

## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### *ALTERNATION PEDAGOGY: LITERACIES IN RURAL AREAS*

### *PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: LETRAMENTOS EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO*

Carlos Antônio de Andrade SILVA<sup>1</sup>  
Miranilde Oliveira NEVES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva investigar de que forma ocorre a aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens, quando mediados pela alternância pedagógica. É resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido com turmas do PROEJA de um Instituto Federal de Educação do Norte do Brasil. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta se preocupa com aspectos da realidade produzida pela interação entre o tempo escola e o tempo comunidade: pedagogia da alternância. Nesse contexto, o levantamento de dados ocorreu por meio da revisão bibliográfica de referências em Educação do Campo: Camilo (2008), Arroyo (2004); dos Letramentos: Soares (2006), (2009) Marcuschi (2001), Rojo; Moura (2012); e da Pedagogia da Alternância: Brambati (2014), Gimonet (1999), e por meio de questionários semiestruturados destinados aos professores de linguagens, coordenador e alunos do PROEJA. No que se refere às práticas de letramentos, confirmou-se que estas só ocorrem de forma significativa, quando os professores compreendem e aplicam a pedagogia da alternância de forma que os gêneros textuais do cotidiano, produzidos no tempo comunidade, dialoguem com as práticas pedagógicas desenvolvidas no tempo escola – questão comprovada nas respostas dos participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Práticas de letramentos. Pedagogia da Alternância.

**ABSTRACT:** *This article aims to investigate how literacies learning occur in language classes, when mediated by pedagogical alternation. It is the result of a research project developed with PROEJA classes from a Federal Institute of Education in Northern Brazil. We opted for the qualitative approach, as it is concerned with aspects of the reality produced by the interaction between school time and community time: alternation pedagogy. In this context, the data collection took place through the bibliographic review of references in Rural Education: Camilo (2008), Arroyo (2004); in literacies field: Soares (2006), (2009), Marcuschi (2001), Rojo and Moura (2012); and in Alternation Pedagogy: Brambati (2014), Gimonet (1999), and through semi-structured questionnaires for language teachers, coordinator and students of PROEJA. With regard to literacies practices, it was confirmed that these only occur significantly when teachers understand and apply alternation pedagogy through everyday textual*

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Castanhal, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5869-3642>. E-mail: [carlos.andrade@ifpa.edu.br](mailto:carlos.andrade@ifpa.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Castanhal, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>. E-mail: [miranilde.oliveira@ifpa.edu.br](mailto:miranilde.oliveira@ifpa.edu.br)

*genres, because once produced in community time, they dialogue with pedagogical practices developed at school time - a question proven in the research responses.*

**Keywords:** *Rural Education. Literacies Practices. Alternation Pedagogy.*

**RESUMEN:** *Este artículo objetiva investigar de qué manera ocurre el aprendizaje de los letramentos en las clases de lenguajes, cuando mediados por la alternancia pedagógica. Es una investigación desarrollada con clases del PROEJA de un Instituto Federal de Educación del Norte de Brasil. Se optó por el abordaje cualitativa, pues esta se preocupa con aspectos de la realidad producida por la interacción entre el tiempo escuela y el tiempo comunidad: pedagogía de la alternancia. En ese contexto, el levantamiento de datos ocurrió por medio de la revisión bibliográfica en Educación del Campo Camilo (2008), Arroyo (2004); de los Letramentos: Soares (2006), (2009), Marcuschi (2001), Rojo y Moura (2012); y de la Pedagogía de la Alternancia: Brambati (2014), Gimonet (1999), y por medio de cuestionarios semiestructurados destinados a los profesores de lenguajes, coordinador y alumnos del PROEJA. Cuanto a las prácticas de letramentos, se confirmó que estas solo ocurren de forma significativa, cuando los profesores comprenden y aplican la pedagogía de la alternancia de forma que los géneros textuales del cotidiano, producidos en el tiempo comunidad, dialoguen con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el tiempo escuela – cuestión comprobada en las respuestas de la pesquisa.*

**Palabras clave:** *Educación del campo. Prácticas de Letramentos. Pedagogía de la Alternancia.*

## Introdução

Hodiernamente, defende-se que as práxis pedagógicas nas aulas de linguagens estabeleçam dialogismos entre as práticas de alfabetização e letramentos. Essa nova e desafiadora tarefa se apresenta aos educadores que insistem em compreender a alfabetização como mera aquisição de um código linguístico. É fundamental que a aquisição linguística do alunado seja feita em sintonia com a real produção escrita e oral que permeia o contexto sociocultural e laboral desses letramentos. Assim, faz-se necessário que o planejamento didático do professor de linguagens dialogue com as peculiaridades que a pedagogia da alternância pressupõe, para que as competências necessárias ao pleno desenvolvimento linguístico dos alunos sejam asseguradas.

As práticas de letramentos nas comunidades agrárias das quais o Instituto Federal em questão tem a oportunidade de colaborar na educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ocorrem por meio da pedagogia da alternância e, neste contexto, desenvolvem elevados níveis de conhecimentos que são aplicados ao mundo do trabalho de maneira ética e crítica. Esse

âmbito educativo possui estudantes das mais diversas faixas etárias que fazem uso de variadas práticas de linguagem, denominadas: práticas de letramento. Ao observar que, na maioria das vezes, os materiais didáticos não são condizentes com a realidade dos alunos, percebe-se a necessidade de uma intervenção, para que o processo de ensino-aprendizagem se faça significativo. Desse modo, a presente pesquisa se apresenta em uma abordagem qualitativa e tem como âmbito de investigação, o processo dos letramentos nas disciplinas de linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes) das turmas do 2º ano A PROEJA (2018) e 3º ano D PROEJA (2017), especificamente com os alunos residentes nos municípios de Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim, cidades das quais, mais de 60% dos alunos do PROEJA da Instituição são oriundos.

Os estudantes que participaram da pesquisa são jovens e adultos que trabalham na cadeia produtiva da agricultura familiar, nas seguintes atividades: produção de açaí, farinha, pesca, extrativismo, dentre outras atividades agrícolas que garantem processos de transformações de práticas concretas de cidadania, as quais precisam ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, visando ao fortalecimento da agricultura familiar.

Com o objetivo de compreender com maior exatidão a questão em foco, a partir do olhar local, mas que busca contribuir com a reflexão sobre a educação do campo de forma efetiva no que diz respeito às situações pedagógicas vivenciadas nas alternâncias pedagógicas, busca-se estabelecer neste texto, de que forma a cultura e as práticas laborais da agricultura familiar do corpo discente intervêm no processo das práticas de letramentos nas aulas de linguagens.

## **Educação do Campo**

Oriunda da luta dos movimentos sociais, a educação do campo busca seu espaço na sociedade, a fim de proporcionar aprendizagem significativa a homens e mulheres do campo, levando em consideração aspectos socioculturais inerentes ao campo que valorizem seus conhecimentos prévios. Assim, a educação do campo é pensada para os sujeitos do campo, ou seja, difere da educação pensada para a cidade, uma vez que se reporta para os direitos dos povos do campo, para que estudem no espaço onde vivem, não precisando se deslocar às cidades.

Muitos são os problemas no Brasil quanto à educação, entretanto, no âmbito rural, a situação se complica ainda mais. Os currículos escolares das nossas escolas, geralmente enaltecem a vida urbana, enfatizando os direitos básicos da cidadania reduzidos aos limites geográficos e culturais das cidades, desconsiderando o espaço social e de constituição de identidades e sujeitos que o campo traz.

Partindo da premissa de que a educação é um direito Social, a educação do campo requer reconhecimento de equidade, ou seja, desconstruir o ideal popular de que o conhecimento produzido nas cidades é superior ao do campo e, a partir dessa compreensão superar a dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008). Nesse sentido, entende-se como escola do campo: “[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.53).

É de suma importância que a educação do campo se assente como luta pelos direitos ao saber, à cultura, e ao conhecimento produzido socialmente. O que para os autores supracitados se torna fundamental, o exercício da reflexão sobre o desenvolvimento do homem, da mulher, do jovem, e da criança do campo, levando-se em conta a diversidade, a historicidade de cada comunidade, o capital disponível, os questionamentos de quem vive no campo, possibilitando a construção da cidadania, relocando os sujeitos camponeses, de forma justa, no cenário produtivo, garantindo-lhe igualdade social e econômica.

Com o passar do tempo, a população rural vem perdendo suas características culturais, e isso se deve à constante discriminação difundida pela sociedade, até mesmo nas escolas voltadas para o ensino do campo, que de forma ignorante têm retratado o campo como reflexo de atraso. Assim, deve-se haver nos espaços escolares práticas educacionais voltadas para o empoderamento da identidade cultural do povo camponês. Isso porque “[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade” (CAMILO, 2008, p. 21).

Sendo assim, no espaço escolar, os profissionais de educação devem desempenhar papel fundamental para com a formação cidadã do camponês, uma vez que é na escola que se aprende a viver de forma interacional para com a sociedade. Desta forma, ratificamos a importância de um sistema educacional que valorize o

camponês e a vida no campo, para que assim, se estabeleça gradativa diminuição do preconceito disseminado pela dicotomia campo e cidade.

Neste contexto, Arroyo (2004) defende a ideia de que a educação do campo deve possuir especificidades diferenciadas, isto é, que apresente alternativas de valoração do processo de formação humana, através da construção de referências culturais e políticas dos sujeitos sociais do campo, visando a uma população plena e feliz.

Desta forma, acredita-se que cabe à escola do campo o papel de mostrar aos jovens alunos, novas possibilidades para com o convívio da sociedade capitalista, objetivando sempre a manutenção dos valores culturais e o fortalecimento da sua identidade. Assim, para Fernandes; Cerrioli; Caldart (2004, p.53) seria caracterizar a educação do campo como: “Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.53).

Entretanto, partindo do pressuposto de que a escola do campo surge para empoderar a formação do camponês, construindo assim, pensamentos críticos e reflexivos, embasados pela cultura e identidade, as escolas do campo, principalmente as itinerantes, oriundas dos movimentos sociais como MST, assumem a condição de oprimidas e buscam atuar politicamente e conscientemente no processo de desconstrução da lógica neoliberal. E neste sentido, são vistas como ameaças à “ordem social”, pois não aceitam o fato de os representantes políticos enriquecerem às custas da nação, enquanto há milhares de pessoas morrendo por falta de alimento e assistência à saúde. Assim, o fato de estas escolas formarem sujeitos conscientes de seus direitos, são vistas como “ameaça”, uma vez suas denúncias podem instigar mais pessoas a irem em busca de seus direitos coletivos.

### **Multiletramentos, letramentos e alfabetização na educação básica**

Alfabetização e Letramento têm feito constantemente, nas últimas décadas, parte das discussões em cursos de formação e no próprio ambiente diário com o alunado no que se refere à busca por profissionais mais qualificados, estudantes que compreendam e interpretem as diversificadas situações cotidianas durante o uso de seu conhecimento linguístico/languageiro.

Foi longo o processo de busca por um usuário alfabetizado e só no decorrer do tempo, especificamente a partir das últimas décadas tem-se uma constante preocupação pelo letramento desses usuários da língua em suas mais diversas situações de comunicação. A esse respeito é importante compreender as diferenças entre alfabetização e letramentos apresentadas por Soares (2006, p. 47). Para ela, letramento é entendido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e alfabetização “a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Com isso, pode-se entender que o conceito de letramento admite a compreensão de alfabetização, e essa suporta ações de certa forma mais particulares.

Para Tfouni (2010), o letramento deve ser compreendido como um processo sócio-histórico, portanto, mais amplo que a alfabetização, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento social e econômico das sociedades:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas. TFOUNI (2010, p. 23).

No contexto supracitado, o significado de letramento transcende o espaço sala de aula e o processo de alfabetização, alcançando, portanto, processos sociais mais amplos, caracterizados pela autora como causa e consequência do desenvolvimento. Desta forma, entende-se por letramento um conjunto de práticas que envolvem a escrita e a leitura com objetivos específicos e em contextos específicos que vão além da sala de aula. Assim, torna-se letrado aquele que desenvolve habilidades de leitura e de escrita e que sabe aplicá-las à sociedade. O que ratifica Soares (2009) quando diz que alfabetizar não garante a plena formação de sujeitos letrados.

O termo letramento usado neste estudo tem a acepção de (KLEIMAN, 1995, p. 19) que o define como: “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A escolha dessa concepção, deveu-se ao fato de a mesma ser capaz de dialogar de forma mais completa as relações entre letramento e cultura, partindo do surgimento da escrita até o processo de evolução da sociedade.

Considera-se letrar mais que alfabetizar, porque enquanto a alfabetização preocupa-se em juntar letras (significado) para formar palavras (significante), o ato de

letrar prioriza as habilidades de prever, inferir, generalizar, comparar e acima de tudo estabelecer relações de sentido. Ou seja, enquanto o alfabetizado faz leituras literais, diferentes níveis de letramento permitem leituras críticas.

Em uma sociedade que valoriza cada vez mais a qualificação e seleciona aqueles que considera mais antenados com as diversas e atuais demandas do mercado, é muito importante que os sujeitos possam fazer uso de um considerável conhecimento linguístico colaborando satisfatoriamente com o seu desenvolvimento profissional e pessoal, o que nos permite compreender que falar em alfabetização<sup>3</sup> e letramento<sup>4</sup> é algo que surgiu há um tempo e precisa continuar em evidência, já que o cotidiano e o mundo do trabalho exigem isso.

No mundo que vivenciamos, cada vez mais a influência da globalização, não se pode mais desconsiderar a diversidade de ações da linguagem por meio dos mais diversos meios de comunicação e tecnologia. Com isso, torna-se necessário considerar uma educação que reconheça os estudantes como seres multiculturais envolvidos e que constroem e desconstroem mitos, fatos e ideias em uma sociedade cada vez mais líquida.

Nesse espaço, analisa-se a diversidade produtiva a partir do bom uso da linguagem por meio da adequação da produção de gêneros textuais que dialoguem com a realidade e a contemporaneidade; o estudante do Ensino Médio, em especial, o público do PROEJA, investigado nesta pesquisa, precisa ser motivado a observar quais os aspectos relacionados a situações socioculturais e laborais cooperam para a sua diversidade linguística e que estratégias podem ser usadas para o seu sucesso como cidadão ético e crítico.

À escola, por mais que seja difícil devido às variadas questões intra e extraescolares que existem e permeiam os espaços do ensino e da aprendizagem, cabe o papel de proporcionar “[...] aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, dos diversos suportes da escrita” (ROJO; MOURA, 2012, p. 36). Sabe-se que a realidade nos mostra a necessidade de adaptações e conhecimento da realidade local e que nem sempre a escola consegue suportar todas as demandas de maneira imediata, mas é preciso que cada professor esteja atento às demandas sociais, em especial, a uma que tem nos exigido muito nos

---

<sup>3</sup> Para melhor aprofundamento sugerimos a leitura da seguinte obra: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

<sup>4</sup> Ver: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

últimos anos: a tecnológica. O atual momento pandêmico que o mundo passa, revelou que mais do que nunca os multiletramentos devem estar no foco do educador que se preocupa com o desenvolvimento coerente e singular desse sujeito cidadão e que interaja com o mundo e não apenas em seu ambiente escolar adaptado para suprir realidades diferentes das atuais.

Os caminhos da comunicação estão cada vez mais abertos com os avanços nas tecnologias de comunicação e informação (TICs) que têm facilitado o acesso e a circulação de informação. Indubitavelmente, a internet é um grande exemplo que estes caminhos comunicacionais vêm cada vez mais se dinamizando, quebrando as barreiras geográficas. Diante desse rápido e amplo desenvolvimento de novas tecnologias, um dos efeitos dessa maior rapidez na comunicação e na circulação da informação é o crescente papel da imagem em diversos contextos das relações humanas. Um bom exemplo é o uso de aplicativos que auxiliam o sujeito tanto a se movimentar no trânsito quanto a enviar documentos.

Antes de outras discussões, é necessário tratar do significado do termo gêneros textuais e qual sua importância quando se pensa no ensino de modo geral. Assim, pode-se entender das mais diversas maneiras, a conceituação e/ou definição do termo em questão. Marcuschi (2001) afirma categoricamente que já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Com isso, é considerado como fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano sendo entidades sócio-discursivas e formas de ação na sociedade incontornáveis nas mais variadas situações comunicacionais. O autor ainda afirma que, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. Desse modo, é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais existentes na contemporaneidade em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita.

## **Pedagogia da Alternância na Educação do Campo**



As condições de trabalho e aspectos culturais impõem as comunidades à necessidade de uma formação em acordo com as demandas sociais e econômicas. Dessa forma, a alternância pedagógica se mostra como método adequado às escolas rurais. De acordo com Palaro (2012) teve início em 1935 na França. Este a explica como um método que

[...] propõe períodos alternados de formação, composto por uma semana intensa de formação na Casa Familiar Rural e uma semana na propriedade ou meio sócio profissional. Na modalidade da pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, cada ciclo (ou ano) de formação é composto por 15 a vinte alternâncias, ou seja, períodos anuais de 39 a 45 semanas. (PALARO, 2012, p.17).

A Pedagogia da Alternância caracteriza-se como uma proposta de ensino distinta da tradicional, o estudante torna-se, por meio dela, protagonista do seu próprio conhecimento. O princípio baseia-se no conhecimento empírico de que a vida ensina mais que a escola, a experiência social e profissional torna-se ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, pois o método da alternância se dá por três aspectos: ação, reflexão, ação (BRAMBATI, 2014, p.07). Desta forma, a teoria é em função de melhorar a qualidade de vida de um modo evidente. Essas características do método são descritas por Gimonet (1999, p.44), do seguinte modo: “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de período em situação sócio-profissional e em situação escolar. [...] associando teoria e prática e o aprender dentro de um mesmo processo”.

Assim, os saberes tradicionais são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos saberes acadêmicos, pois de forma reflexiva, se mesclam entre si, trazendo aprendizado mútuo, tanto para o educador quanto para o educando. O que permite ao aluno o aprimoramento ou desenvolvimento de técnicas condizentes a sua realidade socioespacial, como recomenda a LDB (Lei 9394/1996) em seu artigo 28: “Art.28. 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. (LDB,1996, p.11).

Com base no exposto, entende-se que uma das particularidades da população rural, citadas na lei, refere-se ao uso da língua primeira, pois na escola, consideravelmente, privilegia-se o uso da norma culta em detrimento das demais variantes. Tal situação dificulta o processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro em escolas do campo.

Neste sentido, a construção da identidade do sujeito do campo está fortemente ligada às lutas e reivindicações dos movimentos sociais, pois foi através da autoafirmação dos traços da identidade campestre que se passou a ser exigido do estado uma educação inclusiva que respeitasse seu espaço cultural, físico e laboral, ancorada nos saberes próprios de cada povo, pensados por estes, para estes e no espaço destes.

Desta forma, procedimentos relacionados à pedagogia da alternância nascem da interação entre instituições de ensino e realidades presentes nas famílias agrícolas; através do comprometimento contínuo e participativo com o desenvolvimento sustentável das comunidades, compreendendo e valorizando as práticas sociais de formação.

Para Souza *et al.* (2001), a construção do conhecimento permeia a teoria e a prática, através de atitudes pedagógicas que perpassam pelo educador, o conteúdo e o educando, o que caracteriza a construção do conhecimento como uma integração entre sujeito-objeto-sujeito.

Na perspectiva da pedagogia da alternância, o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando ao desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo.

Sendo assim, dado regime de alternância, visa à geração de conhecimento que perpassa por dois momentos: o tempo escola, período em que o estudante desenvolve atividades pedagógicas propostas por disciplinas básicas que relacionam conteúdos relativos à vida comunitária e associativa dos alunos, e o tempo comunidade, período o qual os alunos realizarão em suas comunidades, atividades pedagógicas propostas pelos educadores, fortalecendo a agricultura familiar, através da integração entre os saberes científicos e camponeses.

A pedagogia da alternância surge como proposta educacional responsável por promover uma integral formação para o sujeito do campo, proporcionando condições necessárias à permanência no campo, com qualidade de vida. Ou seja, ao possibilitar relações entre teoria e prática, numa proposta de ação-reflexão-ação, empodera e fortalece a identidade cultural, social e política das comunidades agrárias.

### **Aspectos metodológicos**

A presente investigação baseou-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que se preocupou com os aspectos da realidade não quantificáveis, centrados em como compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. O que para Minayo (2001) significa correlacionar um universo de significados, aspirações, motivos, crenças, atitudes e valores, não podendo, portanto, serem reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por fim, a tipologia pesquisa de campo se justificou pelo fato de complementar as pesquisas bibliográficas e documental, pois caracterizou-se pela coleta de dados junto aos sujeitos investigados, a fim de se produzir uma contextualização mais próxima da realidade. Foi basicamente realizada por meio da observação das atividades desenvolvidas por determinado grupo, e por meio de aplicação de questionários que buscaram captar explicações e interpretações do que se ocorreu no espaço estudado (FONSECA, 2002).

A partir dos estudos que foram desenvolvidos com as coletas de dados (estudo de caso, pesquisa de campo, bibliográfica e documental) foi possível traçar um perfil sociocultural e laboral dos alunos de Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim, cidades das quais mais de 60% dos alunos do PROEJA da IF. Tal perfil serviu de guia para que os professores (principalmente os de linguagens) identificassem os sujeitos do campo e os contextualizassem nos seus planos de ensino, incorporando a realidade supracitada às práxis do ensino e aprendizagem dos letramentos.

O levantamento de dados ocorreu em três momentos: inicialmente por meio da revisão bibliográfica sobre os temas-chave (PROEJA, Educação do Campo, letramentos, Cultura e trabalho) e revisão Documental (PPC do PROEJA do IFPA Campus Castanhal); posteriormente por dois questionários semiestruturados destinados aos professores de linguagens e coordenador do curso do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, para que a partir da leitura e análise destas, pudesse passar ao terceiro momento da pesquisa, que se caracteriza pela história de vida e questionário semiestruturado aplicadas aos alunos de Agropecuária do PROEJA do IFPA- Campus Castanhal.

Nesse contexto, todos os questionários foram respondidos on-line por meio da ferramenta Google: Google formulários que possibilitou a difusão dos questionários aos professores, coordenador e alunos, no caso desses últimos, foram conduzidos ao

laboratório de informática do IFPA Campus Castanhal, onde o professor pesquisador explicou e apresentou a proposta e objetivos da pesquisa.

## Resultados e discussão

A partir das análises de conteúdo problematizadas nos questionários semiestruturados e da observação do cotidiano sociocultural e laboral dos alunos norteada pela revisão bibliográfica, buscou-se identificar as dificuldades dos estudantes quando expostos às questões de letramentos nas aulas de linguagens mediadas pela pedagogia da alternância. Sendo assim, são apresentadas reflexões acerca das falas dos discentes, dos docentes e da coordenação do PROEJA pesquisado. Neste âmbito, será feita uma breve codificação desse grupo, conforme o número de sujeitos que responderam ao questionário, os quais serão enumerados nesta pesquisa em algarismo romano:

### Quadro 1 - Lista de códigos do questionário.

Participantes da Pesquisa	CÓDIGO
Discentes do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	DP
Professores de Linguagens do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	PLP
Coordenador do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	CP

**Fonte:** elaborado pelos autores (2020).

A análise dos dados seguiu uma organização prévia que estabeleceu categorias e dimensões que variam de acordo com o objetivo de cada questionário. Primeiramente, foi realizada uma análise das informações obtidas com o corpo discente do PROEJA (DP); posteriormente, foram analisadas as falas dos professores de Linguagens do PROEJA (PLP), e por fim, foi avaliada a fala do coordenador do PROEJA (CP).

Para a análise dos dados, foram selecionados fragmentos que serão transcritos e problematizados à luz dos escritores que foram previamente apresentados na revisão bibliográfica. Dos quarenta e dois alunos matriculados nas turmas do 2ºA e 3ºD PROEJA em 2019, trinta e oito responderam ao questionário, totalizando 90,1% da amostra, sendo 63,2% homens e 36,8% mulheres entre vinte e quarenta anos; quanto aos sete professores de linguagens, seis responderam ao questionário, totalizando 85,7% da amostra, sendo 33,3% homens e 66,7% mulheres entre trinta e dois e quarenta e um

anos de idade; e por fim, o Coordenador do PROEJA respondeu ao questionário, totalizando 100% da amostra uma vez que Instituição não dispõe de vice-coordenador.

A pergunta aplicada aos alunos: **Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade?** destinou-se aos trinta e oito alunos investigados e teve por objetivo ouvir dos alunos quais as suas percepções quanto à pedagogia da alternância: quais as vantagens e desvantagens dessa proposta pedagógica.

Todos os trinta e oito alunos responderam à pergunta, o que se permite pontuar como vantagens: a importância dos alunos (que em sua maioria vivem em cidades distantes da escola) poderem, durante o tempo comunidade, estar com a família e poder assisti-la com as atividades domésticas e/ou laborais (DPs I, II, IV, V, VI, VII, VIII, XIV, XVIII, XX, XXIV, XXVI, XXXII e XXXVII); a aplicabilidade dos conhecimentos técnicos adquiridos no tempo escola à comunidade, dialogando com as características específicas de cada região (DPs III, X, XV, XVI, XVII, XX, XXI, XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXXI, XXXIV, XXXV, XXXVI e XXXVIII), e como desvantagens: o grande intervalo de tempo entre um tempo escola e outro, o que para os alunos é responsável por falhas no processo de aquisição de conhecimentos que são construídos de forma progressiva ao longo de um determinado tempo, e esse, quando interrompido pelo tempo comunidade se torna responsável pela não aprendizagem ou aprendizagem parcial de determinados conteúdos (DPs I, II, IV, V, VI, VIII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XXI, XXIV, XXVI, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIV, XXXV e XXXVIII), outra desvantagem está atrelada à falta de assistência (tutoria) dos professores para com os alunos quando esses estão no tempo comunidade (DPs VIII, IX, XI, XV, e XXXIII), desvantagem de no período do tempo escola não poder contribuir com a renda da família DP XXXV), a desvantagem de alguns professores das disciplinas técnicas não retratarem a realidade agropecuária dos alunos em suas práticas (DP X), e por fim, uma resposta inconclusiva que foge parcialmente da pergunta feita (DP XXIII).

A pergunta aplicada aos professores: **Como você define a pedagogia da Alternância? Quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade?** teve por objetivo descobrir quais as percepções desses educadores quanto à pedagogia da alternância: seus benefícios e impropriedades.

A mesma pergunta foi realizada no questionário aplicado aos alunos e nesse contexto, serão feitas algumas analogias pontuais:

As respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram:

(PLP I, V) Respectivamente: *“Proporciona a oportunidade desses alunos terem uma formação profissional. Pouco tempo escola.”* (PLP I).

*A vantagem é que podemos conhecer as realidades e as identidades dos alunos com mais profundidade. A desvantagem é o reduzido tempo que temos para desenvolver uma atividade com os alunos quando estão na escola. Os conteúdos técnicos e científicos acabam sendo preteridos dada a exiguidade do tempo escola.* (PLP V).

Respostas que condizem com as respostas dadas pelos alunos (DPS I, II, IV, V, VI, VIII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XXI, XXIV, XXVI, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIV, XXXV e XXXVIII), pois criticam o tempo escola por este ser muito curto, o que faz com que os professores tenham que condensar as suas aulas para que caibam em um pequeno espaço de tempo, pois como o aluno passará em média trinta dias no tempo comunidade, também há perda na progressividade dos conteúdos, já que a cada retorno, o professor tem que retomar os assuntos do tempo escola anterior. Acrescida a essa comparação, o professor enaltece a importância da alternância pedagógica poder fornecer acesso aos alunos do campo de terem uma formação profissional sem terem que, de forma direta, pararem suas práticas laborais, o que permite aos professores integrarem teorias e práticas às suas aulas.

(PLP II, III, IV e VI) respectivamente responderam: *“Enxergo apenas vantagem, tem-se a educação formal vinculada à preparação para o trabalho, inserção na agricultura familiar (entre outras profissões), conciliando com a vida escolar”, “A pedagogia da alternância trabalha com tempo escola e tempo comunidade, os alunos devem associar o ensino teórico com a prática que já possuem. Só há vantagem, pois os alunos desde o início das aulas conciliam teoria e prática e já sabem os objetivos de estarem em sala de aula para atuarem intervindo em suas comunidades”, “A pedagogia da alternância alterna o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, uma forma de os alunos aplicarem os saberes escolares às suas vivências e saberes não escolares”, “É um método pedagógico que busca focar no cotidiano do estudante, buscando realizar trocas de conhecimento entre a vida profissional, acadêmica e social”.* São respostas que condizem com as respostas que retratam a pedagogia da alternância como um processo que ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, com o objetivo de gerar desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e

responsáveis, por meio da execução de atividades do ensino regular e técnico como princípio educativo.

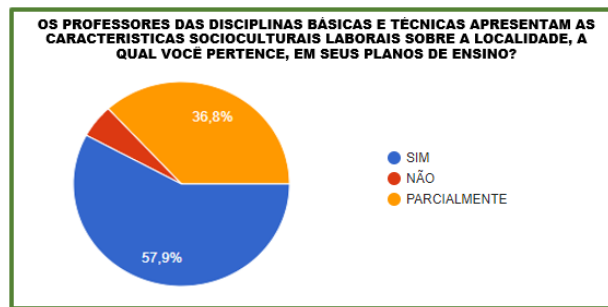
A sétima pergunta do questionário direcionada ao coordenador: **“Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade?”** pretendeu ouvir do coordenador quais as suas percepções quanto à pedagogia da alternância, no que se refere aos vários percalços que essa modalidade enfrenta.

A mesma pergunta foi realizada no questionário aplicado aos alunos (questão 9) e aos professores (questão 6). Nesse contexto, foram traçadas algumas analogias pontuais:

A resposta do coordenador corroborou as respostas apresentadas pelos alunos e pelos professores (PLP II, III, IV e VI), pois retratam a pedagogia da alternância, o que segundo Souza *et al.* (2001), representa um processo de ensino/aprendizagem que ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando ao desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio da sistematização de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo. O coordenador acrescenta à sua resposta uma crítica pontual aos professores (que provavelmente pela falta de formações continuadas) não conhecem a proposta didática que norteia a pedagogia da alternância, confundindo-a com meia formação ou formação a distância.

A segunda pergunta aplicada aos alunos almejava descobrir se: **os professores das disciplinas básicas e técnicas apresentam as características socioculturais laborais sobre a localidade, à qual os estudantes pertencem, em seus planos de ensino**, teve por finalidade saber se os professores do PROEJA do IF em seus planejamentos didáticos se preocupam em retratar o território sociocultural e laboral dos alunos, para que estes se sintam acolhidos, respeitados e responsáveis por levar aprimoramento às técnicas tradicionais previamente desenvolvidas. Além disso, no que diz respeito à produção textual, faz-se necessário que os alunos possam se enxergar como produtores textuais que constantemente criam e recriam variados gêneros textuais da escrita e da oralidade.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que afirmam que os professores: não retratam as realidades socioculturais e laborais dos alunos em suas aulas, os que retratam, e os que retratam parcialmente:

**Gráfico 1** - Discentes do PROEJA: Pergunta 5.

Fonte: produzido pelo autor (2020).

O gráfico 1 expõe a leitura das respostas dos discentes: 57,9% dos alunos afirmaram que nas aulas de linguagens, os professores levam em consideração as características socioculturais e laborais dos alunos em seus planejamentos didáticos (DP I, IV, V, VI, VII, VIII, XI, XII, XIII, XV, XVI, XIX, XXI, XXII, XXIII, XXV, XXVI, XXVII, XXIX, XXXV, XXXVII, e XXXVIII); enquanto 36,8% asseguraram que essa abordagem se dá de forma parcial (DP II, III, IX, X, XIV, XVIII, XXIV, XXVIII, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, e XXXVI); e por fim, 5,3% dos alunos afirmaram que suas características socioculturais e laborais de suas localidades não se apresentam nas propostas didáticas dos docentes de linguagens (DP XVII e XX).

A educação do/no campo deve ser entendida como ambiente que interliga a cultura, o trabalho e a produção aos interesses da agricultura camponesa, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias no que diz respeito ao desenvolvimento social, político e econômico desta população. Pensada para o campo, a partir da realidade DO campo, concretizada NO espaço Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

A segunda pergunta aplicada aos professores: **“No processo de avaliação da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos como: saberes empíricos, identidade, valores, cultura e relação com trabalho desenvolvido na agricultura familiar são contextualizados aos saberes acadêmicos?”** e que apresentou como alternativas as opções: **“Sim, de que forma”**, **“Não, de que forma”** ou **“Parcialmente, de que forma?”** teve o objetivo de descobrir se os professores, no processo de ensino e aprendizagem, levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram todas sim, e se sistematizaram através das seguintes justificativas:

(PP I e IV): assentou a avaliação como forma diagnóstica que se dá por meio da sistematização de atividades previamente desenvolvidas no tempo comunidade.



(PP II) destacou a avaliação em um processo contínuo com foco nas dinâmicas orais e escritas.

(PP III e V) expuseram a avaliação de forma processual e formativa, objetivando educar através de um contínuo processo de ações, reflexões e participações; e também por meio das atividades de pesquisa e sistematizadas no tempo escola.

(PP VI) alocou o processo de avaliação como método pedagógico que de forma processual e contínua avalia o conhecimento a partir da interação entre a formação para a vida, o trabalho e a sociedade.

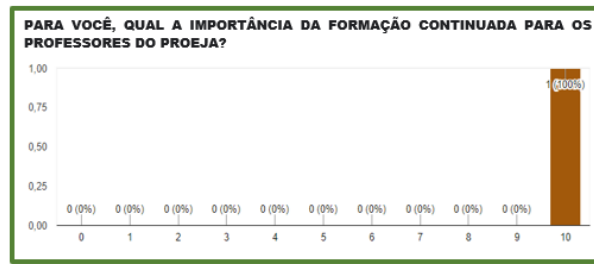
A segunda pergunta do questionário destinado ao coordenador: **“Existe algum tipo de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA do IFPA Campus Castanhal”** teve por objetivo saber se ocorrem formações pedagógicas para os professores do PROEJA e em caso positivo, de que forma ocorrem.

Exigência da LDB 9394/96, a formação continuada tem como função compreender os problemas do cotidiano escolar dos professores a fim de gerar reflexões e mudanças conscientes nas práticas educativas. Trata-se, portanto, de um investimento na qualidade da aprendizagem do aluno que reflete diretamente na qualidade da prática docente (DEMO, 2007). É importante ressaltar que este investimento sucede não apenas fora do espaço escolar (aperfeiçoamento de conhecimento por meio de cursos, palestras etc.), como também dentro dela (diagnose de problemas em sala de aula resolvidos por meio de reuniões pedagógicas ou troca de experiências entre professores). Ou seja, a formação pedagógica é um processo contínuo que se caracteriza diariamente nas resoluções dos conflitos atrelados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

A resposta do coordenador à pergunta do quadro 42 (CPI): *“Não”*, demonstrou que não há formação continuada direcionada para os professores do PROEJA, pelo menos não de forma “planejada” o que permite pressupor que existem lacunas no processo de formação dos alunos, e nas práxis dos professores, porque não ocorre no planejamento Pedagógico um espaço dialogal que permita repensar a prática docente.

O gráfico abaixo se refere à terceira pergunta feita ao coordenador do PROEJA quanto ao percentual de importância dada ao fato dos professores do PROEJA terem formação continuada.

**Gráfico 2** - Pergunta ao Coordenador do PROEJA.



**Fonte:** produzido pelo autor (2020).

O gráfico expõe a leitura da resposta do coordenador quanto à importância da formação continuada para os docentes do PROEJA. Nesse contexto, em uma escala que vai de zero a dez, o (CPI) atribuiu nota máxima 10, o que mostra que apesar da Instituição não dispor dessas formações, o coordenador sabe o quanto são importantes para desenvolver as atividades docentes.

### Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível compreender a dinâmica do processo de construção dos letramentos que os professores de linguagens desenvolvem nas turmas do 2ºA 2018 e 3ºD 2017 do PROEJA em Agropecuária de uma Instituição Federal do Norte do país, além de ponderar reflexões acerca do papel dos professores e da coordenação pedagógica quanto ao processo de sistematização e gestão do cumprimento do direito à formação para a cidadania e o trabalho.

Entender o local de fala dos alunos do PROEJA é o passo inicial para se assegurar o direito à formação dos mesmos, pois se trata de jovens e adultos, em situação de vulnerabilidade social, que em sua maioria, desenvolvem atividades laborais voltadas para a agricultura familiar.

Nesse contexto, a pedagogia da alternância se mostra como opção pertinente a esse tipo de formação, pois através de alternâncias pedagógicas, os alunos podem garantir o trabalho em suas comunidades e muitas vezes o sustento próprio e de seus familiares, além de desenvolverem habilidades cognitivas que dialoguem com os saberes tradicionais aos científicos e através do acesso à formação básica e técnica especializada podem gerar desenvolvimento e progresso para as suas comunidades.

No que se refere aos letramentos, observa-se que estes já são valorizados pelos professores durante as aulas, entretanto, as práticas pedagógicas nem sempre acontecem

de forma dialógica ao contexto sociocultural e laboral dos alunos, situação que se agrava ainda mais quando os intervalos entre o tempo escola e o tempo comunidade não permitem a progressividade de conteúdos mais complexos. O que exige do professor que em sua programação didática planeje suas aulas e sequências didáticas de forma que alguns conteúdos que exigem maior complexidade sejam iniciados e concluídos no mesmo tempo escola.

Outro aspecto importante que foi possível pontuar ao longo da pesquisa, evidencia-se pela importância da formação pedagógica não só para os professores, mas também para todos os profissionais de educação responsáveis por garantir o acesso à educação de qualidade aos alunos oriundos do campo. A formação continuada exigência da LDB 9394/96 se apresenta como responsável por abarcar os problemas do cotidiano escolar dos professores e demais profissionais da educação, a fim de gerar reflexões e mudanças conscientes nas práxis educativas. Vale ressaltar que na fala do coordenador ele diz que não há formação continuada para os professores do PROEJA, entretanto, a formação continuada não ocorre apenas fora do ambiente escolar, mas também por meio da diagnose de problemas em sala de aula resolvidos por meio de reuniões pedagógicas ou trocas de experiências entre professores. Ou seja, a formação pedagógica é um processo contínuo que se caracteriza diariamente nas resoluções dos conflitos atrelados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

### Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAMBATI, Sandra Aparecida Carminati. **Casa Familiar Rural**: proposta pedagógica da Casa Familiar Rural de Amarante. 2014.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

CAMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

DEMO, Pedro. **É preciso estudar**. In: BRITTO, A. M. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: UFMS, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, 1. 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - Pr**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco / PR, 2012. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/338/1/PB\\_PPGDR\\_M\\_Palardo,%20Ricardo\\_2012.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/338/1/PB_PPGDR_M_Palardo,%20Ricardo_2012.pdf). Acesso em: 15 de setembro de 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. B. Hte.: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009

SOUZA, Ana Inês *et al.* Amaral; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ZANETTI, Maria Aparecida. **Paulo Freire-Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

**Enviado em:** 21/03/2020.

**Aceito em:** 08/09/2020.

**Publicado em:** 28/12/2020.