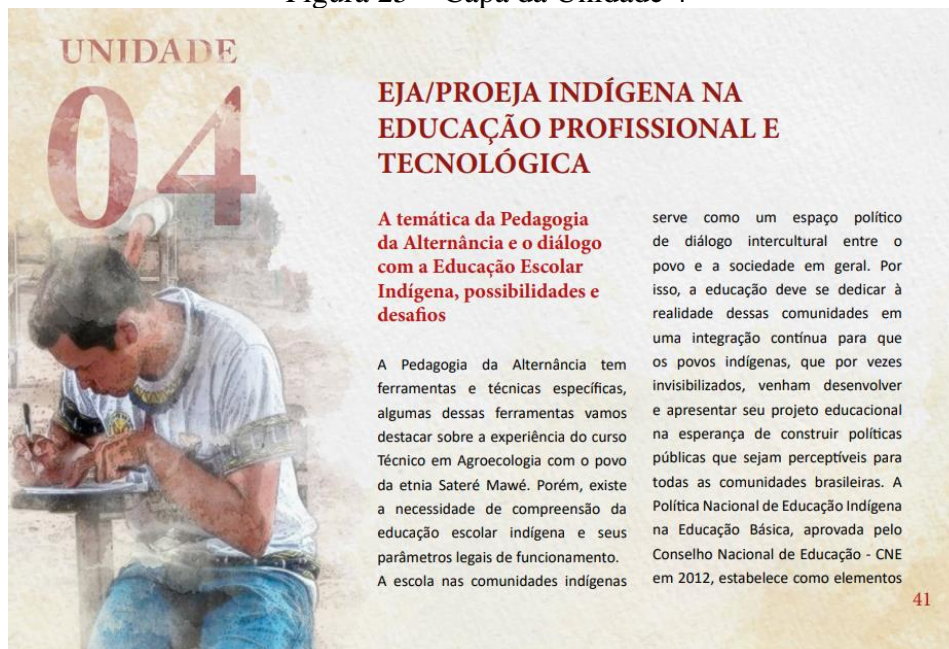
Figura 24 – Capa da Unidade 3



Fonte: Autora (2023).

A Unidade 4 constitui-se do cenário EJA/PROEJA na educação profissional e tecnológica, designa-se ao tempo escola e o tempo comunidade empregados à educação profissional e tecnológica, a partir do modelo de aplicação da experiência do IFAM Campus Maués com a etnia Sateré-Mawé.

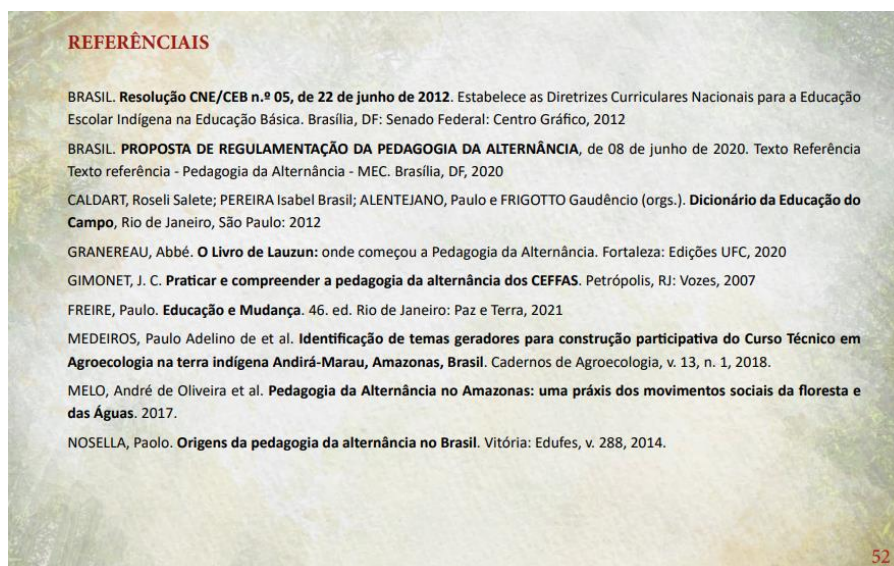
Figura 25 – Capa da Unidade 4



Fonte: Autora (2023).

Disponibilizamos também as referências dos autores que embasaram a construção desse produto educacional conforme a figura 26.

Figura 26 – Referências utilizadas no Produto



Fonte: Autora (2023).

Dessa forma, após a conclusão dessa versão do produto educacional, realizamos uma seleção de docentes especialistas na temática em questão a fim de constituir um comitê *ad hoc* para a avaliação e validação do Guia. O comitê de especialistas teve a oportunidade de acessar o material com o propósito de avaliar sua utilidade e propor sugestões para possíveis melhorias. Além disso, verificou-se se esta versão abarca as quatro dimensões mencionadas por Mendonça *et al.* (2022) “conceitual; didático-pedagógica, comunicacional; e, estética e funcional”.

A avaliação do produto educacional foi realizada por um comitê de especialistas, que responderam a um formulário avaliativo baseado na escala do modelo Likert. Essa escala de medição é amplamente usada para coletar respostas e avaliações em pesquisas e questionários. Conforme Antonialli (2016), “a escala de atitudes Likert tem sido amplamente utilizada na área de Ciências Humanas, bem como em Ciências Sociais Aplicadas, tanto em âmbito nacional quanto internacional” (p. 4494). A escala Likert consiste em uma série de afirmações às quais os participantes devem responder, indicando seu grau de concordância ou discordância.

Com a finalidade de aplicação e avaliação do produto educacional, consideramos formar o comitê *ad hoc* devido ao fato de que o material foi desenvolvido com base na experiência de um contexto específico e fundamentado no trabalho desses docentes do IFAM campus Maués com a etnia Sateré-Mawé. Para atingir o objetivo da aplicação e avaliação, foi necessária a elaboração de documentos específicos para o processo, como Carta-Convite, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Confidencialidade e Formulário de Avaliação.

Cada membro avaliador acessou o arquivo PDF do produto, um formulário de avaliação, e os documentos de TCLE e Termo de Confidencialidade. Para essa avaliação, convidamos os docentes que participaram da coleta de dados, bem como outros docentes do IFAM, considerando a temática e os objetivos do guia.

Após o encerramento do período destinado ao preenchimento do formulário de avaliação online, registrou-se a participação de seis docentes, todos vinculados ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), sendo quatro do campus Maués, um do campus Parintins e um do campus Manaus Centro. Contudo, dois avaliadores não fizeram a devolutiva do Termo de Confidencialidade e TCLE assinado, sendo desconsiderados para fins de avaliação do produto. Dessa forma, foram analisadas as respostas de quatro respondentes.

Embora 30 docentes tenham sido convidados a participar da coleta de dados da pesquisa, apenas seis confirmaram sua participação no comitê de avaliação e dois não retornam documentos formais assinados deixando de participar. Apesar de nem todos os 30 docentes terem participado, a aplicação do guia não foi prejudicada, uma vez que o propósito do guia foi

considerado e houve retorno dos participantes do comitê. Contudo, esta pesquisa enfatiza a importância dos docentes que contribuíram com a coleta de dados, pois foi a partir das análises e discussões dos resultados que este produto educacional foi desenvolvido.

O questionário de avaliação consistiu na identificação do perfil docente, conforme detalhado no Quadro 1, e em um total de 10 questões distribuídas em quatro eixos avaliativos. Esses eixos estiveram alinhados com as quatro dimensões delineadas por Mendonça *et al.* (2022), sendo eles: I) Conceitual; II) Didático-pedagógica; III) Comunicacional; IV) Estético e Funcional, além do espaço para sugestões, intitulado como V) outros.

As questões dos eixos I, II, III e IV foram formuladas de acordo com a escala de Likert, com cinco níveis de resposta: Concordo totalmente; Concordo em parte; Indeciso; Discordo parcialmente; Discordo totalmente. Aos participantes, foi solicitado que escolhessem a opção que melhor expressasse sua perspectiva sobre as afirmações apresentadas. No que diz respeito ao eixo V, associado à categoria “Outros”, contemplou-se uma questão de múltipla escolha e uma questão aberta. A seguir, serão apresentados os resultados e discussões referentes a cada eixo avaliativo.

O eixo conceitual foi constituído por duas questões. Na primeira, os docentes foram indagados se o guia aborda conhecimentos relevantes para as práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, três docentes concordaram totalmente, enquanto um concordou parcialmente com essa afirmativa. A segunda questão desse eixo avaliou se os docentes já possuíam conhecimento prévio dos principais conceitos apresentados (Pedagogia da Alternância; Concepções pedagógicas; EJA/PROEJA na educação profissional e tecnológica; Educação Escolar Indígena) antes da leitura do guia.

Os resultados obtidos foram os seguintes: três docentes concordaram totalmente e um concordou parcialmente, o que indica que pelo menos um dos temas apresentados não era familiar a esse último docente. Assim, considerando a relevância do guia para a prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reconhecida por todos os docentes, e levando em consideração que algumas temáticas eram desconhecidas para alguns docentes, pode-se afirmar que este eixo obteve avaliação positiva.

O eixo didático-pedagógico abrangeu três questões. A primeira abordou a contribuição para a prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do PROEJA Indígena na educação profissional e tecnológica. Nessa questão, dois docentes concordaram totalmente e dois concordaram parcialmente com a afirmação. Apesar da presença de alguns níveis de concordância parcial, ao se analisar o nível geral de concordância, percebe-se uma avaliação positiva deste eixo, uma vez que não se constataram níveis de discordância.

A segunda questão diz respeito às sugestões de leituras, vídeos, notas informativas e quadros como recursos formativos para os leitores. Neste sentido, todos os docentes concordaram plenamente. A última questão deste eixo abordou os objetivos do guia, indagando os docentes sobre os conteúdos apresentados durante a leitura do guia. Todos os 4 (quatro) docentes concordaram totalmente.

No eixo comunicacional, foram avaliados tanto a linguagem escrita quanto o título do guia. Todos os quatro concordaram integralmente que a linguagem escrita se apresenta de maneira clara e objetiva, e que o título do guia está em conformidade com os conhecimentos abordados na leitura. No tocante ao título do guia, todos os quatro docentes concordaram plenamente que este está alinhado com os conhecimentos explorados na leitura. Isso reflete uma avaliação positiva do Eixo Comunicacional.

Em relação ao eixo estético e funcional, um docente concordou parcialmente, enquanto três concordaram totalmente com a ideia de que a leitura é agradável, destacando aspectos visuais como cores, organização dos textos e elementos gráficos. Ainda que haja um alto nível de aceitação, foram registradas sugestões para aprimorar este eixo, como será observado mais adiante.

No eixo “Outros”, constatou-se que todos os quatro docentes afirmaram que indicariam a leitura do guia a outros docentes. Nesse eixo, também foram solicitadas aos docentes suas sugestões para a edição final do guia. Após a análise das sugestões, algumas modificações foram incorporadas na redação e na diagramação do guia.

O processo de avaliação do produto educacional intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA Indígena: Princípios e Orientações para o Ensino Tecnológico” foi conduzida por um comitê de especialistas no período de 21 de junho a 10 de agosto de 2023. Inicialmente, planejou-se contar com a participação de 10 professores no comitê. No entanto, conforme detalhado neste relatório, apesar do envio de 30 convites, apenas quatro membros integram o comitê efetivamente.

Acredita-se que o número reduzido de profissionais disponíveis para realizar a avaliação do produto educacional possa estar relacionado à intensa carga de trabalho enfrentada pelos professores, incluindo exaustão profissional e sobrecarga de tarefas. Não obstante esta limitação, os dados obtidos na avaliação revelaram sugestões significativas em termos de qualidade e quantidade, fornecendo diretrizes valiosas para o aprimoramento da versão final do produto educacional. Posteriormente, as correções essenciais serão implementadas no produto educacional; após a defesa, buscaremos compartilhar o produto educacional, visando maximizar as oportunidades de inserção social junto à comunidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos nossa pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, sobre a experiência dos professores do IFAM Maués com foco na aplicação da Pedagogia da Alternância no contexto da Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA Indígena, que se revelou uma vivência enriquecedora em termos de aprendizado e, ao mesmo tempo, uma valiosa demonstração significativa entre interculturalidade, conhecimento científico e tradicionais no contexto da Educação Escolar Indígena para o ensino profissional e tecnológico.

A pesquisa nos mostrou diálogos estabelecidos não só com o tema pesquisado, mas outros campos do conhecimento que antes não percebíamos sua importância na nossa função docente, o passado e presente nas expectativas vividas e nas lembranças sentidas por meio das entrevistas, das vivências e dos elos que foram se firmando com a convivência nessa experiência.

Diante do exposto, foi possível concluir que o envolvimento dos docentes do IFAM campus Maués na Pedagogia da Alternância praticada no contexto do EJA PROEJA Indígena foi um rico compartilhamento de aprendizado, tendo em vista os diálogos com os teóricos que abordaram o tema, bem como os interlocutores que se disponibilizaram a contribuir com o estudo apresentando aspectos relevantes de suas experiências e conhecimentos que auxiliou na compreensão das particularidades vivenciadas por esses profissionais.

O referencial teórico permitiu a compreender a inserção da Pedagogia da Alternância no PROEJA Indígena como a possibilidade de uma educação que aproxima o aluno com o seu lugar de vivência, estabelecendo oportunidades para que os jovens permaneçam no seu território, principalmente, cultivar o sentimento de pertencimento a sua cultura, a sua T.I como produtora de conhecimento e mantendo os conhecimentos ancestrais do seu povo com o auxílio dos docentes que também protagonizaram essa prática. Tal fato possibilitou conhecer e descrever a experiência docente no curso técnico em Agroecologia PROEJA Indígena no território Andirá-Marau.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os objetivos específicos traçados foram atingidos, possibilitando, assim, o alcance do objetivo geral, analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa junto ao trabalho do PROEJA indígena. Dessa forma, podemos afirmar que os docentes obtiveram êxito em sua atuação neste curso.

É importante reconhecer o quanto a experiência da Pedagogia da Alternância na comunidade indígena foi desafiadora para os professores, mesmo considerando os momentos importantes do fazer educacional. Observamos que a dimensão formativa foi uma constante ao

longo do processo educativo. Isso abarcou desde a adaptação para atender a etnia indígena em seu próprio território até a busca de conhecimentos para a educação no contexto da comunidade.

Além disso, foi imprescindível conhecer e adaptar instrumentos pedagógicos para atender as necessidades da etnia, reconhecendo as especificidades de cada localidade. Esses desafios se ampliam ao lidar com a educação profissional e tecnológica no Amazonas, onde fatores como a variação do nível dos rios afetam o deslocamento até a comunidade.

Durante suas explanações, os professores apresentaram inúmeras dificuldades enfrentadas. Ademais, destacamos outra problemática enfrentada pelos participantes: a reposição das aulas no campus após o período de ensino na comunidade Ilha Michiles. A volta à cidade demanda a recuperação das aulas que ficaram pendentes durante o tempo dedicado ao ensino na comunidade.

Esses desafios discutidos pelos docentes evidenciam a necessidade de reflexões a partir de políticas institucionais no IFAM que abordem essas questões. É crucial considerar o docente que atua em território indígena, promovendo uma formação adequada para o contexto.

Apesar das dificuldades que surgem, acreditamos que a dimensão formativa foi fomentada por meio da reflexão docente no contexto da atuação com o EJA/PROEJA Indígena na Ilha Michiles; a interdisciplinaridade na perspectiva da Pedagogia da Alternância; a Pedagogia da Alternância no contexto do EJA/PROEJA Indígena. Destacamos elementos essenciais das narrativas dos professores, como a troca de conhecimentos e a contribuição pessoal que a experiência proporcionou.

Há também a valiosa perspectiva de incorporar na sala de aula convencional os métodos da Pedagogia da Alternância utilizados no PROEJA. A necessidade de um planejamento interdisciplinar também se mostrou fundamental nesse contexto.

Em conclusão, enquanto há diversos desafios a serem superados nesse processo, acreditamos que a dimensão formativa e os possíveis ganhos educacionais se apresentaram palpáveis. Isso decorre da formação reflexiva e da prática interdisciplinar adotadas pelos docentes, evidenciando a importância da colaboração, da adaptação e do planejamento para um resultado alcançado por meio da Pedagogia da Alternância em contextos específicos. Diante disso, pode-se dizer que esta pesquisa levantou reflexões sobre o papel do professor no EJA/PROEJA Indígena com Pedagogia Alternância, abrindo oportunidades para o desenvolvimento de futuros estudos sobre a temática.

Finalmente, cabe destacar que a construção do Guia como produto educacional, o recurso intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA Indígena: Princípios e Diretrizes para o Ensino Tecnológico” constitui um material didático meticulosamente elaborado com o

propósito de prestar auxílio aos professores envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica, com especial atenção à abordagem do EJA/PROEJA Indígena. O guia explora os alicerces e a estrutura da Pedagogia da Alternância, oferecendo orientações e estratégias pedagógicas especialmente adaptadas para os contextos da Educação Escolar Indígena. Seu principal objetivo reside em fomentar uma educação que esteja em consonância com o contexto, honrando as tradições culturais indígenas e contribuindo para a formação abrangente dos estudantes.

Há diversos benefícios associados a esse guia, dentre eles, podemos destacar a exposição do panorama da educação indígena aos professores que ainda não possuem essa vivência, a oferta de um apoio valioso e direcionado aos docentes, contribuindo para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito do PROEJA Indígena. Adicionalmente, o guia confere destaque à riqueza cultural indígena, reforçando a identidade dos estudantes e, assim, promovendo uma educação mais inclusiva.

Esse guia também apoia o desenvolvimento de práticas docentes interdisciplinares ao fomentar o uso da Pedagogia da Alternância, promovendo a integração entre a teoria e a prática educacional. O produto educacional, fruto da presente pesquisa, estará disponível para acesso no site¹⁶ do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Em trabalhos futuros, é importante promover a inserção social do produto com professores que desejam atuar com a Pedagogia da Alternância e o PROEJA Indígena, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Outra perspectiva possível é propor ao Instituto Federal do Amazonas desenvolver uma formação permanente aos professores que pretendem trabalhar com comunidades indígenas, uma formação integral e interdisciplinar para atuarem com a Pedagogia da Alternância.

¹⁶ <http://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Brincando de Onça e de Cutia entre os Sateré-Mawé**. Amazonas: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA/AM), 2017. v. 232.
- ANTONIALLI, Fábio; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; ANTONIALLI, Renan. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015. In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO, 2016. p. 4494-4516. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/casi/36723-usos-e-abusos-da-escala-likert--estudo-bibliometrico-nos-anais-do-enanpad-de-2010-a-2015/>>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.
- BEGNAMI, João Batista et al. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.
- BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Anndson Brelaz; SANTOS, Fredy Veras. Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos: Experiência Prática de Alternância. **Revista Interface**, Porto Nacional, v. 18, n. 18, p. 5-15, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Orientador da Política Nacional de Educação na Diversidade**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ Documento Base PROEJA Indígena.** Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm >. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Políticas-ambientais, 2019.** Índios do Brasil, Terras Indígenas. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/politicas-ambientais> >. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. 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. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2022.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 ago. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011. p. 147-158.

CAPES. **Documento de Área: Área de avaliação: Ensino, 2019.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em 25 de abr. 2023.

CAPES. **Relatório de Produção Técnica de Grupo de Trabalho, 2019.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em 29 de mai. 2023.

CARLINI, Isabela de Oliveira. **Entomofagia: insetos como fonte alimentar humana: uma revisão bibliográfica.** Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado – Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

CORDOVA, Suelen Túlio. et al. **Diagnostico Rural Participativo em Comunidades de Agricultores Familiares de Pinhão.** Pelotas: Salão de extensão e cultura, 2008. p. 1-9.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e Mudança.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância.** Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena.** Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores: Educação Indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 129-203.

IFAM, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/ Sateré-Mawé, Baixo Marau.** Maués, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc>>. Acesso em: 30 mai. de 2021.

IFAM, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/ Sateré-Mawé, Baixo Marau** Resolução N° 73-CONSUP/IFAM, 15 de dezembro de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KNAPP, Cássio et al. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese (Doutora em História da Faculdade de Ciências Humanas) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MEDEIROS, Paulo Adelino de et al. Identificação de temas geradores para construção participativa do Curso Técnico em Agroecologia na terra indígena Andirá-Marau, Amazonas, Brasil. **Cadernos de Agroecologia**, Brasília, v. 13, 2018. p. 1-7.

MELO, André de Oliveira. **Educar para a sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MELO, André; Amaro, Cristiany. Uma Breve Reflexão Sobre A Formação dos Educadores em Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais. In: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns** / Conceição Paludo, Diego da Luz Nascimento; Rogéria Aparecida Garcia- Pelotas: Ed. UFPEL, 2012. p. 1-15.

MELO, André; Amaro, Cristiany. Formação de educadores do Campo na Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais. In: **II Seminário Internacional Sociedade e Fronteira, 2014**, Boa Vista. Anais [...]. Fronteira Contemporânea: Desenvolvimento, Conflitos e Sociabilidade, 2014. v. 2.

MELO, André de Oliveira. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das Águas**. 206 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

MENDONÇA, Andréa Pereira 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**, v. 8, 2022. p. 1-22.

MICHILES, Antonieta de Oliveira. et al. Wara de Agroecologia do povo Sateré-Mawé. In: **XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**, Anais [...], São Cristóvão, Sergipe, 2019. p. 1-5.

MIRANDA, Juliana Aparecida Salarini. “Relatos de Experiências - Caminhos Percorridos Pelos/As Egressos/As Das Efa’s do Brasil”. In: BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais [..]**. UNEFAB, 2019. p. 464-481.

MOURÃO, Reinaldo Ramos. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância no amazonas: a prática de um currículo educacional contextualizada à realidade amazônica**. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014. v. 288.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 7, p. 129-138, 2000.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. **Não é escola, é casa!?** a pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Produção do Espaço e Meio Ambiente) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

SANTOS, Maria Reny Gomes dos. A Concepção de Índio no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Caminhando com o PROEJA**, v. 1, n. 1, 2013. p. 1-10.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Pedagogia da alternância e saberes docentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2020.

Saraiva, Darlane Cristina Maciel. **O ensino e a aprendizagem da matemática na educação escolar indígena da etnia Sateré-Mawé**. 2016. 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, Global Editora, 2001.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**. A experiência brasileira, *Sísifo*, n. 5, p. 105-112/EN 101-108, 2016.

SILVA, Elisseane Lima da; NETO, João Batista. (Org.). **O desafio das práticas educativas nos cursos do PROEJA sob a ótica da pesquisa: o caso do Instituto Federal do Amazonas**, Manaus: EDUA, 2016. v. 1.

SILVA, Marcio Gomes da. **Pedagogia do Movimento Agroecológico: fundamentos teórico-metodológicos**. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2020.

SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In: SILVA, Arthur Rezende da Silva; MARCELINO, Valéria de Souza (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

SOUSA, Romier Paixão et al. **Educação do campo na Amazônia: A experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá**. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), 2016.

SOUSA, Werlison Silva et al. A avaliação como um instrumento pedagógico na construção do conhecimento na escola comunitária casa familiar rural de Santarém. CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL, COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL, 1. 1. .4., Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 2019. p. 152-164.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

VALADÃO, Alberto Dias. Resenha: Granereau, A. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Fortaleza, v. 5, p. e10380, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10380. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10380>. Acesso em: 26 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista narrativa com os participantes

1. Como foi seu contato inicial com a pedagogia da alternância?
2. Você teve algum curso de formação para atuar com a **pedagogia da alternância** no curso em Técnico Agroecologia PROEJA/Indígena? Se positivo, qual?
3. Quais os instrumentos pedagógicos você usou para atuar no curso Técnico em Agroecologia PROEJA/Indígena?
4. Já atuou com educação escolar indígena antes do PROEJA/Indígena com o curso Técnico Agroecologia?
5. Você teve algum curso de formação para atuar na **educação escolar indígena** no curso de Agroecologia? Se positivo, qual?
6. *Sobre a Pedagogia da Alternância e o PROEJA/Indígena*
7. Ao atuar com a modalidade de ensino PROEJA/IDÍGENA, o que positivamente agregou na sua profissão como docente?
8. Quais pontos positivos de se trabalhar a metodologia da Pedagogia da Alternância na educação escolar indígena?
9. O que precisa melhorar?
10. Você usaria a Pedagogia da Alternância para atuação em outros cursos? Como?
11. Como foi sua experiência de atuação docente no curso de Agroecologia PROEJA/Indígena?
12. Como você avalia a experiência de trabalhar com povos indígenas?
13. Como você avalia a aprendizagem dos alunos do Curso de Agroecologia, na modalidade PROEJA/Indígena sob regime da pedagogia da alternância?
14. A partir da sua experiência como professor no Curso de Agroecologia PROEJA/Indígena é possível identificar alguma diferença entre as atividades de ensino desenvolvidas sob regime de alternância com as atividades de ensino desenvolvidas no Campus Maués? Quais?

APÊNDICE B – Questionário***Perfil e a experiência como professor (Google Formulário)***

1. Nome Completo: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino () Outros _____
4. Qual sua cor ou raça? Negro () Branco () Indígena () Pardo () Amarelo () Outros ()
5. Qual nível de escolaridade? () Graduação () Especialista () Mestre () Doutor
6. Qual a formação acadêmica? () Licenciatura em Língua Portuguesa () Licenciatura em Matemática () Licenciatura em História () Licenciatura em Geografia () Licenciatura em Física () Licenciatura em Biologia () Licenciatura em Educação Física () Licenciatura em Língua Inglesa () Pedagogia () Engenharia de Pesca () Outros _____
7. Qual (is) disciplina (s) leciona no Proeja Indígena?

8. Quanto tempo de experiência docente?

Link do questionário: <https://forms.gle/Aq8sRNYj6e8DmTr4A>

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Nome do participante: _____

Prezado Senhor (a), você está sendo convidado(a) para participar do estudo Intitulado PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA. Este estudo tem como objetivo: Analisar a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa junto ao trabalho do PROEJA indígena.

Este estudo contribuirá para um melhor conhecimento científico e os estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia da Alternância, Formação Docente e o PROEJA na Educação Escolar Indígena. Buscando conhecer a experiência docente no contexto da pedagogia da alternância no Curso de Agroecologia do PROEJA Indígena. Descrevendo a experiência docente com a pedagogia da alternância junto ao trabalho no PROEJA indígena. E ao final elaborar um Produto Educacional relatando a experiência docente no curso técnico em Agroecologia PROEJA Indígena.

Este estudo está associado ao projeto de mestrado de Sílvia Carvalho Vieira, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), orientado pelo professor Dr. Davi Avelino Leal.

Sua participação neste estudo, consiste em conceder uma entrevista aberta gravada individualmente e responder a um questionário. Onde, será norteadas por questões relacionadas a atuação docente no curso técnico em agroecologia com as disciplinas ministradas por meio da pedagogia da alternância. Além de seu ponto de vista sobre o processo metodológico de desempenho como docente, relatos sobre a experiência por alternância na comunidade e atuação na educação escolar indígena.

Por meio deste termo, o Senhor (a) está consentindo em participar do estudo e autorizando que utilizemos seu depoimento como fonte de informação. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra. Sua identidade será mantida em sigilo como recomendado na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Assim, os riscos possíveis envolvidos na realização desta pesquisa são: a quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Como ações de mitigação, tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade. Garantimos a não violação e a integridade dos documentos e, portanto, ninguém terá conhecimento sobre sua participação. Também garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa.

A sua participação dependerá da sua livre vontade e poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem qualquer prejuízo. Para isso, basta entrar em contato com a pesquisadora responsável por qualquer um dos meios citados ao final deste termo.

Você não terá gastos para participar do estudo e não receberá dinheiro pela sua participação. Se tiver dúvidas quanto aos aspectos éticos pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas CEPESH-IFAM. O Comitê de Ética em Pesquisa tem por função avaliar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos e neste presente estudo tem por objetivo velar pelo bom andamento do estudo para evitar qualquer dano físico ou psíquico possa que vir acontecer aos participantes.

Também estão assegurados a você o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pelo estudo ao participante da pesquisa. Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Informo que os resultados do estudo serão passados na devolutiva a comunidade para que benefícios possam ser implementados em casos de necessidades acadêmicas identificadas no estudo.

Pesquisador Principal: Sílvia Carvalho Vieira

Endereço Residencial: Rua João Bezerra nº 544, Santa Tereza, Maués – AM

E-mail: silvia_carvalho_18@hotmail.com

Telefone: (92) 991349780

Pesquisador Responsável: Dr. Davi Avelino Leal

Endereço Institucional: Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico. Av. Sete de Setembro, 1975 - Campus Manaus Centro – CMC. CEP 69020-120 - Manaus – AM.

E-mail: daviavelino@ufam.edu.br

Telefone: (92) 3621-6732

Comitê de Ética em Pesquisa: CEPESH/IFAM

Endereço: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH. Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025- 010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar. – Manaus, AM.

E-mail: cepsch.ppgi@ifam.edu.br

Telefone: (92) 3306-0062

Consentimento Pós- Informação

Li e entendi a finalidade deste estudo, assim como os benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas foram devidamente respondidas. Eu por intermédio deste, dou meu livre consentimento para participar do estudo, assinando esse termo de consentimento em duas vias (1ª via pesquisador e 2ª via participante).

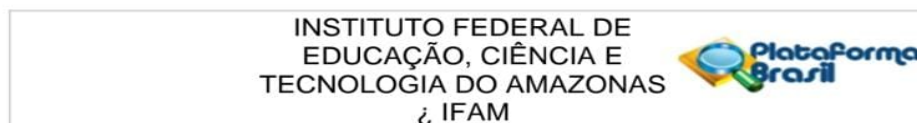
_____ Data ____/____/____

Assinatura do Participante

Sílvia Carvalho Vieira

Dr. Davi Avelino Leal

ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA

Pesquisador: SILVIA CARVALHO VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59270422.8.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.461.913

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do PPGET, do IFAM. A pesquisa é de natureza descritiva e tem como temática: "PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROEJA INDÍGENA". Os procedimentos metodológicos propostos são técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários, entrevistas e observação. Visita de campo de cunho exploratório para fins de familiarizar e conhecer o objeto pesquisado. Como resultado a pesquisadora pretende desenvolver um produto educacional: um e-book relatando a experiência docente no curso técnico em Agroecologia Proeja Indígena.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Analisar a experiência docente com a pedagogia da alternância como dimensão formativa junto ao trabalho do Proeja indígena.

Objetivo Secundário:

I) Apontar estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia da Alternância, Formação Docente e o Proeja na Educação Escolar Indígena.

II) Conhecer a experiência docente no contexto da pedagogia da alternância no Curso de

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM	
Bairro: CENTRO	CEP: 69.025-010
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060	E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Página 01 de 04

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
IFAM



Continuação do Parecer: 5.461.913

Agroecologia do Proeja Indígena.

III) Descrever a experiência docente com a pedagogia da alternância junto ao trabalho no Proeja indígena.

IV) Elaborar um e-book relatando a experiência docente no curso técnico em Agroecologia Proeja Indígena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e estratégias de mitigação são apontados no projeto básico, TCLE e brochura como: "a quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Como ações de mitigação, tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade."

Os benefícios são descritos como: "Este estudo contribuirá com a sociedade acadêmica científica com a elaboração de um e-book relatando a experiência docente no curso técnico em Agroecologia Proeja Indígena". Os benefícios da pesquisa estão descritos no projeto básico, TCLE e brochura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros, bem redigidos e adequados ao tipo de pesquisa proposta, sendo perfeitamente possíveis de se alcançar em virtude da metodologia sugerida.

A pesquisa poderá apresentar importantes contribuições para o campo da educação no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca dos documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16, identificamos que:

- a) Folha de rosto (APRESENTADO);
- b) Projeto Básico (APRESENTADO);
- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (APRESENTADO);
- d) Carta de anuência (APRESENTADO);
- e) Declaração de uso de infraestrutura (APRESENTADO);
- f) Termo de Consentimento (TCLE) e assentimento (TALE), se for o caso (APRESENTADO);
- g) Instrumentos de Pesquisa (APRESENTADO);

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Página 02 de 04

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
↳ IFAM



Continuação do Parecer: 5.461.913

h) Cronograma (APRESENTADO);

i) Orçamento (APRESENTADO).

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16, decide pelo parecer de aprovação do projeto de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1942746.pdf	05/05/2022 14:14:03		Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	05/05/2022 13:47:25	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura_Assinadas.pdf	05/05/2022 13:46:31	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	05/05/2022 13:44:08	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	05/05/2022	SILVIA CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

Página 03 de 04

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 5.461.913

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	13:43:42	VIEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	05/05/2022 13:42:36	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	05/05/2022 13:40:31	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	AFolha_Assinada_de_Rosto_Projeto_Silvia_Carvalho_Vieira.pdf	05/05/2022 12:32:46	SILVIA CARVALHO VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 10 de Junho de 2022

Assinado por:
LUIZ HENRIQUE CLARO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Página 04 de 04