



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

CÍCERO DA SILVA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM UMA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BRASILEIRA**

**ARAGUAÍNA-TO
2018**

CÍCERO DA SILVA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM UMA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BRASILEIRA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, sob orientação do Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves e Coorientação da Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva.

ARAGUAÍNA-TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Cícero da.
Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. / Cícero da Silva. – Araguaína, TO, 2018.
232 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.
Orientador: Adair Vieira Gonçalves
Coorientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva
1. Letramento. 2. Escrita. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Caderno da Realidade. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CÍCERO DA SILVA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM UMA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BRASILEIRA**

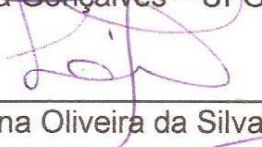
Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, sob orientação do Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves e Coorientação da Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Data de aprovação: 05/fev./2018.


BANCA EXAMINADORA:



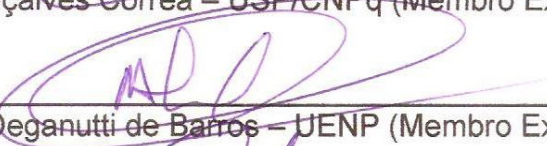
Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – UFGD/CNPq (Orientador)




Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT (Coorientadora)



Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Correa – USP/CNPq (Membro Externo)



Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros – UENP (Membro Externo)



Prof^a. Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa – UFT (Membro Interno)



Prof. Dr. João de Deus Leite – UFT (Membro Interno)

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins – UFGD (Suplente)

Aos meus pais, Antônio e Maria,
à Raquel, as minhas irmãs e sobrinhas, aos
meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente em todos os momentos e, especialmente, pela força concedida o suficiente para me ajudar a superar as crises e a insegurança.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pelo incentivo, o acompanhamento e a dedicação prestados durante as orientações da pesquisa. Também sou muito grato a você por ter me motivado, desde 2011, a ingressar no doutorado e seguir a carreira acadêmica. Obrigado, imensamente, pela amizade fortalecida durante o percurso trilhado para consecução do meu curso e desta tese.

A minha coorientadora, Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva, pelo companheirismo, pelas leituras sugeridas, pelo acompanhamento e pelas contribuições à pesquisa.

Às professoras da banca de qualificação e defesa da tese, Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros e Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e aos professores Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Dr. João de Deus Leite, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões valiosas ao trabalho.

Ao Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins, que aceitou o convite para participar da nossa banca de defesa da tese como suplente.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, por terem colaborado direta ou indiretamente com a minha formação e com a minha pesquisa.

A minha esposa, Raquel, pelo incentivo, a compreensão nas necessárias ausências, a enorme paciência e o diálogo durante meus momentos de “angústia” ao longo do doutoramento.

Aos meus pais, Antônio José da Silva e Maria da Conceição, que, embora possuam pouca instrução formal, proporcionaram-me uma educação (não formal)

que foi a base para transformação da minha vida, a exemplo do que sou e consegui conquistar hoje na academia.

Aos meus irmãos e sobrinhos, as minhas irmãs e sobrinhas, pelo incentivo e o apoio ao longo da minha vida.

Aos estudantes da turma do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins, pela recepção calorosa e colaboração com nosso projeto ao longo do ano de 2014. Sou muito grato a cada um de vocês, a quem desejo muito sucesso...

Aos monitores e técnicos da turma colaboradora da pesquisa por abrirem as portas das suas salas de aula e espaço nas atividades de campo para realização da nossa pesquisa. Muitíssimo obrigado!

Aos pais dos alunos e aos funcionários da Escola Família Agrícola Zé de Deus pela acolhida amigável e cortês durante nossa pesquisa.

À amiga Cláudia Maria Alves Martins, Coordenadora pedagógica da Escola Família Agrícola Zé de Deus à época da pesquisa. Muito obrigado pelo companheirismo, pela atenção e a colaboração durante o desenvolvimento do nosso projeto, especialmente por ter sido a pessoa que fez o contato com monitores e alunos na escola para mim. Sempre muito solícita.

A todos os camponeses que lutam não só por uma verdadeira reforma agrária e por melhoria da qualidade de vida no campo brasileiro, mas também por políticas públicas voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino capaz de dar aos seus filhos acesso digno à educação formal.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela concessão de licença (no período de 01 ano) para cursar a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Aos colegas de trabalho do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música da UFT, *Campus* de Tocantinópolis, pelo apoio e incentivo.

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...” (Paulo Freire)

RESUMO

Nesta tese, investigamos práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos do contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. A pesquisa insere-se no percurso investigativo da Linguística Aplicada, valendo-se dos estudos do letramento e mobilizando categorias enunciativas na perspectiva benvenistiana para análise das produções textuais. Dada a natureza do objeto de estudo e as dimensões sociais dos letramentos, abordamos na investigação a proposta teórico-metodológica do sistema educativo da Pedagogia da Alternância, os Instrumentos Pedagógicos, as diferentes etapas de execução dos temas dos Planos de Estudo, as ações docentes e a construção do gênero Caderno da Realidade. A pesquisa é de natureza etnográfica, de abordagem qualitativa e interpretativa na análise dos dados. O estudo de campo para geração de dados foi desenvolvido em um período longitudinal em 2014 e envolveu a participação de 19 (dezenove) estudantes e 09 (nove) monitores (professores formadores) colaboradores de uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Família Agrícola, situada no Estado do Tocantins. Os registros deste estudo são constituídos por *material audiovisual* – como gravações das interações em sala de aula e de atividades desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades, *diários de campo* do pesquisador, *documentos* da escola-campo, *registros fotográficos* de atividades, de espaços e de objetos, além de textos de (16) exemplares do Caderno da Realidade gerados nas diferentes etapas de execução de 08 (oito) temas dos Planos de Estudo, no ano de 2014. O Caderno da Realidade – como instrumento didático-pedagógico das unidades de ensino que adotam a Pedagogia da Alternância – é um gênero discursivo construído ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de (oito) temas geradores diferentes vinculados às atividades do meio rural e da realidade do jovem camponês. É um gênero que emerge de situações mediadas por letramentos situados em contextos de uso da linguagem (escola, família, comunidade), das quais os estudantes participam nas interações (orais e escritas) para produção de seus textos. Os resultados da investigação apontaram que as práticas e os eventos de letramentos evidenciados na pesquisa transcendem aquilo que a escola conservadora propõe a ensinar em termos de letramento; não se trata de uma produção reduzida à escrita por e para si mesma. Além da interação com o monitor, os estudantes também interagem com os atores sociais da comunidade local, reforçando que a formação proposta pela alternância na Escola Família Agrícola não se limita ao desenvolvimento apenas do letramento autônomo. Ademais, as análises cujo foco são categorias enunciativas na perspectiva benvenistiana revelaram que os gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento constituem lugar importante para registros de atividades e permitem ao estudante não só evidenciar suas experiências vivenciadas nos dois espaços e tempos formativos propostos pela Pedagogia da Alternância, mas também expressar a reflexão, o saber adquirido, fazendo as devidas generalizações esperadas pela formação. Portanto, são formas de sistematização, imediatamente implicadas com o letramento.

Palavras-chave: Letramento. Escrita. Pedagogia da Alternância. Caderno da Realidade.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate literacy practices and events mediated by the Pedagogical Instruments on the teaching context of the Pedagogy of Alternation. The research is part of the investigative course of Applied Linguistics, using the literacy studies and mobilizing enunciative categories in the Benvenistean perspective to analyze textual productions. Given the nature of the study object and the social dimensions of literacy, we approach in the investigation the theoretical-methodological proposal of the Pedagogy of Alternation educational system, the Pedagogical Instruments, the different execution stages of the themes addressed in Study Plans and the construction of the genre Notebook of Reality. The research has ethnographic nature, with a qualitative and interpretative approach in data analysis. The field study for data generation was developed over a longitudinal period in 2014 and involved the participation of 19 (nineteen) students and 09 (nine) collaborating monitors (teacher trainers) of a 1st Grade class of an Agricultural Family School located in the State of Tocantins. The records of this study are made up of audiovisual material - such as recordings of interactions in the classroom and activities developed by students in the communities, researcher's field diaries, school-field documents, photographic records of activities, spaces and objects, in addition to texts of (16) copies of the Notebook of Reality, generated in the different execution stages of 08 (eight) themes of the Study Plans, in 2014. The Notebook of Reality - as a didactic-pedagogical instrument of the teaching units that adopt the Pedagogy of Alternation - is a discursive genre constructed during a school year concomitant with the study of (eight) different generating themes related to the activities on the rural environment and the reality of the young peasant. It is a genre that emerges from situations mediated by literacies situated in contexts of language use (school, family, community), from which students participate in the interactions (oral and written) to produce their texts. The results of the investigation pointed out that the literacy practices and events evidenced in the research transcend what the conservative school proposes to teach in terms of literacy; it is not a production reduced to writing by and for itself. In addition to interacting with the monitor, students also interact with the social actors of the local community, reinforcing that the training offered by the alternation in the Agricultural Family School is not limited to the development of only autonomous literacy. Furthermore, the analyzes whose focus are enunciative categories in the Benvenistean perspective revealed that the genres Notebook of Reality and Notebook of Attendance are an important place for records of activities and allow the student not only to highlight their experiences lived in the two spaces and formative times proposed by the Pedagogy of Alternation, but also express the reflection, the knowledge acquired, making the generalizations expected by the formation. Therefore, they are ways of systematization, immediately implicated with literacy.

Keywords: Literacy. Writing. Pedagogy of Alternation. Notebook of Reality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica dos CEFFA no Mundo.....	56
Figura 2 – Distribuição geográfica dos CEFFA no Brasil.....	62
Figura 3 – Os Quatro Pilares dos CEFFA.....	65
Figura 4 – Plano de Estudo.....	79
Figura 5 – Conclusão e avaliação do PE – Registro no CR.....	89
Figura 6 – Visita de estudo – PE Olericultura.....	91
Figura 7 – Pesquisa do PE – PE Apicultura.....	91
Figura 8 – Mapa do Estado do Tocantins.....	107
Figura 9 – Projeto de Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Pequizeiro-TO..	108
Figura 10 – Instalações do Prédio da EFAZD.....	111
Figura 11 – Refeitório e Sala de Aula da EFAZD.....	119
Figura 12 – Espaços experimentais e de produção da EFAZD.....	119
Figura 13 – Visita de estudo – PE Agricultura familiar.....	147
Figura 14 – Pesquisa do PE – Agricultura familiar – Registro no CR.....	176
Figura 15 – Colocação em comum – PE Agricultura familiar – Didatização.....	179
Figura 16 – Colocação em comum – PE Agricultura familiar – Registro no CR.....	180
Figura 17 – Intervenção externa – PE Agricultura familiar – Registro no CR.....	183
Figura 18 – Visita de estudo – PE Agricultura familiar.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos Oficiais – Educação do Campo/Alternância.....	41
Quadro 2 – Primeiras EFA e CFR do Brasil.....	60
Quadro 3 – Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Tocantins.....	63
Quadro 4 – Principais Instrumentos Pedagógicos da PA.....	74
Quadro 5 – Plano de Formação de um CEFFA.....	78
Quadro 6 – Perfil dos Professores Colaboradores.....	123
Quadro 7 – Identificação dos Alunos Colaboradores.....	129
Quadro 8 – Corpus da Pesquisa.....	139
Quadro 9 – Níveis de transposição didática, atores e produtos.....	141
Quadro 10 – Temas dos Planos de Estudo (PE)	142
Quadro 11 – Estudo dos PE e Construção do CR.....	142
Quadro 12 – Síntese do escopo dos Temas dos PE.....	149
Quadro 13 – Estrutura Composicional do Caderno da Realidade (CR).....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR-Ne/No	Associação das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil
ARCAFAR-Sul	Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casas Familiares Rurais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMSAÚDE	Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CR	Caderno da Realidade
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EFAZD	Escola Família Agrícola Zé de Deus
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i> (Casas Familiares Rurais)
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Planos de Estudo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
SEDUC-TO	Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFR	União Nacional das <i>Maisons Familiales Rurales</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	34
1.1 A população camponesa e o acesso à educação	34
1.2 A Educação do Campo	43
1.3 A Pedagogia da Alternância	46
1.3.1 A experiência em alternância na França e expansão no mundo.....	50
1.3.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil.....	57
1.3.3 Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância.....	64
1.3.4 Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância.....	70
2 PERCURSO DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	81
2.1 Letramento autônomo – Precursores	81
2.2 Letramento Ideológico (Grupo Nova Londres)	85
2.3 Práticas acadêmicas de escrita e abordagem do letramento acadêmico ..	92
2.4 Vertentes dos estudos do letramento no Brasil	96
2.4.1 Letramento acadêmico.....	97
2.4.2 Letramento escolar.....	98
2.4.3 Letramento do professor.....	100
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	102
3.1 Contribuições da Linguística Aplicada ao estudo	102
3.2 A Escola Família Agrícola Zé de Deus	105
3.2.1 Implantação do Ensino Médio.....	111
3.2.1.1 O curso Técnico em Agropecuária.....	113
3.3 Perfil dos Colaboradores da Pesquisa	120
3.3.1 Caracterização dos Professores colaboradores.....	121
3.3.2 Caracterização dos alunos colaboradores.....	126
3.4 A Etnografia e suas contribuições para o estudo	131
3.5 Geração dos dados de pesquisa	137
4 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA-CAMPO	144
4.1 A construção do Plano de Formação na Pedagogia da Alternância	144
4.2 Caderno de Acompanhamento: espaço de diálogo entre família e escola	153
4.3 O gênero Caderno da Realidade nas práticas de letramentos dos CEFFA	166
4.3.1 O Caderno da Realidade nos CEFFA brasileiros.....	168
4.3.2 Práticas de letramentos mediadas pelos Planos de Estudo e produção do Caderno da Realidade.....	173
4.3.2.1 Pesquisa do Plano de Estudo.....	173
4.3.2.2 Colocação em Comum.....	177
4.3.2.3 Intervenção Externa.....	182
4.3.2.4 Visita de Estudo.....	184
4.4 Tempo Escola e Tempo Comunidade: pontos de contato nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento	187
4.4.1 Do espaço nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.....	189

4.4.2 O tempo construído nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.....	197
4.4.2.1 Tempo presente e pretérito.....	198
4.4.2.2 Tempo futuro.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	214
Anexo 1 – Horário de aula 2014: turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD.....	225
Anexo 2 – Plano de Formação – Temas dos (08) Planos de Estudo e atividades previstas: 1º ano do Ensino Médio da EFAZD – 2014.....	226
Anexo 3 – Termo de Assentimento: Aluno (menor) colaborador da pesquisa	227
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Alunos colaboradores da pesquisa.....	229
Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Docentes/Monitores colaboradores da pesquisa.....	231

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de investigação desta tese faz aflorar, principalmente, minhas memórias da infância e adolescência, tempo de uma vida marcada por momentos difíceis, mas também por outros alegres e de muito aprendizado em um pequeno vilarejo¹ situado no campo. Recordar as memórias dessa época significa, em parte, refazer meu percurso rumo à escola/universidade² como estudante e professor.

Sou filho de uma família camponesa pobre. Minha mãe, órfã aos quatro anos de idade, viveu na casa de parentes e começou a trabalhar muito cedo para se sustentar. Devido ao fato de não ter condições de conciliar trabalho e estudo na adolescência, ela voltou a estudar depois dos 30 anos de idade e deixou a escola quando concluiu a 4ª série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental no antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral³). Por sua vez, o meu pai, também filho de camponeses, não teve acesso à escola porque residia em uma área rural isolada do município de Morrinhos, sul do Estado de Goiás. À época, não havia escola pública na região em que viviam e as famílias tinham que contratar e pagar o salário de um professor para ensinar seus filhos, não sendo acessível aos meus avós paternos. Portanto, meus pais são o retrato e algumas das testemunhas presentes entre nós (dentro milhões de pessoas) da realidade educacional para o campo brasileiro dos anos de 1940 a 1970.

Já no vilarejo onde nasci, no interior do norte de Goiás (hoje Estado do Tocantins), a realidade da política pública educacional voltada aos camponeses apresentava um cenário pouco diferente nos anos 1980 e 1990. Como a única escola (felizmente pública) da nossa comunidade só oferecia formação até a 4ª série

¹ Nasci e vivi até os 15 anos de idade em Martinópolis, um pequeno vilarejo situado atualmente na área rural do município de Bandeirantes do Tocantins, norte do Estado do Tocantins. Em 2009, essa comunidade possuía aproximadamente 25 famílias e contava com: rede elétrica, sistema público de distribuição de água, posto de saúde, creche, escola e dois templos. A maioria das pessoas que vive no lugar é originária dos estados de Goiás, Minas Gerais e Maranhão. Para maiores detalhes desse distrito, consultar Silva e Carvalho (2010).

² Emprego a “/” entre escola e universidade mas com a consciência de que milhares de camponeses não têm, em pleno século XXI, oportunidade de frequentar a escola, oxalá a universidade. Acredito que eu e tantos outros camponeses (e pessoas marginalizadas das cidades) tivemos a oportunidade de concluir uma graduação e ingressar no magistério superior porque conseguimos romper as agruras do caminho, como a desigualdade social existente no Brasil.

³ Para maiores detalhes a respeito desse programa de alfabetização de Jovens e Adultos, consultar informações disponíveis em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002033.pdf>> Acesso em: 16 out. 2017.

e não tínhamos disponibilidade de transporte escolar por parte do poder público, concluir o primário ali significava o ponto final dos estudos para mim, meus irmãos e a maioria dos nossos colegas adolescentes. Sem termos recursos financeiros para sequer locarmos uma casa e darmos sequência aos estudos em uma escola situada na cidade mais próxima (a 30 km), restava-nos compor a força de trabalho de nossa família no campo e lutar para garantir, basicamente, os alimentos do nosso sustento.

Não muito diferente do que ocorreu com meus irmãos mais velhos, depois de finalizar a 4ª série, em 1987, fui ajudar meu pai nas atividades do campo: plantar, colher e prestar serviços em grandes fazendas da região em que vivíamos. Embora meu pai não possuísse nenhum domínio (formal) da leitura e da escrita, durante nossas conversas entre uma atividade e outra, ele lamentava não poder nos ajudar (financeiramente) e enfatizava que eu e meus irmãos tínhamos de retornar à escola: “Como não temos um pedaço de terra para viver e cuidar do que é nosso, o estudo é o futuro de vocês⁴”, resumia ele. De um lado, essa visão reforça a perspectiva positiva (ou mito do letramento estabelecido por Graff ([1979]1991) que as pessoas atribuem à educação formal, no caso, ao domínio da leitura, da escrita e inclusão ao mundo letrado. De outro, corrobora que os letramentos não se limitam ao ato de escrever e ler textos verbais, palavras. Como ressalta Freire (2006, p. 11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Logo, depreende-se que a leitura do mundo desenvolvida por meu pai denotava sua convicção de que, ao acessarmos outros níveis de educação formal ou de escolaridade, poderíamos alcançar, em especial, ascensão social. Ademais, embora não fosse nosso plano deixar o campo, a vida naquelas condições em que vivíamos poderia comprometer o nosso futuro.

O fato é que, após ficar dois anos afastado da escola, mudei para a cidade de Colinas do Tocantins (Tocantins) e retomei os estudos em 1990. As dificuldades com que eu me deparei no meio urbano foram tantas que, mal encerrei o ano letivo (5ª série), tive que regressar para o campo e interromper os estudos. Depois de mais um ano sem frequentar a escola, voltei novamente para essa cidade e tive a oportunidade de concluir o curso Técnico em Contabilidade (nível médio) em 1997.

⁴ Embora meu pai expressasse uma visão acenando que o estudo seria o nosso “futuro”, entendo que ele não quer dizer que o espaço social “campo” é um lugar de atraso, de sofrimento. Na verdade, como nossa família nunca possuiu sequer uma gleba de terra para vivermos, para plantarmos nossos alimentos e para criarmos nossos animais, ou seja, meu pai sempre foi arrendatário e/ou meeiro, nossas condições de vida no meio rural só pioravam a cada ano que se passava. Além da dificuldade de conseguirmos (anualmente) uma pequena área com algum proprietário de terra para plantarmos arroz, feijão, milho e mandioca, quando prestávamos serviços nas fazendas éramos explorados.

Em seguida, ingressei em um curso de Licenciatura em Letras, pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins⁵), *Campus* de Araguaína (Tocantins), e, apesar de ter de conciliar trabalho, estudo e as viagens diárias durante quatro anos para me deslocar (percurso total de ida e volta: 220 km) até a faculdade, consegui integralizar o ensino superior em 2001.

A conclusão de cada um desses níveis de ensino proporcionou-me oportunidades e experiências laborais diferentes. Com o término do Ensino Médio, por exemplo, deixei as atividades de jardineiro/pedreiro e ingressei no serviço público como fiscal sanitário, além de um breve período ocupando as funções de assistente administrativo. Contudo, a oportunidade mais importante delas ocorreu em 2002, ano em que ingressei na docência em uma escola pública estadual de níveis fundamental e médio, situada exatamente na cidade sede do município no qual está localizada minha comunidade natal. Nessa escola, cerca de 40% dos nossos alunos (de algumas turmas) eram oriundos do campo (filhos de camponeses), os quais usavam o transporte escolar (público) para poderem estudar. A convivência com meus alunos por três anos e meio nessa unidade de ensino, sobretudo com aqueles do período noturno, ajudou-me ainda mais a refletir sobre o quanto os camponeses e as pessoas marginalizadas das cidades sofrem para terem acesso à educação formal e permanecerem na escola⁶.

Naquele momento de experiências produtivas e também permeado de

⁵ Em 1998, ano em que ingressei no ensino superior, a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) era uma universidade “pública de direito privado”. Isso significa que, apesar de ser a única instituição de ensino superior “pública” existente no estado do Tocantins à época, a Unitins cobrava mensalidades dos alunos para estudar em seus cursos. Os estudantes carentes e que não tinham recursos financeiros para arcar com o valor das mensalidades matriculavam-se nos cursos dessa universidade mediante assinatura de Contrato de concessão de crédito educativo, comprometendo-se a pagar a dívida após o término do respectivo curso. Porém, no início do primeiro semestre de 2000, eclodiu o movimento S.O.S. Unitins, que foi uma greve liderada por nós alunos cuja reivindicação principal era que o governo do Tocantins tornasse a Unitins uma universidade 100% pública, gratuita e de qualidade. Depois de mais de 60 dias de greve e muita perseguição aos estudantes por parte do governo de Siqueira Campos, durante uma visita do Presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 26 de maio de 2000 ao canteiro de obras da Usina Hidroelétrica Luís Eduardo Magalhães (no local, havia muitos estudantes do S.O.S. Unitins manifestando) no município de Lajeado, estado do Tocantins, Cardoso anunciou a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e encampação da Unitins. Na semana seguinte, começaram as negociações com o nosso movimento e logo a greve foi encerrada. Graças à luta do nosso movimento estudantil, fui beneficiado com a “anistia” da minha dívida referente às mensalidades de três anos e meio do meu curso junto à Unitins.

⁶ Podemos enumerar uma série de obstáculos impostos aos camponeses e às pessoas marginalizadas das cidades na escola: pequena familiaridade com a leitura e a escrita, pouco domínio da variedade culta da língua, falta de recursos financeiros para aquisição de um simples caderno, cansaço por ter de conciliar trabalho e estudo, transporte escolar precário, preconceito, conteúdos alheios à realidade local, reprovação, entre outros. Esse conjunto de barreiras acaba fomentando a evasão e, conseqüentemente, excluindo muitas pessoas do sistema formal de ensino.

problemas em sala de aula no início da carreira docente, recordei, principalmente, a falta de acesso a livros para leitura na escolinha da minha infância. Apesar dos obstáculos e das dúvidas que surgiram, recebi apoio da coordenação pedagógica e busquei alternativas que pudessem subsidiar nosso trabalho com o ensino de língua materna, especialmente, com foco nas práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros discursivos. Reconheço que cometemos erros sob o ponto de vista didático-pedagógico, mas os acertos e os resultados positivos entre nossos alunos superaram nossas expectativas e mostraram que, mesmo com certas limitações, podemos contribuir com a melhoria da educação.

Nessa mesma época, conclui o curso de pós-graduação *lato sensu* em Leitura e produção escrita na Universidade Federal do Tocantins (UFT), o qual me proporcionou reflexões e conhecimentos importantes a respeito do ensino de leitura e de produção escrita. Além disso, essa pós me proporcionou a oportunidade de ser aprovado em um concurso público para uma vaga de um curso de Letras de uma fundação municipal e ingressar no magistério superior no ano de 2007, ampliando, ainda mais, minhas experiências docentes.

Na cidade de Colinas do Tocantins, durante os anos de 2009 e 2010, por ser professor efetivo da rede estadual, tivemos a oportunidade de ser lotados na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), uma unidade de ensino que tem sua proposta didático-pedagógica voltada à formação de estudantes oriundos do campo. Nesse período, os horizontes da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo raiaram em minha vida. Foi outro momento ímpar, de muito aprendizado com aqueles jovens camponeses e a equipe pedagógica da escola, além de ter sido ali que descobrimos nosso objeto de estudo da dissertação de mestrado e, agora, desta tese⁷.

Por tudo isso, o desenvolvimento da pesquisa ***Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos⁸ em uma Escola Família Agrícola brasileira*** representa, de um lado, nosso envolvimento e compromisso social em defesa de questões e de

⁷ Gostaria de salientar que ingressei no mestrado (em 2010) e no doutorado (em 2014) da UFT não só em função da minha luta pessoal, mas graças à política de expansão da universidade pública desenvolvida nos governos petistas. Precisamos reconhecer que há mudanças – sobretudo na região Norte do Brasil, onde até o ano de 2010 era reduzidíssimo o número de cursos de mestrado nas áreas de Educação e Letras/Linguística – no quadro da política nacional que favoreceram a entrada de alunos das classes populares na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*.

⁸ Advertimos o leitor que, embora nos trabalhos de Street (2012; 2014) seja recorrente a expressão “práticas de letramento”, nesta tese, utilizaremos “práticas de letramentoS”. Nossa opção se justifica, sobretudo, por entendermos que o letramento não é neutro nem unívoco, mas possui uma dimensão plural (letramentoS) que contempla os diferentes usos da escrita, das suas tecnologias e da oralidade nas práticas sociais, como veremos por meio dos dados de nossa pesquisa.

direitos fundamentais capazes de promover a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo, a exemplo da educação. Visa contribuir, portanto, para redimensionar a educação para aqueles que têm pela frente desafios similares aos vividos por mim e por meus pais, mas também por milhões de outros brasileiros que vivem no campo e que demandam uma escola que atenda aos seus interesses de aprendizagem. De outro lado, o estudo pode ser considerado um dos poucos realizados no Brasil cujo enfoque sejam práticas de letramentos em escolas situadas no meio rural, sobretudo naquelas que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância nas práticas didático-pedagógicas.

A Pedagogia da Alternância nasceu em 1935, no interior da França, com a criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais). A alternância é um sistema educativo que congrega diferentes valores e experiências formativas, conferindo valorização aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos estudantes (crianças, jovens e adultos) camponeses no processo de formação (cf. GIMONET, 1998; 2007). Para tanto, muitas atividades escolares são articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos estudantes nas suas experiências concretas.

O sistema educativo da alternância, por integrar a Educação do Campo⁹, possui uma proposta teórico-metodológica própria que inclui escola, família e comunidade nos processos formativos. Essa particularidade exige que tenhamos uma concepção de *campo* como espaço de vida, de saberes, de cultura e de identidade próprias, o que requer ajustes e integração da escola à vida social do contexto camponês. *A priori*, a formação desenvolvida sob a ótica da alternância integra dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: *Tempo Escola* (período de aulas no Centro de Formação/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e o *Tempo Comunidade* (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.) (cf. RIBEIRO, 2008), além de estarem integrados com os

⁹ Tendo em vista a realidade cultural, social e econômica em que vivem os povos do campo, a partir da década de 1990, os movimentos sociais que representam os camponeses passaram a reivindicar junto ao Estado brasileiro uma escola que seja *no* e *do* campo. Assim, compreende-se: *No* – entende-se que as pessoas têm direito a ser educadas no local onde elas vivem, convivem com seus familiares; *Do* – explica-se pelo fato de que os povos do campo têm direito a uma modalidade de educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade local e com a sua participação, vinculada à sua cultura, saberes e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

Instrumentos Pedagógicos¹⁰. Segundo Gimonet (2007), essa pedagogia cria condições para que os estudantes oriundos do meio rural aprendam não só conhecimentos teóricos sistematizados na academia, mas também saberes vinculados à realidade cotidiana do mundo camponês.

Nesta tese, estabelecemos um constante diálogo com pesquisas a respeito das experiências formativas em alternância, com a produção escrita de estudantes e com trabalho docente, bem como com a implementação de Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA) situada no estado do Tocantins, principalmente com pesquisas que desenvolvemos em colaboração com outros pesquisadores (cf. SILVA, 2011; SILVA; ANDRADE, 2014; SILVA et al., 2015¹¹). Além disso, o tema deste trabalho de doutoramento apresenta uma relação estreita com pesquisas que tratam de práticas de letramentos em unidades educativas que atendem a grupos sociais populares do contexto rural, a exemplo dos estudos de Campos (2003), Tôrres (2003) e Batista (2010). Ou seja, essas investigações dialogam em todos os aspectos (epistemológico, metodológico e analítico) com nosso objeto de estudo.

Estado da arte

A pesquisa de Campos (2003), desenvolvida em uma escola pública do campo situada em um Projeto de Assentamento da reforma agrária do interior do estado do Pará, pode ser considerada uma das primeiras a investigar, especificamente, práticas de letramentos nesse tipo de contexto social no Brasil. O ponto de partida da investigação são duas questões: “a) quais os significados atribuídos à educação e à escola no contexto do projeto de letramento Sem Terra? e b) como este projeto estaria sendo implementado em uma escola de assentamento de reforma agrária?” (CAMPOS, 2003, p. 31).

¹⁰ Os Instrumentos Pedagógicos são dispositivos de ação que possibilitam ao estudante interagir com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, buscando formação integral e atuação para o desenvolvimento do meio em que vive (cf. SILVA, 2011).

¹¹ Advertimos o leitor que o trabalho de Silva, Andrade e Moreira (2015) é um artigo que traz uma síntese dos resultados da minha pesquisa de mestrado (cf. SILVA, 2011). Para evitar redundância, abordaremos apenas o último trabalho nesta Introdução.

Posto isso, o autor analisa o Projeto (de letramento) Sem Terra¹² implantado na escola e em sala de aula e o modo como ele se confronta com a ordem escolar oficial e com a comunidade local. Campos (2003) também inclui nas análises de dados as práticas de duas professoras de Língua Portuguesa – uma militante de movimentos sociais do campo e outra não – em sala de aula, como, por exemplo, as atividades implementadas por cada uma das docentes nas aulas, além da influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no projeto de tal unidade de ensino. O autor identificou a existência de dois tipos de projetos de letramento em disputa na escola: de um lado, a professora militante desenvolve práticas de letramentos que refletem a influência do Projeto Sem Terra na escola, sendo este um projeto que seria alicerçado por práticas que promovem o letramento ideológico, situado, emancipatório (cf. STREET, 1984). Isto é, apresenta um viés de natureza política e de inclusão ao mundo letrado, além de defender o direito a uma vida digna para as pessoas que vivem no campo; de outro, as práticas de letramentos que a professora não militante utiliza – mais alinhadas às diretrizes do sistema escolar oficial e ao currículo –, são representantes de um projeto que preconiza o letramento autônomo e escolar.

Com base nos resultados de seu estudo, Campos (2003, p. 192) conclui que as práticas das professoras focalizadas reforçam que é necessário insistirmos (a sociedade e o Estado) em um projeto que crie condições capazes de “[...] formarmos professores comprometidos com processos de letramento situados, que fortaleçam o grupo em que trabalhem”. Dentre as ações que podem contribuir nesse sentido, o autor destaca que os projetos de formação de professores precisam enfatizar “[...] a importância da natureza da linguagem, da interação e de uma noção de escrita emancipatória, cujo significado não seja autônomo do contexto social, mas aconteça na relação entre as pessoas e em suas relações com as instituições do Estado” (CAMPOS, 2003, p. 192).

Cabe-nos ainda abordar aspectos fundamentais do projeto de letramento, uma vez que esse tipo de projeto integra o objeto de estudo de Campos (2003). No trabalho escolar, o professor dispõe de diferentes ferramentas e materiais didáticos e, nesse sentido, embora ainda seja pouco conhecido – pelo menos na prática – um

¹² Segundo Campos (2003, p. 60), “a meta inicial era desenvolver um projeto educacional imbricado na luta pela terra, pela transformação do homem do campo e pela construção de uma vida digna no meio rural”.

deles é o projeto de letramento. Segundo Kleiman e Santos (2014),

Os projetos de letramento fornecem um meio de instrumentalizar o professor para as novas funções a serem exercidas: esses projetos se organizam conforme as demandas das práticas sociais que são significativas para a vida acadêmica e profissional, no caso do professor, e para a vida social no local, no caso dos alunos [...]. (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 194)

Por um lado, esse tipo de projeto permite focalizar a leitura e a escrita de modo que seja possível visualizar os usos sociais da escrita na escola e em outras esferas sociais, bem como o papel sociopolítico da escola junto a outras esferas ou instituições sociais (TINOCO, 2008). Por outro lado, ao ser concebido como “um meio de instrumentalizar o professor” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 194), depreendemos que os projetos de letramento também estão entrelaçados ao letramento do professor.

A construção de um projeto de letramento deve incorporar uma visão político-educativa frente a um problema que emerge na escola/comunidade. Como ressalta Tinoco (2008), trata-se de um tipo de projeto que surge da necessidade de envolver professores e alunos em ação para construção de saberes, valorizando a função político-social da unidade educativa. Em um projeto de letramento, a proposta é trabalhar com mais de um gênero. Por sua vez, a didatização dos objetos de ensino visa ao letramento dos “aprendizes”, cujos gêneros “estudados” medeiam o uso social da escrita em diferentes esferas.

Já a pesquisa etnográfica de Tôrres (2003, p. 17), cujo objetivo principal é “[...] observar os usos e as funções da escrita de uma comunidade rural, com a finalidade de depreender as práticas de letramento sancionadas na escola [...]”, foi desenvolvida em uma comunidade camponesa situada em um município do interior do estado de Minas Gerais. Os participantes do estudo são famílias que trabalham na produção de café de uma fazenda que pertence a uma grande empresa exportadora desse produto. Durante o estudo de campo, a autora fez registros das “práticas sociais da escrita” em diferentes espaços da comunidade investigada (família, empresa, escola, posto de saúde, entre outros), sendo compostos por materiais escritos que circulam na comunidade, além de entrevistas e de observações.

Os resultados da investigação de Tôrres (2003) mostraram que os letramentos escolares tinham maior prestígio nas relações sociais, já que a

concepção de escrita dos participantes enfatiza a correção gramatical em detrimento da comunicação. Evidentemente, tal constatação reforça que podem ser gerados conflitos em relação às necessidades e às expectativas de escrita dos estudantes do meio rural e o letramento admitido pela escola. Diante disso, a autora adverte que a escola não pode ser “uma instância discriminatória”, que conduz ações que reforcem a exclusão e a estratificação social.

Em Batista (2010), encontramos outro estudo realizado em uma escola pública municipal de uma comunidade localizada no meio rural, do interior do estado de São Paulo. Com base nas práticas de leitura e de escrita desenvolvidas, o objetivo dessa pesquisa é identificar o modelo de letramento “sancionado” pela escola, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi elevado em 2005, atingindo quase o dobro da média nacional. Os dados da pesquisa são constituídos por entrevistas com docentes, gestores, alunos da escola, além de outros dados gerados e coletados durante trabalho de campo, como: observações, gravações de aulas e documentos relacionados às práticas de letramentos (principalmente projetos) desenvolvidas com os discentes de uma turma da 1ª fase do Ensino Fundamental.

A análise das práticas de letramentos identificadas e promovidas pela escola pesquisada por meio da execução de planos de ensino, planejamento de aulas, material didático disponível, projetos desenvolvidos na escola e nas comunidades em que os alunos vivem, revelou que o sucesso da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica reflete a boa relação que a instituição construiu e possui com a comunidade atendida, pois o

[...] compartilhamento de valores desempenhou papel fundamental para que os professores e diretores da escola de sucesso pudessem desenvolver em sala de aula atividades relacionadas ao modelo de letramento que consideram o mais adequado – nesse caso, o ideológico – e atingissem os resultados positivos na Prova Brasil, que, conforme verificamos, estão relacionados a essa abordagem ideológica de letramento (BATISTA, 2010, p. 131-132).

Os resultados da pesquisa de Batista (2010) mostraram ainda que as práticas de leitura e de escrita das quais os alunos participam – tanto na escola/sala de aula como na comunidade – estão vinculadas, de algum modo, ao modelo ideológico de letramento (cf. STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Além disso, as práticas de letramentos desenvolvidas pela professora participante da investigação demonstram

que essa profissional se apresenta empenhada em promover, em sala de aula, práticas de letramentos significativas e contextualizadas que possam contribuir para a formação dos alunos.

Outro estudo desenvolvido em escola do contexto do campo e que atende a filhos de camponeses é um trabalho de minha autoria (SILVA, 2011), embora o foco não sejam práticas de letramentos, mas o processo de retextualização na construção do gênero Caderno da Realidade (CR), um instrumento didático-pedagógico da PA adotado nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Trata-se de um estudo de natureza documental, cujo *corpus* é constituído de textos de 04 (quatro) Cadernos da Realidade produzidos nos anos letivos de 2008 e de 2009, sendo 02 (dois) de alunos do 8º ano e 02 (dois) do 9º ano da Escola Família Agrícola Zé de Deus, localizada no município de Colinas do Tocantins, estado do Tocantins.

Nessa pesquisa, ressalto que a execução de atividades relacionadas ao estudo dos temas dos Planos de Estudo (PE) e de outros Instrumentos Pedagógicos implementam a produção dos textos que constituem o CR. Entretanto, a análise interpretativa dos dados revelou que é necessário desenvolver um trabalho mais sistematizado com o referido gênero e as atividades de retextualização, principalmente, por parte dos monitores (professores formadores) no que diz respeito às orientações junto aos estudantes “[...] a fim de que os alunos possam compreender o processo de construção do CR e também avançar em suas capacidades de uso da escrita” (SILVA, 2011, p. 141). Em outras palavras, o estudo reforça que os monitores precisam melhorar as práticas discursivas no intuito de instigar os estudantes a desenvolverem capacidades comunicativas, sejam elas orais ou escritas.

A pesquisa mostrou ainda que as atividades desenvolvidas com base nos temas dos Planos de Estudo para produção do Caderno da Realidade corroboram que a formação no sistema educativo da alternância valoriza a cultura camponesa ao inserir, no contexto da sala de aula, temáticas relacionadas a atividades produtivas e cotidianas do meio rural para estudo. Evidentemente, as questões pontuadas nessa pesquisa estão ligadas diretamente ao letramento, reforçando que há uma demanda de investigações sob a perspectiva das teorias do letramento para compreender outras dimensões da formação no contexto educativo da alternância.

Já outra pesquisa da qual sou um dos autores (cf. SILVA; ANDRADE, 2014), também tem como foco a produção escrita (escolar) de alunos da Escola Família

Agrícola Zé de Deus, cujo objetivo principal é “[...] analisar aspectos relacionados à prática pedagógica, como as intervenções docentes realizadas durante a produção dos textos que constituem o Caderno da Realidade” (SILVA; ANDRADE, 2014, p. 189). Ao desenvolvermos o estudo sobre a temática focalizada, nossa intenção era compreender a composição dos textos do gênero Caderno da Realidade, considerando-se as condições de produção, o contexto de ensino da alternância e os modos com que a escrita se constitui no trabalho docente em uma Escola Família Agrícola. Nesse estudo, utilizamos o mesmo *corpus* da nossa primeira pesquisa sobre a alternância (cf. SILVA, 2011) caracterizada anteriormente.

Nas análises levamos em consideração os procedimentos metodológicos adotados pelos monitores, como as intervenções ou encaminhamentos durante o processo de elaboração dos textos que integram os Cadernos. Com base nas tipologias de correção (indicativa, resolutive, classificatória, textual-interativa e interativa) (cf. SILVA; ANDRADE, 2014), identificamos e caracterizamos as anotações dos monitores ou intervenções realizadas nos textos produzidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Os resultados mostraram que a correção indicativa é a mais recorrente nos textos do Caderno da Realidade, embora esta contribua pouco para que os alunos avancem em termos de produção textual. Identificamos ainda que as intervenções dos monitores, em forma de correção, destacam somente inadequações (ou erros) formais, sobretudo ortográficas. São inadequações que a implementação da reescrita poderia resolver, pois criaria condição para que o estudante (aprendiz) reflita sobre o próprio texto, individualmente ou com um parceiro de sala de aula ou o monitor. Portanto, os resultados dessa investigação evidenciam que há uma ligação estreita com aspectos dos letramentos, sobretudo letramento do professor e letramento escolar, o que reforça a importância do tema desta tese.

Apesar de existir um número significativo de pesquisas desenvolvidas sobre letramento nas práticas educativas no contexto escolar brasileiro, ainda é reduzido o número de trabalhos com o mesmo enfoque realizados em escolas situadas no meio rural. Por essa razão, os estudos de Campos (2003) e de Batista (2010) – ambos desenvolvidos em escolas do campo – trazem contribuições importantes e que nos ajudam a compreender práticas de letramentos ligadas não só aos usos de leitura e de escrita no interior da escola ou fora dela, mas também a relação de tais práticas com outras instâncias sociais, como os movimentos sociais e a própria comunidade

local. E o modelo de letramento ideológico é incorporado às práticas formativas desenvolvidas nas escolas pelos atores sociais, seja via proposição ou influência de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (CAMPOS, 2003), seja por meio de projetos disponibilizados por órgãos oficiais e ajustados pela equipe escolar conforme a realidade da unidade educativa (BATISTA, 2010). As nossas pesquisas (cf. SILVA, 2011; SILVA; ANDRADE, 2014), desenvolvidas no contexto educativo da alternância, corroboraram que as comunidades camponesas participam direta ou indiretamente do desenvolvimento dos projetos das Escolas Famílias Agrícolas, o que permite melhorar a relação família-escola-comunidade e formação dos estudantes.

Conforme problematizei nos resultados de minha investigação para consecução da dissertação de mestrado (cf. SILVA, 2011), a pesquisa documental revelou-se limitada para dar conta da gama de atividades e das práticas de linguagem que se desenvolvem na alternância na execução dos Instrumentos Pedagógicos, como as diferentes etapas dos temas dos Planos de Estudo. Por isso, a etnografia escolar e a observação participante parecem-nos mais apropriadas e oferecem subsídios para que o pesquisador analise não só textos escritos em documentos, mas também porque permitem gerar registros de atividades e de interações desenvolvidas pelos atores sociais nos diferentes tempos e espaços formativos do sistema educativo da Pedagogia da Alternância.

Objetivos da pesquisa

Conforme enunciamos no início desta introdução, a pesquisa desenvolvida para consecução desta tese é um desdobramento de nossos estudos desenvolvidos em colaboração com outros autores (SILVA, 2011; SILVA; ANDRADE, 2014; SILVA et al., 2015), porém, agora voltada ao estudo das práticas de letramentos mediadas pelos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância (PA) em uma EFA situada no interior do estado do Tocantins.

Situados no campo da Linguística Aplicada (LA), nosso objetivo principal é analisar práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância (PA).

Considerando o objeto de estudo, acreditamos que as análises podem evidenciar práticas e eventos de letramentos mobilizados em uma Escola Família

Agrícola na execução dos temas dos Planos de Estudo, assim como o modo pelo qual a realidade do contexto da alternância é/está representada nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento (CA) dos colaboradores da pesquisa.

No intuito de dar subsídios necessários para aprofundar a pesquisa e alcançar o objetivo principal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar a política educacional brasileira para os povos do campo, bem como enfatizar a Educação do Campo e suas especificidades para o contexto do campo;

- Descrever a proposta formativa do sistema educativo da Pedagogia da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos, considerando seus referenciais teóricos e metodológicos;

- Investigar como a escrita organiza os Planos de Estudo (PE) do sistema educativo da alternância;

- Demonstrar como a escrita medeia práticas de letramentos articuladas aos Instrumentos Pedagógicos, a exemplo do Plano de Estudo, do Plano de Formação, do Caderno da Realidade e do Caderno de Acompanhamento, em uma unidade educativa que adota a PA;

- Verificar como os tempos escola e comunidade estão marcados/representados em Instrumentos Pedagógicos escritos da PA, como Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.

Dito de outra forma, o escopo da pesquisa é investigar práticas educativas orientadas pelos princípios da alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA) mobilizadas/desenvolvidas, sobretudo, durante as diferentes etapas de execução dos temas dos PE e elaboração do gênero Caderno da Realidade (CR). Isso porque pressupomos que tais práticas contribuem significativamente para a formação dos alunos na perspectiva pedagógica assumida pela escola-campo.

Nesse sentido, a premissa que defendemos é de que as práticas e eventos de letramentos que a pesquisa evidencia corroboram que elas são peculiares ao lócus da investigação e transcendem aquilo que a escola conservadora propõe a ensinar aos estudantes, ao se restringir ao letramento escolar. Acreditamos que a formação desenvolvida na escola-campo – guiada pelas práticas didático-pedagógicas recorrentes no sistema educativo da Pedagogia da Alternância – pode não se limitar ao desenvolvimento apenas do letramento autônomo, alcançando o letramento

ideológico¹³, sobretudo, na execução das atividades inerentes aos estudos dos temas dos PE.

Justificativa

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se por entendermos que o contexto da PA favorece o desenvolvimento de práticas e eventos de letramentos situados. Para investigar como tais práticas e eventos são mobilizados/desenvolvidos nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA¹⁴), sobretudo durante o estudo dos temas dos PE para elaboração de textos do gênero Caderno da Realidade, realizamos um estudo de natureza etnográfica (ANGROSINO, 2009; ANDRÉ, 2012; GARCEZ et al., 2014) em uma EFA tocaninense. Considerando a natureza do objeto investigado, adotamos neste estudo a abordagem qualitativa e análise interpretativa dos dados gerados (ERICKSON, 1986; MASON, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006). Nossas análises também são baseadas nas categorias de tempo e de espaço estabelecidas por Benveniste (2006).

Conforme enunciamos anteriormente, a pesquisa focaliza interações sociais entre diferentes atores humanos, especialmente, mediadas pelo uso da linguagem. Por isso, assumimos no estudo a concepção de linguagem como uma prática social, a qual se concretiza por meio da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2006). Nessa perspectiva, “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2006, p. 130). Tendo em vista a natureza social da linguagem, ela nos permite vinculá-la à enunciação, já que “A língua, com efeito, é considerada aqui enquanto prática humana, ela revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum” (BENVENISTE, 2006, p. 102). Nessa perspectiva, a língua favorece a interação entre os interlocutores em práticas e eventos de letramentos. O letramento, por sua vez, tem como foco a inserção dos atores humanos em práticas sociais de usos da

¹³ Nas seções 2.1 e 2.2 desta tese, abordamos letramentos autônomo e ideológico.

¹⁴ No território brasileiro, as unidades de ensino que adotam o sistema pedagógico da Pedagogia da Alternância recebem essa denominação. A título de exemplificação, os CEFFA mais conhecidos são as *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e as *Casas Familiares Rurais* (CFR). Seus objetivos são comuns, que é oferecer formação às crianças e aos jovens camponeses.

linguagem, sejam elas orais ou escritas.

Pelas dimensões sociais e culturais que apresenta envolvendo os atores humanos, o letramento constitui um objeto de estudo importante para a PA e a Educação do Campo. No entanto, ainda é reduzido o número de pesquisas desenvolvidas a respeito do tema em escolas situadas no meio rural brasileiro, como os estudos de Campos (2003) e de Batista (2010) caracterizados anteriormente. Ambas as pesquisas têm como base práticas de leitura e de escrita utilizadas nas unidades de ensino pesquisadas. Evidentemente, para “mapear” ou identificar as práticas e os eventos de letramentos mediante execução dos temas de 08 (oito) PE, mobilização de diferentes Instrumentos Pedagógicos e construção do gênero CR, nosso trabalho exigiu a aplicação de diferentes instrumentos de geração e coleta de dados na escola-campo e nas comunidades em que vivem os alunos colaboradores.

Para tanto, os registros e dados do nosso estudo são constituídos por *material audiovisual* – como gravações das interações em sala de aula e de atividades desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades, *diários de campo* do pesquisador, *documentos* da escola-campo, *registros fotográficos* de atividades, de espaços e de objetos. A geração desses registros e dados exigiu observação participante. Há também textos do Caderno de Acompanhamento, além de textos de (16) exemplares do Caderno da Realidade (CR), um instrumento didático-pedagógico das unidades educativas que adotam a PA, produzidos no ano letivo de 2014 por alunos colaboradores de uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), situada no meio rural do município de Colinas do Tocantins, estado do Tocantins.

Dada a natureza e o escopo da pesquisa, assumimos a perspectiva transdisciplinar (MOITA LOPES, 1998) no estudo, cujas contribuições vêm de áreas como Educação (FREIRE; SHOR, [1986]2003; QUEIROZ, 2004; BRANDÃO, 2006; GIMONET, 1998; 2007; ARROYO, 2011; NOSELLA, 2014), Sociologia (BRANDÃO, 1999), Estudos da linguagem (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2006; BENVENISTE, 2006) e, especialmente, Teorias do letramento (BARTON; HAMILTON, [1998]2012; CAMPOS, 2003; KLEIMAN, 1995; 2014; STREET, 2012; 2014). Esse aporte teórico guiará os desdobramentos do enfoque ao objeto de estudo, ressaltando que os Novos Estudos do Letramento constituem a perspectiva teórica que ancora esta tese.

Organização dos capítulos

Além desta introdução e das considerações finais, quatro capítulos integram esta tese. O primeiro apresenta a modalidade de ensino investigada e o contexto da pesquisa. Por sua vez, o segundo traz os principais referenciais teóricos do campo de investigação. O terceiro capítulo delinea os procedimentos metodológicos assumidos no estudo, os dados, os registros e o perfil dos colaboradores, além de caracterizar a escola-campo. Já o último apresenta as análises realizadas dos dados e registros de pesquisa.

O primeiro capítulo – **Breve histórico da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância** – traz, primeiramente, uma discussão problematizando a educação para as classes populares, em especial o (não) acesso dos camponeses à educação no Brasil, além da trajetória de lutas dos movimentos populares do campo que culminou com a instituição da Educação do Campo na década de 1990 (ARROYO, 2011; CALDART, 2012). Em seguida, apresenta uma caracterização da Pedagogia da Alternância (PA), tendo em vista aspectos históricos, seus objetivos, seus princípios teórico-metodológicos, Instrumentos Pedagógicos, os quatro pilares da PA e os tipos de unidades educativas (CEFFA) brasileiras que assumem o sistema educativo da alternância na formação de crianças e de jovens camponeses (GIMONET, 1998; 2007; QUEIROZ, 2004; MOREIRA, 2009; GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010; SILVA, 2011; CALIARI, 2013; NOSELLA, 2014).

O segundo capítulo – **Percurso dos estudos do letramento** – aborda letramento(s) e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas nos estudos dos usos da leitura e da escrita e de suas tecnologias nas práticas sociais. Primeiramente, caracteriza o letramento autônomo, que é o modelo de letramento dominante nas pesquisas desenvolvidas nessa área, sobretudo nas décadas de 1970 e de 1980 (ONG, [1982]2011). Na sequência, discorre sobre o modelo ideológico de letramento, criado por investigadores ligados ao “Grupo Nova Londres” na década de 1980 (STREET, 1984). Como estão integrados aos estudos da linguagem (envolvendo práticas e eventos de letramentos), traz as concepções de contexto (BLOMMAERT, 2008) e de cultura (GEERTZ, 2008; THOMPSON, 2009) assumidas na pesquisa. Na sequência, discute as concepções de evento de letramento e de práticas de letramento (STREET, 2012; 2014), já que estas são

vinculadas às práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Nas últimas páginas, esse capítulo contextualiza os estudos do letramento no Brasil, pontuando as principais linhas de investigação para, em seguida, situar a pesquisa.

Já o terceiro capítulo – ***Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa*** – aborda o percurso investigativo para construção dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos no estudo. Primeiramente, focaliza a perspectiva transdisciplinar (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1998) nos estudos da linguagem, a exemplo de estudos do letramento em Linguística Aplicada (LA). Na sequência, situa o contexto da pesquisa e caracteriza a escola-campo (Escola Família Agrícola Zé de Deus - EFAZD). Ademais, apresenta o perfil dos monitores (professores formadores) colaboradores da pesquisa, destacando aspectos como: formação profissional, atuação na escola-campo, relação/experiência com a alternância, entre outros. Também delinea o perfil dos estudantes colaboradores, como aspectos sociais, econômicos, culturais e características do contexto social em que vivem. Na última parte, além de discorrer a respeito da Turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD colaboradora da pesquisa, traz uma caracterização da etnografia (MASON, 2002; ANDRÉ, 2012; KLEIMAN; SANTOS, 2014; GARCEZ et al., 2014), assim como contribuições para o estudo e uma breve apresentação das categorias enunciativas propostas por Benveniste (2006). São explicitados ainda o percurso trilhado por ocasião da coleta e geração de dados envolvendo a observação participante na escola-campo, além é claro, dos dados e dos registros de pesquisa gerados/coletados para construção desta tese.

O quarto capítulo – ***Práticas de letramentos desenvolvidas na escola-campo*** – procura, primeiramente, caracterizar o processo de construção do Instrumento Pedagógico denominado Plano de Formação para o ano de 2014 da escola-campo (EFAZD), bem como os temas geradores dos 08 (oito) Planos de Estudo (PE) que integram o Plano de Formação e que foram desenvolvidos com a turma colaboradora da pesquisa ao longo desse ano letivo. Em seguida, o foco da análise é o Caderno de Acompanhamento, identificado como Instrumento Pedagógico escrito mediador da interlocução entre a escola (CEFFA) e a família referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. Por ser considerado o Instrumento Pedagógico escrito mais importante da PA, uma seção desse capítulo é reservada à descrição do gênero Caderno da Realidade (CR), destacando a relação do CR com

outros Instrumentos Pedagógicos do contexto educativo da PA e práticas de letramentos que fazem parte da dinâmica de produção dos textos desse gênero. Para demonstrar como e quais práticas de letramentos são mediadas pelos Instrumentos Pedagógicos da alternância no contexto de ensino da EFAZD, especialmente quando contempla a execução dos temas dos Planos de Estudo e os usos da linguagem (oral ou escrita), são analisados alguns dados e registros gerados durante os estudos realizados pelos colaboradores da pesquisa no Tempo Escola e Tempo Comunidade a respeito de diferentes temas do PE. São caracterizadas e analisadas as diferentes etapas de atividades da (1) *Pesquisa do PE*, (2) *Colocação em comum*, (3) *Intervenção externa*, (4) *Visita de estudo* e respectivos registros dos alunos colaboradores nas seções específicas do CR. Tendo em vista as categorias enunciativas de tempo e de espaço estabelecidas por Benveniste (2006), a última seção desse capítulo traz as análises de um conjunto de textos selecionados dos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento, cujo propósito é verificar (sob o ponto de vista da linguagem) como o Tempo Escola e o Tempo Comunidade da alternância estão marcados/representados nos documentos analisados e buscar explicações para os fenômenos. Para finalizar a tese, apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos na pesquisa e considerações finais.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Neste capítulo, apresentamos a modalidade de ensino investigada e o contexto da pesquisa, no intuito de que o leitor possa compreender os diferentes aspectos do estudo. Por se situar em uma unidade educativa que adota a alternância e atende a jovens camponeses, caracterizamos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, tendo em vista aspectos históricos, proposta de formação e as práticas didático-pedagógicas. Para o leitor, é fundamental conhecer esses elementos para compreender os dados, resultados e desdobramentos do trabalho.

1.1 A população camponesa e o acesso à educação

Na atualidade, quando se fala a respeito de educação para grupos minoritários, como é o caso dos camponeses, nota-se que, mesmo de maneira “forçada”, a Educação do Campo começa a emergir nos debates, principalmente, quando a temática são as chamadas políticas públicas. Nem sempre foi assim. Conforme defendem muitos educadores/pesquisadores (a exemplo de Arroyo (2011), Caldart (2002; 2008; 2012), entre outros) e líderes de movimentos sociais do campo, a Educação do Campo ainda “está em construção”.

Durante muitos anos, a educação formal foi negada às classes populares brasileiras e, especificamente, aos camponeses, embora tenha estado na pauta das discussões por ocasião das reformas da educação nacional (ARROYO, 2011). Alguns dos reflexos de tudo isso pode ser observado na desigualdade social existente no país, na exclusão social dos povos do campo¹⁵ e nas estatísticas educacionais brasileiras. A título de exemplificação, segundo dados divulgados pelo Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, em 1900, o número de pessoas que não sabiam ler ou escrever no Brasil representava cerca de 75% da população, quando a maioria dos brasileiros residia no campo (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Apesar de concentrar a maior parcela da população, o meio rural era o espaço social em que a escola e a educação formal estavam pouco presentes.

¹⁵ A expressão “povos do campo” refere-se aos camponeses, como agricultores assentados da reforma agrária, acampados, arrendatários, meeiros, ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

Embora decorrido mais de um século, os indicadores educacionais atuais do nosso país revelam um quadro preocupante, já que ainda é alto o índice de pessoas que não sabem ler e escrever, além de ser baixa a taxa de escolarização entre as pessoas que vivem no campo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo 2010 mostrou que aproximadamente 9,6% da população brasileira com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever. Na região Norte e no Estado do Tocantins, os índices alcançavam respectivamente 11,2% e 13,1%. Considerando as regiões urbanas brasileiras, esse percentual era de 7,3%, e, no campo, atingia 23,2% (cf. BRASIL, 2011). A falta de acesso à educação por parte dos camponeses é preocupante, pois é alto o índice entre as pessoas deste grupo social.

No caso do Brasil, desde o Império a educação foi privilégio de uma minoria da população: a classe social detentora do poder político e econômico (cf. CARDOSO FILHO; SILVA, 2017). Se analisarmos a situação da educação ofertada às classes populares, notaremos que, desde a época dos senhores de engenho, houve pouca mudança no pensamento de nossos representantes políticos e da classe dominante em relação à educação para as minorias, como é o caso da educação para a classe trabalhadora urbana (operários) e os camponeses. Em determinado momento da história, porém, isso gerou mobilizações e ações não só no seio dos movimentos sociais do campo, mas também dos operários urbanos.

Em um estudo a respeito de educação popular no Brasil, Brandão (2006, p. 15) explora a temática articulando sentidos em quatro concepções: como saber da comunidade, como ensino público, como modalidade de educação das classes populares, como modelo de educação para uma sociedade igualitária. Ao discorrer a respeito da “luta pela escola pública” e as primeiras iniciativas de “combate ao analfabetismo” dentro dos movimentos sociais, Brandão (2006) dá ênfase às ações e aos projetos de educação popular desenvolvidos por sindicatos e associações, entre eles a criação de escolas para filhos de operários (de origem italiana) no Rio de Janeiro e em São Paulo na década de 1920, todas mantidas pelos sindicatos da própria classe trabalhadora:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova

hegemonia (BRANDÃO, 2006, p. 87).

Em seu estudo, Brandão (2006) ainda destaca as contribuições advindas das experiências educacionais do Movimento Educação de Base (MEB) com as classes populares, conhecida inicialmente como *educação de base*, depois como *educação libertadora*, e, no final dos anos de 1960, como *educação popular*. De todo modo, naquele momento, tratava-se de um tipo de educação organizado pelos trabalhadores (e para os trabalhadores) sem a participação direta do Estado.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o Estado brasileiro passa a desenvolver uma política educacional para os camponeses, ainda que distante dos ideais almejados por essa classe de trabalhadores. Ribeiro (2015), ao abordar em sua pesquisa as conexões entre *educação rural*¹⁶, trabalho agrícola e reforma agrária no contexto brasileiro (no período compreendido entre 1910 e 1970), discute as políticas de cooperação dos Estados Unidos da América firmadas com o Brasil, com destaque para a educação rural e assistência técnica agrícola. A autora ainda focaliza ações e iniciativas de movimentos sociais populares como o Movimento Educação de Base, as quais representavam uma contraposição a tais políticas governamentais.

No final da década de 1930, quando Vargas assume o poder, são implementadas as primeiras ações por parte do Estado brasileiro voltadas à educação dos camponeses. Nesse período, é implantado o “ruralismo pedagógico”, cujo objetivo era “[...] fixar os trabalhadores rurais nas suas regiões de origem para evitar o aumento da população nas áreas urbanas das grandes cidades, em decorrência dos que imigram em busca dos empregos nas indústrias nascentes” (RIBEIRO, 2015, p. 84). Na verdade, o objetivo principal era conter o êxodo rural, impulsionado pelo recente processo de industrialização nos grandes centros urbanos brasileiros. Entretanto, a autora lembra que a ruralização do ensino acaba se tornando um fracasso, não se materializando como um projeto de intervenção eficiente e capaz de gerar resultados satisfatórios para os camponeses¹⁷. Isso se dá

¹⁶ No governo de Getúlio Vargas, a expressão *educação rural* foi empregada para delimitar os espaços urbano e rural, além de definir políticas públicas voltadas à educação. Apesar de o urbano e o rural já serem compreendidos à época como espaços geográficos distintos, as práticas educativas implementadas tanto nas escolas situadas nas cidades como nas do campo se constituíam em um único paradigma, o urbano (PINHEIRO, 2014).

¹⁷ Ao analisarmos parte da legislação de que trata da educação durante o Governo Vargas, verificamos que a educação rural aparece como uma proposta muito tímida diante das grandes demandas existentes à época no que diz respeito à educação para grupos minoritários, como os

porque as políticas governamentais no âmbito da educação rural para frear a emigração dependeriam de (outras) ações que promovessem melhores condições de trabalho no campo e uma vida digna para os agricultores, algo que não aconteceu.

Dando sequência à política de ensino de seu Governo por meio do Ministério da Educação e ciente de que apenas reduzir o analfabetismo não era o suficiente, Vargas instituiu a Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937, cujo objetivo visava à expansão do ensino e difusão da arte e do folclore no meio rural. Além disso, o projeto Sociedade Brasileira de Educação Rural oferecia cursos normais rurais de preparação para o magistério nas escolas rurais, sendo responsável ainda pelas “Missões Rurais de Educação”¹⁸ (RIBEIRO, 2015). É importante ressaltar que as políticas que contemplam a educação rural executadas na era Vargas estão associadas aos interesses dos Estados Unidos da América voltados para a América Latina, sobretudo com o financiamento de projetos nos países tidos como “subdesenvolvidos”¹⁹, não tendo sido capazes de alcançar toda a população camponesa.

Assim, as principais ações conduzidas pelo Ministério da Agricultura do governo Getúlio Vargas integradas à educação são: a criação de “colônias agrícolas”, abertura de crédito agrícola e oferta de cursos para o aprendizado agrícola, concretizando-se com ações que visavam a mudanças entre os camponeses, como a adoção de hábitos de higiene saudáveis articulados a novas técnicas de produção no campo. Após ser criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais em 1945, fruto de acordo celebrado entre o Ministério da Agricultura brasileiro e os Estados Unidos, essa comissão é

camponeses (BEZERRA NETO, 2003). Em seu artigo 156, Parágrafo único, a Constituição de 1934 (BRASIL, 2016g) estabelece que “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Ironicamente, apesar de nesse mesmo período aproximadamente 70% (setenta por cento) da população brasileira residir no meio rural, somente 20% (vinte por cento) dos recursos seriam aplicados na educação dos camponeses (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Desse modo, os camponeses estavam fadados à falta de oportunidade e acesso à escola, colocando em xeque o ruralismo pedagógico.

¹⁸ De acordo com Barreiro (2010), essas “missões” eram responsáveis por dar suporte às ações da Campanha Nacional de Educação Rural desenvolvidas nos centros sociais da comunidade. A organização da Campanha Nacional de Educação compreendia quatro setores, como: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. As Missões Rurais de Educação eram encarregadas da supervisão das atividades executadas no âmbito das “missões”.

¹⁹ É nesse contexto que se fortalece a ideia de país de primeiro e de terceiro mundo, o que vai “justificar” a política de cooperação econômica e técnica dos Estados Unidos, principalmente, com países da América Latina e África.

responsável pela coordenação e implantação de programas como os Centros de Treinamento, as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas. O objetivo desses programas é ajudar na preparação de trabalhadores rurais adultos e na formação de crianças e jovens (RIBEIRO, 2015).

Ribeiro (2015) destaca ainda que as ações propostas e executadas pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais desmerecem os camponeses, já que tentam “conscientizar” os agricultores de que é necessário ter amor à terra e ao trabalho, como se a terra e o trabalho fossem desconhecidos desses atores sociais. Na verdade, o objetivo do governo era implantar um novo modelo de produção agrícola, articulado à ideia de “desenvolvimento” e “progresso”. Evidentemente, é uma política conduzida de modo a propagar e fortalecer a dependência de produtos, insumos e de maquinaria típicos do sistema agrícola norte-americano, o que foi concretizado mais tarde com a chamada “Revolução Verde”²⁰.

Portanto, no bojo do processo de modernização que se implantava no Brasil o desenvolvimento não se estende ao campo. Como a “política educacional” vigente na era Vargas estava vinculada ao sistema produtivo, sobretudo com a oferta de cursos para a formação técnica, podemos afirmar que a educação direcionada aos camponeses serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra barata que atendesse à prerrogativa político-econômica (ARROYO, 2011).

Nessa mesma direção, durante as décadas de 1950 e de 1960 foram implantados no Brasil o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural. O objetivo do SSR era diagnosticar a situação da população camponesa, pois apenas a política educacional no intuito de reduzir o analfabetismo não era o suficiente. Já a Campanha Nacional de Educação Rural foi criada como uma primeira política integrada, tida como específica da educação rural (BARREIRO,

²⁰ Durante a Ditadura Militar, foi publicada a Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, que promulga o *Estatuto da Terra*. Nessa lei estavam previstas a modernização da agricultura e a realização da reforma agrária. Entretanto, o governo militar priorizou investimentos na agricultura, sem antes executar a reforma agrária. As ações adotadas para modernização da produção agrícola brasileira se dão com a adoção do pacote da “Revolução Verde”, que consiste na utilização de produtos agroquímicos e agrotóxicos, pesquisas no intuito de melhorar as sementes, emprego de novas técnicas de plantio, além da mecanização da produção (uso de tratores, colheitadeiras, etc.) para elevar a produtividade. Para apoiar o projeto, o governo disponibilizou linhas de créditos acessíveis aos donos de grandes propriedades e empresários rurais, ficando de fora os pequenos agricultores camponeses.

2010). Como esses programas são financiados pelos Estados Unidos, eles também têm o papel de disseminar a ideologia de “modernização” dos modos de produção capitalista no âmbito das políticas da educação rural brasileira. Por outro lado, esse conjunto de programas e ações governamentais não foi capaz de reduzir os índices de analfabetismo e a falta de acesso da população camponesa à educação.

Em resposta a tais políticas, eclode o movimento de *educação popular*, marcado pela resistência dos movimentos sociais populares e da classe trabalhadora, os quais compreendem que a educação é um potencial transformador das crianças, dos jovens e dos adultos, independentemente de viverem no campo ou nas cidades. E o Movimento Educação de Base tem grande participação nas ações do movimento de educação popular. É importante ressaltar que

[...] a educação popular apenas gera um primeiro momento de passagem de uma *educação para o povo* a uma *educação que o povo cria*. [...] a educação através da qual ele não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo de transformação da história e da cultura do país (BRANDÃO, 2006, p. 88, itálico no original).

Tendo em vista a proposta da Educação popular, criada pelo povo com base nos valores, na cultura e identidade da própria classe popular, nos anos de 1960/1980 terá como principal representante o educador Paulo Freire (1921-1997). Perseguido durante o Regime militar (1964-1985), Freire se exilou do país, mas seus ideais de uma educação transformadora ganharam força no Brasil e no exterior. Evidentemente, foi a educação popular que, de certa forma, influenciou e alentou a luta dos movimentos sociais do campo, dando origem ao que mais tarde (na década de 1990) denominamos Educação do Campo.

Apesar da negligência dos governos brasileiros quanto à oferta ou promoção de ações que materializassem em uma política pública eficiente para a educação, “A partir da ‘luta pela escola pública’ e das primeiras iniciativas de ‘combate ao analfabetismo’, muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma *educação popular* liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil” (BRANDÃO, 2006, p. 40, itálico no original). Ao longo de muitos anos, quando a educação popular estava iniciando seus primeiros passos, o Governo Militar reprimiu de forma severa líderes populares e tentou silenciar as vozes dos movimentos sociais quando estes reivindicavam seus direitos, como educação pública e gratuita para os grupos minoritários da população (cf. IANNI, 1978). O resultado disso é que até o ano de

1985 não existe ainda uma política pública de educação especialmente direcionada para atender aos povos do campo.

Por outro lado, ao analisarmos alguns documentos oficiais como leis, pareceres, decretos e resoluções, podemos afirmar que a promulgação da nossa Constituição Federal de 1988 configura um “olhar diferente” para a educação, embora não seja mencionada de forma explícita a educação do/no campo. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1998, p. 126) estabelece que, na educação “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (artigo 205), deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206). Apesar da existência desse disposto, é importante lembrar que jamais existiu uma igualdade de acesso à escola no Brasil, com um diferencial às escolas no campo. As dificuldades que os camponeses enfrentaram ao longo da história para frequentar uma sala de aula perpetuaram, mesmo nas gestões de governos tidos como populares ou democráticos (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Mesmo assim, a Constituição de 1988 simboliza um divisor de águas, já que o restabelecimento da democracia no país assegura que os movimentos sociais tenham direito de lutar por uma educação que contemple a realidade e os interesses dos camponeses.

Além disso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 trouxe novas perspectivas para educação em geral, abrindo possibilidades e criando condições para implantar, mais tarde, o “projeto” de políticas públicas para a Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Como até meados da década de 1990 a educação ou a escolarização era restrita às atividades desenvolvidas nos limites das quatro paredes da sala de aula, o Art. 1º da LDB estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Se considerarmos que até então não existia um texto oficial estabelecendo “diretrizes” específicas acerca da educação ofertada aos povos do campo ou a seus processos formativos, com a LDB há um direcionamento ou uma definição que pode ajudar a introduzir a Educação do Campo nos anos seguintes. Ao estabelecer que a “educação” abrange diferentes “processos formativos” recorrentes em vários domínios sociais – inclusive as “manifestações culturais” –, a lei prevê que o currículo, a metodologia, os espaços formativos, devem ser condizentes com a

realidade do contexto social da comunidade de cada escola.

No entanto, devido à comum falta de efetivação dos dispostos previstos em muitas leis de nosso país, os movimentos sociais dos povos do campo articularam lutas e realizaram atos públicos, debates e eventos sobre o tema, principalmente, no final da década de 1990. Além da pauta de reivindicação reforçar que o Estado é responsável pela efetivação e oferta de educação aos camponeses, cobram-se também mudanças no currículo, no calendário, nos materiais didáticos e nas práticas didático-pedagógicas das escolas situadas no campo. Evidentemente, os debates justificam-se porque, de acordo com o artigo 28 da LDB,

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).

Apesar de existir esse disposto que trata da educação voltada para o meio rural (Educação do Campo), a compreensão dos movimentos sociais não é a mesma do poder público. Segundo Ferreira e Brandão (2011, p. 10), “Enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e a academia veem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania”. Em outras palavras, significa dizer que não temos ainda uma definição clara a respeito dos objetivos e propósitos da Educação do Campo na LDB ou de uma política pública para a área.

Mesmo assim, devemos reconhecer que, nas últimas duas décadas, ocorreram avanços significativos quanto aos marcos legais, como a aprovação de alguns documentos oficiais apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Documentos Oficiais – Educação do Campo/Alternância

N.	Documento Oficial	Publicação	Ementa ou Rubrica
01	Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (cf. BRASIL, 2002).	D.O.U. ²¹ de 9 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
02	Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (cf. BRASIL, 2016d).	D.O.U. de 29 de abril de 2008 .	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

²¹ Diário Oficial da União (D.O.U.).

03	Parecer CNE/CEB nº 21/2002 (cf. BRASIL, 2016f).	D.O.U. de 02 de setembro de 2002.	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais.
04	Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (cf. BRASIL, 2016e).	D.O.U. de 15 de março de 2006.	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
05	Decreto nº 7.352/2010 (cf. BRASIL, 2016c).	D.O.U. de 05 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
06	Lei nº 12.695/2012 (cf. BRASIL, 2016b).	D.O.U. de 25 de julho de 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas [...]; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; [...] e dá outras providências.
07	Lei nº 12.960/2014 (cf. BRASIL, 2016a).	D.O.U. de 31 de março de 2014.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Mais recentemente, a aprovação da Lei nº 12.695/2012 (BRASIL, 2016b) representa um avanço importante, já que o Artigo 13 permite fomentar ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), como a inclusão dos CEFFA ao sistema de financiamento público da educação via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular²² não traz nada específico a respeito da Educação do Campo. A Educação do Campo é citada apenas uma vez nesse documento (cf. BRASIL, 2017, p. 35-36), sendo apresentada como uma das modalidades específicas da Educação Básica, enfatizando que ela fundamenta suas ações segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (cf. BRASIL, 1996), além de possuir diretrizes próprias instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e leis que a regulamentam. Portanto, como o próprio nome desse documento já traz o termo “comum”, os conteúdos previstos na Base Nacional não contemplam uma modalidade de ensino com um currículo específico que atenda as especificidades do contexto do campo, a exemplo daquilo que é defendido pelos

²² Para efeitos deste estudo, estamos considerando o conteúdo da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, publicada em maio de 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 6 out. 2017.

princípios da Educação do Campo.

Como não se tem cumprido o disposto no Art. 1º da LDB 9.394/96, a luta principal do movimento nacional que defende a Educação do Campo tem reivindicado políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, e a *uma educação que seja No e Do Campo* (CALDART, 2002, p. 18). Contudo, essa lei abriu caminhos e que mais tarde possibilitaram instituir uma modalidade de ensino que respeitasse a cultura, a identidade, os saberes, o tempo, o espaço, os letramentos, as características das pessoas que vivem no/do campo. Trata-se, portanto, da Educação do Campo.

1.2 A Educação do Campo

A Educação do Campo, aludida na legislação nacional e em diversos documentos oficiais como educação rural, possui uma proposta teórico-metodológica própria que congrega escola, família e comunidade nos processos de formação humana. Essa peculiaridade, por si só, exige que tenhamos uma concepção de *campo* como espaço de vida, saberes, cultura e identidade próprios, o que requer ajustes e integração da escola à vida social nesse contexto. Nessa concepção, o espaço social denominado campo deixa de ser compreendido como uma extensão dos limites urbanos, notadamente presente nos fundamentos da *escola rural*²³. É importante lembrar que não faz muito tempo que a expressão Educação do Campo foi cunhada. Segundo Caldart (2012, p. 257-258), esse termo

Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 [itálico no original].

A autora também lembra que, durante os debates e a construção do documento base da I Conferência Nacional de 1998, são apresentados os argumentos que justificavam a adoção do termo Educação do Campo, por expressar

²³ Durante décadas, inclusive na atualidade, a educação ofertada aos camponeses geralmente acontece(u) nas escolas rurais. Esse tipo de escola é marcado, sobretudo, pelas más condições de funcionamento, professores sem formação inicial mínima exigida pela legislação, currículo e calendário não condizentes com a realidade dos povos do campo, pois são os mesmos das escolas situadas no meio urbano, dentre outros.

uma contraposição nas dimensões “forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural” (CALDART, 2012, p. 258). Por sua vez, a educação rural não contempla(va) um projeto de educação construído levando-se em consideração as especificidades das comunidades e dos povos do campo.

Ao buscar sentido para o termo *campo*, e não o mais recorrente, *zona rural*, a proposta apresentada nas discussões durante a I Conferência é dar sentido ao *trabalho camponês*, às lutas sociais e à cultura dos povos do campo, quer sejam camponeses, quilombolas, indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao mundo do trabalho no meio rural (cf. KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26). De modo geral, não é possível falar ou debater uma proposta de educação apenas para um grupo social minoritário do campo, mas sim para todos os povos que vivem no campo. Para Bhabha (2001, p. 21), é necessário “compreender a diferença cultural como produção de identidades minoritárias”. Em outras palavras, podemos afirmar que essa visão de Bhabha contempla a “complexidade” representada pela cultura e a identidade camponesas. Os povos do campo, em muitos aspectos podem até ser diferentes, mas se identificam como grupos minoritários que enfrentam os mesmos problemas em função da (in)existência ou não implantação de políticas públicas específicas para seu contexto social, como é o caso da área educacional. Desse modo,

[...] a Educação do Campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, 2011, p. 12).

É com base nessa visão sobre o que é, de fato, *campo* e *Educação do Campo*, que os movimentos sociais do campo e as famílias camponesas brasileiras se organizaram na tentativa de encontrar alternativas, a fim de construir uma escola *no* e *do* campo. Assim, compreende-se: *No* – porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde elas vivem, convivem com seus familiares; *Do* – explica-se pelo fato de que os camponeses têm direito a uma educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade local e com a sua participação, vinculada à sua cultura, saberes e às suas necessidades humanas e sociais (cf. CALDART, 2002; ARROYO, 2011). Além disso, para que a educação aconteça respeitando/considerando o tempo/espaço em que os camponeses vivem, é

necessário reconhecer que ela envolve processos formativos ligados diretamente à realidade dos atores sociais envolvidos, conforme disposto no Art. 1º da LDB (cf. BRASIL, 1996).

Entretanto, não podemos esquecer que desde seus primórdios esse projeto enfrenta muitos obstáculos impostos por diferentes setores conservadores da sociedade. Devemos reconhecer que “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2001, p. 21). Na verdade, desde a implantação dos primeiros projetos de educação popular no Brasil, a negociação é complexa (cf. BRANDÃO, 2006), mesmo dentro da própria classe social beneficiada. Ainda de acordo com Bhabha (2001, p. 21), “O ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição [...]”. Em outras palavras, as lutas e articulações dos movimentos sociais do campo em defesa da Educação do Campo vão contra as tradições impostas pelas experiências educativas típicas do meio urbano. Estas, embora distantes dos propósitos de formação almejados para a realidade das crianças, dos jovens e dos adultos camponeses, estão vivas em pleno século XXI nas escolas rurais.

Por tudo isso, a concretização de um projeto de educação para um grupo minoritário como os camponeses perante o Estado e a elite dominante brasileira não é tarefa fácil, enfrenta resistência e embates, já que envolve disputas e relações de poder (cf. NASCIMENTO, 2009). Entretanto, trata-se apenas da efetivação (na prática) de uma conquista de direito e cidadania já previstos em nossa Constituição de 1988 e na LDB/96. Ao se encontrarem em condições de acesso à educação, parece-nos que, para muitas pessoas detentoras do poder político e econômico, os camponeses estariam ganhando *empowerment*²⁴, no sentido do termo empregado por Freire e Shor ([1986]2003), ou seja, essa classe social teria mais autonomia de decisão e responsabilidades diretas quanto à educação que almejam. Depreendemos que Freire e Shor empregam o referido termo relacionando-o ao poder da classe social, e não à perspectiva individual ou comunitária. Significa dizer que o *empowerment* “Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a

²⁴ Advertimos o leitor que esse termo apresenta várias interpretações e empregos por alguns autores. Mas, neste estudo enfatizamos o sentido empregado na obra de Freire e Shor ([1986]2003).

educação é uma frente de luta” (FREIRE; SHOR, [1986]2003, p. 138). E a classe social para a qual a Educação do Campo foi pensada é constituída pelos camponeses.

Podemos afirmar, assim, que, devido à natureza de sua materialidade, desde a origem de suas formulações, a Educação do Campo exige ser pensada e estabelecida tendo sempre como referência norteadora três pilares fundadores: *Educação – Política Pública – Campo* (cf. CALDART, 2008). Para essa autora, é a relação estreita que esses termos representam que constitui a novidade histórica do fenômeno que foi batizado de *Educação do Campo*. Como podemos depreender, um projeto de educação básica do campo deve contemplar em seu escopo a cultura dos povos do campo, o saber popular, a filosofia de vida, os espaços, os tempos e as experiências dos atores sociais de tal contexto. Uma escola – mesmo que esteja situada no campo – que não articula tais aspectos da identidade camponesa nas suas práticas de formação não pode ser vista como uma unidade educativa que pratica a Educação do Campo.

Como veremos, na próxima seção deste capítulo, ao analisarmos as características teórico-metodológicas da proposta de ensino da Pedagogia da Alternância assumida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), podemos afirmar que essas unidades educativas desenvolvem práticas didático-pedagógicas, nos processos formativos, alinhadas à Educação do Campo. Aliás, a alternância nasceu bem antes do termo “educação do campo” ter sido cunhado. Na verdade, as contribuições mais significativas para a proposição da Educação do Campo como modalidade de ensino dentro dos movimentos sociais camponeses brasileiros vêm das experiências de formação implementadas nos diferentes tipos de CEFFA com a Pedagogia da Alternância, nas escolas de acampamentos (itinerantes) e assentamentos do MST (cf. MST, 2005).

1.3 A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância (PA) é considerada uma experiência de ensino ainda pouco conhecida na esfera acadêmica. Por isso, faz-se necessário discorrer a respeito dela e caracterizá-la para situar o contexto de produção do nosso objeto de estudo e da escola-campo.

Em um de seus trabalhos a respeito da PA na França, Gimonet (1998),

educador, pesquisador e Diretor do Centro Nacional Pedagógico das Casas Familiares Rurais (CFR), analisa a alternância nas experiências de formação de jovens agricultores nas CFR. O ponto de partida do autor é um questionamento provocativo acerca da alternância na formação: a PA seria um “método educativo ou novo sistema educativo?” (GIMONET, 1998, p. 1). Para responder a questão, o autor ancora sua análise em sete componentes ou invariantes atuantes nas práticas pedagógicas recorrentes em qualquer Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA²⁵).

O primeiro componente apresentado por Gimonet (1998, p. 2-3) é o *alternante* (adolescente, jovem adulto ou adulto), tomado como “centro do debate” e ator de sua formação. A formação é integrada às experiências pessoais (familiar, profissional, social, cultural, entre outras) do alternante, o que possibilita valorizar os saberes e promover a formação integral. Para alcançar isso, as práticas educativas devem congregiar estratégia personalista (Eu, nós e o ambiente), estratégia de cooperação educativa (valorização de saberes individuais), estratégia pedagógica experiencial (visa ajudar o alternante a desenvolver saberes), estratégia de aprendizagem (construção de conhecimento) e estratégia de autonomização (uma pedagogia emancipatória da pessoa da humana).

O *projeto educativo* compreende a segunda invariante e abrange as ações de formação da pessoa humana, considerando os meios e as finalidades. Daí, os desdobramentos da prática educativa devem alcançar três finalidades: orientação/inserção profissional, adaptação ao emprego, qualificação profissional. Embora pouco difundida nos CEFFA, uma quarta finalidade é a formação geral, que visa preparar os alternantes para os “mesmos exames²⁶”, e, assim, alcançar resultados semelhantes aos de estudantes de outras vias (GIMONET, 1998, p. 3).

Em seguida, Gimonet (1998) apresenta *o lugar da experiência* como o terceiro componente, que é representado pelo ambiente socioprofissional, o ponto de partida e chegada à construção de conhecimento. Permite confrontar experiências do âmbito profissional, da vida cotidiana que alternam com a vida escolar. Logo, a

²⁵ No território brasileiro, as *Casas Familiares Rurais* (CFR), as *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e outras unidades de ensino que adotam a alternância como sistema educativo são denominadas de *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFA).

²⁶ Entendemos que o autor faz referência a *exames oficiais*, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação e *Programme for International Student Assessment* (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), traduzido do inglês como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, etc.

formação é integrada considerando as dimensões temporal e espacial das práticas educativas (cf. RIBEIRO, 2008).

Como na PA a formação não se limita às quatro paredes da sala de aula e ao trabalho do monitor²⁷ (professor formador), o quarto componente discutido é a *rede de parceiros coformadores*. Há uma gama de autores que intervém, de algum modo, na formação do alternante: são monitores, mestres de estágio²⁸, profissionais/técnicos voluntários de entidades parceiras e colaboradores dos CEFFA, líderes das comunidades e grupos de alternantes. Essa prerrogativa da formação orientada pela alternância faz emergir lógicas, culturas, objetivos, às vezes, contraditórios. Em outras palavras,

[...] para a família, vale a lógica com dominante educativa em relação ao seu filho. Para o mestre de estágio, é a lógica profissional que prevalece, porque a produtividade e o econômico se impõem. Enfim para os formadores de CEFFA's predomina a lógica escolar ditada pelos programas, os exames a preparar e o êxito de todos (GIMONET, 1998, p. 5).

Como base no excerto, depreendemos que não há um consenso, ainda, em relação à formação “ideal” para os alternantes dos CEFFA. Enquanto as famílias esperam uma formação com uma lógica predominantemente educativa, para o mestre de estágio a prioridade deve ser a lógica profissional, já que no mundo contemporâneo os aspectos produtivos e econômicos são predominantes. Por outro lado, na visão da maioria dos monitores a formação proporcionada aos alternantes deve priorizar a lógica escolar guiada pelos programas, o que pode proporcionar êxitos nos exames²⁹. Evidentemente, com esses diferentes enfoques na formação, a PA será terreno propício para manifestação de confrontos entre cultural local, global, profissional e escolar. Após chegar ao CEFFA com seu modo peculiar ou familiar de falar, por exemplo, Gimonet (1998) lembra que um camponês precisa apropriar-se dos registros técnicos, do léxico e das referências da escola.

No entanto, a “lógica escolar ditada pelos programas” não reflete a formação

²⁷ Nas experiências educativas orientadas pela PA, o professor é denominado ou conhecido como *monitor*. Em outros termos, “o professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional” (NOSELLA, 2014, p. 30). Por isso, ao longo deste trabalho adotaremos o termo monitor para dirigirmo-nos ao professor.

²⁸ Depreendemos que, como os CEFFA oferecem, em sua maioria, cursos Técnicos voltados às práticas agrícolas, os *mestres de estágio* são aqueles *monitores* (com formação técnica na área agrícola) responsáveis por orientar e acompanhar o estágio dos alternantes nas propriedades ou comunidades.

²⁹ Trata-se de exames oficiais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e *Programme for International Student Assessment* (PISA).

ideal almejada pela PA e os movimentos sociais dos povos do campo. Entendemos que ter uma nota de destaque em um *exame externo*³⁰ (ver ENEM e PISA), por exemplo, não demonstra que o CEFFA seja diferenciado em sua proposta curricular e nos aspectos pedagógicos consoantes com a PA e com a realidade dos alternantes. Esses exames não podem ser tomados como avaliações capazes de verificar a qualidade do ensino ofertado, sob condições específicas e diferenciadas, como é o caso da PA e da Educação do Campo.

O quinto componente discutido por Gimonet (1998) é o *dispositivo pedagógico*, cuja dimensão considera que a formação por alternância exige uma organização, atividades, conteúdos e instrumentos pedagógicos específicos articulados entre espaços e tempos formativos (RIBEIRO, 2008). O processo de formação requer, dos alternantes, ações em tempos diferentes na comunidade e no CEFFA, o que permite situar a formação como uma ação científica. E os instrumentos pedagógicos são essenciais nesse processo, uma vez que favorecem a reflexão e a ação.

Já a sexta invariante apresenta a alternância como um *contexto educativo* que proporciona boas condições psicoafetivas aos alternantes. Isso gera “[...] qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação” (GIMONET, 1998, p. 2). Sobretudo, compreendemos que os alternantes de uma CEFFA formam um grupo de atores sociais, e não um grupo de alunos qualquer.

Para finalizar, o último componente elencado são os *formadores*, denominados de “monitores”. O perfil de formador pensado para os CEFFA não é, em muitos aspectos, alinhado ao modelo de docente tradicional (cf. NOSELLA, 2014). Na PA, o monitor³¹ não desempenha apenas as funções docentes restritas às atividades pedagógicas da sala de aula. É um profissional cujos papéis são múltiplos ao lado dos alternantes, englobando aspectos como educação, técnica, ensino e animação. Por isso, são colocadas algumas exigências para ser um monitor: “[...] um

³⁰ Instituídos por órgãos governamentais, esses exames representam um “termômetro” dos níveis de letramento da população e da qualidade do ensino ofertado. Embora sejam avaliações dos órgãos oficiais e consideradas fundamentais para o direcionamento de políticas públicas voltadas às demandas da área da educação, em alguns casos, tais exames não condizem com a realidade das práticas de letramentos de boa parte dos alunos (cf. ROJO, 2009), aos textos e gêneros a que tiveram acesso e as práticas de leitura e escrita a que foram submetidos no processo de formação no Ensino Básico.

³¹ Conforme enunciamos anteriormente, esse profissional é, de fato, um *agente de letramento* nos termos de Kleiman (2014). Nas partes seguintes deste trabalho, desenvolveremos a concepção de agente de letramento.

conhecimento dos ambientes sócio-profissionais, uma presença no terreno sócio-profissional dos alternantes, uma formação pedagógica específica e um aperfeiçoamento contínuo” (GIMONET, 1998, p. 9). Por tudo isso, é um profissional que necessita compreender a importância do trabalho pedagógico e educativo em equipe. Para o autor, colocar a alternância em prática representa vencer grandes desafios, entre eles, uma adoção real da Pedagogia da Alternância tendo em vista os diferentes contornos das experiências.

Portanto, ao apresentar uma análise dos sete componentes ou invariantes atuantes nas práticas pedagógicas recorrentes nos CEFFA, tais como: (1) o *alternante* (adolescente, jovem adulto ou adulto), pessoa humana e centro da formação; (2) o *projeto educativo* da PA; (3) o *lugar da experiência socioprofissional* na formação; (4) *A rede de parceiros coformadores*; (5) o *dispositivo pedagógico*; (6) o *contexto educativo* da PA; e (7) os *formadores* (monitores), Gimonet (1998) quer reforçar a ideia de que a PA não é simplesmente um método de ensino, mas um sistema educativo bastante complexo.

A PA congrega diferentes valores e experiências formativas, conferindo valorização aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos jovens e adultos camponeses no processo de formação (cf. GIMONET, 1998; 2007; QUEIROZ, 2004; MOREIRA, 2009; CALIARI, 2013). Para tanto, muitas atividades escolares são articuladas às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos alternantes (estudantes) nas suas experiências concretas.

1.3.1 A experiência em alternância na França e expansão no mundo

No contexto socioeconômico em que nasce a PA na década de 1930, os camponeses franceses passam por um momento difícil. A França enfrentava grande crise econômica, agravada principalmente pela ausência de políticas públicas educacionais para a população que vivia no meio rural. A educação formal ofertada na rede de ensino era considerada incompatível com as demandas e a realidade dos jovens do meio rural, pois o foco do ensino era a formação de pessoas para atuar nas atividades do meio urbano. Ademais, não havia espaço para discutir a cultura, os valores e a identidade camponesa dentro da proposta de formação ou nas atividades didático-pedagógicas da escola tradicional urbana (cf. MOREIRA, 2009).

Imersos nesse contexto social no qual sequer existia escola “para todos” ou mesmo condizente com a realidade dos povos do campo, alguns agricultores e um pároco de uma comunidade se organizaram na tentativa de encontrar alternativas a fim de construir uma escola *no e do* campo. Foi com base nessa proposta de educação pensada para as crianças e os jovens camponeses que surgiu a PA em 21 de novembro de 1935, na comunidade denominada Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, sudoeste da França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR) (GIMONET, 2007; NOSELLA, 2014). Esta é a primeira experiência de ensino orientada pela PA, cujo objetivo era buscar nova alternativa de formação capaz de mudar a realidade da educação para os filhos dos camponeses. Na condição de agricultores, os pais compreendiam que o modelo de formação da escola urbana francesa poderia comprometer o futuro de seus filhos, de sua profissão, da agricultura e da vida humana no meio rural (cf. SILVA, 2011).

Apesar de serem leigos, os pais estavam convencidos de que o modelo de ensino deveria contemplar as reais necessidades de seus filhos. Como alternativa, os agricultores buscaram o apoio do Padre Abbé Granereau e criaram uma escola na própria comunidade, a qual propiciou o atendimento aos filhos dos agricultores, permitindo aos estudantes aprender os “ensinamentos” da escola, porém em alternância de períodos (cf. ESTEVAM, 2003).

Para concretizar isso, a proposta de formação gestada pela PA, desde a primeira experiência na França, apresenta uma organização didático-pedagógica vinculada a dois espaços formativos diferentes, representados pelo: *Tempo Escola*, correspondente às sessões de aulas nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), articuladas entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção; e *Tempo Comunidade*, que é representado pelo período de vivência do jovem na propriedade/comunidade, onde desenvolve pesquisas de estudo, experimentos, trabalho coletivo, entre outras atividades (cf. RIBEIRO, 2008). As atividades empreendidas nesses dois tempos ou espaços formativos (escola/família/comunidade) são integradas aos Instrumentos Pedagógicos.

No caso dessa primeira experiência francesa com PA em 1935, os jovens permaneciam três semanas no Tempo Comunidade – período de convivência relativa à aprendizagem no ambiente familiar (propriedade/comunidade) e apenas uma semana no Tempo Escola – no centro de ensino (escola/internato), improvisado nas instalações da paróquia rural de Sérignac-Peboudou, cujas aulas sobre os

conteúdos escolares eram ministradas pelo Padre Granereau. Esse sacerdote não se instalou na comunidade apenas para celebrar os sacramentos e dar aulas de religião; estava disposto a ajudar na formação dos jovens (cf. NOSELLA, 2014).

Por sua vez, os pais eram os responsáveis pelas orientações aos adolescentes no desenvolvimento de atividades e pesquisas durante o Tempo Comunidade. A turma pioneira era formada por 04 (quatro) estudantes, todos com idades entre 13 e 14 anos. A experiência foi produtiva, pois os jovens eram interessados e as famílias participavam assiduamente da formação dos filhos. No ano de 1936, a turma já possuía 15 (quinze) estudantes. É importante ressaltar que “Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava à casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico” (NOSELLA, 2014, p. 49). Ou seja, o conteúdo era, em sua maioria, técnico-agrícola, ainda que houvesse discussão sobre religião, sobre a vida no campo e cultura. É somente nos anos 1942/1943 que se inicia um processo de construção de um currículo mais “complexo” para as MFR, uma vez que os jovens precisavam também de uma formação geral teórica proporcionada pelos conteúdos de disciplinas como História, Geografia, Matemática, Ciências, Francês, entre outras.

Ao propor uma formação que não se restringia aos limites das quatro paredes da sala de aula, a PA transformou o processo de formação de crianças e de jovens camponeses, valorizando momentos (tempos) e espaços diferentes para a construção do conhecimento. Para Dunker (2008, p. 196, *itálico no original*), “Assim como o discurso, o *espaço* se define por suas regras de formação e pelas dimensões inferidas a partir de seus objetos”. Nesse sentido, os deslocamentos são responsáveis por nos permitir visualizar um objeto em certo espaço, e não em outro qualquer. Ainda nesse estudo, Dunker trabalha a noção do termo *espaço* como elemento importante para analisar as relações entre discurso e ideologia, como condição potencial de transcender a significação ou dimensão epistêmica do termo ideologia³². Além disso, “No espaço do discurso, podemos isolar os *lugares* onde os sujeitos e as enunciações concretas se efetivam” (DUNKER, 2008, p. 200, *itálico no original*). Ou seja, o discurso nessa visão constitui-se por lugares e pelas relações que os definem.

³² Ver maiores detalhes a respeito de *ideologia* e *discurso* em Dunker (2008).

Tendo em vista as categorias enunciativas de *espaço* e de *tempo* propostas por Benveniste (2006), para o autor “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Em outras palavras, corresponde à apropriação da língua por um ato individual de dizer, o que não se traduz como uma perspectiva subjetivista da linguagem, tendo em vista que todo dizer instaura um outro, o “alocutário”, sendo a intersubjetividade inerente à enunciação. Além disso, a enunciação é caracterizada como a “instância” de mediação entre a língua e a fala, sendo instância um conjunto de categorias linguísticas vinculadas ao ato de dizer.

Considerando a enunciação como “práxis”, Fontanille defende que a enunciação “não é a origem primeira do discurso”, pois:

Ela pressupõe algo diferente da atividade discursiva (o sistema da língua, mas também o conjunto de gêneros e tipos de discursos ou os repertórios e as enciclopédias de formas próprias a uma cultura). Ela supõe também uma história da práxis, dos usos, que seriam práxis anteriores assumidas por uma coletividade e estocadas na memória. (FONTANILLE, 2007, p. 272)

É nesse sentido que o dizer se articula com uma memória do dizer, que inclui as formas, as estruturas, mas também suas reconfigurações. Há o sistema e suas regras, mas também uma memória dos usos e, desse modo, o sujeito que se apropria da língua como locutor não apenas explora “o sistema em estoque, mas contribui para remodelá-lo e colocá-lo em devir” (FONTANILLE, 2007, p. 273). Nesse sentido, podemos dizer que o sistema não é uma totalidade imutável e definitiva, mas algo em movimento, alimentado pelos usos dos falantes. Esse uso permite mudanças, acréscimos, isto é, o sistema não existe independentemente dos atores sociais que dele fazem uso e, assim, “a perspectiva da práxis enunciativa é *interativa*” (FONTANILLE, 2007, p. 273, *itálico no original*).

Benveniste (2006, p. 83) também ressalta que na enunciação devemos considerar, sucessivamente, “[...] o próprio ato de dizer, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realidade”. Dito de outra forma, a afirmação do autor refere-se às três categorias linguísticas mobilizadas quando tomamos a palavra: (i) *pessoa* (Eu e Tu): constituída no “ato de dizer”; (ii) *tempo* (Agora): momento ou “situações” em que tomo a palavra; (iii) *espaço* (Aqui): lugar daquele que fala. Portanto, o *Eu*, o *Aqui* e o *Agora* são os elementos que constituem as categorias da enunciação e estão presentes em todas as línguas. Em seu trabalho a respeito da enunciação, Fiorin (2016) destaca esses três elementos chamando-os de dêiticos,

isto é, eles indicam a *pessoa*, o *espaço* e o *tempo* da enunciação. Fazendo uma relação com nosso objeto de estudo, entendemos que o espaço e o tempo são categorias de análise apropriadas para o estudo, uma vez que, na perspectiva da Pedagogia da Alternância, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade referem-se a dois espaços (concretos) e tempos formativos distintos: escola e família/comunidade/meio socioprofissional. Na seção de análise das categorias de tempo e de espaço, aprofundamentos a discussão sobre enunciação.

Em um texto no qual Biroli (2008) discorre a respeito da concepção de história com base em algumas obras e autores, essa autora defende que as relações entre história e discurso são heterogêneas. Por isso, a linguagem nos permite gerar discurso ou “dizer (n)o tempo”, um modo capaz de entrelaçar espaços e tempos, às vezes, tão peculiares nas atividades humanas envolvendo construção/produção do conhecimento. Em outras palavras, podemos afirmar que

[...] está em funcionamento uma operação, inúmeras vezes referida, por meio da qual constituem-se *lugares* para aquele que diz a história – *lugares de observação*, *lugares de atribuição de sentido* a sua experiência e a de outros no tempo, que são também lugares epistemológicos em que se articulam de modo peculiar os conceitos de histórias, historicidade³³ e discurso (BIROLI, 2008, p. 183, itálico no original).

Ao discutirmos as práticas educativas alicerçadas nos princípios da alternância e estabelecendo uma relação com os lugares de observação e atribuição de sentido, bem como os sujeitos no tempo (ou momentos) em que tais práticas acontecem, podemos afirmar que os diferentes *espaços*, *lugares* e *tempos* (BIROLI, 2008; DUNKER, 2008) elencados congregam uma epistemologia que se articula conforme o rol de experiências, saberes, discursos e histórias dos estudantes, monitores e demais atores sociais envolvidos no processo de formação dos CEFFA. Para visualizarmos em nosso estudo todos esses elementos peculiares à formação baseada na PA, Nosella (2014, p. 31) lembra que os princípios básicos da PA podem ser caracterizados pela:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;

³³ Por não ser o foco do estudo, não aprofundaremos a discussão sobre *história*, *historicidade* e *discurso*. Para tanto, ver Biroli (2008).

3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

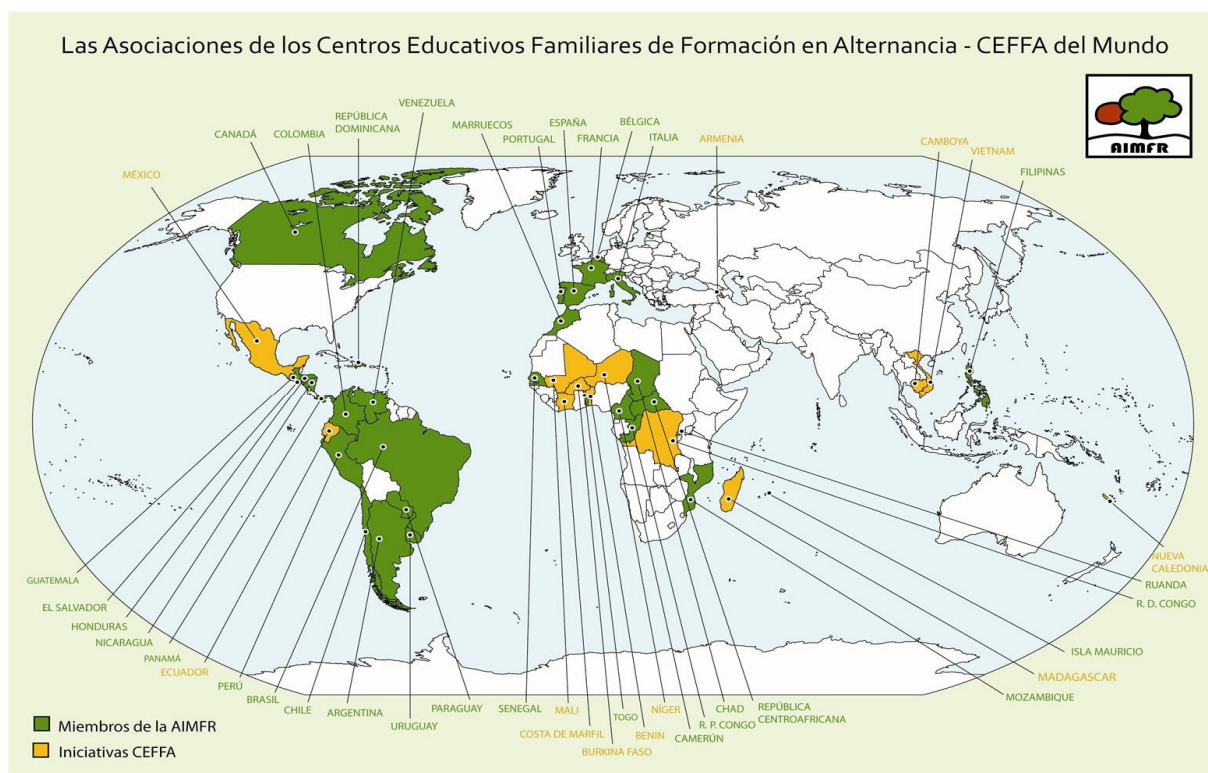
Os desdobramentos dessa primeira experiência de ensino em regime de alternância na França levam a comunidade envolvida a um longo processo de discussão e reflexão, no intuito de encontrar alternativas para estruturar e fortalecer a PA (cf. ESTEVAM, 2003). Afinal, as demandas eram muitas e substanciais. A criação da primeira MFR nos moldes conhecidos atualmente ocorreu em 1937, atendendo a uma turma formada por 30 jovens. Como não tinha apoio do Estado, a Casa (ou escola) iniciou seu funcionamento sob o comando e responsabilidade moral, jurídica e financeira de uma associação formada por famílias de pequenos agricultores, vinculada à Secretaria Central de Iniciativa Rural. O objetivo desta organização sindical era incentivar a criação de sindicatos, cooperativas e oferecer apoio às iniciativas de entidades direcionadas ao desenvolvimento da agricultura na França. Conforme Estevam (2003), tanto os agricultores quanto o pároco eram membros da Secretaria Central de Iniciativa Rural. Para garantir o funcionamento da escola, a associação comprou um imóvel onde foram construídas as instalações definitivas da MFR em Lauzun. Outra ação importante para fortalecer o projeto foi a contratação de um técnico, cujas atribuições se dividiam entre orientar e ensinar os jovens no Tempo Escola, além de realizar visitas às famílias dos estudantes no período de alternância nas propriedades (cf. NOSELLA, 2014).

O suporte da Secretaria Central de Iniciativa Rural na implantação da PA em território francês foi muito importante, de modo que o número de MFR foi ampliado em pouco tempo. Tal fato demonstrou ser necessário organizar e unificar o movimento, cuja solução encontrada foi a criação da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR) em 1941. Logo, a UNMFR identificou uma participação religiosa muito forte nas ações do movimento, além do surgimento de orientações muito alinhadas às diretrizes do Estado, o que foi rechaçado. Afinal, a PA foi pensada e criada pelos camponeses com base nas demandas da formação de seus filhos; a MFR não podia ser um objeto da Igreja nem do Estado. Uma das ações fundamentais implementadas por essa associação das MFR foi a criação de um Centro de Formação e o primeiro curso de formação técnico-pedagógica para monitores (professores das MFR). Em síntese, foi a partir daquilo que denominamos “pesquisa-ação” que as práticas educativas nas MFR aperfeiçoaram-se. Para

alcançar o estágio atual, primeiramente houve um processo de muita experiência, tentativas, acertos, erros, reflexões, bom senso e compromisso dos atores envolvidos no projeto. Os resultados de tudo isso é que já existiam 35 MFR em 1943 na França, saltando para um total de 100 *Maisons* em 1945 (cf. SILVA, 2011).

Mas essa expansão não se limita à França. A internacionalização do movimento ocorre no final dos anos de 1950. Surgem outras experiências da PA em diferentes países da Europa, África, América, Ásia e Oceania, conforme ilustrado no mapa da Figura 1:

Figura 1 – Distribuição geográfica dos CEFFA no Mundo



Fonte: AIMFR (2016).

O crescimento do número de MFR nos diferentes continentes motivou a criação da *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR) em 1975, durante o Congresso Internacional do movimento realizado em Dakar (Senegal), no período de 12 a 16 de maio do referido ano (cf. GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Conforme esses autores, existiam 1.325 CEFFA no final de 2008 em todo o mundo, com 523 na Europa, 593 na América, 193 na África e 16 na Ásia e Oceania, estando presentes em mais de 40 países.

1.3.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil, as experiências formativas orientadas pela alternância estão ligadas ao Movimento Internacional das *Maisons Familiales Rurales* (SILVA, 2012). Porém, são conduzidas principalmente por dois tipos de CEFFA: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), cujos objetivos são comuns, voltados à formação de jovens agricultores. Como veremos, o modelo de CEFFA que mais cresce no país é o das EFA.

Curiosamente, a primeira experiência de ensino baseada nos princípios da Pedagogia da Alternância (PA) chega ao Brasil em 1968 (cf. NOSELLA, 2014), sob influência das *Scuole Della Famiglia Rurale*, da região de Veneto, Itália, e não das MFR francesas. Após chegar ao estado do Espírito Santo na década de 1960 para desenvolver um trabalho de pastoral social na região sul capixaba, compreendendo os municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, o sacerdote italiano Humberto Pietrogrande se deparou com um país que passava por grandes mudanças econômicas e políticas. Isso afetava diretamente a vida social e econômica dos agricultores, alavancando o êxodo rural – muitas famílias camponesas migravam para os núcleos urbanos em busca de melhores condições de vida.

Oriundo da Itália, o Padre jesuíta Pietrogrande conhecia as experiências em alternância nas *Scuole Della Famiglia Rurale*, ligadas à Igreja Católica. O religioso, convicto da importância e da viabilidade do projeto para a comunidade capixaba, com o apoio de técnicos e entidades italianas, de Paolo Nosella, de lideranças camponesas e da comunidade em geral, iniciou as discussões, culminando com a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) no dia 25 de abril de 1968. A finalidade dessa instituição era “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” (NOSELLA, 2014, p. 65). Dentre as prioridades elencadas no Plano de Ação do MEPES, estava a educação, não nos moldes tradicionais, mas no sentido de favorecer o desenvolvimento das capacidades humanas, contando inclusive com a participação de atores sociais das comunidades locais.

Inicialmente, a primeira ação do MEPES determinou a criação de 03 (três)

Escolas Famílias Agrícolas (EFA), cujo objetivo era promover a formação de crianças e jovens camponeses. Para a implantação de cada unidade educativa, Nosella (2014, p. 67) explica que “O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes”. Ainda de acordo com esse autor, com apoio da comunidade o MEPES criou mesmo 03 (três) EFA em 1968, sendo uma no município de Anchieta, uma em Alfredo Chaves e outra em Rio Novo do Sul. As duas primeiras inauguraram as atividades escolares em 9 de março de 1969, quando receberam os primeiros alunos. Poucos meses depois, a EFA de Rio Novo do Sul também entrou em funcionamento.

A relação estreita com a Igreja Católica, a participação das organizações sindicais dos camponeses e as ações promovidas pelo MEPES permitiram que o projeto expandisse a partir de 1973 não só dentro do Espírito Santo, sendo criadas EFA na Bahia, Minas Gerais, dentre outros estados (cf. ESTEVAM, 2003). Logo, tal crescimento exigiu a organização, união e articulação política do movimento, além de ser necessário romper os isolamentos, introduzir e homogeneizar a aplicação dos princípios basilares da PA. Assim, durante a primeira assembleia geral das EFA³⁴ do Brasil realizada em 1982, ocorre a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Trata-se de uma entidade cujo papel é coordenar atividades e defender os interesses das entidades vinculadas, além de assessorar a implantação de novas iniciativas dentro do projeto. Segundo Estevam (p. 2003, 58), a UNEFAB estreitou os laços com as MFR francesas, o que permitiu retomar “os princípios originais da proposta de formação” baseada na PA.

Quanto ao sistema de alternância vigente nas EFA brasileiras, o número de dias das sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade pode sofrer variação. Depende, em parte, do reconhecimento dos cursos pelas Secretarias de Educação. Segundo Estevam (2003), em cursos regulares de Ensino Fundamental, o regime de alternância em geral é de uma semana para atividades do Tempo Escola e uma semana para o Tempo Comunidade. Já nos cursos de nível médio, os estudantes têm uma sessão de quinze dias no Tempo Escola e quinze dias na sessão Tempo Comunidade. Mas, na escola-campo da nossa pesquisa, as sessões duram apenas

³⁴ Conforme estabelecido pela UNEFAB (2015), qualquer CEFFA deve ter uma associação constituída por pais, alunos e outros agricultores da região, sendo os responsáveis pelas questões administrativas, definição do plano e estratégias de ação, contratação de monitores, além de outras atribuições inerentes ao funcionamento da escola.

uma semana.

Em função das demandas, o território brasileiro tornou-se um solo fértil para a alternância. A segunda experiência de formação por alternância no país nasce no início da década de 1980, com a implantação das Casas Familiares Rurais (CFR). A ideia de criação das CRF liga-se a uma viagem de estudos, à França, por profissionais brasileiros vinculados a algumas Secretarias de Estado de Educação e do Ministério da Educação, no ano de 1979 (cf. SILVA, 2012). Entre as atividades do grupo, estava agendada a realização de visitas *in loco* às MFR para conhecimento das experiências educativas desses CEFFA. Após o retorno dos brasileiros, a União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR) enviou um assessor técnico ao Brasil em 1980, cujos objetivos eram divulgar as experiências pedagógicas das MFR e incentivar a criação deste tipo de CEFFA no país. Os trabalhos do assessor técnico Pierre Gilly da UNMFR concentraram-se no Nordeste, principalmente em parceria com pessoas ligadas à Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), especificamente ao Programa do Polo Nordeste³⁵.

Com o trabalho de assessoria técnica de Pierre Gilly e com o apoio do programa Polo Nordeste, ocorre a criação da primeira Casa Familiar Rural (CFR) no Brasil em 1980, localizada em Arapiraca, estado de Alagoas (cf. SILVA, 2012). Em 1984, é criada a CFR do município de Riacho das Almas, estado de Pernambuco. Esses dois CEFFA tiveram experiências importantes no tocante à formação de crianças e jovens camponeses, mas, devido a alguns problemas, suas atividades duraram pouco tempo. Entretanto, serviram de inspiração para projetos de criação de outras CFR na região Sul do Brasil.

A presença do assessor técnico Pierre Gilly (da UNMFR) no Seminário Franco-Brasileiro³⁶, ocorrido em 1985 na cidade de Curitiba (Paraná), viabilizou a criação de CFR no Sul do país. Silva (2012) ressalta que durante esse evento são estabelecidas ações conjuntas entre esse assessor da UNMFR e o Governo do Estado do Paraná. Os trabalhos se iniciaram com a divulgação e orientações para criação de uma CFR. Com o apoio dos movimentos sociais dos agricultores e lideranças locais, foram implantadas respectivamente uma Casa Familiar Rural (CFR) em 1989 no município de Barracão e outra em Santo Antônio do Sudoeste,

³⁵ Constituía um dos programas de desenvolvimento voltados à educação na década de 1980. Seu foco era a educação e o trabalho produtivo, a educação e a vida comunitária (SILVA, 2011).

³⁶ Na referência consultada (SILVA, 2012), a denominação para esse evento é apenas *Seminário Franco-Brasileiro*.

em 1990. Essas CFR nasceram de um projeto fomentado por um convênio entre as MFR francesas, a Secretaria da Educação e Desporto do Paraná e as prefeituras dos municípios beneficiados. Gilly também ministrou o curso de formação dos primeiros monitores dessas CFR.

Na região Sul, as CFR tiveram uma expansão muito rápida, sobretudo no Paraná. Em 1990 eram 02 CFR; em 2000, o número subiu para 37. Com as demandas de articulação, organização, manutenção e fortalecimento do movimento, geradas pelo crescimento – o que nos remete ao ocorrido com as EFA capixabas –, em 1991, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR-Sul. De acordo com Estevam (2003), entre os objetivos dessa associação estão (1) difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela Pedagogia da Alternância, (2) garantir as condições de organizar o funcionamento das CFR, (3) oferecer cursos para formar monitores e técnicos, bem como (4) capacitar representantes das entidades vinculadas ao processo educativo. Com a expansão e crescimentos do número de CFR nos estados das regiões Norte e Nordeste, em 1996, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil – ARCAFAR-Ne/No, à qual estão vinculadas as CFR situadas nas unidades federativas de ambas as regiões.

De modo geral, o número de dias ou semanas das sessões adotados nas CFR é o mesmo. Por outro lado, os estudantes permanecem uma semana no Tempo Escola e duas semanas no Tempo Comunidade, o que é traduzido em quatorze semanas anuais no CEFFA (SILVA, 2012). Nesse modelo, há uma carga horária maior direcionada à formação técnica.

Para sintetizar as informações relacionadas às primeiras unidades educativas em alternância em diferentes partes do Brasil, segue o quadro:

Quadro 2 – Primeiras EFA e CFR do Brasil

N.	Denominação	Município	Região	Ano de criação
01	Escola Família Agrícola de Olivânia	Anchieta-ES	Sudeste	1969
02	Escola Família Agrícola Alfredo Chaves	Alfredo Chaves-ES	Sudeste	1969
03	Escola Família Agrícola Rio Novo do Sul	Rio Novo do Sul-ES	Sudeste	1969
04	Casa Familiar Rural de Arapiraca	Arapiraca-AL	Nordeste	1980
05	Casa Familiar Rural de Riacho das Almas	Riacho das Almas-PE	Nordeste	1984
06	Casa Familiar Rural de Barracão	Barracão-PR	Sul	1989

07	Casa Familiar Rural Santo Antônio do Sudoeste	Santo Antônio do Sudoeste-PR	Sul	1990
----	---	------------------------------	-----	------

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Enquanto entidades representativas e de apoio à formação por alternância, já que trabalham com a mesma pedagogia, prática educativa e atores sociais, atualmente a ARCAFAR e a UNEFAB atuam em parceria, o que permite celebrar convênios com órgãos governamentais, Secretarias de Educação e organizações não governamentais brasileiras e estrangeiras que apoiam o movimento. Certamente, esse diálogo reduz as diferenças políticas, unifica e fortalece o movimento da PA no Brasil.

Quanto à definição da expressão Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para designar todas as unidades educativas que aderiram, de algum modo, ao sistema educativo orientado pelos princípios da PA, isso aconteceu em abril de 2001, durante um encontro realizado em Foz do Iguaçu, Paraná (QUEIROZ, 2005). Nesse evento, estavam presentes representantes das EFA, CFR, Programa de Formação de Jovens Rurais (ProJovem) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conforme Queiroz (2005, p. 33), o termo CEFFA “expressa a realidade das experiências no Brasil”. Em geral, a denominação CEFFA é mais comum entre as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) (ligadas à UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFR) (ligadas à ARCAFAR). A PA cresceu tanto no Brasil que, em 2005, foram identificados 08 (oito) tipos diferentes de CEFFA no território nacional, quais sejam:

01. Casas das Famílias Rurais (CdFRs)
02. Casas Familiares Rurais (CFRs)
03. Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR)
04. Escolas Comunitárias Rurais (ECORs)
05. Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)
06. Escolas Populares de Assentamentos (EPAs)
07. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)
08. Três Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo. (QUEIROZ, 2005, p. 33).

Desde 1969, as experiências fomentadas pela PA constituem uma referência pedagógica para a formação dos jovens camponeses e lideranças dos movimentos sociais do campo brasileiro. Mais recentemente, passou a fundamentar cursos de graduação específicos para a formação de professores em Educação do Campo nas diferentes áreas do conhecimento em mais de 42 (quarenta e duas) universidades públicas brasileiras. Todos os anos, a rede CEFFA promove a formação de milhares

de jovens camponeses brasileiros. Isso é explicado porque, “na ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo, a EFA se tornara uma alternativa quase única de escolarização na maioria das comunidades rurais” (NOSELLA, 2014, p. 262). Segundo Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), em 2008, o Brasil contava com aproximadamente 263 (duzentas e sessenta e três) CEFFA, conforme ilustrado no mapa (Figura 2):

Figura 2 – Distribuição geográfica dos CEFFA no Brasil



Fonte: EPN/CEFFAs – Outubro de 2009

Fonte: AIMFR (2015).

De acordo com as informações da Figura 2, os CEFFA estão distribuídos em 20 Estados brasileiros. As Casas Familiares Rurais (CFR) somam 118 (cento e dezoito) centros de ensino e, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), alcançam um total de 145 (cento e quarenta e cinco) unidades. Por estarem vinculadas à UNEFAB e à ARCAFAR e terem participação mais expressiva na história do movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, apenas as EFA e as CFR aparecem nos números do mapa da Figura 2. Com isso, depreendemos que há muitos outros CEFFA como os mencionados por Queiroz (2005, p. 33) funcionando no país (além dos números apresentados). A formação por alternância praticada nos CEFFA, juntamente com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo,

constitui um modelo de educação específica, diferenciada, que garante a muitas crianças, jovens e adultos camponeses o direito de ter acesso a uma escola construída a partir de sua realidade e com a contribuição das famílias dos agricultores. Como veremos na sequência, os Instrumentos Pedagógicos da PA são fundamentais na trajetória da formação dos estudantes.

Em se tratando do movimento e das experiências em Alternância no Estado do Tocantins, até o ano de 2014 eram apenas 03 (três) CEFFA em funcionamento, mas em 2016 esse número foi ampliado para 05 (cinco), conforme ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Tocantins

N.	Denominação	Município	Micror-região	Anos atendidos em 2016	N. de Alunos em 2016	Parcerias / Convênios	Ano de Criação
01	Escola Família Agrícola de Porto Nacional	Porto Nacional	Palmas	6º ao 9º ano EF e 1º ao 3º ano EM	273	COMSAÚDE/ SEDUC-TO / PETROBRAS/ UFT / MDA ³⁷ / ONGs	1994
02	Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus	Colinas do Tocantins	Araguaína	1º ao 3º ano EM	102	Município/ SEDUC-TO/ ONGs	2000
03	Escola Família Agrícola São Francisco	Campos Lindos	Jalapão	-	-	Município/ SEDUC-TO	2005
04	Escola Estadual Família Agrícola José Porfírio de Sousa	São Salvador do Tocantins	Gurupi	6º ao 9º ano EF e 1º ano EM	151	SEDUC-TO/ Consócio Usina Hid. Peixe/ MAB ³⁸	2016
05	Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo	Esperantina	Bico do Papagaio	8º e 9º ano EF e 1º ao ano EM	148	SEDUC-TO / Município/ MDA / ONGs	2016

Fonte: Silva (2011) e Pesquisa do Autor (2016).

De acordo com esse quadro, as EFA existentes em terras tocantinenses estão localizadas respectivamente nos municípios de Porto Nacional, Colinas do Tocantins, Campos Lindos, São Salvador e Esperantina, possuindo um total de 674 (seiscentos e setenta e quatro) alunos matriculados em 2016. Três delas já acumulam mais de 10 (dez) anos de caminhada, embora a EFA de Campos Lindos (atendia alunos do

³⁷ Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

³⁸ Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

6º ao 9º Ano do EF) esteja com suas atividades paralisadas desde o início de 2015 devido a um incêndio; duas iniciaram suas atividades em 2016.

Embora não possuam todas as especificidades de uma EFA, há duas escolas da rede pública de ensino situadas no estado do Tocantins que também assumem o sistema educativo da alternância, sendo elas o Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes e o Colégio Estadual Agrícola Brigadas Che Guevara, ambas localizadas respectivamente nos municípios de Porto Nacional e Monte do Carmo.

O Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes é uma escola vinculada à rede municipal de ensino de Porto Nacional (Tocantins) e atende a filhos de camponeses na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Já o Colégio Estadual Agrícola Brigadas Che Guevara, situado no município de Monte do Carmo (Tocantins), funciona de maneira compartilhada: o Ensino Fundamental é de responsabilidade da rede municipal de ensino de Monte do Carmo e, o Ensino Médio, é ofertado pela Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins. Além de atenderem a filhos de camponeses, essas duas escolas estão situadas no campo e utilizam Instrumentos Pedagógicos da PA.

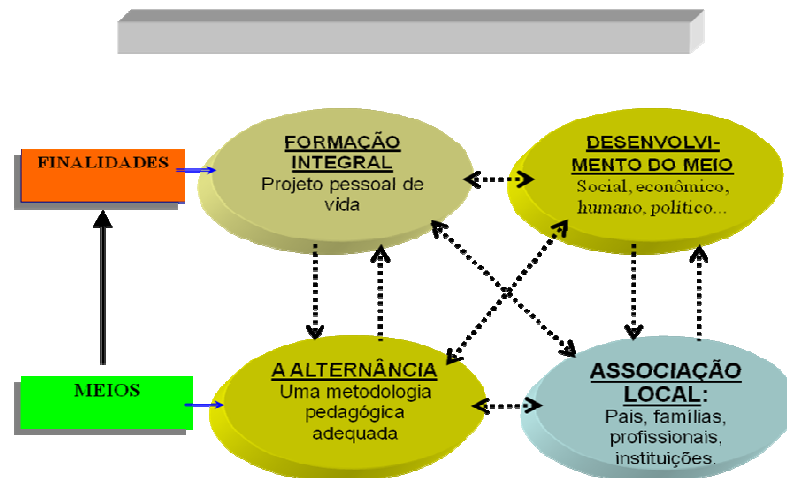
Na sequência, caracterizaremos os quatro pilares ou princípios da Pedagogia da Alternância.

1.3.3 Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância

As experiências formativas em alternância vivenciadas nas MFR, ao longo da história do movimento nos diferentes contextos, fomentaram discussões pautando a importância de assumir “uma identidade comum” para alcançar a unidade do movimento e preservar os ideais originais concebidos pela PA (GIMONET, 2007). Desse modo, conforme proposto pela UNMFR nas discussões a respeito da questão, foi estabelecida “a carta de identidade” da PA, a qual apresenta os objetivos e os princípios basilares norteadores da formação por alternância.

Segundo Gimonet (2007), a expansão do movimento dos CEFFA pelo mundo, em especial as experiências brasileiras, motivaram certas adaptações no projeto ao longo dos tempos, de modo que os princípios da PA passaram a ser representados pelos “quatro pilares da Pedagogia da Alternância” conhecidos atualmente, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Os Quatro Pilares dos CEFFA



Fonte: Adaptado de Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010, p. 66).

A obra de Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010) apresenta ao leitor um quadro geral da formação nos CEFFA. Além de discutir as *finalidades* e os *meios* para alcançar a formação nas experiências em alternância, os autores apresentam um panorama mundial de desenvolvimento do movimento educativo na Europa, e principalmente na América Latina, onde atualmente está mais forte. Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó ainda discorrem acerca da contribuição da formação por alternância para o desenvolvimento local das comunidades, ressaltando a importância da participação e o compromisso das famílias associadas com outros atores sociais no projeto, além dos jovens alternantes.

Os pilares ilustrados na Figura 3 apresentam os componentes principais de sustentação do movimento dos CEFFA no mundo (GIMONET, 1998; 2007). Assim, o objetivo primordial das unidades educativas que adotam a alternância nas práticas de formação é promover o desenvolvimento dos atores sociais e da comunidade em que estão inseridas, a curto, médio e longo prazos, com ênfase na formação de crianças e jovens. Para alcançar tal objetivo, Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010) lembram que são estabelecidas as *finalidades* (cf. Figura 3) do movimento dos CEFFA, sendo organizadas em dois eixos: *Formação Integral* e *Desenvolvimento do Meio ou Local*.

A *Formação Integral* não se refere apenas à oferta de curso de formação técnico-profissional com metodologia apropriada nos CEFFA. O processo formativo pressupõe uma dimensão integral, capaz de proporcionar às pessoas o desenvolvimento em diferentes aspectos: técnico, profissional, intelectual, social,

humano, ético, espiritual (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Ou seja, as principais capacidades do ser humano.

O *Desenvolvimento Local* está articulado diretamente com a *Formação Integral*. Quando o meio social (ou comunidade) não se desenvolve nem é capaz de oferecer boa qualidade de vida às pessoas, a tendência é tais atores sociais deixarem o meio em que vivem. Para Garcia-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), na proposta dos CEFFA, a formação proporcionada aos jovens deve potencializar que estes se transformem em atores do desenvolvimento individual e do território em que estão inseridos. Assim, fortalecerão as comunidades e as famílias.

Para alcançar tais finalidades, os CEFFA utilizam dois *meios* (cf. Figura 3) importantes no processo de formação: a *Alternância* e a *Associação Local*.

A *Alternância* é considerada uma das principais respostas contra o sistema escolar instalado nas escolas rurais, já discutido anteriormente. A alternância deve ocorrer entre escola e meio socioprofissional, em outros termos, possibilitando que a formação aconteça nos Tempo Escola – período de aula no CEFFA – e Tempo Comunidade – período de vivência no meio socioprofissional/comunidade, onde são desenvolvidas pesquisas, experimentos, entre outras atividades educativas (cf. RIBEIRO, 2008). Para tanto, é necessário o envolvimento e o engajamento de todos os atores da formação, como os monitores, os alternantes, as famílias e profissionais colaboradores dos CEFFA (cf. GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Como, em geral, os CEFFA são fruto de ações das famílias organizadas entre si juntamente com os movimentos sociais do campo, e não de uma política pública de Estado, a *Associação Local* é constituída pelos pais, famílias, profissionais e entidades parceiras. Segundo Garcia-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), esses atores são os gestores que conduzem o projeto de um CEFFA, figurando assim como protagonistas do próprio desenvolvimento.

Ao defender esses pilares ou princípios, a alternância nos ensina que sua proposta oferece condições capazes de proporcionar uma formação condizente com a realidade social e econômica dos jovens camponeses e suas famílias. Não se pensa, dentro dos CEFFA, apenas a formação para atender as demandas da formação dos jovens camponeses; pensa-se, antes de tudo, a formação da pessoa humana nos termos de Gimonet (1998), de modo que as práticas educativas envolvam as famílias na vida do centro de formação e que estas participem da caminhada rumo à preparação de seus filhos. Como veremos no capítulo 3, por ser

um CEFFA, a escola-campo da nossa pesquisa tem seus alicerces baseados nesses pilares da PA.

A proposta de formação baseada nos princípios da PA e conduzida nos CEFFA em tempos (Escola e Comunidade) diferentes sinaliza – assim como em outras experiências de ensino – a necessidade de os estudantes serem participativos, interessados e observadores, a fim de que possam ter autonomia na formação e construção do conhecimento. Nesse sentido,

[...] o jovem deve aprender pela pesquisa, pela socialização e sistematização dos dados pesquisados, todo conhecimento deve ser reconstruído a luz da realidade que está sendo trabalhada, a experiência deve ser refletida, sistematizada para se tornar conhecimento e ser aplicada em outras realidades (COLINAS, 2015a, p. 14).

Com base nesse excerto, percebemos que o desenvolvimento de pesquisas e a socialização de resultados são atividades recorrentes na proposta educativa da alternância. Por outro lado, não são pesquisas sobre qualquer tópico ou a serem realizadas em qualquer contexto; na verdade, os alternantes desenvolvem pesquisas acerca de temas que focalizam a própria realidade local. Entende-se que a reflexão deve partir do conhecimento situado nas práticas locais para aquelas mais amplas. É observando e analisando a realidade local que se percebem as demandas; assim, é do conhecimento ou saberes acerca da realidade mais ampla que vêm as contribuições para promoção de intervenções na realidade em que estamos situados.

Além disso, devemos ressaltar que existem diferentes tipos de alternância. Devido à expansão do movimento no mundo, o termo “alternância” passou a fazer parte de experiências educativas praticadas em vários países, o que exige diferenciar a concepção de alternância tal como é praticada nos CEFFA, daquela recorrente em outras práticas formativas (cf. PUIG-CALVÓ, 1999).

Em um estudo de Queiroz (2004), no qual analisa sócio-historicamente o surgimento e o desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, há também uma abordagem acerca das classificações de tipos específicos de alternância definidos por diferentes pesquisadores:

Girod de L'Ain diferencia dois tipos (alternância externa e alternância interna), Malglave fala de três tipos (falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real), Bourgeon classifica em três (alternância

justapositiva, alternância associativa e alternância copulativa) e Lerbert menciona três (alternância ritmo, alternância da inversão e alternância reversibilidade) (QUEIROZ, 2004, p. 93).

Apesar de certas diferenças, Queiroz (2004) afirma que as classificações elaboradas por Malglaive, Bourgeon e Lerbert se correspondem. Nesta tese, discutiremos apenas as classificações de Malglaive (1975) e Bourgeon (1979).

A *alternância externa* visa a “[...] aumentar a população estudantil, a proporção de adultos ou de jovens tendo já uma experiência de trabalho” (BOURGEON, 1979 *apud* QUEIROZ, 2004, p. 93). Nesse tipo de alternância, ao enfatizar a relação escola-trabalho (nos cursos noturnos, por correspondência ou em alguns cursos ofertados a alunos egressos do Ensino Médio), o enfoque principal da formação é a atividade profissional voltada à continuidade dos estudos pelos jovens. Estes são orientados pela lógica da não desvinculação do intelectual da realidade do mundo do trabalho no sistema produtivo manual. Por outro lado, a *alternância interna* é baseada no sistema cooperativo oriundo do contexto norte-americano, cuja formação acontece por meio da realização de atividades profissionais durante o período de estudos do educando. Ou seja, o trabalho deixa de ser pré-requisito para a formação do aluno (QUEIROZ, 2004; CALIARI, 2013).

Malglaive (1975), ao analisar em um de seus trabalhos a utilização da alternância na formação de professores, estabelece três tipos: *falsa alternância*, *alternância aproximativa* e *alternância real*. A *falsa alternância* é “precisamente aquela que consiste somente em deixar lacunas no currículo de formação e em não estabelecer qualquer ligação explícita entre a formação e atividades práticas” (MALGLAIVE, 1975, p. 36, tradução nossa)³⁹. Em outras palavras, esse tipo de alternância é marcado pela ausência de integração entre o fazer educativo e as atividades práticas.

Já a *alternância aproximativa* “é aproximada porque ela se conforma em colocar os formandos [alunos] em uma situação de observação da realidade sobre a qual eles [educandos] deverão trabalhar, sem dar-lhes os meios para agir sobre ela [essa realidade]” (MALGLAIVE, 1975, p. 36, tradução nossa)⁴⁰. Embora possua instrumentos pedagógicos articulados a tempos e espaços formativos (espaços

³⁹ Do original em Francês: “précisément celle qui consiste à seulement laisser des blancs dans le cursus de formation et à n'établir aucun lien explicite entre formation et activités pratiques”.

⁴⁰ Do original em Francês: “est approchée parce qu'elle se contente de mettre les formés en situation d'observation de la réalité sur laquelle ils vont devoir travailler, sans leur donner les moyens d'agir sur elle”.

escolares, familiares e atividades práticas) restritos à observação e à análise, não oferece condições para que os educandos atuem na realidade. No entanto, diferentemente da *falsa alternância*, esse tipo de alternância possibilita, de algum modo, a integração em determinadas áreas ou momentos do processo formativo dos estudantes.

A *alternância real* é “aquela que visa a uma formação teórica e prática global permitindo que o estudante construa seu projeto pedagógico para implementar e efetivar uma perspectiva reflexiva sobre tal aplicação” (MALGLAIVE, 1975, p. 37, tradução nossa)⁴¹. Esse tipo de alternância favorece a interação em todas as áreas e programas de atividades, pois contempla a formação teórica e práticas efetivas. Além de incentivar o envolvimento dos estudantes em atividades produtivas, leva-os a estabelecer relações entre ações práticas com reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas (cf. CALIARI, 2013).

Ao analisar a *alternância justapositiva* proposta por Bourgeon, Queiroz (2004) afirma que esta corresponde à *alternância externa*, à *falsa alternância* e à *alternância ritmo*, sendo caracterizada pela

[...] sucessão dos tempos de períodos consagrados a uma atividade diferente: trabalho ou estudo. Estes dois momentos não têm, nos casos extremos, nenhuma relação entre eles: nenhuma lei os rege e o conteúdo de um não tem repercussão sobre o conteúdo do outro (BOURGEON, 1979 *apud* QUEIROZ, 2004, p. 94).

Por sua vez, a *alternância associativa* possui relação estreita em termos de equivalência com a *alternância aproximativa* e a *alternância da inversão*. Caracteriza-se, basicamente, por permitir uma articulação entre a formação profissional e a formação geral dos estudantes, a partir de mecanismos legais definidores da natureza dessas relações entre tais formações diferentes (cf. QUEIROZ, 2004; CALIARI, 2013).

Ainda no trabalho de Queiroz (2004), aparece a *alternância copulativa* estabelecida por Bourgeon. Este tipo de alternância corresponde à *alternância real* e à *alternância reversibilidade* e se caracteriza por permitir a “compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos” (BOURGEON, 1979 *apud* QUEIROZ, 2004, p. 94). Dito de outra forma, ela favorece o desenvolvimento de “momentos integrativos entre os meios

⁴¹ Do original em Francês: “est celle qui vise à une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en oeuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en oeuvre”.

socioprodutivos e escolares, consolidando-os como tempos formativos” (CALIARI, 2013, p. 179). Portanto, ela não se resume apenas a “tempos teóricos” e “tempos práticos” previstos no Plano de Formação do CEFFA. Na verdade, exige uma tarefa de produção que visa articular a ação e a reflexão a respeito dos conteúdos (dos momentos prático e teórico) que se encontram em permanente relação, completando-se mutuamente (cf. CALIARI, 2013).

Com base nesses tipos de alternância, precisamos ressaltar que as experiências educativas baseadas no sistema educativo da Pedagogia da Alternância não podem nem devem ter suas práticas formativas limitadas a tempos e espaços. A *alternância real* de Malglaive (1975) e a *alternância copulativa* de Bourgeon (1979) reforçam, de maneira implícita, que a formação por alternância requer ações que envolvem um processo de construção do conhecimento via ação-reflexão-ação. Como veremos na próxima seção, os Instrumentos Pedagógicos da PA são essenciais em tal processo.

1.3.4 Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância

Ao longo de mais de 80 de anos de história e caminhada, as diferentes experiências formativas em regime de alternância foram capazes de gerar vários Instrumentos Pedagógicos. Eles têm papel importante nas práticas pedagógicas dos CEFFA, a exemplo do Caderno da Realidade (CR). Alguns são mais comuns, outros mais específicos e podem até mudar a denominação, variando de um CEFFA para outro.

No processo de formação baseado nos princípios da PA, os Instrumentos Pedagógicos são tomados como mecanismos de ação que possibilitam a interação ativa dos alternantes com os monitores, a família, os parceiros da formação, o ambiente socioprofissional, a cultura e o conhecimento científico. Considerando a rede de parceiros coformadores (GIMONET, 1998), depreendemos que, nesse contexto de ensino, os monitores e os profissionais/técnicos voluntários de entidades parceiras do CEFFA ocupam o papel de agentes de letramento, sobretudo na execução dos Instrumentos Pedagógicos. Segundo Kleiman (2014, p. 88), “o agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas”. Nas práticas educativas propostas pela alternância, os

monitores (e profissionais voluntários) articulam atividades/ações coletivas e delas participam com o grupo de alternantes, interagem com outros monitores, coordenadores, pais, pessoas da comunidade, no intuito de fortalecer os Instrumentos Pedagógicos e ampliar o leque de atividades vinculadas à formação dos aprendizes (estudantes) envolvidos.

Evidentemente, é nessas interações que acontece a formação integral (SILVA, 2011). Ou seja, os agentes de letramento e os Instrumentos Pedagógicos colocam o jovem em processo de formação “[...] na função de sujeito da atividade e, conseqüentemente, da construção do seu próprio conhecimento” (COLINAS, 2015a, p. 19). Conforme definido no Projeto Político-Pedagógico da EFAZD, os principais Instrumentos Pedagógicos da PA adotados nas práticas educativas da escola são 12 (doze), denominados de (1) *Plano de Estudo*, (2) *Colocação em comum*, (3) *Caderno da Realidade*, (4) *Visita de estudo*, (5) *Visita à Família*, (6) *Projeto Profissional do Jovem*, (7) *Intervenção externa*, (8) *Atividade de Retorno*, (9) *Acompanhamento Individual*, (10) *Avaliação Semanal*, (11) *Caderno de Acompanhamento* e (12) *Cursos* (COLINAS, 2015a).

Levando em consideração as peculiaridades teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância, a exemplo da denominação “instrumentos”, entendemos que na área dos estudos da linguagem tal termo apresenta acepções diferentes. Barros (2012), em um trabalho desenvolvido em escola pública específica situada no território brasileiro, pesquisou a validação didática da metodologia de ensino-aprendizagem de língua concebida por investigadores da Universidade de Genebra vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por fazerem parte das atividades de linguagem, nesse estudo a autora distingue *artefato/ferramenta e instrumento*.

Com base numa distinção entre *artefato/ferramenta* e *instrumento* estabelecida por Rabardel (1995), Barros (2012, p. 63, itálico no original) afirma que o *artefato/ferramenta* faz referência, de maneira neutra, “[...] a toda coisa material, imaterial ou simbólica finalizada (no sentido que se destina a uma finalidade) de origem humana; já o instrumento somente passa a existir quando o artefato for ‘apropriado *pele* e *para* o sujeito, com a construção de *esquemas de utilização*’”. No entanto, conforme ressalta Rabardel (1995), embora a apropriação de um artefato,

pelos sujeitos, configura-se numa *gênese instrumental*⁴², o artefato jamais pode ser apropriado na sua integralidade, mas sim em “partes”, conforme o sujeito que dele utilize, suas capacidades, o contexto sócio-histórico de utilização, entre outros aspectos.

O Interacionismo Sociodiscursivo, por se inscrever “ao mesmo tempo como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*” de Vigotski (BARROS, 2012, p. 36, itálico no original), na condição de ciência linguística, psicológica ou sociológica, as investigações nessa perspectiva teórica se voltam às atividades de linguagem. Desse modo,

Para o ISD, a emergência das formações sociais e a diversificação das atividades práticas estão intrinsecamente ligadas à emergência das atividades de linguagem, em um processo de negociação com o contexto em que elas se realizam. E essas atividades de linguagem são designadas por uma variedade de formas comunicativas de caráter sócio-histórico, a saber, os *gêneros textuais* [...]. (BARROS, 2012, p. 38, itálico no original).

Em outras palavras, os gêneros materializados em textos configuram a realidade das ações e das atividades de linguagem dos atores sociais, sendo frutos das interações humanas em determinado contexto social. Como na perspectiva vigotskiana encadeamos palavras separadas para expressarmos pensamentos (cf. VIGOTSKI, 2008), a comunicação não se efetiva apenas por meio de palavras isoladas, denominadas de *artefatos linguísticos* por Barros (2012). Levando em consideração que a palavra por si só é apenas unidade da língua, Bronckart (2009, p. 75) ressalta que a comunicação humana se efetiva por meio de *texto*, isto é, “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Ainda de acordo com o autor, levando em consideração o fato de que todo texto se agrupa a um conjunto de textos, é denominado de *gênero de texto*, e não gêneros do discurso. Em outras palavras, são os *enunciados completos* ou *textos/gêneros*.

Diferentemente de Bronckart, em seus estudos, Bakhtin (2006, p. 262) adota o termo *gêneros do discurso*, compreendidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” [itálico no original]. Enquanto “instrumentos” fundamentais das atividades de linguagem, os gêneros são construtos sócio-históricos situados em

⁴² De acordo com Schneuwly (2010, p. 24), *gênese instrumental* refere-se ao “[...] processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”. Portanto, os usuários da linguagem verbal necessitam agir para que possam apropriar dos artefatos por meio da construção de esquemas de utilização.

determinada esfera da comunicação humana. Na concepção de Barros (2012, p. 45),

O gênero, porém, não é algo material, exterior ao sujeito. Nas suas adaptações, o sujeito-produtor recria-o às suas necessidades contextuais, aos seus objetivos discursivos, o que nos leva a dizer que o gênero, como instrumento da ação linguageira, não existe sem um sujeito.

Em outras palavras, podemos afirmar que o gênero é um *instrumento semiótico* dotado de natureza linguística, social, histórica e psíquica.

Barros (2012, p. 45) ressalta ainda que, por si só, nenhum *instrumento* pode servir “[...] como elemento mediador da ação humana”. No caso de nossa pesquisa, por exemplo, a simples existência do Caderno da Realidade ou a definição deste como instrumento de registro das atividades desenvolvidas relacionadas aos Planos de Estudo, não garante o uso social nas práticas educativas dos CEFFA. Isso porque “[...] toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*” (SCHNEUWLY, 2010, p. 119, itálico no original). Para que, de fato, tais instrumentos semióticos (em nossa pesquisa, o Caderno da Realidade) ocupem a função de mediadores do desenvolvimento humano, é necessário que haja uma apropriação deles por parte dos atores sociais. Assim, “Se considerarmos a aprendizagem como um processo de apropriação e de internalização de experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história, é fundamental levarmos em conta os instrumentos e as práticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 141).

Como espaço de formação e construção do conhecimento, a escola deve, no mínimo, oferecer condições para que as pessoas envolvidas nas práticas educativas conheçam e usem com propriedade os gêneros ou instrumentos semióticos que utiliza (em nosso estudo, especificamente o Caderno da Realidade e outros Instrumentos Pedagógicos a ele vinculados). A alternância, por defender que aprendemos pelo social, representado aqui pelas ações recíprocas estabelecidas entre os diferentes atores sociais, é, por natureza, vigotskiana. Daí, o agente de letramento deve apropriar-se de – e utilizar – diferentes *instrumentos/ferramentas* capazes de potencializar a ação docente nas práticas educativas dos alternantes de um CEFFA.

Na escola-campo, as atividades pedagógicas relacionadas ao conjunto de Instrumentos Pedagógicos elencados anteriormente são organizadas em quatro

grupos: 1 – Ação no Internato; 2 – Ação na Comunidade; 3 – Ação no(a) Internato/Comunidade; e 4 – Ações Organizacionais (cf. COLINAS, 2015a). O quadro a seguir ilustra conceitos e desdobramentos de cada um dos Instrumentos Pedagógicos:

Quadro 4 – Principais Instrumentos Pedagógicos da PA

	N.	Instrumento Pedagógico	Definição e funções
1 - Ação no Internato	01	Colocação em Comum	A Colocação em comum é, por sua natureza, uma atividade de socialização dos resultados de pesquisas sobre os temas do PE. Mas há outras atividades de um CEFFA que utilizam a Colocação em comum. Por isso, ela visa fazer conhecer e partilhar as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um dos alternantes. É um instrumento pedagógico que dá “poder de voz” a cada um e ao grupo (alternantes e monitores). Esse Instrumento Pedagógico promove uma cooperação efetiva no que diz respeito à valorização de diferentes saberes no processo de formação dos alternantes (GIMONET, 1998).
	02	Visita de Estudo	É um Instrumento Pedagógico que se concretiza com o deslocamento de uma turma ou grupo de alternantes, guiados por um agente de letramento (monitor) do CEFFA, para visitar e conhecer uma experiência concreta (extraescola) na comunidade. Para tanto, há um roteiro pré-estabelecido pelo monitor responsável pela Visita de estudo, a fim de orientar os alternantes a aprofundarem os conhecimentos a respeito do tema em estudo de um PE e comparar às práticas e conhecimentos individuais (SILVA, 2011).
	03	Intervenção Externa	As Intervenções externas são um Instrumento Pedagógico importante para ampliação ou aprofundamento do conhecimento dos alternantes a respeito do tema de um PE em estudo, além de possibilitar trocas de experiências com outros atores sociais (COLINAS, 2015a). Por isso, elas são realizadas em forma de exposição ou debate, tendo como colaborador um parceiro externo, como agricultores, pais, mães de estudantes, produtores, técnicos, profissionais que tenham experiência com tal tema e algo a contribuir com a formação pessoal/profissional dos alternantes. E os relatos produzidos durante tal ação serão registrados em seção específica do CR (SILVA, 2011).
	04	Acompanhamento Individual	Na Escola Família Agrícola Zé de Deus, considerando a necessidade de melhorar a formação, cada estudante possui um monitor que é responsável, conforme tempo determinado dentro do horário de atividade do TE, por: dar boas-vindas no início da sessão, conversar sobre as atividades e pesquisas desenvolvidas na sessão Tempo Comunidade, orientar o desenvolvimento de atividades dos PE e de registros do CR, animar o jovem para a sessão que se inicia e dialogar a fim de solucionar problemas pessoais junto à família, contribuir com os Instrumentos Pedagógicos e demais dificuldades de aprendizagem (COLINAS, 2015a).
	05	Avaliação Semanal	Ao final do último dia da sessão do Tempo Escola, ocorre uma reunião no CEFFA para avaliação das atividades realizadas durante a semana. Em geral, têm a participação das turmas presentes no Tempo Escola, do aluno <i>coordenador</i> ⁴³ da sessão, dos monitores e

⁴³ No início de cada sessão do Tempo Escola na Escola Família Agrícola Zé de Deus, a equipe de monitores realiza uma reunião com todos os estudantes. Além de apresentarem a agenda de atividades da semana, avisos, entre outros, a turma elege dois colegas (estudantes) que serão o

			demais funcionários. Os resultados da avaliação ajudam a equipe no planejamento das próximas sessões, além de favorecer encaminhamentos aos responsáveis de cada alternante, por exemplo, quando há ocorrências negativas (COLINAS, 2015a).
2 - Ação no(a) Internato/Comunidade	06	Plano de Estudo	<p>Por ocupar o papel de “tema gerador⁴⁴” dentro do Plano de Formação dos CEFFA, o Plano de Estudo (PE) é o instrumento de articulação entre Casa-Escola-Comunidade: conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo (cf. SILVA, 2011). É considerado o Instrumento Pedagógico mais importante da alternância.</p> <p>Os temas dos PE levam os alternantes a realizarem pesquisas, observações, discussões e reflexões com os monitores do CEFFA e atores sociais da comunidade em que vivem, além de favorecer a expressão oral e escrita. Por ser um instrumento de pesquisa, possibilita conhecer a cultura na qual vive o próprio alternante, os componentes, a comunidade e as práticas locais existentes. Por outro lado, podem desencadear tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento (GIMONET, 1998).</p> <p>Como os alternantes estudam (anualmente) em média 08 (oito) PE com temáticas diferentes focalizando algum aspecto da realidade do campo, as diferentes etapas de atividades dos PE (Aplicação do PE, Pesquisa do PE, Colocação em comum, Intervenção externa e Visita de estudo) geram os textos ou registros que compõem o Caderno da Realidade (CR).</p>
	07	Caderno da Realidade	<p>Em um CEFFA, sem os estudos dos temas do PE, o Caderno da Realidade (CR) não existe. Daí, este Instrumento Pedagógico acumula os registros de conhecimentos e experiências acerca de temas da realidade.</p> <p>Gestado com base na necessidade de sistematizar a pesquisa, o CR é produzido em cada ano/série de um CEFFA e materializa todos os registros gerados pelos alternantes a respeito dos 08 (oito) PE estudados ao longo do ano letivo, apresentando as seguintes seções de registro: <i>Pesquisa do PE, Colocação em comum, Síntese do PE, Intervenção externa, Visita de estudo, Conclusão e Avaliação do PE</i>. É o espaço de reflexões decorrentes das pesquisas, informações e experiências vinculadas a diferentes contextos, casa/comunidade e escola (SILVA, 2011).</p>
	08	Projeto Profissional de Vida	<p>Na EFAZD, os estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Médio Técnico devem desenvolver um projeto. Para tanto, a escola disponibiliza a cada estudante um monitor com as atribuições de orientar e acompanhar a execução do Projeto Profissional do Jovem. Ao final do curso, ocorre a apresentação dos resultados pelos autores (COLINAS, 2015a).</p>
	09	Caderno de acompanhamento	<p>O Caderno de Acompanhamento (CA) é adotado na maioria dos CEFFA, principalmente naqueles em que os alternantes estudam o Ensino Fundamental. Esse Instrumento Pedagógico é responsável por mediar a comunicação entre o CEFFA e a família referente ao acompanhamento e orientação dos alunos nas sessões do Tempo</p>

Coordenador e o Vice-coordenador da semana. A ambos, são delegadas várias atribuições, como: soar o apito (não há sirene/sino nas EFA) nos horários de iniciar as aulas, trocar monitores de sala de aula, fazer refeições (café, lanche, almoço, janta), levantar pela manhã, recolher aos dormitórios à noite para dormir e realizar atividades práticas nos recintos da escola e nas áreas de produção da escola. Além disso, eles são responsáveis por comunicar “problemas” à Direção, coordenar equipes de mística e de organização dos espaços da escola.

⁴⁴ Estamos compreendendo, segundo o pensamento freiriano, que “[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2005, p. 114).

			Escola e do Tempo Comunidade (SILVA, 2011). Por isso, ele acumula registros decorrentes da atuação dos monitores e das famílias nas orientações dos alternantes. Para ele existir, exige-se compromisso dos monitores e dos pais.
3 - Ação na Comunidade	10	Visita à Família	Como o sistema educativo da alternância requer uma formação articulada entre meio escolar, familiar, comunidade e meio socioprofissional, a equipe de monitores deve ter uma relação estreita com os pais dos alternantes. Nesse sentido, a Visita à Família é uma atividade muito importante para o processo formativo e o fortalecimento do CEFFA, pois tem como objetivos: (i) estreitar os laços entre escola, família e comunidades; (ii) permitir que o monitor conheça e compreenda a realidade do alternante; (iii) promover diálogo entre a equipe de monitores e pais, e, entre pais e filhos, a fim de favorecer discussões e compreensões a respeito das atribuições dos diferentes atores sociais no processo formativo dos estudantes, bem como das questões técnicas e pedagógicas do CEFFA; (iv) engajar mais os pais no acompanhamento do filho durante o Tempo Comunidade em casa, de forma que eles assumam certas atribuições de monitores durante o período de aprendizagem no meio familiar/socioprofissional; (v) levar os pais a se envolverem com as atividades ou responsabilidades da escola, bem como participar de eventos, reuniões e da Associação (SILVA, 2011).
	11	Atividade de Retorno	Esse Instrumento Pedagógico é caracterizado como as ações de intervenção do alternante no seu próprio meio socioprofissional, em decorrência dos resultados obtidos com o estudo do tema de um PE na comunidade. O planejamento de uma Atividade de Retorno pelo CEFFA pode incluir, por exemplo, a realização de uma palestra na comunidade, o desenvolvimento de uma campanha, a demonstração de uma técnica, entre outras ações (SILVA, 2011).
	12	Cursos	Os cursos são atividades planejadas conforme o interesse dos alternantes e as demandas identificadas nas comunidades que circunscrevem o CEFFA. Em geral, são realizados por meio de parcerias com outras instituições e visam ao aprofundamento de conhecimentos e a definição da vocação profissional. Por isso, têm como enfoque atividades vinculadas à vida no meio rural (COLINAS, 2015a).

As *Ações Organizacionais*, compreendidas como atividades ligadas à avaliação e organização – avaliação do processo de aprendizagem, formação das famílias, plano de aprendizagem, reunião pedagógica e administrativa, responsável do dia, Plano de Formação, conselho de classe, contribuição das famílias e coordenador da semana – não serão exploradas ou caracterizadas. Aqui, há uma multiplicidade de letramentos orais e escritos, tanto da escola quanto dos alternantes. Apesar disso, entendemos que os Instrumentos Pedagógicos apresentados no Quadro 4 são considerados os mais importantes e recorrentes nas práticas educativas dos CEFFA. Por outro lado, apresentam-se mais alinhados ao foco da nossa investigação, que é o letramento dos estudantes.

Esses instrumentos estão inseridos nas atividades escolares em articulação com os princípios pedagógicos norteadores da formação dos alternantes nos CEFFA. A utilização deles requer não só a colaboração ou participação de outros

atores sociais (pais, membros da comunidade, colaboradores da escola, entre outros), mas também dos monitores e dos próprios jovens alternantes envolvidos no processo educativo (cf. SILVA, 2011). Por fazerem parte do escopo da nossa pesquisa, no capítulo (4) de análise desta tese aprofundaremos as discussões somente a respeito do (1) *Plano de Formação*, (2) *Plano de Estudo*, (3) *Caderno de Acompanhamento*, (4) *Caderno da Realidade*, (5) *Pesquisa do PE*, (6) *Colocação em comum*, (7) *Intervenção externa* e a (8) *Visita de estudo*.

Em sua pesquisa, Silva (2011) analisa aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (CR) e de textos que compõem esse gênero, levando em consideração o estudo dos temas de diferentes Planos de Estudo (PE), em duas turmas do Ensino Fundamental II, em uma EFA tocantinense. Nesse trabalho, o autor lembra que “a inovação do ensino com o advento da PA, voltada para atender os jovens oriundos do meio rural, é marcada pela abertura ou ampliação do currículo – até então vigente nos ditames da cultura escolar tradicional” (SILVA, 2011, p. 26). Além de trazer as disciplinas escolares do núcleo comum do currículo (ver Quadro 5), as práticas pedagógicas fomentadas pela PA nos CEFFA também acontecem no decorrer do estudo de temas geradores (PE) ligados à vida associativa, comunitária, profissional e ao meio ambiente, cujo objetivo é proporcionar ao estudante uma formação integral articulada entre atividades dos meios profissional, social, político e econômico, concretizando a práxis. Segundo a proposta de formação da alternância, o Plano de Formação é responsável pela articulação de conteúdos nas dimensões teórica e prática.

O Plano de Formação, instituído ao longo das experiências da PA, possibilita organizar as disciplinas e os Planos de Estudo (PE) como estratégia para regular a proposta didático-pedagógica orientada pela PA, tornando também mais controlável o processo de produção do gênero Caderno da Realidade. O objetivo desse plano é “[...] formalizar, organizar, visualizar os conteúdos e as finalidades de uma formação eficaz” (SILVA, 2011, p. 36). Ainda segundo o autor, o Plano de Formação é um plano semelhante a um “plano de ação”, uma vez que apresenta as finalidades que orientam a missão educativa de um CEFFA, como a autonomia das pessoas, o desenvolvimento do meio (ou comunidade local) e as metas a serem alcançadas pelos alternantes. Portanto, é um plano que apresenta os “conteúdos” do currículo que serão desenvolvidos por alternantes e monitores durante um ano letivo, como mostra o quadro que segue:

Quadro 5 – Plano de Formação⁴⁵ de um CEFFA

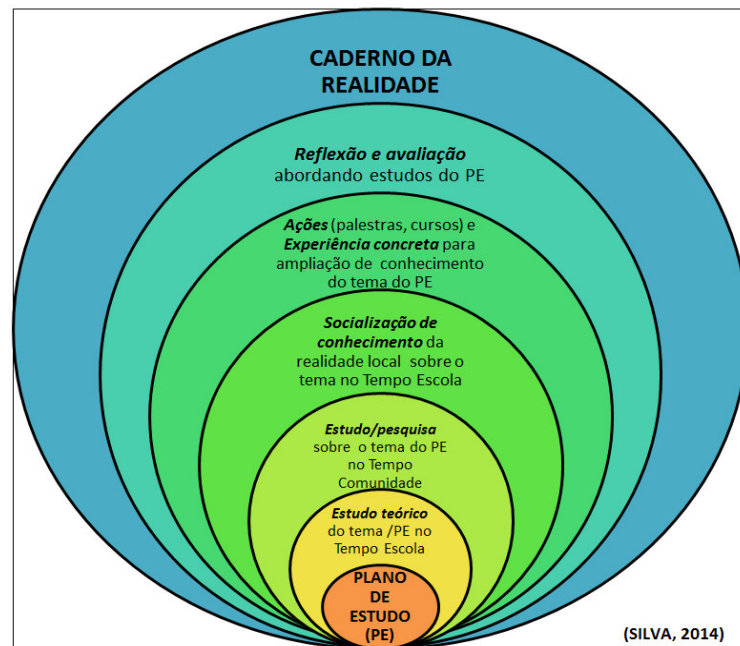
Período	Sessão	Eixo Ger.	Conhecimento da Realidade				Disciplinas Profissionais				Disciplinas do Núcleo Comum										
			Plano de Estudo (PE) – Tema de Pesquisa no meio socioprofissional	Colocação em comum	Visitas de estudo	Atividade de Retorno	Agricultura	Zootecnia	Economia Rural	Agroindústria	Leg. e gestão ambiental	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Química	Física	Artes	Língua Estrangeira	
1º	1	A família e o trabalho	História da minha família																		
	2		A divisão do trabalho																		
	3		Alimentação animal																		
	4		A propriedade e sua organização																		
	5		Agricultura orgânica																		
	6		Seleção de sementes																		
	7		Manejo de pragas e doenças																		
	8		Colheita e armazenagem																		

Fonte: Silva (2011, p. 37).

O exemplo apresentado no Quadro 5 é de um curso técnico agrícola de nível médio. Dependendo do nível de ensino (Fundamental ou Médio), o tipo de curso e o propósito de formação do CEFFA, o Plano de Formação pode sofrer variação, principalmente em relação aos temas dos PE. Gimonet (2007, p. 70) afirma que “a formação alternada supõe ‘dois programas’ de formação: o da vida e o da escola. [...]”. O plano ilustrado no Quadro 5 engloba as disciplinas do núcleo comum do currículo, tais como *Português*, *História*, *Geografia*, *Matemática*, *Biologia*, etc. Estas seriam representantes do “programa da formação escolar” (GIMONET, 2007). O Plano de Formação ainda traz aquelas disciplinas que focalizam “conhecimento da realidade”, ou seja, as disciplinas profissionais: *Agricultura*, *Zootecnia*, *Agroecologia*, *Economia Rural*, entre outras, cujo papel é favorecer a preparação dos alternantes para a vida socioprofissional. Por tudo isso, a escolha dos temas dos PE para um Plano de Formação leva em consideração à realidade local dos estudantes, além de acontecer anualmente com a participação dos estudantes e de suas famílias. Portanto, como ilustra a Figura 4, a estruturação do currículo dos CEFFA está articulada diretamente ao PE:

⁴⁵ Adaptado pelo autor de Estevam (2003) e de Gimonet (2007).

Figura 4 – Plano de Estudo



Fonte: Silva (2014, p. 3).

A Figura 4 mostra que os estudos a respeito do(s) tema(s) do(s) PE ocorrem simultaneamente à produção dos textos que serão incorporados ao Caderno da Realidade (CR). Observamos que a execução de um PE parte da pesquisa sobre os conhecimentos da realidade cotidiana das crianças e dos jovens em processo de formação para alcançar os conhecimentos da realidade mais ampla, ou seja, do local para o global (cf. SILVA, 2011). Entendemos que, por trilhar nessas duas realidades sociais na construção do conhecimento, o estudante é envolvido em práticas de letramentos situadas (cf. BARTON; HAMILTON, [1998]2012). Em tais práticas, é necessário articular experiências, conhecimentos e saberes tão heterogêneos e singulares, o que caracterizaria uma “hibridização”, ou seja, “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. XIX). Isso se dá porque

As atividades pedagógicas, as disciplinas curriculares, instrumentos pedagógicos e projetos são trabalhados de forma interdisciplinar, iniciando com o tema gerador [PE] e concluindo na atividade de retorno. Todo esse processo está organizado no **plano de formação** da escola, construindo e reconstruindo continuamente com a colaboração de estudantes, familiares, servidores da escola e outros parceiros (COLINAS, 2015, p. 14, grifo nosso).

Logo, os temas geradores dos PE, previstos no Plano de Formação dos

CEFFA para cada ano letivo, tornam-se os conteúdos de registros dos CR. Por isso, o CR “[...] é o instrumento de sistematização da reflexão e da ação provocada pelo **plano de estudo**” (SILVA, 2011, p. 89, grifo nosso). Em outras palavras, a construção desse gênero pode favorecer uma “preparação” do indivíduo de maneira integral, inserido em uma relação dialógica com diferentes atores sociais na construção de conhecimento na esfera escolar, família e comunidade local. Evidentemente, as práticas educativas recorrentes na PA, além de serem mediadas por diferentes Instrumentos Pedagógicos, são peculiares à realidade da vida no meio rural e à realidade da comunidade camponesa que circunscreve um CEFFA. No próximo capítulo, discorreremos acerca do referencial teórico da pesquisa.

2 PERCURSO DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Neste capítulo, nosso propósito é discorrer a respeito do(s) letramento(s) e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas nos estudos dos usos da leitura e da escrita e suas tecnologias nas práticas sociais. Inicialmente, abordamos o letramento autônomo, que é o modelo de letramento dominante nas pesquisas desenvolvidas nessa área ao longo dos anos de 1970/1980. Em seguida, focalizamos o modelo ideológico de letramento, sistematizado por investigadores ligados ao *New London Group*⁴⁶ no final da década de 1980. Por estarem integrados às práticas sociais de usos da leitura e da escrita, discutimos ainda as concepções de evento de letramento e de práticas de letramentos. Na última seção do capítulo, contextualizamos os estudos do letramento no Brasil, pontuando as principais linhas de investigação para, em seguida, situarmos nossa pesquisa.

2.1 Letramento autônomo – Precursores

O modelo autônomo de letramento, concebido nas décadas de 1970/1980, teve como grandes representantes os pesquisadores Goody (1968), Olson (1977) e Ong ([1982]2011). Na perspectiva de estudo desse modelo de letramento, as discussões conduzidas nas pesquisas desenvolvidas em tal época consideram a escrita como superior à oralidade. Nesse mesmo período, também sedimenta a teoria da “grande divisão” (cf. STREET, 1984), que é o estabelecimento da relação entre oralidade/escrita com um ponto bem marcado entre ambas as modalidades de usos da língua.

A ideia de “autonomia” vem da compreensão de que, nesse modelo, a escrita seria um elemento completo por si só e a interpretação do texto (escrito) não dependeria do contexto em que é produzido (KLEIMAN, 1995). Conforme a autora, a interpretação seria regulada pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, isto é, não necessitaria de mecanismos que caracterizam a oralidade, pois nesta, “[...] em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Nessa

⁴⁶ Grupo Nova Londres.

acepção, haveria diferenças marcantes entre escrita e oralidade no processo de comunicação, sendo que a compreensão da comunicação oral estaria vinculada à função interpessoal da linguagem, às relações e identidades dos sujeitos estabelecidas/construídas na interação.

O advento do modelo autônomo de letramento representa a propagação da ideia de supervalorização da escrita em diferentes setores da sociedade e a necessidade premente de sua apropriação pelas pessoas em geral, independentemente da classe social, nível econômico, realidade educacional entre outros aspectos da comunidade. Isso porque são conferidos “[...] poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 22). O resultado de tal pensamento, como sabemos, leva a escrita a ganhar *status* e faz com que ela integre parte daquilo que a escola propõe a ensinar à sociedade. Esse pensamento, ancorado principalmente nos estudos desenvolvidos por Goody (1968), Olson (1977) e Ong ([1982]2011), coloca a oralidade numa posição inferior, afetando principalmente aquela parcela da sociedade que não tem domínio da modalidade escrita da língua. Em outras palavras, significa dizer que a oralidade passa a ser vista como uma modalidade de uso desprestigiado da língua, sendo inferior à escrita.

Na obra intitulada “Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra”, Ong ([1982]2011) discute as relações entre oralidade e o conhecimento da escrita. Esta, por sua vez, é colocada pelo autor como superior à “oralidade primária”, que é aquela oralidade das pessoas que desconhecem totalmente a escrita.

A escrita faz com que as ‘palavras’ pareçam semelhantes às coisas porque concebemos as palavras como marcas visíveis que indicam as palavras aos decodificadores: podemos ver e tocar tais palavras inscritas em textos e livros. As palavras escritas constituem reminiscências. A tradição oral não possui este caráter de permanência (ONG, [1982]2011, p. 20, tradução nossa)⁴⁷.

Nessa mesma direção, o sistema formal de ensino do mundo contemporâneo, como sabemos, introduz as pessoas no aprendizado da escrita, menosprezando-se a oralidade, ou seja, aquela variedade de língua que as crianças e os jovens trazem de seus lares, apreendida no seio familiar e/ou nas comunidades locais.

⁴⁷ Do original em Espanhol: “La escritura hace que las “palabras” parezcan semejantes a las cosas porque concebimos las palabras como marcas visibles que señalan las palabras a los decodificadores: podemos ver y tocar tales “palabras” inscritas em textos e libros. Las palabras escritas constituyen remanentes. La tradición oral no posee este carácter de permanência”.

No entanto, surge a compreensão de que o letramento não é unívoco nem neutro, mas apresenta uma dimensão plural (letramentoS) e não se restringe apenas à escrita. Ou seja, estende-se aos diferentes usos da oralidade, da escrita e suas tecnologias nas práticas sociais, o que refuta e coloca em xeque a teoria do modelo autônomo defendido principalmente por Ong ([1982]2011).

Brian Street, em sua obra intitulada *Literacy in theory and practice* (1984), posiciona-se contrário ao modelo autônomo de letramento, fortalecido principalmente pela ideia da dicotomia entre oralidade e escrita estabelecida por Ong ([1982]2011). Street (2014) sustenta que a principal razão das críticas dirigidas a esse modelo deve-se ao fato de que ele propaga que o letramento se limita a um conjunto de capacidades cognitivas dos sujeitos e pode ser mensurado nos usuários da língua. Quando ouvimos falar em “baixo letramento”, “nível de letramento” ou “grau de letramento” (STREET, 2014, p. 9), deparamo-nos com uma visão focada no sujeito e nas capacidades de uso apenas da modalidade escrita da língua, evidenciando a concepção de letramento autônomo.

O resultado de tal concepção nas esferas dominantes da sociedade é o modelo de letramento autônomo, tal como difundido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela classe média, pelos agentes públicos, órgãos educacionais e grupos dominantes detentores do poder político e econômico, “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44). Na verdade, essa visão considera o letramento uma “variedade independente”, dissociada de outras práticas de uso da língua, como a oralidade, em diferentes situações de interação.

De acordo com Kleiman (1995, p. 18-19), letramento seria “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita⁴⁸, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao estabelecer que fosse um sistema simbólico usado em “contextos específicos” e com “objetivos específicos”, depreendemos que essa concepção de letramento coloca em dúvidas a classificação dos sujeitos em dois grupos distintos: alfabetizados e não alfabetizados. Além disso, as práticas educativas envolvendo leitura e escrita seriam

⁴⁸ Apesar de Kleiman (1995) limitar o conceito de letramento nesse excerto à “escrita”, defendemos em nosso estudo que os letramentos também incluem práticas de “oralidade”, pois estas envolvem diferentes práticas sociais de uso da linguagem verbal.

algo de que os atores sociais podem necessitar ou não. No âmbito do sistema formal de ensino, muitas vezes dominado pela seleção de certos textos e o padrão de escrita mais prestigiado pela sociedade, introduz o chamado *letramento dominante* (cf. KLEIMAN, 1995; STREET, 2014). O aluno, na perspectiva desse modelo de letramento, apresenta competências individuais e deve ser capaz de apreender o funcionamento da língua (especialmente da escrita alfabética) para desenvolver práticas de leitura e de escrita mais valorizadas no meio social, a exemplo do contexto escolar.

A escola, por ser uma das agências de letramento mais importantes, tem como principal objetivo oferecer uma educação formal voltada às reais necessidades de determinado grupo social ou comunidade que a circunscreve. No entanto, quase sempre o modelo de letramento privilegiado nas práticas educativas é o autônomo. Mas, se analisarmos com acuidade o contexto em que a escola está inserida, levando em consideração a formação dos professores, os objetivos da educação formal definidos pelos órgãos oficiais de ensino que cuidam da política pública educacional do Estado e os anúncios/discursos propagados nos meios de comunicação de massa (TV, rádio, revistas, jornais, blogs, portais eletrônicos, entre outros), veremos que há forças externas imbricadas, tão fortes, a ponto de a unidade escolar nem sempre conseguir equacionar uma formação que mire em primeiro plano o letramento ideológico dos estudantes em processo de formação. A tudo isso, podemos relacionar as noções de contexto estabelecidas por Blommaert (2008) e de cultura, por Geertz (2008) e Thompson (2009).

O contexto, pelos mais variados aspectos que pode caracterizá-lo, é um elemento relevante no estabelecimento de interações sociais mediadas pelas práticas de leitura ou de escrita. Embora tal termo apresente concepções diferentes, como ocorre na área de estudos da linguagem, assumimos neste trabalho a definição de contexto estabelecida por Blommaert (2008). Para o autor, “alguns fenômenos de fala e linguagem” podem ser vistos como “contextos” de textos. Dito de outra forma, “[...] os contextos não são características de textos individuais, mas de economia de comunicação e textualização mais amplas” (BLOMMAERT, 2008, p. 101). Depreendemos que a expressão “economia de comunicação” foi empregada em referência às “trocas” e “negociações” realizadas nas interações sociais entre os interlocutores, sejam elas envolvendo a leitura ou a escrita. Já “textualização” está relacionada à interpretação ou construção de sentido do texto (oral ou escrito) pelos

interlocutores em determinada situação de interação. Por trazermos em nosso estudo a escrita mediada por gêneros discursivos como um dos principais objetos de análise, ao situá-la no espaço em que é produzida (a escola, a sala de aula, a família e a comunidade), a ideia de contexto apresentada por Blommaert (2008) nos permite estabelecer uma aproximação com o conceito de cultura. Tal se justifica porque os letramentos são práticas situadas, dotadas de natureza social, histórica, ideológica, linguística e cultural, pois envolvem certos atores sociais de determinada comunidade.

Ao tomarmos cultura numa visão de natureza histórica e etnográfica, é possível percebermos o caráter interpretativo que constitui esse vocábulo. Em um de seus estudos a respeito do método de investigação do fenômeno cultural – centrado na etnografia –, Geertz (2008, p. 5) define que a cultura é constituída por “teias de significados” tecidas pelo homem nas relações estabelecidas no convívio social. Nesse sentido do vocábulo, as nossas interpretações ou perspectivas dentro de dado grupo social seriam “responsáveis” pelos nossos gestos, ações, atitudes, comportamentos. Para reforçar essa ideia, Thompson (2009, p. 175) afirma que a cultura é uma “hierarquia estratificada de estruturas significativas” (THOMPSON, 2009, p. 175), que consiste em ações, símbolos, sinais, manifestações verbais e conversações. Portanto, para compreendermos as práticas e eventos de letramentos recorrentes no contexto da escola-campo da nossa pesquisa, precisamos conhecer, primeiramente, a escola, sua proposta formativa (alicerçada nos princípios da Pedagogia da Alternância), os colaboradores do estudo e a comunidade que circunscreve a unidade escolar. Ou seja, todos esses elementos fazem parte e estão envoltos à cultura em que a unidade educativa investigada encontra-se inserida. Assim, ao analisarmos as diferentes práticas e eventos de letramentos precisamos levar em consideração as relações de poder, bem como aspectos de natureza cultural, histórica, social, política, ideológica e econômica.

2.2 Letramento Ideológico (Grupo Nova Londres)

As dimensões sociais de usos da leitura e da escrita nas práticas sociais, já reconhecidas em muitos estudos, sedimentaram o letramento ideológico. Este modelo foi gestado por pesquisadores vinculados ao chamado “Grupo Nova Londres”, sendo Brian Street (1984; 2014) um dos principais representantes.

Considerando-se a concepção e a perspectiva do letramento ideológico, depreende-se que ele nasceu como uma crítica ao modelo autônomo.

Os Novos Estudos do Letramento, por constituírem a perspectiva teórica que ancora esta tese, levam-nos a assumirmos no trabalho a concepção de que o letramento constitui um fenômeno de natureza estritamente social, vinculado às práticas de usos da leitura e da escrita recorrentes em determinada comunidade. Por isso, é fundamental conhecermos e compreendermos o contexto sociocultural em que a comunidade focalizada na pesquisa está inserida, pois esta pode sofrer influências capazes de dimensionar o(s) modelo(s) de letramento nas práticas de leitura e de escrita.

Considerando que existem vínculos estreitos estabelecidos entre língua, letramento e sociedade, na perspectiva de modelo ideológico de letramento defendido nos estudos de Street (1984), podemos afirmar que as práticas de letramentos, por serem de natureza plural, podem sofrer mudanças segundo a realidade do contexto social (cf. KLEIMAN, 1995). Esse modelo favorece a articulação de aspectos culturais e questões de poder ligados diretamente aos usos da escrita nas práticas sociais. O letramento ideológico, ao contrário do modelo de letramento autônomo disseminado na escola, proporciona questionamentos acerca de práticas letradas e insere as pessoas na relação que se mantém com tais práticas, contextos e demais sujeitos envolvidos nas interações sociais (KLEIMAN, 1995).

O letramento, além de ser caracterizado pelos modelos autônomo e ideológico, focalizados anteriormente, envolve outros elementos, como os eventos e práticas de letramentos. Street (2012, p. 75) lembra que apreender a concepção de eventos de letramento é tão importante para os pesquisadores quanto para os praticantes, pois possibilita “[...] focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Cada situação de interação representa um tipo de evento em que acontece a leitura e/ou a escrita, ou seja, nesse exemplo dado pelo autor temos de fato um evento de letramento. Na concepção de Barton e Hamilton ([1998]2012, p. 7, tradução nossa)⁴⁹, eventos de letramento “[...] são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por elas”. Considerando que os eventos de letramento são atividades que o

⁴⁹ Do original em Inglês: “[...] are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”.

letramento exerce determinada função, eles são episódios que emergem das práticas e se vinculam a diferentes instituições sociais, cujo conjunto de rotinas/atividades pode abranger interações mais formais (como aquela do local de trabalho, da escola, da igreja e dos órgãos públicos) e menos formais (como as do ambiente familiar ou lar e do cotidiano) (BARTON, HAMILTON, [1998]2012).

Por sua vez, “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). Ou seja, as práticas de letramento constituem situações de interação sociocultural mediadas pela leitura, pela escrita e/ou pelas suas tecnologias, envolvendo diretamente determinados atores sociais. Com base em Street (2012), podemos afirmar que eventos e práticas de letramento não constituem o mesmo elemento, mas caminham lado a lado. Isso porque

O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18)

Conforme a esfera social de uso da linguagem, serão empreendidos diferentes eventos e práticas de letramentos. Isso exige não só visualizar ou descrever tais eventos e práticas, porém compreendê-los segundo a ótica do contexto social de uso da linguagem e as relações (sociais, culturais e de poder) estabelecidas.

Na obra de Barton e Hamilton ([1998]2012), os autores investigam os letramentos locais, considerando os usos da leitura e da escrita no ambiente familiar, economia, “paisagem urbana”, livros, jornais, logotipos, entre outros. A pesquisa, de natureza etnográfica, teve duração de três anos e focalizou os usos e significados da leitura e da escrita em uma comunidade representada por pessoas de um bairro de Lancaster, cidade do noroeste da Inglaterra. A pesquisa destaca a influência da globalização nas práticas e eventos de letramentos no mundo contemporâneo, além da influência trazida pelos imigrantes a essa comunidade inglesa.

Esse estudo revelou que as pessoas – em suas vidas cotidianas e nas atividades mediadas pelo uso social da leitura e da escrita – de certa forma estabelecem conexões entre “o local e o global”. Por ser um processo de duas vias,

o estudo ressalta a importância de compreendermos as práticas situadas de letramento e os letramentos situados, que são o foco da investigação na comunidade focalizada. Além disso, Barton e Hamilton ([1998]2012) discutem o chamado “letramento para o trabalho” e o “letramento para aprendizagem”. O primeiro estaria ligado às práticas sociais de leitura e de escrita vinculadas ao ambiente de trabalho das pessoas; já o segundo seria recorrente nas práticas educacionais do contexto escolar.

Para ampliar a exposição a respeito de eventos e práticas de letramentos, exemplificamos uma pesquisa de Street (2012). Nesse trabalho de campo, realizado em uma comunidade camponesa no interior do Irã, envolvendo uma pesquisa etnográfica, Street (2012) identificou três tipos diferentes de práticas de letramentos, conforme os domínios sociais aos quais os participantes da pesquisa estavam vinculados: a) práticas de letramento *maktab*: ligadas à escola primária religiosa islâmica; b) práticas de letramento *escolarizadas*: vinculadas ao ensino nas escolas públicas “modernas”; e c) práticas de letramento *comerciais*: recorrentes nas transações comerciais ou compra e venda de frutas a serem transportadas à cidade e ao mercado.

A identificação dessas três práticas de letramentos permitiu ao pesquisador estabelecer as relações abaixo entre certas identidades e o vínculo a práticas sociais particulares dos participantes do estudo, quais sejam: a) letramento do *maktab*: estava ligado aos ensinamentos que eram transmitidos por meio de textos do Corão pela autoridade (religiosa) da comunidade local. As crianças que estudavam no *maktab* adquiriam competências específicas para utilizar os materiais letrados disponíveis no contexto social em que se encontravam; b) letramento *escolarizado*: ligado às práticas educativas modernas desenvolvidas nas escolas, com novos conteúdos, tornava-se um elemento potencial no sentido de sensibilizar os jovens camponeses a migrarem para cidades em busca de emprego; e c) letramento *comercial*: favoreceu o crescimento do uso de gêneros escritos (“banais”) como notas, cheques, listas de produtos, identificação de caixas na comercialização de grandes quantidades de frutas (STREET, 2012; 2014).

Ao articularmos os resultados do estudo de Street (2012) com os dados de nossa pesquisa de campo, podemos afirmar que eles dialogam em alguns aspectos, como: (i) os temas dos (08) Planos de Estudo (PE) estudados pelos colaboradores de nossa pesquisa durante um ano letivo eram voltados ao meio rural e às práticas

agrícolas; (ii) os estudantes colaboradores são filhos de camponeses e residem no campo; (iii) a proposta formativa da alternância, desenvolvida nas atividades por meio de diferentes eventos e práticas de letramentos, fomentam vínculos e práticas sociais não só com o letramento autônomo, mas também com o letramento voltado para o trabalho.

Na produção do Caderno da Realidade (CR) na escola-campo, o “rigor” exigido por alguns monitores nos registros escritos desse gênero mira, evidentemente, o desenvolvimento do letramento autônomo pelos jovens em processo de formação, como ilustra a Figura 5:

Figura 5 – Conclusão e avaliação do PE – Registro no CR

CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E.	CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E.
<p>11/05/14</p> <p>O P.E. DE AGRICULTURA FAMILIAR PODE SER AVALIADO COMO (DE) EXTREMA IMPORTÂNCIA PARA NÓS ALUNOS QUE PRETENDAMOS SER BONS TÉCNICOS AGROPECUÁRIOS, POIS É UMA ÁREA QUE O TÉCNICO PODE TRABALHAR EFETIVAMENTE (OO) ONDE O PEQUENO PRODUTOR ANILIZAM DISPONIBILIDADE (DO LOCAL) OS BENEFÍCIOS QUE A AGRICULTURA FAMILIAR TRAZ PRA ESSA FAMÍLIA. SERIU DE BASE PARA ANALIZARMOS E COLOCARMOS EM PRÁTICA O QUE APRENDEMOS PODE SER FRUTO NA NOSSA PROPRIEDADE VAMOS QUE A REALIDADE DA NOSSA REGIÃO NÃO VARIA MUITO E POR SER PEQUENAS PROPRIEDADES TODOS CULTIVAM PRATICAMENTE AS MESMAS COISAS. E COM A INTERVENÇÃO EXTERNA RICA EM INFORMAÇÕES O P.E. FOI BEM APLICADO.</p> <p>Obs: melhorar a escrita, prestar mais atenção como se escreve as palavras, e aprofundar mais no assunto relatado.</p>	<p>O P.E. de Agricultura Familiar pode ser avaliado como (de) extrema importância para, nós alunos que pretendemos ser bons técnicos agropecuários, pois é uma área que o técnico pode trabalhar efetivamente (oo) onde o pequeno produtor anilizam disponibilidade (do local) e os benefícios que a agricultura familiar traz pra essa família.</p> <p>Seriu de base para analisarmos e colocarmos em prática o que aprendemos pode ser fruto na nossa propriedade vamos que a realidade da nossa região não varia muito e por ser pequenas propriedades todos cultivam praticamente as mesmas coisas.</p> <p>E com a intervenção externa rica em informações o P.E. foi bem aplicado.</p> <p>Obs: melhorar a escrita, prestar mais atenção como se escreve as palavras, e aprofundar mais no assunto relatado.</p> <p>(Colaborador Josias, CR 02, 1º Ano, 2014, p. 6)</p>

Como mostra o texto da Figura 5, as correções de palavras no texto do aluno e o recado deixado pelo monitor na parte inferior do texto corroboram que o domínio da escrita (variedade de prestígio da língua) está em primeiro plano. Apesar dessa constatação, as intervenções do monitor podem ser consideradas inapropriadas, ou seja, não ajudam no desenvolvimento de capacidades cognitivas e de interação do aluno em formação. Há uma sanção genérica, sem indicações de como “melhorar a escrita”, que problemas ortográficos foram identificados, estando ausentes

elementos que orientassem para possibilidades de “aprofundar mais no assunto relatado”.

Na perspectiva de letramentos visibilizada por meio da intervenção ou observação do monitor (professor formador) no texto do estudante, fica implícita a proposição (mais recorrente na escola) de preparar os atores sociais em processo de formação para o trabalho, ao preconizar o desenvolvimento de capacidades para lidar com a linguagem escrita e as informações, mas deixando em segundo plano, em especial, aquilo que é mais relevante e que dialoga diretamente com a noção de letramento ideológico, numa perspectiva mais ampla: a formação do ser humano para a cidadania plena por meio da linguagem e não apenas para a instrumentalização individual do aluno para o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

Portanto, as intervenções docentes não podem se limitar apenas a aspectos formais de uso da língua, ao desenvolvimento do letramento escolar. Particularmente, considerando a importância do tema gerador (*Agricultura familiar*) do PE focalizado no texto da Figura 5, seria relevante, por exemplo, que em seu comentário o monitor instigasse o estudante a trazer para a avaliação aspectos da política pública para o desenvolvimento da agricultura familiar, já que tal política foi abordada durante as atividades de estudo do tema. Certamente, provocar os estudantes a ampliarem o texto da *Conclusão e avaliação do PE* avaliando, por exemplo, a efetivação de tal política pública na região também seria uma forma de empoderá-los, já que os ajudaria a reconhecer seus direitos enquanto cidadãos (FREIRE; SHOR, [1986]2003), além de contribuir para o letramento ideológico. Embora tenham sido apresentados à turma colaboradora da pesquisa durante algumas etapas de desenvolvimento do tema do PE, os programas (por exemplo, Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar) governamentais que garantem o fomento à agricultura familiar e a aquisição de alimentos dos pequenos agricultores pelo Governo não aparecem no texto da Figura 5. Apesar disso, são programas que podem ajudar a fortalecer a produção no campo e elevar a qualidade de vida dos camponeses brasileiros. O monitor, por sua vez, deve ajudar o aluno não só a adquirir e melhorar as técnicas de produção no campo ao desenvolverem um tema. Os estudantes também necessitam aprimorar conhecimentos acerca de questões sociais e políticas inerentes a qualquer tema, já que estas impactam nas vidas das pessoas.

Por outro lado, o conjunto de temas dos PE selecionados pela equipe escolar com a participação da comunidade local e desenvolvidos com a turma participante da pesquisa, como: *Agricultura familiar, Solo, Jardinagem e paisagismo, Criação de aves, Olericultura, Piscicultura, Apicultura e Agroextrativismo* permite-nos afirmarmos que, por focalizarem atividades ligadas ao trabalho camponês e envolverem eventos de letramento situados no meio rural, como as *Visitas de estudo* e *Pesquisas* nas comunidades, favorecem aos jovens o desenvolvimento do letramento ideológico.

Figura 6 – Visita de estudo – PE Olericultura



Esta imagem registra a Visita de estudo dos alternantes a uma horta para ampliar os conhecimentos sobre o tema do PE Olericultura

Foto: Pesquisa do Autor (04/09/2014).

Figura 7 – Pesquisa do PE – PE Apicultura



A foto ilustra a entrevista do questionário Pesquisa do PE – Apicultura, concedida por um apicultor ao aluno colaborador Alfredo. Aos fundos, há 04 caixas (apiários) em que são criadas abelhas do gênero *Melipona*

Foto: Pesquisa do Autor (12/10/2014).

Ao estudar o tema *olericultura* ou *apicultura*, por exemplo, o jovem não se limita ao estudo de textos técnicos acerca desses assuntos ou às aulas ministrados por monitores (técnicos/agrônomo) que acontecem dentro das quatro paredes da sala de aula no Tempo Escola. As *Visitas de estudo* ou a *Pesquisa do PE*, conforme ilustradas nas Figuras 6 e 7, trazem outros eventos de letramento ligados à formação dos alunos e usos da escrita, da leitura e da oralidade, mas situados na própria comunidade. Os registros fotográficos mostram que alguns dos estudantes tomam nota durante as atividades.

Em outras palavras, podemos afirmar que os camponeses, os estudantes vinculados aos CEFFA sabem plantar, cultivar, colher; mas querem aprender

técnicas que vêm das práticas acadêmicas, neste caso, da principal agência de formação: a escola. Contudo, as práticas e eventos de letramentos focalizados contribuem para a construção do conhecimento e se situam na própria comunidade local, colocando em evidência as experiências dos camponeses no processo de formação e desenvolvimento do letramento.

Certamente, as práticas e eventos de letramentos ilustrados nas imagens vão além daquilo que a escola conservadora propõe a ensinar em termos de letramento; não é uma formação reduzida à escrita por si mesma. Além da interação com o monitor (formador), os estudantes participantes da pesquisa também interagem com os atores sociais da comunidade local, reforçando que a formação proposta pela Pedagogia da Alternância nos CEFFA não se limita ao desenvolvimento do letramento autônomo.

2.3 Práticas acadêmicas de escrita e abordagem do letramento acadêmico

O trabalho de Lea e Street (2014) aborda o letramento no contexto educacional, mas a análise de dados tem como foco principal o “modelo de letramentos acadêmicos”, embora sejam explicitados os “modelos de habilidades de estudo” e o “modelo de socialização acadêmica”. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições: o King’s College de Londres e a Universidade Aberta, do Reino Unido. Na primeira, são analisadas produções escritas de alunos vinculados ao Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico (3h/a por semana durante um ano) voltado à preparação de jovens pré-universitários (nível A), no intuito de familiarizá-los com a escrita acadêmica, além de prepará-los para o ingresso no ensino superior. Já na segunda, a pesquisa envolve a análise de material didático por professores (tutores) dos cursos de Direito. Nas duas pesquisas, os “déficits dos alunos” não são o foco. Ao optar pelo modelo de letramentos acadêmicos, considera-se como “primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (LEA; STREET, 2014, p. 491).

Nesse estudo a respeito da produção textual de alunos no contexto universitário, Lea e Street (2014) estabelecem três modelos ou perspectivas de letramento acadêmico, quais sejam: (i) modelo de habilidades de estudo, (ii) modelo de socialização acadêmica e (iii) modelo de letramentos acadêmicos.

Na perspectiva “habilidades de estudo”, a escrita e o letramento são reconhecidos como habilidade individual e cognitiva. Em outros termos, acredita-se que aquilo que o estudante aprende em determinado nível de ensino possa ser transferido para outro contexto. Por centrar-se nas habilidades individuais, o aluno seria capaz de “guardar” na mente um modelo de gênero que aprendeu durante o Ensino Médio, por exemplo. Entretanto, Street (2010, p. 547) afirma que o modelo de habilidades de estudo sofre críticas por envolver “aspectos linguísticos superficiais”, transferir a responsabilidade dos professores (em suas disciplinas) de apoiar seus alunos para outras pessoas, além de não valorizar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento. Depreende-se que os aspectos elencados endossam a ideia de que, nesse modelo, a escrita seria vista como um “produto”, e não o resultado de um processo dialógico marcado por idas e voltas entre “aprendiz” e “formador”, isto é, pela interação entre aluno e professor ao longo do processo de produção textual.

Por outro lado, o modelo de socialização acadêmica reconhece que as diferentes áreas do conhecimento e disciplinares possuem gêneros e discursos peculiares que favorecem a construção do conhecimento pelos estudantes. Ou seja, as práticas educativas são mediadas pelo uso de diferentes gêneros em situação específica. Nessa perspectiva, os “estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Dito de outra forma, pressupõe-se que o conhecimento é “construído” na interação com outros atores sociais, e não “transferido” individualmente como no modelo de habilidades de estudo.

Embora seja constituído por aspectos dos modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica,

[...] o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos (STREET, 2010, p. 546).

No modelo de letramentos acadêmicos, ao produzirem gêneros discursivos, os estudantes devem articulá-los, de alguma maneira, às questões de poder, identidade e produção de sentido. Tais questões estão presentes de modo tácito nas

práticas de letramento em contextos institucionais particulares (LEA; STREET, 2014). Conforme essa perspectiva, é possível dizer que os gêneros são compreendidos como “relativamente estáveis” no sentido do termo de Bakhtin (2006), já que a escrita se constitui por meio de um processo dialógico, e não como um produto por si só, fruto do trabalho individual do aluno.

Para ampliar as reflexões acerca do letramento acadêmico no contexto da educação superior – em diálogo com Street (2010) e Lea e Street (2014) –, o estudo desenvolvido por Zavala (2010) não se limita a discutir apenas a situação (na rotina da academia) enfrentada por uma acadêmica de origem camponesa, falante do Quíchua⁵⁰, frente aos desafios impostos pelo letramento acadêmico em uma universidade do Peru. As discussões da autora vão muito além de um olhar avaliativo sobre a escrita escolar e a acadêmica; não se reduz apenas em mostrar a importância do letramento acadêmico, fundamental para quem chega à academia. Busca-se compreender, em outro viés, os motivos que justificam o “letramento acadêmico”, assim como explicações que o vinculam diretamente ao domínio de poder pelos grupos dominantes. Para Zavala,

[...] o letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimento. As formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo (ZAVALA, 2010, p. 81).

Nessa acepção, em uma sociedade tão desigual como é a nossa, pode-se afirmar que o reconhecimento de conhecimentos de grupos minoritários (a exemplo dos camponeses) só será possível quando ocorrerem mudanças e transformações nas pessoas que mantêm o poder em suas mãos, seja político, econômico ou dentro de qualquer instituição, como as universidades. Não basta apenas os menos favorecidos (camponeses, indígenas, quilombolas) almejarem que seus conhecimentos, saberes, crenças devem ser aceitos ou validados; antes de qualquer coisa, os grupos dominantes precisam ser sensíveis para que a transformação crítica aconteça de maneira ampla, acolhendo todas as pessoas e seus conhecimentos.

⁵⁰ O Quíchua (ou Quéchua) é uma das famílias de línguas indígenas mais importantes da América do Sul, falada principalmente por pessoas de grupos étnicos originários das regiões dos Andes, situadas em países como Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Chile e Argentina.

A pesquisa de Zavala (2010) reforça ainda que precisamos ter, principalmente, não só um olhar avaliativo sobre a escrita escolar e o letramento, mas também acerca da realidade (saberes, cultura, identidade) dos participantes do estudo. Isso porque “a aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização” (ZAVALA, 2010, p. 81). Em outras palavras, é preciso considerar o contexto sociocultural dos atores sociais envolvidos na pesquisa e da unidade de ensino que estamos a investigar.

Para finalizar este tópico, trazemos uma pesquisa de Marinho (2010) desenvolvida no Brasil, cujo enfoque é a escrita acadêmica e as condições de produção do gênero resenha jornalística por alunos de um curso de Pedagogia em formação inicial. Os resultados do estudo mostraram que a produção dos discentes não atingiu o que se esperava, sendo ocasionada pelos seguintes fatores: a) ausência ou limitação de um trabalho/estudo sistematizado do gênero alvo da produção (resenha) antes de propor a escrita com os estudantes; b) limitação das etapas de produção quanto à proposta de “escrita como trabalho”; c) evidência de formação deficiente (na Educação Básica) dos alunos quanto à escrita acadêmica e escrita de gêneros da esfera universitária; d) incapacidade ou limitação dos estudantes em formação inicial frente à prática de produção textual; e) pouca familiaridade dos alunos universitários com a escrita, não só acadêmica, mas geral. Esses fatores elencados por Marinho trazem elementos evidenciados nas pesquisas de Street (2010), Lea e Street (2014) e Zavala (2010). Contudo, não podemos esquecer que

o aluno é aprendiz de uma escrita [na escola ou na universidade], não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz. É possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros (MARINHO, 2010, p. 368).

Marinho (2010), ao discutir a escrita acadêmica e as condições de produção de um gênero, aborda um quadro real da situação (na rotina da academia) enfrentada por muitos discentes e docentes pelo letramento acadêmico. Conforme sugere a autora, poderíamos questionar: “a universidade, os cursos de formação de professores estariam reproduzindo os mesmos ‘vícios’ ou ‘erros’ que tão bem apontamos nas práticas de escrita da escola do ensino médio e fundamental?”

(MARINHO, 2010, p. 378). Portanto, às vezes, fazemos severas críticas à Educação Básica culpando-a e seus professores pela pouca familiaridade de alunos (pré-) universitários com o letramento acadêmico, mas nos esquecemos de que os mesmos problemas e dificuldades estão presentes na universidade. Tais questões serão apontadas na análise de dados da nossa pesquisa, considerando os textos produzidos pelos alunos colaboradores da escola-campo, bem como as intervenções dos monitores presentes nos textos.

2.4 Vertentes dos estudos do letramento no Brasil

O tema *letramento*, pelas dimensões que alcançou nas duas últimas décadas no meio acadêmico brasileiro, aparece em estudos que se vinculam a diferentes linhas de pesquisa, como letramento acadêmico, letramento escolar, letramento do professor, letramento digital, letramento literário, entre outras. Na mesma medida, também cresceu o número de trabalhos acadêmicos produzidos a respeito do letramento no país, seja em forma de dissertações, teses, artigos e livros. Do mesmo modo, as pesquisas desenvolvidas são caracterizadas por diferentes perspectivas e metodologias, conforme um breve panorama apresentado na sequência.

Para corroborar a existência dessas linhas de pesquisa, além da leitura de obras de autores de referência em estudos do letramento no Brasil, em 17 de fevereiro de 2017, realizamos uma Consulta Parametrizada no sítio do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil⁵¹ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para identificar as linhas de pesquisa (e seus respectivos grupos de pesquisa) digitando palavras-chave como: *letramento acadêmico*, *letramento escolar*, *letramento do professor*, *letramento digital*, *letramento literário* e *letramento no trabalho*. Os resultados mostraram que nessa data existiam cadastrados (em diferentes grupos de pesquisa vinculados a universidades brasileiras de todas as regiões do país) no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, respectivamente, *07 (sete)* linhas de pesquisa em *letramento acadêmico*, *08 (oito)* em *letramento escolar*, *04 (quatro)* em *letramento do professor*, *16 (dezesesseis)* em *letramento digital*, *15 (quinze)* em *letramento literário* e *02 (duas)* em *letramento no trabalho*. Curiosamente, os números mostram que há

⁵¹ Para maiores detalhes, consultar o sítio do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf> acesso em: 17 fev. 2017.

uma quantidade expressiva de linhas de letramento digital e literário, enquanto em letramento do professor há apenas 04. Por estarem mais distantes do escopo de investigação desta tese, não abordaremos *letramento no trabalho, letramento digital e letramento literário* neste trabalho.

Cabe-nos informar ao leitor que todos esses tipos de letramento se apresentam imbricados e se transformam. Por isso, a nossa opção por delinear-los separadamente nesta seção é apenas didática.

2.4.1 Letramento acadêmico

Ao analisar as perspectivas teóricas e práticas relacionadas aos “letramentos acadêmicos”, Lea e Street (2014) ressaltam que os estudos pioneiros envolvendo leitura e escrita vinculados a esse modelo de letramento limitavam-se ao ensino superior, embora tal conceito também possa ser aplicado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As práticas de leitura e de escrita, nesse ponto de vista, são “práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero” (LEA; STREET, 2014, p. 477). Apesar da existência de variação em tais práticas, depreendemos que o letramento acadêmico envolve princípios pedagógicos, metodológicos e formativos, além de interação, semelhantes em qualquer ambiente educacional. Ademais, os gêneros discursivos que medeiam a leitura e a escrita em sala de aula e os modos de recepção de tais gêneros exigem diálogo e partilha de saberes (locais ou não) entre os atores sociais na produção de sentido.

Apesar da existência da premissa defendida por Lea e Street (2014) e também por outros pesquisadores (não brasileiros) de que o letramento acadêmico engloba todos os níveis de ensino (básico e superior), na prática, pesquisas no Brasil envolvendo usos da leitura, da escrita e suas tecnologias associados às teorias do letramento enquanto prática social no ambiente de ensino (escola ou universidade) são vinculadas ao chamado “letramento acadêmico” ou ao “letramento escolar”. Neste último, enquadram as pesquisas desenvolvidas no Ensino Básico, a exemplo do nosso estudo.

Os pressupostos teóricos que ancoram as investigações e metodologias vinculadas à linha de pesquisa letramento acadêmico articulam práticas de leitura e de escrita tanto de docentes quanto de discentes. Nesse sentido, o letramento acadêmico estaria ligado, de alguma maneira, a atividades envolvendo gêneros

discursivos específicos e que circulam na academia. Em diálogo com Lillis (2003), Fiad e Silva (2014, p. 37) asseveram que é preciso destacar as relações dialógicas e de poder estabelecidas entre “professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, professor-aluno-instituição, professor-aluno-comunidade científica, aluno-futura prática docente, professor-aluno-TDIC⁵², professor-aluno-sociedade” nas práticas universitárias. Em outras palavras, não se deve estudar os gêneros isoladamente, mas sim vinculados às relações discursivas (LILLIS, 2003) e de poder que eles estabelecem nas relações sociais.

Além disso, Zavala (2010, p. 76) ressalta que “[...] produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. [...] O acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem prover uma evidência para o que está cantando”. Compreender e aceitar tal condição significa que existe harmonia (entre formador-aprendiz) na construção do conhecimento. E os estudantes precisam ter consciência de que na produção de textos (não só acadêmicos) ocorrem idas e voltas, ou seja, escrita, leitura, intervenções e reescrita. Tudo em sincronia entre aluno-professor.

Como mostram algumas pesquisas, em sua maioria, as produções textuais (individuais e/ou colaborativas) representadas pelos mais variados gêneros discursivos⁵³ geradas em sala de aula da esfera universitária ocupam lugar de destaque como objeto de pesquisa e de ensino sob o viés do letramento acadêmico no Brasil. Os trabalhos de Marinho (2010) e de Fiad e Silva (2014), por exemplo, são pesquisas que se filiam a essa vertente. Nesses estudos, os autores concebem percursos de investigação e análise de dados com ênfase no letramento ideológico (STREET, 1984; 2014), sendo boa parte das pesquisas caracterizadas como etnográficas.

2.4.2 Letramento escolar

No Brasil, pesquisas que se filiam a essa linha abordam variadas temáticas, como: usos e práticas de leitura e de escrita na escola (ou fora dela); práticas de leitura/escrita e gerenciamento escolar do uso de espaços extraclasse, como a

⁵² Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

⁵³ A título de exemplificação, podemos citar os gêneros *redação de vestibular*, *resumo acadêmico*, *resenha*, *relatório de estágio supervisionado*, *seminário*, *monografia* e *artigo científico*.

biblioteca e a sala de informática; relação oral/escrito e letramento nas produções textuais; formação inicial, saberes docentes e implicações no ensino de língua materna; metodologias e suas implicações no ensino de leitura/escrita orientada por gêneros de outras esferas, como a jornalística, entre outras. Nessa perspectiva, estamos compreendendo letramento escolar como um

[...] emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas (SIGNORINI, 2007, p. 323)

Rojo (1995; 2001), Signorini (2007) e Bunzen (2010) seriam pesquisadores representantes da vertente denominada *letramento escolar*. Signorini (2007) e Rojo (2001), principalmente, focalizam em suas pesquisas embates envolvendo relações dos sujeitos com práticas escolarizadas⁵⁴ de leitura e escrita.

A afirmação do letramento escolar como o “modelo” em que também se inscrevem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola (ou fora dela) é sustentada pelas ações de professores e do grupo de atores (gestores, coordenadores das escolas) envolvidos nas práticas educativas. Essa perspectiva compreende o ensino de língua materna como práticas letradas específicas, mas “[...] que estão em relação solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição” (SIGNORINI, 2007, p. 323). Em outros termos, significa dizer que as práticas de leitura e de escrita na escola estabelecem relações estreitas com contextos sociais influentes da sociedade, a exemplo das esferas acadêmica e jornalística. Zavala afirma que

[...] o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, as crianças de contextos minoritários, que aprendem a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar (ZAVALA, 2010, p. 73).

⁵⁴ Embora não seja o foco do nosso estudo, com base em Rojo (2001) podemos afirmar que uma prática escolar refere-se aquilo que é típico da escola, como é o caso da produção/leitura do gênero *redação de vestibular*. Já uma prática escolarizada diz respeito aquilo que é inserido na sala de aula como objeto de didatização, neste caso, podemos exemplificar a leitura e a escrita do gênero *artigo de opinião*, que é um gênero próprio da esfera jornalística mas que tem sido utilizado, com frequência, no contexto escolar.

Por mais que tenha aceitação ampla e desfrute de maior prestígio social, fica explícito nesse excerto que a legitimação do letramento escolar no contexto educacional muitas vezes não reconhece nem valoriza os saberes dos atores sociais pertencentes a grupos minoritários no sistema formal de ensino. Uma criança que não domina a variedade de prestígio da língua, por exemplo, ao produzir um texto, poderia enfrentar mais dificuldades que outras na escrita. A minimização de tal embate depende diretamente de ações e atitudes sensíveis do professor durante o processo de produção textual. E a principal delas é acompanhar o aluno, valorizá-lo e promover contribuições significativas para que ele desenvolva suas capacidades de leitura e de escrita. As pesquisas desenvolvidas nas escolas a respeito do letramento escolar, por exemplo, em sua maioria abordam práticas de leitura e de escrita mais próximas daquilo que Street (1984; 2014) denomina letramento autônomo.

2.4.3 Letramento do professor

As pesquisas em letramento do professor, orientadas por diferentes perspectivas e variadas metodologias, têm crescido significativamente nos últimos anos e ocupado lugar de destaque, em especial, no ambiente de atuação profissional, formação inicial e continuada do professor no Brasil. De acordo com Kleiman (2009, p. 21), podemos compreender “[...] o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional”. Dentro das investigações – situadas em contextos particularizados –, ganham enfoque as práticas letradas e identitárias profissionais do professor, formação do professor e letramento, além da política de formação docente e letramento.

O letramento do professor, por apresentar dimensões amplas e que englobam a atuação na sala de aula e formação inicial e continuada desse profissional, tem como principal objetivo criar condições para que o docente melhore suas (auto)representações acerca de sua capacidade profissional, bem como a possibilidade de desenvolvimento autônomo das suas funções no ambiente de trabalho (KLEIMAN, 2009). Os desdobramentos da atuação do professor, por vezes, podem ser refletidos nas práticas letradas das quais esse agente de letramento

desenvolve e participa no seu espaço de trabalho, o que pode fortalecer as práticas didático-pedagógicas conduzidas por esse profissional.

A maior parte das contribuições para o desenvolvimento do letramento do professor vem de pesquisas desenvolvidas no campo aplicado dos estudos da linguagem, como os trabalhos de Kleiman (2006; 2009), Oliveira (2010), Kleiman e Santos (2014), além de outros. Todos esses estudos apresentam um olhar reflexivo e arcabouço teórico que podem contribuir para a formação do professor, suas práticas profissionais, identidade como agente de letramento (KLEIMAN, 2006; 2009) e ação no ambiente de trabalho.

Portanto, todas as perspectivas de investigação dos letramentos (acadêmico, escolar e do professor) delineadas anteriormente, reforçam a importância e contribuições das pesquisas originárias no Grupo Nova Londres, sedimentadas pelos Novos Estudos do Letramento. Nessa mesma direção, o trabalho de Terra (2013) propõe contribuir para uma melhor compreensão do letramento, discutindo os modos como esse fenômeno vem sendo abordado concomitante com os usos da escrita no contexto educacional, no atual momento sócio-histórico, em função da sua natureza, contexto cultural, bem como das suas consequências para a sociedade e indivíduos. Depois de problematizar algumas questões sobre letramento, Terra (2013, p. 29) conclui que a vertente dos Novos Estudos do Letramento “é um caminho profícuo para a (re)definição de um letramento escolar capaz de possibilitar ao aluno chances de aplicar em sua vida extraclasse os conteúdos que ele está aprendendo na escola”. Ou seja, de algum modo o letramento proporcionado nas atividades escolares precisa estar articulado à realidade cotidiana dos estudantes.

Como veremos no capítulo 3, utilizamos a abordagem etnográfica por se constituir como uma opção metodológica que oferece subsídios importantes ao desenvolvimento de pesquisas que focalizam práticas educativas no âmbito dos estudos da linguagem.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, caracterizaremos o percurso investigativo para construção dos pressupostos teórico-metodológicos do nosso estudo. Primeiramente, discorreremos acerca da Linguística Aplicada (LA), caracterizando-a como uma perspectiva investigativa importante no âmbito dos estudos da linguagem, a exemplo do letramento. Na sequência, caracterizamos a Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), focalizamos o perfil dos monitores colaboradores da pesquisa, considerando formação profissional, atuação na EFAZD, relação/experiência com a alternância, entre outros aspectos inerentes à função de monitor. Também apresentamos o perfil dos alunos colaboradores, como aspectos socioeconômicos e culturais, além de pontuarmos aspectos que caracterizam as famílias e as comunidades em que vivem. Além disso, justificamos a escolha da Turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD para participar da pesquisa. Como desenvolvemos uma pesquisa de natureza etnográfica, a última parte do capítulo traz uma caracterização da etnografia, assim como contribuições para o estudo. Além de elencar e discutir aspectos desse tipo de pesquisa, explicitamos o percurso trilhado por ocasião da coleta e geração de dados, além é claro, dos dados e dos registros de pesquisa para construção desta tese.

3.1 Contribuições da Linguística Aplicada ao estudo

A perspectiva investigativa adotada na pesquisa é de natureza transdisciplinar (MOITA LOPES, 1998), alicerçada em aportes teórico-metodológicos de diferentes áreas, como Educação, Sociologia, Estudos da linguagem e Teorias do letramento. Nesse enfoque, a pesquisa insere-se no percurso investigativo da Linguística Aplicada (CELANI, 1992; SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2006). Por sua vez, o objeto de pesquisa de interesse da Linguística Aplicada (LA) é o “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998, p. 91). No caso da nossa investigação na Escola Família Agrícola Zé de Deus, focalizaremos a mediação dos Instrumentos Pedagógicos nas práticas educativas orientadas pelos princípios da PA, em especial, o processo de execução dos temas dos Planos de Estudo e os usos da linguagem pelos atores envolvidos na formação. Por ser uma escola que possui uma proposta de formação condizente com a

realidade do campo e construída para atender a crianças e jovens camponeses, a natureza das atividades educativas desenvolvidas na instituição pesquisada podem refletir aspectos da cultura, dos saberes e da identidade local. Portanto, o percurso investigativo que escolhemos exigiu não só o domínio de uma abordagem metodológica apropriada para coleta e geração de dados no contexto de ensino da PA, mas, sobretudo, compreensão das diferentes etapas de execução dos Instrumentos Pedagógicos e usos da linguagem nas produções orais e escritas dos estudantes colaboradores.

Ao discorrer acerca da situação das pesquisas em LA na contemporaneidade, Moita Lopes (2006) defende que, para dar conta da diversidade de contextos de usos da linguagem humana, tais pesquisas passaram a ser desenvolvidas sob a perspectiva interdisciplinar⁵⁵. Isso porque “o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo [...]” (MOITA LOPES, 1998, p. 102). Além de não obrigar o linguista aplicado a reduzir sua pesquisa a uma área específica, a LA favorece a articulação de conhecimentos originários de diferentes áreas.

Esse vínculo da pesquisa em LA à perspectiva transdisciplinar⁵⁶ representa o estabelecimento de certa ruptura com o velho paradigma da ciência (cf. KUHN, 2009), ainda em evidência em algumas áreas. Considerando também que, para Pennycook (2003, p. 27), uma das grandes preocupações da LA “[...] parte do pressuposto de que as relações sociais são problemáticas”, entendemos que tais relações e “problemas” envolvendo a comunicação verbal dizem respeito a fenômenos intrínsecos, especialmente, ao ensino e à aprendizagem de línguas. Além disso, na condição de disciplina que intersecciona as fronteiras de componentes tradicionais vizinhos – como Linguística, Sociolinguística, Psicologia,

⁵⁵ Para Fazenda (2003, p. 74), “A pesquisa interdisciplinar permite o desvelamento do percurso teórico-pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões da educação, portanto, admite a presença de inúmeras teorizações, que inviabiliza a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. Nesse sentido, estamos compreendendo interdisciplinaridade como “[...] um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (JAPIASSÚ; MARCONDES; 1991, p. 106).

⁵⁶ *Trans* refere-se, simultaneamente, aquilo que está entre as diferentes disciplinas, evocando assim a acepção de transcendência. Nesse sentido, a transdisciplinaridade representa a construção de abordagens (tanto na pesquisa quanto no ensino) de modo que não haja fronteiras rígidas entre as disciplinas, além de haver uma valorização dos aspectos humanos e sociais.

Sociologia, Antropologia, Educação, dentre outras –, a LA possui uma perspectiva investigativa própria que pode e deve ser aplicada à pesquisa de maneira a alcançar outras disciplinas (cf. EVENSEN, 1998; MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, “essa categoria [problema] pode, portanto, explicar a natureza interdisciplinar da Linguística Aplicada e, simultaneamente, sua relação com a Linguística” (EVENSEN, 1998, p. 83). Entendemos que, segundo os princípios da pesquisa de natureza transdisciplinar, um novo diálogo pode ser estabelecido entre as disciplinas na produção do conhecimento científico, buscando a superação da tendência investigativa de orientação cartesiana.

Essa situação da perspectiva investigativa, lembra Moita Lopes (2006, p. 19), “[...] tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar⁵⁷”. Assim, a LA ganha corpo e se consolida como uma área de pesquisa científica ancorada em subsídios teórico-metodológicos advindos de outras disciplinas, tais como Educação, Sociologia, Estudos da linguagem, Teorias do letramento, Análise do discurso, entre outras. Para Celani (1992, p. 133), o aspecto transdisciplinar das pesquisas aplicadas se deve, sobretudo, porque, desde seus primórdios, as investigações desenvolvidas nesse campo apresentam uma atenção especial aos aspectos “social” e “humano” dos participantes ou colaboradores. Por sua vez, esses elementos são considerados fundamentais na definição e no fortalecimento da LA.

Além disso, a pesquisa em LA deve ser entendida como aplicada porque se efetiva no contexto de aplicação (como, a sala de aula ou fora dela), ou seja, onde a linguagem está em uso real nas práticas sociais de comunicação das pessoas. Daí, a necessidade de o pesquisador ancorar-se em aportes teórico-metodológicos de diferentes áreas ou disciplinas em busca de subsídios necessários que possam ajudá-lo na análise e na compreensão do problema investigado.

Moita Lopes (2006) ainda destaca que, ao desenvolvermos pesquisas em LA, precisamos considerar o contexto social em que os colaboradores vivem e agem, tendo em vista a necessidade de o estudo vislumbrar aspectos relacionados à vida

⁵⁷ Considerando que durante muito tempo a divisão do saber produziu especificidades disciplinares, seja no âmbito da pesquisa ou do ensino, Sommerman (2006) lembra que em meados do século XX ocorreram mudanças importantes e que contribuíram para solucionar problemas gerados pelo desenvolvimento tecnológico e pela ausência de diálogo entre os saberes decorrentes dessa hiperespecialização disciplinar. No caso da área de estudos da linguagem, depreendemos que a LA ao assumir que é “indisciplinar” reforça que nessa abordagem não há uma relação demarcada entre diferentes disciplinas, sendo esta a perspectiva que assumimos em nossa pesquisa.

social, política e histórica que tais pessoas vivenciam. Em nossa pesquisa de campo, por exemplo, ao investigarmos as práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos da PA na escola-campo, certamente aspectos da vida social, política e histórica, bem como mudanças ocorridas na comunidade com a criação da EFAZD serão contemplados.

Outro traço importante apresentado nas investigações em LA é a opção por metodologias de base interpretativista. Signorini (1998, p. 93) afirma que estas não “ofuscam” a participação do investigador na “construção do campo de referência” e contribuem para o não deslocamento do linguístico. Em outras palavras, significa dizer que, ao realizar a análise interpretativa dos dados, o pesquisador deverá situar e interpretar dados de natureza linguística e não linguística, tendo como ponto de referência o contexto em que foram produzidos pelos colaboradores do estudo. Em nossa pesquisa, é no contexto escolar (Tempo Escola) que emergem as práticas e os eventos de letramentos que agregam os estudos de temas geradores dos PE e a construção do gênero CR. Ao lado disso, diferentes atores sociais (monitores/docentes, estudantes, pessoas da comunidade, dentre outras) participam de tais eventos, inclusive fora da sala de aula (Tempo Comunidade).

Para favorecer a compreensão a respeito do nosso objeto de estudo, caracterizaremos na sequência a Escola Família Agrícola Zé de Deus (escola-campo), os atores sociais colaboradores da pesquisa, a abordagem investigativa e os dados da pesquisa.

3.2 A Escola Família Agrícola Zé de Deus

O norte do Estado do Tocantins, em especial a microrregião conhecida como Bico do Papagaio, ficou conhecida nacionalmente pelos conflitos agrários ocorridos ao longo da década de 1980. A luta dos camponeses se justificava porque de um lado existiam grandes latifúndios improdutivos e, de outro, milhares de famílias sem-terra que viviam na extrema miséria em vilarejos e nos arredores das pequenas cidades da região (SILVA, 2011). Os desdobramentos desse litígio culminaram com a morte do Padre *Josimo Morais Tavares*, no dia 10 de maio de 1986, na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão. Além do trabalho missionário que desenvolvia como sacerdote da Paróquia de São Sebastião do Tocantins-TO, Josimo era Coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica na microrregião do Bico do

Papagaio. À frente da CPT, ajudava os agricultores a organizar sindicatos, a promover ações em defesa da reforma agrária, denunciava crimes contra os trabalhadores, o que incomodava os latifundiários. Segundo investigações, esse sacerdote foi assassinado por pistoleiros contratados por fazendeiros da região. O crime foi motivado pelo fato de o religioso ser defensor da reforma agrária ao lado dos camponeses.

Também nos anos 1980, os problemas fundiários geraram conflitos intensos em outra microrregião do Tocantins, na qual se situam os municípios de Colinas do Tocantins, Colmeia, Pequizeiro e Couto Magalhães. Não muito diferente do ocorrido no Bico do Papagaio, a CPT, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outros movimentos sociais apoiaram os trabalhadores nas ocupações dos latifúndios. Conforme documento da CPT (CPT, 2015), na Fazenda Juari (desapropriada em julho de 1986), por exemplo, localizada no município de Colmeia, a morosidade da justiça na liberação de documento para posse dos sem-terra resultou no assassinato (por pistoleiros) de 03 trabalhadores que lutavam por um “pedaço de chão” da propriedade em 1987. De acordo com Silva (2011), dentre os camponeses mortos (em 12 de outubro de 1987) em uma das emboscadas, estava o Senhor *José de Deus Francisco do Nascimento*⁵⁸, mais conhecido como “Zé de Deus”. A Figura 8 traz um mapa do Estado do Tocantins com as regiões de conflitos agrários nos anos de 1980 em destaque, bem como a localização da EFAZD no município de Colinas do Tocantins e as principais cidades das quais esse CEFFA recebe seus alunos:

⁵⁸ O nome da EFAZD de Colinas do Tocantins é uma homenagem a esse camponês.

Figura 8 – Mapa do Estado do Tocantins



Fonte: Adaptado pelo Autor de mapa [original] do Tocantins, disponível em: <http://www.palmas.org/indians/tocmapindios.gif> Acesso em: 17 mar. 2016.

Mas a luta pela terra causou também a morte de pistoleiros ou “jagunços” contratados pelos latifundiários na região do Vale do Juari (veja Figura 8). Paralelamente, ocorreram conflitos nas fazendas Chichakli e Juarina. Em função da gravidade dos conflitos, as reivindicações dos movimentos sociais do campo ganharam força, resultando na desapropriação dessas fazendas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), permitindo que as famílias

camponesas fossem assentadas.

Figura 9 – Projeto de Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Pequizeiro-TO



A foto apresenta, à esquerda, parte do prédio da Capela Nossa Senhora Aparecida e, à direita, as instalações da sede da Associação Padre Josimo – Projeto de Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Pequizeiro-TO. Esse assentamento está localizado na antiga fazenda Chichakli, Vale do Juari, palco de intensos conflitos agrários nos anos de 1980.

Foto: Pesquisa do Autor (09/11/2014).

Hoje, os problemas fundiários na região não foram totalmente resolvidos e ainda existem fazendas ocupadas pelos sem-terra, embora os conflitos agora sejam menos violentos. Apesar de não ter acontecido uma reforma agrária ampla, foram criados no Estado do Tocantins um total de 366⁵⁹ Projetos de Assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária entre 1994 e 2009, beneficiando mais de 23.000 famílias camponesas. Significa dizer que a área desapropriada nesse período correspondia à aproximadamente 1.211.627 hectares.

Conforme elencamos anteriormente, os movimentos sociais do campo lutam em diferentes frentes. Os camponeses – apesar de sua maioria ser considerada “iletrada” e contra a classe que controla o poder econômico e político – não pensam somente em ter um “pedaço” de terra. Depois de conquistarem um lugar onde possam construir suas casas, plantar e viver em paz com suas famílias, a mobilização se articula em torno da garantia de direitos básicos, como saúde, transporte/estradas, financiamentos, projetos sociais, e, principalmente, a educação para as crianças e jovens camponeses. E o projeto de criação da Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) se entrecruza com as lutas empreendidas e

⁵⁹ Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/2009.

conquistas alcançadas pelos trabalhadores do campo de Colinas do Tocantins e região.

No início do ano de 1999, surgiu a ideia de criação de uma escola-família (EFA) no município de Colinas do Tocantins, cujo objetivo seria atender alunos (filhos de camponeses) que vivem em pequenas e médias propriedades, Projetos de Assentamento e vilarejos da região. As discussões a respeito do projeto contaram com a participação de representantes dos movimentos sociais do campo (de apoio aos camponeses), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas (STR), Igreja Católica, além de representantes da Prefeitura desse município. De acordo com Silva (2011), Eduardo Manzano Filho, um arquiteto contratado à época pela Prefeitura do Município de Colinas do Tocantins para atuar nos canteiros de obras e projetos de urbanização da cidade, liderou as discussões e a articulação política durante todo o processo de implantação da escola. Manzano era procedente da cidade de Porto Nacional (TO). Seu pai, o Senhor Eduardo Manzano, era o então Presidente da organização não governamental (ONG) Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), entidade mantenedora da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Embora não acumulasse experiências pedagógicas em alternância, o arquiteto sabia da importância de uma EFA para a cidade de Colinas do Tocantins e, principalmente, para a formação dos jovens camponeses da região.

Com a articulação política empreendida por Manzano junto à gestão municipal de Colinas, o chefe do Poder Executivo manifestou apoio ao projeto e comprometeu-se em oferecer o que fosse necessário para implantação da EFA. Uma das primeiras ações foi a contratação do Professor Eonilson Antônio de Lima para coordenar a organização do projeto da escola. Na condição de docente, Lima acumulava experiências com as práticas educativas orientadas pela PA na EFA de Porto Nacional. Além desse profissional, o município de Colinas do Tocantins também disponibilizou os professores Severino Vieira de Sá Filho e Wilmar Pontes de Maria, ambos pertencentes ao quadro de servidores da rede municipal e que já atuavam em escolas situadas no meio rural. Imediatamente, esses três professores – agora como monitores da futura EFA de Colinas – começaram um longo processo de mobilização, reunindo-se com as famílias camponesas dos Projetos de Assentamentos da região e dos vilarejos a fim de garantir apoio da comunidade e alunos para formação das primeiras turmas. Para tanto, levaram esclarecimentos às

pessoas acerca do funcionamento de uma EFA, sua metodologia de ensino, dentre outras peculiaridades da PA. Uma das ações realizadas foi o levantamento do número de alunos que estavam interessados em estudar na EFAZD (SILVA, 2011).

Assim, a primeira assembleia geral da escola ocorreu em 3 de julho de 1999 e contou com a participação de pais dos alunos (pré-matriculados), parceiros e simpatizantes do projeto (COLINAS, 2015a). Nessa reunião, ocorreu a aprovação dos Estatutos da Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola, a entidade mantenedora da EFAZD. Na oportunidade, foram eleitos os membros da primeira diretoria executiva, como Presidente, membros do Conselho Fiscal e Educacional, Tesoureiro e Secretário. Um dos pais de aluno, o Senhor Pedro Araújo Jardim, foi eleito Presidente da Associação de Pais e Estudantes.

Além do auxílio da Prefeitura de Colinas do Tocantins, a EFAZD sempre dependeu do apoio direto ou indireto de outras entidades. No início de suas atividades, por exemplo, recebeu auxílio ou contribuição de entidades ligadas aos trabalhadores camponeses, como Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas para implementação de seus projetos (SILVA, 2011).

Mas há outros colaboradores importantes no momento de implantação da escola. Com o apoio do Sacerdote Martin Keveny e de dois missionários irlandeses da Paróquia São Sebastião, de Colinas do Tocantins, a escola conseguiu adquirir o mobiliário escolar e duas vacas leiteiras. Além disso, a EFAZD recebeu auxílio financeiro de duas entidades estrangeiras: a Embaixada Britânica, por exemplo, patrocinou a Rede Elétrica de toda a escola e, a CORDAID, uma organização holandesa, financiou a construção da granja de aves e de suínos. Já no ano de 2002, a escola conseguiu a aprovação de um projeto (VITAE) para a instalação de uma biblioteca, uma videoteca e uma sala de informática (SILVA, 2011).

Em 2014, um dos monitores elaborou e conseguiu aprovação do projeto “Agentes Multiplicadores das práticas Florestais e Agroflorestais”, que beneficiou a EFAZD com a construção de um viveiro de mudas e aquisição de equipamentos, tudo financiado com apoio do Banco da Amazônia.

Figura 10 – Instalações do Prédio da EFAZD



A foto mostra os dois pavilhões da EFAZD de Colinas do Tocantins, em 2014. No prédio do lado esquerdo da foto há um refeitório, cantina, despensa, duas salas de aula, sala de professores e biblioteca. O pavilhão da direita possui uma sala de aula, sala da direção, coordenação, LABIM, banheiros e dormitórios masculino e feminino, além da área de circulação.

Foto: Pesquisa do Autor (30/05/2014).

Depois de quase um ano de muita luta e articulação, as atividades escolares da EFAZD iniciaram-se em fevereiro de 2000, com as aulas das duas primeiras turmas. Por sua vez, a Prefeitura do Município de Colinas do Tocantins assumiu as despesas de funcionamento desse CEFFA, como folha de pagamento dos servidores (monitores, auxiliares de serviços gerais, merendeira, caseiro), alimentação e manutenção das instalações.

Como nos primeiros anos de seu funcionamento, a estrutura física não comportava um número grande de estudantes, a escola possuía o Ensino Fundamental II vinculado à rede municipal de ensino de Colinas do Tocantins, com turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Ao concluir o Ensino Fundamental, a maioria dos egressos da EFAZD encontrava muitas dificuldades para cursar o Ensino Médio em uma escola situada no meio urbano. Diante disso, tais alunos manifestavam interesse e desejo de continuar os estudos na EFAZD. Para alguns, a única oportunidade que tinham de concluir o nível médio seria nesta escola.

3.2.1 Implantação do Ensino Médio

Sensibilizada com a situação apresentada, em 2004, a gestão da EFAZD assinou convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO) e introduziu o Ensino Médio para atender aos egressos do Ensino Fundamental.

O curso fazia parte do *Programa Direito de Aprender*⁶⁰, cujos materiais pedagógicos (livros, apostilas, fitas VHS) eram produzidos pela Fundação Roberto Marinho. Esse curso funcionava como uma “espécie” de extensão (da “escola mãe”) do Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, localizado na sede do município de Colinas do Tocantins, e ofertava o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (SILVA, 2011). Para o funcionamento dessas três turmas, a SEDUC-TO disponibilizava três professores⁶¹ e os lotava com carga horária de 40 horas semanais (cada um) no Direito de Aprender na EFAZD. Os três docentes deveriam ter a seguinte formação: um da área de Letras ou Linguagens, um de História ou Geografia e outro de Ciências da Natureza ou Matemática. O referido curso foi extinto, entretanto, em dezembro de 2010, quando a gestão da EFAZD e a Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins (SEMEC) optaram pelo encerramento do convênio com a SEDUC-TO.

Apesar de serem utilizados os Instrumentos Pedagógicos da PA no processo educativo, em linhas gerais, esse curso de nível médio não era condizente com a proposta de formação da PA e Educação do Campo para os camponeses, especialmente quanto ao currículo. O *Direito de Aprender* tinha suas diretrizes voltadas para a formação do aluno-trabalhador urbano. Entretanto, a matrícula dos filhos dos camponeses nesse programa na EFAZD permitiu a muitos jovens concluir o Ensino Médio entre os anos de 2004 e de 2010. Por ser uma unidade de ensino que utiliza o sistema educativo da alternância, os jovens não tiveram que deixar as famílias e a comunidade em que viviam para cursar o Ensino Médio em uma escola situada no meio urbano. Além disso, as práticas de letramentos inseridas na EFAZD os ajudavam na formação orientada para a realidade camponesa.

Quanto às questões políticas, apesar de os CEFFA terem mais autonomia sob o comando de uma associação, nos últimos anos, a Associação de Pais e Estudantes parece não ter forças para conduzir a EFAZD. Depreendemos que o vínculo (direto) da escola com a esfera municipal a partir de 2010 gerou mudanças que comprometem o futuro da instituição e afetam diretamente muitas crianças

⁶⁰ Ver detalhes sobre lançamento desse Programa no sítio: <<http://secom.to.gov.br/noticia/2171/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

⁶¹ Durante os anos de 2009 e de 2010, por ser professor efetivo da rede estadual, tivemos a oportunidade de ser lotados no Direito de Aprender na EFAZD. Nesse período, os horizontes da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo raiaram em minha vida. Foi um tempo de muito aprendizado com aqueles jovens e a equipe da escola, além de ter sido ali que descobrimos nosso objeto de estudo da dissertação de mestrado e, agora, desta tese.

camponesas que poderiam estudar ali. Tudo em decorrência do fechamento do Ensino Fundamental, dentre outras medidas tomadas pela gestão municipal. De acordo com a Lei Municipal n. 1.115/2010, de 22 de novembro de 2010, o nome dessa unidade de ensino foi alterado para “Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus”. Com essa lei, a EFAZD passa a ser uma escola “municipal”, embora suas práticas pedagógicas continuem sendo efetivamente orientadas pelos princípios da alternância. O nome teve o acréscimo apenas do “municipal”, mas um dos desdobramentos percebidos é que a partir dessa mudança a Associação de Pais e Estudantes passou a ter menos autonomia nas tomadas de decisão, ficando dependente diretamente do aval da gestão municipal, que é representada pela SEMEC.

No ano de 2010, a EFAZD possuía quatro turmas no Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e três no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Havia aproximadamente 124 (cento e vinte quatro) alunos matriculados. Eles tinham idade entre 10 e 22 anos e residiam em Projetos de Assentamento, vilarejos, pequenas ou médias propriedades rurais, situados num raio de 04 a 100 km da escola. Nesse ano, os estudantes eram oriundos de municípios como: Colinas do Tocantins, Palmeirante, Pequizeiro, Brasilândia, Bandeirantes do Tocantins, Itaporã e Colmeia (SILVA, 2011).

3.2.1.1 O curso Técnico em Agropecuária

Para dar continuidade à oferta do Ensino Médio na EFAZD, em fevereiro de 2011, a SEMEC implantou o curso *Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Eixo tecnológico: Recursos Naturais*. No primeiro processo seletivo, foram ofertadas 70 vagas, porém o número de alunos matriculados formou duas turmas com menos de 30 discentes em cada uma. As aulas tiveram início em 21 de março de 2011. Esse curso funciona em regime de alternância e adota os Instrumentos Pedagógicos da PA. Conforme seu projeto, o objetivo é

[...] formar profissionais com visão crítica, globalizada e holística para compreender, organizar, executar e gerenciar todas as atividades do meio agropecuário, com ética, responsabilidade social e ambiental, proporcionando também ao jovem do meio agrário a possibilidade de aplicar os conhecimentos em sua propriedade ou comunidade de forma empreendedora (COLINAS, 2015b, p. 6).

Obviamente, a proposta do curso não é apenas preparar técnicos para o trabalho agrícola, mas, sobretudo, propiciar uma formação aos jovens camponeses no intuito de promover o “desenvolvimento local” com “enfoque sustentável” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 142). Ou seja, busca-se, ao longo do processo educativo, tornar os estudantes agentes sociais conscientes da necessidade de que o homem precisa viver em harmonia com o meio ambiente, além da necessidade de estar apto a desenvolver projetos que venham beneficiar a família e a comunidade. Isso reforça que as práticas educativas orientadas pela PA não se reduzem à formação do alternante, uma vez que dois de seus pilares (ver Figura 3) são a “formação integral” dos jovens camponeses e o “desenvolvimento do meio” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 66) em que o jovem e sua família vivem, ou seja, a comunidade local.

De acordo com sua matriz curricular, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da EFAZD tem carga horária total de 3.960 horas. Por ter o currículo baseado nos princípios da PA e os dias letivos reconhecidos por documentos oficiais expedidos pelo Conselho Nacional de Educação (cf. BRASIL, 2016e; 2016f), a referida carga horária é distribuída segundo os espaços/tempos formativos e as atividades do curso, quais sejam: 3.288 horas para atividades desenvolvidas no Tempo Escola, 372 horas para atividades realizadas no Tempo Comunidade e 300 horas para o Estágio Supervisionado (cf. COLINAS, 2015a; 2015b). A autorização de funcionamento do curso foi expedida pelo Conselho Municipal de Educação de Colinas do Tocantins.

O tempo de duração desse curso é de 03 (três) anos. Por utilizar a metodologia de ensino do sistema educativo da alternância, cada ano letivo é dividido em 20 (vinte) sessões de Tempo Escola e 20 (vinte) sessões de Tempo Comunidade. Cada sessão tem 05 (cinco) dias da semana, totalizando 61 (sessenta e uma) aulas efetivas no Tempo Escola (cf. COLINAS, 2015a; 2015b). Em 2015, os estudantes do curso eram filhos e filhas de camponeses oriundos de diferentes partes do Tocantins, englobando 12 (doze) municípios: Colinas do Tocantins, Barra do Ouro, Itaporã, Nova Olinda, Palmeirante, Pequizeiro, Couto Magalhães, Bernardo Sayão, Juarina, Itapiratins, Goianorte e até de Palmas, a capital do Estado (COLINAS, 2015a).

Ainda conforme dados disponíveis na Secretaria da Escola, no início do ano letivo de 2014, a EFAZD⁶² possuía um total de 61 (sessenta e um) alunos matriculados, ou seja, apenas metade da quantidade existente em 2010. Agora, são apenas 03 (três) turmas do Curso Técnico em Agropecuária, sendo 30 (trinta) alunos matriculados no 1º ano, 12 (doze) no 2º e 19 (dezenove) no 3º. Ao final do ano, o índice de aprovação alcançou 100%, com registro de apenas um abandono na turma do 1º ano e outro no 2º. Vale destacar que a nossa pesquisa foi realizada com a turma do 1º ano de 2014.

É importante ressaltar que essa instituição está situada no meio rural, sendo uma escola do campo, que assume e tenta por em prática os princípios da alternância. Como sabemos, a “Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Técnica Profissional de nível médio [...]” (BRASIL, 2016e, p. 1). É preciso repensar, com urgência, o sistema de ensino das escolas situadas no campo. Conforme discutido anteriormente, a educação rural, vigente nas escolas rurais desde o Brasil-colônia, não responde às demandas da formação que a alternância e a Educação do Campo defendem para as crianças, os jovens e os adultos camponeses.

Essa trajetória histórica da EFAZD (e de outros CEFFA) também reforça a necessidade de os governos municipais e estaduais repensarem o fechamento desordenado das escolas situadas no campo brasileiro para oferecer, como alternativa ao acesso escolar às crianças e aos jovens camponeses, o transporte escolar. De acordo com dados do Censo Escolar do Ministério da Educação/Inep⁶³, somente no ano de 2014 o Brasil fechou⁶⁴ 4.084 escolas situadas no meio rural.

⁶² Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a EFAZD ficou com média geral de 472,7 pontos na edição do ENEM/2014. Essa nota colocou a instituição na 4ª posição entre todas as escolas (08) do município de Colinas do Tocantins e, em 2ª lugar, entre as públicas dessa cidade. Outro dado importante é que das 20 (vinte) escolas com a menor nota do país no ENEM/2014, 13 (treze) eram denominadas de “escolas rurais”.

⁶³ Para maiores detalhes, consultar o Censo Escolar no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 28 mar. 2016.

⁶⁴ A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece que “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”. Em outras palavras, além de exigir que os Conselhos de Educação se manifestem a respeito do fechamento de escolas no meio rural, a Lei 12.960/2014 estipula que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado/município deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da unidade escolar.

Desse total, 55 estão localizadas no Estado do Tocantins, sendo 53 da rede municipal de ensino e 02 vinculadas à rede estadual. Para evitar isso, além de ser necessário respeitar o disposto na Lei 12.960, de 27 de março de 2014, as “escolas rurais” precisam ser reestruturadas (desde as instalações físicas, currículo, materiais didáticos, metodologia de ensino, tempos e espaços formativos, bem como a formação inicial e continuada específica de professores). Conforme exposto anteriormente, a implantação das EFA de Esperantina e São Salvador em 2016 pela SEDUC-TO em parceria com os movimentos sociais é um bom exemplo de escola condizente com a realidade dos atores sociais do campo. Além disso, o apoio aos CEFFA existentes e a criação de novas unidades desse tipo fortaleceria a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Evidentemente, poderiam proporcionar oportunidades dignas para que milhares de filhos de camponeses não necessitem deixar o convívio com a família e sua comunidade para ter acesso à escola no meio urbano.

Em se tratando da situação da EFAZD, no final de 2013, em decorrência de uma medida tomada pela SEMEC, a escola fechou a última turma (9º ano) do Ensino Fundamental II e passou a ofertar somente o curso de nível médio técnico focalizado anteriormente. Entendemos que não foi uma decisão acertada, já que se a instituição não possui aluno no Ensino Fundamental, a dificuldade de garantir matrículas nos anos seguintes para o Ensino Médio pode ser substancial. Além disso, fechar o nível fundamental significa submeter dezenas de crianças camponesas ao transporte escolar, com viagens de duas ou até três horas de duração, diariamente. Isso compromete a formação física (em desenvolvimento) e “acadêmica”. Como sabemos, se estivermos com fome, sono ou cansaço nossa aprendizagem é comprometida, ao que se acresce o fato de que o ensino ofertado nas escolas urbanas seja alheio à realidade dos camponeses.

Por outro lado, as prefeituras alegam que a despesa de manutenção de uma escola situada no meio rural é muito alta. Como alternativa, colocam-se “ônibus” à disposição do transporte escolar de estudantes camponeses, às vezes, veículos em condições precárias. Entretanto, devemos ressaltar que a manutenção dos micro-ônibus do *Programa Caminho da Escola*⁶⁵ também tem custo elevado⁶⁶ e, no caso

⁶⁵ Consultar maiores detalhes sobre esse programa no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível no sítio: <<http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao>> Acesso em: 5 dez. 2015.

do Estado do Tocantins, em 2016, eclodiram impasses entre prefeituras e Governo do Estado a respeito de valores. Prova disso é que muitos prefeitos alegam que, se o Estado não reajustar o valor de sua contrapartida, os veículos escolares dos municípios não transportarão estudantes camponeses matriculados nas escolas da rede estadual.

Retomando novamente a situação da EFAZD, após algumas discussões, em 17 de maio de 2016 a Prefeitura de Colinas do Tocantins assinou um Contrato de Comodato em que transfere, por um período de 10 (dez) anos, todos os bens permanentes (móveis e imóveis) da EFAZD à administração do Governo do Tocantins. Conforme estabelecido nesse documento, o Governo do Tocantins, por meio da SEDUC-TO, será responsável pela escola enquanto durar o tempo de cessão, assumindo todas as despesas inerentes ao funcionamento dessa unidade escolar, como contratação de funcionários e folha de pagamento dos salários (de monitores, auxiliares de serviços gerais, merendeira, vigilantes), aquisição de alimentação e manutenção das instalações físicas. Assim, a SEDUC-TO assumiu efetivamente a administração da EFAZD em 25 de outubro de 2016, integrando-a à rede estadual de ensino. Além disso, a SEDUC-TO assinou convênio com a Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola Zé de Deus relacionado à gestão da escola, que é a entidade representativa das famílias, dos estudantes e dos monitores junto a esse CEFFA.

A partir do momento em que a SEDUC-TO recebeu a cessão administrativa em sua integralidade, foi reformulado o quadro de funcionários da escola, com a contratação de 14 (quatorze) servidores para finalizar os dois últimos meses do ano letivo de 2016. Já para melhorar o funcionamento das atividades em 2017, a EFAZD passou a contar com 25 (vinte e cinco) servidores. Foram contratados: coordenador pedagógico, coordenador de apoio, secretário geral, agrônomo, técnico em agropecuária, assistente administrativo, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, vigilantes e 06 (seis) monitores para atender as demandas da escola. Por sua vez, o Diretor nomeado já é professor efetivo da rede estadual e atua na EFAZD desde sua criação em 2000. Além de acumular experiências na PA, ele conhece bem essa EFA

⁶⁶ Ver detalhes do impasse entre Prefeituras e Governo do Tocantins sobre despesas com o transporte escolar nos sítios: <<http://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/politica/cerca-de-24-mil-alunos-ficar%C3%A3o-sem-transporte-escolar-1.1036795>> Acesso em: 28 mar. 2016; e <<http://www.justocantins.com.br/noticias-do-estado-25845-mpe-aciona-governo-e-prefeitura-de-araguaina-para-que-normalizem-transporte-escolar.html>> Acesso em 28 mar. 2016.

e a comunidade atendida pela escola. Dentre os monitores contratados, 04 (quatro) também já atuavam na escola e conhecem a alternância, embora os demais não tenham ainda experiência com a PA.

Em 2017, durante visita à EFAZD, constatamos que as aulas desse CEFFA tiveram início em fevereiro de 2017, contando com 04 (quatro) turmas matriculadas no Ensino Médio, sendo duas do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º, totalizando 104 (cento e quatro) alunos. Não diferente do funcionamento de outras EFA existentes no Estado e também da época em que era administrada pelo município de Colinas do Tocantins, cada sessão de aula continua com duração de uma semana, ou seja, os estudantes permanecem uma semana no Tempo Escola e outra no Tempo Comunidade.

Em observação ao Contrato de Comodato, a SEDUC-TO mantém em funcionamento o curso *Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Eixo tecnológico: Recursos Naturais*, conforme implantado pelo município de Colinas do Tocantins em 2010. Entretanto, há a previsão de implantação de outros cursos nos próximos anos, como *Técnico em Agroindústria*.

A EFAZD está localizada na área rural do município de Colinas do Tocantins, no km 04 da rodovia CTO-40. O terreno da escola foi adquirido pela Prefeitura desse Município e tem aproximadamente 02 (dois) alqueires. A área construída possui cerca de 1.830,88 m², com espaços preparados para atender aos estudantes em regime de internato semanal. Em 2014, as instalações desse CEFFA eram constituídas de: duas salas de aula, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática (com cinco computadores, mas ainda sem acesso à internet), secretaria, sala da direção, refeitório⁶⁷, cozinha, depósito, dois dormitórios/alojamentos (masculino e feminino), banheiros, circulações internas (corredores) e lavanderia. Também há um poço semiartesiano e espaços abertos de circulação no entorno do prédio, além de área de lazer (campo de futebol).

⁶⁷ Como a escola não possui um auditório, geralmente as reuniões e atividades culturais são realizadas no refeitório, que é um espaço amplo e arejado.

Figura 11 – Refeitório e Sala de Aula da EFAZD



A foto mostra (reunião com os pais dos alunos presidida pela Diretora) o refeitório da escola, com a porta de acesso à cantina posicionada no canto direito da imagem. O fundo esquerdo da foto apresenta parte da casa em que reside o caseiro (cor verde) da instituição.

Foto: Pesquisa do Autor (11/12/2014).



Espaço interno da sala de aula do 1º ano do Ensino Médio - Curso Técnico em Agropecuária da EFAZD, em 2014.

Foto: Pesquisa do Autor (24/03/2014).

No terreno da escola há uma área de aproximadamente 420 m² construída e ocupada pelas instalações de uma granja de aves e outra de suínos, além de espaço coberto para cultivo de plantas medicinais e olericultura, todos já em funcionamento. Também existem espaços destinados às unidades demonstrativas de compostagem, fruticultura, bovinocultura, apicultura e plantio experimental de milho, mandioca, feijão e batata.

Figura 12 – Espaços experimentais e de produção da EFAZD



Granja de aves (11/12/2014)



Estufa para produção de olericultura (11/12/2014).



Fotos: Pesquisa do Autor (2014; 2017)

Como os alternantes permanecem uma semana no Tempo Escola, os espaços apresentados na Figura 12 proporcionam a eles a oportunidade de conhecer, desenvolver atividades de pesquisa e aprimorar técnicas vinculadas diretamente ao sistema produtivo do meio rural. Significa dizer que a alternância exige e oferece condições para que a formação dos jovens seja mediada pela práxis. Além disso, as orientações de um profissional da área como Técnico Agrícola ou Agrônomo do CEFFA colocam em evidência ou em confronto saberes associados ao espaço camponês e à academia, bem como a relação teoria e prática.

Por estar integrada à rede de CEFFA do movimento de educação baseada nos princípios da PA, enquanto entidade representada por sua Associação de Pais e Estudantes, a EFAZD foi filiada à Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT) até 2015, uma das associações regionais ligadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Como a AEFACOT foi dissolvida no ano de 2015 e não existe ainda uma associação das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins, deste então a EFAZD não está vinculada a nenhuma associação (estadual ou regional).

3.3 Perfil dos Colaboradores da Pesquisa

Esta pesquisa, caracterizada como de natureza etnográfica e desenvolvida em um período longitudinal em 2014, envolveu a participação direta e indireta de 09 (nove) monitores e 19 (dezenove) alunos colaboradores da Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) na execução dos (08) temas dos PE, na turma do 1º ano do

curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Eixo tecnológico: Recursos Naturais da instituição.

A EFAZD, por estar vinculada (até 2016) diretamente à Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins (SEMEC), em 2014, possuía monitores com dois tipos de vínculo: (1) professores efetivos, lotados com 40h semanais; e (2) professores contratados temporariamente, com carga horária de 20 ou 40h semanais. Todos esses docentes moram na cidade e deslocam-se diariamente para ministrar suas aulas na escola-campo, situada a 08 (oito) quilômetros da sede do município.

O grupo principal de colaboradores da pesquisa é constituído por 19 (dezenove) alunos da turma do 1º ano do referido curso da escola-campo. Em sua maioria, são jovens do gênero masculino e possuem idades entre 13 e 22 anos. Cada turma do referido CEFFA tem entre 15 e 30 discentes. Conforme explicitamos, eles assistem a aulas em período integral de segunda a sexta-feira no Tempo Escola, em semanas alternadas. Ou seja, na semana em que permanecem com suas famílias estão no Tempo Comunidade. A seguir, caracterizaremos esses dois grupos de colaboradores da pesquisa.

3.3.1 Caracterização dos Professores colaboradores

No início do ano de 2014, após estabelecermos diálogo com a Direção da escola-campo, realizamos, na última semana do mês de janeiro, a primeira visita à escola onde faríamos a pesquisa. Com a anuência da diretora, nesse primeiro contato com o corpo docente (monitores), os quais estavam em reunião para planejamento de atividades do ano letivo, fomos apresentados pela gestão à equipe. Em seguida, explicitamos aos presentes em que consistia nossa presença ali naquele momento.

Nossa participação na primeira reunião durou uma manhã. Tivemos a oportunidade de falar a respeito da pesquisa, dos objetivos, da turma alvo do estudo e dos possíveis tipos de colaboração dos monitores. Expliquei que os dados da pesquisa seriam gerados mediante observação das aulas ou atividades de estudos dos temas dos (08) PE na turma do 1º ano do Ensino Médio de 2014. Portanto, somente os monitores dessa turma poderiam ser colaboradores da nossa pesquisa. Oportunamente, respondi às arguições dos monitores, sanando as dúvidas.

Em seguida, fui informado de que a reunião da equipe para planejamento do Plano de Formação seria no dia seguinte da referida semana, sendo que nesse plano estão previstos os conteúdos do núcleo comum do currículo oficial, conteúdos voltados às atividades socioprofissionais e os temas dos Planos de Estudo. Portanto, agendamos nossa participação nessa reunião, cujo objetivo era apenas observarmos as atividades desenvolvidas e registrá-las em diário de campo.

Por acumular experiências como monitor nos anos de 2009 e de 2010 e ter desenvolvido uma pesquisa em 2010 para a construção da dissertação de mestrado (cf. SILVA, 2011) nesse mesmo CEFFA, já conhecíamos razoavelmente a estrutura e o funcionamento da instituição. Mesmo assim, após a reunião, realizamos uma visita guiada por um monitor às instalações físicas da escola⁶⁸ e vimos que houve pouca mudança em 04 (quatro) anos.

Entretanto, percebemos durante a reunião que o corpo docente da época em que trabalhamos comparado ao de agora estava bastante diferente. Dos meus colegas monitores de outrora, restavam apenas 03 (três) deles. Destes, um atuava na escola desde sua criação (há 15 anos) e dois, há mais de 10 anos. Os demais eram (03) professores efetivos (dentre estes uma era a nova Diretora) da rede municipal de ensino de Colinas do Tocantins que pediram transferência para a EFAZD e 03 (três) contratados temporariamente pela SEMEC.

Apesar dessa mudança no quadro docente, os três monitores “veteranos” da escola têm formação importante para um CEFFA: dois possuem Especialização *Lato Sensu* em Pedagogia da Alternância e um em Educação do Campo. Enquanto ex-monitor e pesquisador da PA, considero esse perfil dos três monitores um bom indício de que, embora tenha ocorrido rotatividade no quadro docente, a escola possuía monitores que conheciam bem a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Para um CEFFA, é fundamental haver alguém que conheça com propriedade a proposta teórico-metodológica da PA e da Educação do Campo, sobretudo a coordenação pedagógica. Fazemos essa observação porque, em linhas gerais, os professores recém-chegados não conhecem ainda a PA e a Educação do Campo. Tal constatação é uma realidade no Estado do Tocantins: são raros os

⁶⁸ No prédio principal da escola, apenas a pintura fora refeita. Apenas o prédio em que residia o Caseiro da escola tinha sido totalmente reformado. Também ocorreram mudanças estruturais na organização da horta, além de haver um viveiro de mudas em construção, na área da escola, com recursos oriundos de um projeto desenvolvido por um dos monitores da instituição.

professores com formação específica em PA ou Educação do Campo⁶⁹. E, geralmente, quem tem mais experiência na escola, como a coordenação pedagógica da EFAZD, acaba fazendo o papel de “formador pedagógico” no momento do planejamento anual. É preciso orientar os colegas a respeito dos princípios, dos Instrumentos Pedagógicos e da proposta de formação da PA.

Para efeitos deste estudo, não usaremos nomes reais ou qualquer imagem que possa identificar os colaboradores da pesquisa. Asseguramos o anonimato, conforme termos de consentimento nos anexos deste trabalho. Para tanto, empregaremos nomes fictícios que nos possibilitem discerni-los nas diferentes partes desta tese, conforme ilustramos no quadro abaixo. Apresentamos ao leitor um pouco do perfil de cada um dos 09 (nove) monitores colaboradores da pesquisa:

Quadro 6 – Perfil dos Professores Colaboradores

	Monitor	Formação e Atuação Profissional	CH EFAZD	Entrada na EFAZD	Tema gerador dos PE – 1º ano/2014
01	Diana	É licenciada em Pedagogia e tem curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Pedagogia da Alternância. Atua somente na EFAZD.	40h	2003 – Docente concursada SEMEC	Não aplicou nenhum PE, mas orientou alunos na produção do CR ao longo de 2014.
02	Eduardo ⁷⁰	Possui graduação em Agronomia. Além das disciplinas que ministra na EFAZD, Coordena o Projeto de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS) de uma Ong na comunidade local.	20h	2014 – Docente contratado SEMEC	Colaborou em duas etapas dos PE: Intervenção externa (<i>PE 2 – Solo</i>) e Visita de estudo (<i>PE 5 – Olericultura</i>).
03	Oneide	É licenciada em Pedagogia. Atua apenas na EFAZD.	40h	2014 – Docente concursada SEMEC	Orientou alunos na produção do CR em 2014 e participou da etapa Visita de estudo (<i>PE 1 – Agricultura Familiar</i>).
04	Vanessa	Possui licenciatura em Letras: Português/Inglês e curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação infantil. Atua	40h	2012 – Docente concursada SEMEC	Não aplicou nenhum PE, mas orientou alunos na produção do CR ao longo de 2014.

⁶⁹ Em 2014, iniciaram as atividades do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, *Campi* de Tocantinópolis e de Arraias. Esse curso, por ser voltado à formação inicial de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo, utiliza instrumentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Certamente, em poucos anos teremos professores licenciados e preparados para atuar nos CEFFA.

⁷⁰ Durante a *Semana Cultural* dos estudantes da escola de 2015, organizada na última semana de junho, Eduardo ministrou gratuitamente as oficinas *Produção de biofertilizantes* e *Produção de compostagem orgânica*, além de ter sido o responsável pelos ensaios do elenco da *Quadrilha junina* da instituição.

		somente como Professora da área de Linguagens e Códigos na EFAZD.			
05	Décio ⁷¹	Possui curso Técnico em Agropecuária, graduação em Tecnólogo Superior em Logística e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Envolvimento Social no Tocantins. Além da EFAZD, é Professor (no período noturno) de cursos do Pronatec ⁷² .	40h	2005 – Docente contratado SEMEC	Coordenou todas as etapas de execução do <i>PE 1 – Agricultura familiar</i> .
06	Jonas	É Técnico em Agropecuária e bacharel em Zootecnia. Ministra disciplinas da área (período noturno) na EFAZD; também é servidor efetivo estadual e trabalha 40h semanais (período diurno) no Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins (RURALTINS).	20h	2014 – Docente contratado SEMEC	Coordenou as etapas de execução dos <i>PE 3 – Criação de aves, PE 6 – Piscicultura e PE 7 – Apicultura</i> .
07	Pablo	Possui curso Técnico em Agropecuária e licenciatura em Matemática. Atua apenas na EFAZD.	40h	2014 – Docente contratado SEMEC	Coordenou todas as etapas de execução do <i>PE 4 – Jardinagem e paisagismo</i> .
08	Nilson	É licenciado em Geografia e cursou Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Educação Ambiental. Atua somente na EFAZD.	40h	2012 – Docente concursado SEMEC	Coordenou as diferentes etapas de execução dos <i>PE 2 – Solo e PE 8 – Agroextrativismo</i> .
09	Virgulino ⁷³	Possui graduação em Matemática e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Pedagogia da Alternância. Além do vínculo com a EFAZD, é docente efetivo da rede estadual de ensino e atua em um Centro de Ensino Médio, onde trabalha 20h semanais no período noturno.	40h	1999 – Docente concursado SEMEC	Coordenou as etapas de execução do <i>PE 5 – Olericultura</i>

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Para nomeação dos colaboradores, escolhemos pseudônimos que valorizam a pessoa humana; pelo menos o colaborador se sente “Um”, e não “mais um”. Descartamos a adoção de letras do alfabeto (Colaborador A, B), de numerais

⁷¹ É o monitor responsável pelo manejo da horta, das granjas (aves/suíno) e da área de produção/plantio experimental da EFAZD. Além disso, é quem vende no comércio local a produção excedente da escola, como suínos, frangos e ovos. Na Semana Cultural de 2014/2015, ministrou aos alunos a oficina *Produção de embutidos e defumados*.

⁷² Consultar mais detalhes no Portal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) no sítio: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

⁷³ Virgulino faz parte da equipe formada por três monitores que atuaram na implantação da EFAZD em 1999. Desde outubro de 2016, assumiu a direção desse CEFFA.

(Colaborador 1, 2) e de categorias institucionais (“professor”, “aluno”, “coordenadora”) por entendermos que estas convenções abrem margem para interpretações inconvenientes, por exemplo, como se um colaborador fosse superior a outro ou mesmo melhor que os demais por ser a letra “A” (Colaborador A) ou o número “1” (Colaborador 1) (cf. GARCEZ et al., 2014). Da mesma forma, justificamos a escolha de pseudônimos para nomear os estudantes colaboradores. Afinal, todos são atores sociais com uma particularidade, identidade cultural e social que devem ser valorizadas.

Conforme apresentado no Quadro 6, nosso estudo contou com a participação de 09 (nove) professores colaboradores. As monitoras *Diana*, *Oneide*, *Vanessa* e o monitor *Eduardo*, apesar de aparecerem acima dos demais no quadro, tiveram a menor participação ao longo do ano de 2014 nas atividades relacionadas aos PE desenvolvidos com a turma alvo da pesquisa. *Diana*⁷⁴, por acumular as funções pedagógicas da escola, representou, desde o início deste estudo, minha “porta-voz” dentro da escola-campo. Posso afirmar que ela era nossa interlocutora. Tal situação da pesquisa me exigiu um cuidado rigoroso com a agenda, com o planejamento e com a execução de atividades dentro dos prazos.

Com base nas observações realizadas durante nossa pesquisa etnográfica – caracterizadas por mais de três dezenas de visitas à escola-campo em 2014 e 2015, e, em observância aos princípios da PA e à necessidade de introduzir efetivamente os instrumentos pedagógicos nas atividades didático-pedagógicas da EFAZD, podemos afirmar que a rotatividade de monitores gera quatro problemas básicos:

- i. contratação de monitores⁷⁵ sem perfil condizente com a proposta teórico-metodológica da PA e da Educação do Campo;
- ii. admissão de professores horistas. Alguns docentes aceitam o contrato por considerar as aulas na escola-campo como um “bico”, ou seja, trabalham 40h em um emprego “fixo” na cidade e no período diurno ministram 20h semanais na escola-campo;

⁷⁴ *Diana* era a pessoa que fazia o contato com monitores e alunos na escola para mim. Sempre muito solícita. Em outras palavras, sem a colaboração dela, não tinha qualquer informação sobre datas, horários, etapas e nome do monitor responsável pelas aulas ou atividades relacionadas aos PE.

⁷⁵ Não pretendemos que o leitor depreenda que para ser monitor de um CEFFA o professor deve estar presente de segunda a sexta-feira na escola; pelo contrário, monitor é alguém que, além das atividades pedagógicas corriqueiras, envolve-se e tem compromisso com outras funções da unidade educativa inerentes à formação das crianças e dos jovens agricultores (cf. NOSELLA, 2014).

- iii. professores sem disponibilidade de horário para desenvolver certas atividades na escola-campo durante o período diurno, quais sejam, coordenar, acompanhar ou participar de visita de estudo *in loco*, orientar os estudantes na (re)escrita dos textos do CR e participar de reuniões ou outras atividades do CEFFA; e
- iv. dificuldade de ofertar formação continuada (cursos de curta, média ou longa duração) na área da PA e da Educação do Campo para os monitores (professores) contratados, pois, às vezes, um monitor só permanece na EFAZD apenas 06 (seis) meses ou 01 (um) ano.

Como exemplo disso, podemos citar um dos monitores (que tinha 40h semanais) colaboradores da nossa pesquisa que rescindiu o contrato de trabalho com a SEMEC em dezembro de 2014. Para a vaga gerada, foram contratados dois novos professores em fevereiro de 2015, tendo cada um deles carga horária de 20h semanais. Ainda durante a pesquisa, uma monitora da escola-campo (que não era colaboradora da nossa pesquisa) teve rescisão contratual com a SEMEC. Considerando que o quadro de monitores da escola é reduzido, não ultrapassando o total de 10 (dez) profissionais, é grande a rotatividade. Ficou evidente durante a pesquisa que a contratação de qualquer servidor para a escola depende da demanda apresentada, não sendo exigido qualquer tipo de processo seletivo, ocorrendo, em alguns casos, nomeação por “indicação política”. E a gestão municipal é quem toma as decisões. Em geral, observa-se apenas a área de formação do professor e sua relação com as peculiaridades das disciplinas a serem ministradas no referido curso. Conforme enunciamos anteriormente, tais profissionais contratados não têm nenhum tipo de formação (antes ou depois da contratação) para atuar na alternância, o que pode inviabilizar a efetivação dos Instrumentos Pedagógicos da PA nas práticas didático-pedagógicas da EFAZD.

3.3.2 Caracterização dos alunos colaboradores

Antes de adentrarmos à escola-campo para gerar ou para coletar dados, conversamos com a Coordenadora Pedagógica no intuito de conhecermos previamente o perfil da turma selecionada para ser colaboradora desta pesquisa. Assim, na primeira semana de aula ocorrida em fevereiro de 2014, recebi um convite

da Coordenação da EFAZD para ministrar uma palestra aos estudantes a respeito da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos. Trata-se de uma atividade comum no início do ano letivo nessa EFA, já que recebem alunos que não sabem o que é ou não conhecem a PA e o funcionamento de um CEFFA.

Nessa oportunidade, permanecemos na escola durante o período noturno (das 19 às 22h) e, após encerrarmos a “Palestra” sobre alternância (às 21h), apresentamos aos alunos da turma do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária o nosso projeto de pesquisa. Durante a conversa, tivemos o apoio da coordenadora pedagógica, que falou do nosso trabalho na EFAZD, inclusive, da nossa pesquisa realizada em 2010 a respeito da retextualização em textos do Caderno da Realidade (cf. SILVA, 2011). Falamos da importância do estudo para o ensino da linguagem e para o aprimoramento dos Instrumentos Pedagógicos nas atividades dos CEFFA, bem como para a aprendizagem dos estudantes. Explicitamos que, para gerar os dados para a construção da tese do pesquisador, faríamos observações das aulas ou atividades de estudos dos temas dos 08 (oito) PE na turma do 1º ano do Ensino Médio de 2014. Após responder às perguntas dos estudantes, fizemos o convite à turma. Eram 28 (vinte e oito) discentes presentes. Todos aceitaram participar. Informamos a eles que iríamos visitar os pais de cada um deles para falar da pesquisa, explicar os objetivos do projeto e pedir autorização formal para que pudessem participar de nosso estudo, o que de fato aconteceu, conforme protocolos de pesquisa nos anexos desta tese.

Apesar de a escola-campo ter 03 (três) turmas (1º, 2º e 3º anos) matriculadas em 2014, selecionamos a turma do 1º ano para ser colaboradora de nossa pesquisa por razões básicas, quais sejam:

- i. a turma do 1º ano, por ser formada em sua maioria por jovens que nunca estudaram no sistema educativo da alternância ou que estudam nessa EFA há apenas um ano, poderá refletir os desafios ou as demandas impostas pela inserção de novos alunos no projeto educativo de um CEFFA;
- ii. como os estudantes do 1º ano são egressos do Ensino Fundamental e poucos tiveram contato com os Instrumentos Pedagógicos da alternância, a pesquisa pode revelar como os discentes se apropriam ou não de tais instrumentos no processo de formação, em especial os escritos, como o CR;

- iii. ao optarmos pela turma inicial do Ensino Médio, o estudo pode mostrar como a formação dos jovens no contexto da PA possibilita desenvolver capacidades de linguagem a partir dos usos da escrita na escola e na comunidade.

Os estudantes colaboradores da pesquisa têm idades entre 13 e 22 anos. Segundo informações obtidas na Secretaria da Escola e com base em conversas no decorrer da investigação, verificamos que parte deles estuda na EFAZD há pelo menos um ano. No início de 2014, eram 30 (trinta) alunos matriculados na turma do 1º ano. Nasceram e residem em vilarejos, setores periféricos de pequenas cidades, Projetos de Assentamento da reforma agrária, pequenas e médias propriedades do meio rural situadas num raio de 04 a 130 quilômetros da escola. Cerca de 90% deles são filhos e filhas de camponeses. Por viverem no campo ou próximo, a maioria dos pais dos colaboradores trabalha em alguma atividade vinculada à área agrícola. Aqueles pais que moram em vilarejos ou pequenas cidades, ao longo do dia, deslocam-se para o campo, onde executam diferentes tipos de serviços, como: limpeza de pastagens, cultivo de lavouras, manejo e ordenha de gado nas fazendas, entre outras atividades. Por último, identificamos dois pais de colaboradores que trabalham na cidade: um é fotógrafo, e, a outra, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme levantamento, os alunos da turma colaboradora da pesquisa são oriundos de 06 (seis) municípios diferentes do estado do Tocantins, a saber: 01 (um) de Colinas do Tocantins, 01 (um) de Tupiratins, 01 (um) de Couto Magalhães, 02 (dois) de Pequizeiro, 05 (cinco) de Palmeirante e 20 (vinte) de Nova Olinda. Ao longo do ano letivo, devido a transferências de 11 (onze) deles para outras escolas, o número de colaboradores do nosso estudo foi reduzido para 19 (dezenove) em dezembro de 2014. Ao final, apenas 16 (dezesesseis) estudantes puderam ceder os exemplares do CR para a pesquisa, conforme disposto nos Termos de Assentimento e Consentimento submetidos ao CEP (ver Anexos 3, 4 e 5). Segundo relataram, ao final do ano, um dos alunos perdeu os pertences (inclusive o exemplar do CR) durante uma viagem para o Tempo Comunidade, outro perdeu o CR em local incerto e um terceiro tomou uma forte chuva e molhou o CR. Embora não tenham disponibilizado os exemplares dos CR, os três estudantes estão incluídos no estudo por terem participado das atividades e interações focalizadas na pesquisa.

Assim, adotamos os nomes conforme ilustrado no Quadro 7:

Quadro 7 – Identificação dos Alunos Colaboradores

	Nome do(a) Aluno(a)	Município/ Residência	Monitor(a)/ Orientador(a)	Cedeu o CR?
01	Alfredo	Nova Olinda-TO	Décio	Não
02	Ana	Nova Olinda-TO	Oneide	Sim
03	Carlos	Nova Olinda-TO	Jonas	Sim
04	Cleiton	Palmeirante-TO	Diana	Sim
05	Elias	Nova Olinda-TO	Décio	Não
06	Eusébio	Nova Olinda-TO	Virgulino	Sim
07	Fernando	Nova Olinda-TO	Jonas	Sim
08	Francisco	Nova Olinda-TO	Vanessa	Sim
09	Hélio	Couto Magalhães-TO	Pablo	Sim
10	Jeová	Palmeirante-TO	Diana	Sim
11	Josias	Nova Olinda-TO	Oneide	Sim
12	Juarez	Palmeirante –TO	Jonas	Sim
13	Leomar	Nova Olinda-TO	Oneide	Sim
14	Marcos	Nova Olinda-TO	Vanessa	Sim
15	Marta	Palmeirante-TO	Oneide	Sim
16	Mírian	Nova Olinda-TO	Pablo	Sim
17	Nelma	Nova Olinda-TO	Pablo	Sim
18	Odilon	Nova Olinda-TO	Eduardo	Sim
19	Tobias	Pequizeiro-TO	Diana	Não

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Em geral, os jovens participantes da pesquisa apresentam características sociais bastante semelhantes, mas as práticas de letramentos nas quais estão inseridos nas comunidades locais podem ser um pouco diferentes. Por exemplo, alguns têm apenas aparelhos de rádio e TV em casa; outros possuem *celular*, *smartphone*, *notebook* e acesso à *Internet* fora dos próprios lares. Durante a pesquisa, não observamos a presença de material didático escrito disposto nas estantes ou mesas das salas das famílias visitadas. O mais comum eram folhinhas do ano em curso dependuradas na parede da sala, catálogo comercial, folhetos e, às vezes, a bíblia sobre a estante ou mesa da sala das casas. Não presenciamos pais e alunos lendo qualquer tipo de material ou livro durante as visitas da pesquisa; o uso de material escrito pelos colaboradores nas comunidades ficou restrito ao caderno de atividades com o questionário da entrevista sobre o tema dos PE.

Como estudam em uma escola que utiliza a metodologia de ensino em regime de alternância, os colaboradores têm o ano letivo dividido em aulas e atividades organizadas em 20 (vinte) sessões de Tempo Escola e 20 (vinte) sessões de Tempo Comunidade. Uma sessão corresponde a 05 (cinco) dias da semana, o que totaliza 61 (sessenta e uma) aulas efetivas em cada sessão do Tempo Escola (COLINAS,

2015a; 2015b). Para alcançar esse número, as aulas do Tempo Escola ocorrem em tempo integral: períodos matutino, vespertino e noturno. Na sessão semanal do Tempo Comunidade, os jovens permanecem em suas casas com os familiares no ambiente socioprofissional. Este é um período de estudo efetivo na comunidade, como aplicação de instrumentos de pesquisa, desenvolvimento de atividades propostas pelos monitores das diferentes disciplinas e preparação para o próximo Tempo Escola. Quando estão no Tempo Comunidade, os pais ou responsáveis são incumbidos de orientar os filhos na execução das atividades. Mas, como alguns estudantes são adultos, eles mesmos devem estabelecer horários no cotidiano para desenvolver as atividades durante o Tempo Comunidade, neste caso, dispensam a participação dos pais. Compreendemos que a formação dos jovens camponeses proposta e desenvolvida pelos CEFFA é contemplada pelas práticas educativas de três agências de letramento: escola, família e comunidade, sendo que cada uma destas tem práticas sociais específicas mediadas pela oralidade e pela escrita que contribuem para a formação dos estudantes.

Outro dado curioso em nossa pesquisa é o gênero dos colaboradores. Dos 30 (trinta) estudantes matriculados na turma do 1º ano e presentes no início deste estudo, 24 (vinte e quatro) são do gênero masculino e apenas 06 (seis) do feminino. Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus, “O grupo de estudantes do sexo feminino sempre foi minoria, embora venha crescendo progressivamente a cada ano, a ponto de hoje termos 21% representado pela classe feminina” (COLINAS, 2015a, p. 18). Não muito diferente, a turma focalizada tem exatamente 20% de meninas e 80% de meninos.

Em nossa região, por um lado, observamos que há uma tendência cultural entre as famílias camponesas em manter os filhos (meninos) por mais tempo no campo, já que estes são a força de trabalho nas atividades agrícolas. Por outro lado, as famílias mais humildes tendem a enviar as meninas para a cidade no intuito de aumentar a renda familiar, ainda que não seja uma prática geral. Além disso, com base nas características de funcionamento dos CEFFA, como regime de internato e o campo de atuação do profissional egresso do Curso Técnico em Agropecuária, podemos afirmar que são fatores que explicam o baixo número de matrículas de estudantes do gênero feminino nessa escola.

3.4 A Etnografia e suas contribuições para o estudo

As pesquisas etnográficas ganharam força no final do século XIX e início do XX. Desconfiados de que os questionamentos de filósofos acadêmicos eram inapropriados para compreender, de fato, como viviam as pessoas reais, antropólogos adotaram a etnografia como método para estudar as sociedades ou grupos humanos. Na Inglaterra, surgiram muitos pesquisadores que empreenderam pesquisas dessa natureza nas colônias britânicas, principalmente no Pacífico e na África. Para Angrosino (2009, p. 16), os pesquisadores ingleses acreditavam que tais sociedades “pareciam estar preservadas em suas formas tradicionais”. Tal situação constituía um cenário perfeito para o desenvolvimento da etnografia a respeito de culturas “exóticas”, do “outro”. E a escola de antropologia britânica, por adotar um estudo das instituições duradouras da sociedade, será denominada de “antropologia social” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Por sua vez, Bronislaw Malinowski (1884-1942) é um dos principais representantes dessa vertente antropológica na Inglaterra e um nome importante da etnografia mundial pelos trabalhos que desenvolveu.

Já no contexto dos Estados Unidos, a maioria dos antropólogos efetivou estudos etnográficos nas comunidades indígenas norte-americanas, apesar dos modos de vida de boa parte desses povos já terem sofrido mudanças ou mesmo sido destruídos pela intervenção do colonizador europeu. Na verdade, “[...] se não se pudesse encontrar a cultura naquelas instituições, ela teria então de ser reconstruída através da memória histórica dos sobreviventes” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Por adotar essa perspectiva investigativa, a antropologia desenvolvida pelos estadunidenses será mais conhecida como “antropologia cultural”. Um importante antropólogo cultural é Franz Boas (1858-1942), cujos trabalhos influenciaram outros etnógrafos nos Estados Unidos.

É importante lembrar que tanto Boas quanto Malinowski consideram a pesquisa de campo e a observação participante essenciais em qualquer pesquisa etnográfica. Seja na área da Antropologia, da Psicologia ou da Educação. Para esses antropólogos, o etnógrafo deve mergulhar na cultura e na comunidade em que está sendo investigada. Malinowski, por exemplo, permaneceu por quatro anos nas Ilhas de Trobriand (do Pacífico) durante a Primeira Guerra Mundial realizando um estudo de campo (cf. ANGROSINO, 2009). Claro que ele ficou impedido de deixar a

comunidade em função da guerra, mas a etnografia exige uma investigação longitudinal ancorada em diferentes instrumentos de geração de dados.

Angrosino (2009) destaca que, com a adaptação de métodos da pesquisa etnográfica de campo por antropólogos da Universidade de Chicago na década de 1920, ocorre a implementação de investigação de grupos sociais em comunidades “modernas”, sobretudo nos Estados Unidos. Como lembram Barton e Papen (2010), é após tal período que os antropólogos passaram a voltar os olhos para as suas próprias comunidades ou cultura, e não sobre o “exótico” ou o “outro”. Por sua vez, a abordagem etnográfica fomentará pesquisas em áreas como educação, negócios, saúde pública, enfermagem e comunidade, embora fossem, até então, campos “intocáveis” pela etnografia. De certa forma, as questões linguísticas passaram a ter espaço nesse tipo de pesquisa, em especial o ensino de línguas.

Por outro lado, as mudanças nas pesquisas antropológicas passam de um olhar sobre “o outro”, considerado “o exótico”, para as “próprias sociedades” dos pesquisadores. Dentro do novo cenário visual investigativo, a escrita ganhará *status* de objeto de pesquisa, embora já estivesse presente nos estudos antropológicos, mas tratada como objeto pouco relevante. Os antropólogos valorizavam em suas pesquisas apenas os textos das tradições orais do “outro”, como canções, poemas e encantamentos (BARTON; PAPAN, 2010). Os gêneros orais possibilitavam conhecer crenças e costumes das comunidades ou grupos sociais estudados. Com isso, a escrita e o letramento ocupavam posição marginal nas pesquisas antropológicas. Entretanto,

Examinar textos escritos é essencial para compreender como as sociedades funcionam e são organizadas, como as instituições comunicam com o público, como o trabalho está sendo feito, como indivíduos e grupos sociais organizam suas vidas e dão sentido a suas experiências e como as culturas em todas as suas variações são produzidas e reproduzidas (BARTON; PAPAN, 2010, p. 5, tradução nossa)⁷⁶.

A escrita, por sua natureza, está ligada diretamente aos aspectos social e cultural dos grupos sociais ou comunidades. Não podemos esquecer que valores, costumes, crenças e comportamentos vinculam-se, direta ou indiretamente, aos textos que escrevemos ou lemos. E a etnografia apresenta características

⁷⁶ Do original em Inglês: “Examining written texts is essential for understanding how societies operate and are organized, how institutions communicate with the public, how work is being done, how individuals and social groups organize their lives and make sense of their experiences and how cultures in all their variations are produced and reproduced”.

apropriadas ao estudo da escrita na perspectiva antropológica, bem como de abordagem qualitativa.

Na obra *Etnografia da prática escolar*, André (2012) apresenta, inicialmente, um esboço dos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, tematizando a dicotomia “qualitativo-quantitativo”. Além disso, traz um panorama apontando semelhanças e diferenças entre as pesquisas de abordagem qualitativa: estudo etnográfico, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação. Por ser o foco principal do livro, explora em pormenores a pesquisa etnográfica, trajetória histórica, principais grupos e publicações (pesquisa etnográfica) vinculados à área da educação, bem como as contribuições da etnografia no Brasil. Enquanto alternativa aos estudos da prática escolar, a autora também aborda a metodologia do estudo de caso etnográfico e questões vinculadas à validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso. A obra também apresenta três estudos de natureza etnográfica desenvolvidos acerca de questões vinculadas ao cotidiano escolar de ensino fundamental, além de outra pesquisa a respeito da prática de formação de professores da Educação Básica. Para finalizar, André (2012) delinea as novas direções ou tendências da pesquisa de natureza etnográfica em educação, principalmente no Brasil, destacando uma preocupação com as relações de poder, trabalho cooperativo e parceria entre pesquisador e grupo pesquisado no trabalho etnográfico. Assim, para a autora, há quatro abordagens ou tendências que subsidiam o trabalho etnográfico:

- a) tornar o mais explícitas possíveis as evidências, ou pontos de apoio das interpretações;
- b) recorrer à microetnografia, usando vídeos;
- c) estimular o pesquisador prático, ou seja, envolver cada vez mais o professor na pesquisa;
- d) utilizar arquivos interativos na troca de informações (ANDRÉ, 2012, p. 118).

Em um trabalho no qual discutem e analisam aspectos dos procedimentos de geração, segmentação, transcrição e análise de dados em pesquisas escolares situadas na área da Linguística Aplicada (LA), Garcez et al. (2014) corroboram que a prática de pesquisa microetnográfica no tocante às ações humanas mediadas pelo uso da linguagem constitui procedimentos analíticos “plenos”, além de esses autores elencarem questões teórico-práticas inerentes a tal procedimento. Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos do letramento e da LA, Kleiman e

Santos (2014) investigam o letramento e a formação do professor. Para tanto, consideram fundamental a aplicação da metodologia microanalítica na análise das interações linguísticas dos colaboradores da pesquisa, pois

O olhar etnográfico sobre uma determinada realidade social e a microanálise das interações entre os sujeitos que agem nessa realidade permitem interpretar os eventos de letramento que aí se configuram e inferir as práticas sociais letradas que os subjazem e viabilizam a atualização das atividades realizadas (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 188).

Ou seja, a microetnografia é apontada por Kleiman e Santos (2014), por Garcez et al. (2014) e por André (2012) como uma abordagem metodológica bastante apropriada para analisar as interações e as ações de linguagem de atores sociais nos estudos de natureza etnográfica aplicados ao contexto escolar.

Como vimos, o método etnográfico de pesquisa foi desenvolvido nas investigações da área da Antropologia, voltadas ao estudo da cultura e da sociedade por meio da descrição, da documentação e da análise de aspectos cotidianos de povos diferentes. Diferentemente da Antropologia, em que o investigador permanece longo tempo no campo (ou comunidade), mergulha na cultura de outras comunidades e adota diferentes categorias sociais a serem aplicadas na análise dos dados, dependendo do objeto investigado, a exemplo de estudos focalizando ensino de línguas, as pesquisas etnográficas não exigem que os pesquisadores cumpram literalmente os mesmos parâmetros investigativos adotados em pesquisas antropológicas. Isso ocorre porque os etnógrafos dessa área concentram seus esforços na descrição da cultura de determinado grupo social, como hábitos, rituais, crenças, valores, linguagens, significados (ANGROSINO, 2009). No âmbito do ensino, os investigadores realizam estudos focalizando a escola, os atores sociais, as diferentes práticas de ensino, as formas de organização pedagógica, interação professor/aluno, entre outros aspectos (ANDRÉ, 2012).

No contexto escolar, por apresentar algumas peculiaridades, sobretudo em relação aos tipos de atividades e de interações dos atores sociais nas práticas educativas que podem ser registradas, a etnografia ganha outros contornos, embora tenha de manter certa proximidade com a etnografia desenvolvida no âmbito da Antropologia. Ao efetuarmos pesquisa etnográfica a respeito dos letramentos no contexto escolar, por exemplo, certamente a perspectiva teórico-metodológica assumida deve focalizar a escrita ensinada/aprendida, o que as pessoas sabem,

como/quando usam a escrita. Esses aspectos vão além de “mensurar o domínio” de simples habilidades de uso da linguagem. No presente estudo, tais aspectos serão contemplados.

Desse modo, nas pesquisas de natureza etnográfica desenvolvidas no contexto educacional, o investigador deve concentrar seu olhar nas diferentes situações de interação nas mais variadas práticas empreendidas pelos participantes ou colaboradores, embora seja necessário ter um cuidado substancial com o processo, isto é, com o curso em que as atividades seguem, e não com o produto ou resultados finais (ANDRÉ, 2012).

Segundo Mason, o método de observação participante adotado nas pesquisas de natureza etnográfica permite ao investigador observar e registrar diferentes tipos de elementos do contexto em que estão inseridos os atores sociais, como “[...] ações sociais, comportamentos, interações, relacionamentos, eventos, assim como as dimensões espacial, temporal e de localização” (MASON, 2002, p. 84, tradução nossa)⁷⁷. A autora ainda destaca que, para gerar dados usando o método etnográfico, o pesquisador deve fazer uma “imersão” no contexto social da pesquisa para que possa observar e registrar experiências específicas. Por isso, a pesquisa observacional requer período prolongado e recursos (principalmente financeiros) para ser executada.

Embora haja um consenso entre os pesquisadores de que a etnografia seja a “mais” apropriada para o desenvolvimento de investigações acerca dos letramentos, em um de seus estudos etnográficos a respeito de letramento, Street (2014, p. 66) adverte que “a etnografia por si só não é uma solução mágica para o ‘problema’ de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuamos à ‘etnografia’”. Ou seja, assim como em outros tipos de pesquisa, qualquer estudo etnográfico exigirá os pressupostos teóricos apropriados e escolhidos pelo pesquisador para alicerçá-lo. Como sabemos, a teoria é o “farol” capaz de clarear e de respaldar os fundamentos da pesquisa. Ela ocupa o papel de “guia” e de “sustentáculo” do pesquisador.

Na obra *O planejamento da pesquisa qualitativa*, Denzin e Lincoln (2006) situam o campo dos estudos de abordagem qualitativa, trazendo aspectos históricos,

⁷⁷ Do original em Inglês: “[...] social actions, behaviour, interactions, relationships, events, as well as spatial, locational and temporal dimensions”.

pesquisa-ação e o meio acadêmico, bem como questões de natureza política e ética relacionadas à pesquisa qualitativa. Os autores apresentam ainda os principais paradigmas históricos (positivismo, pós-positivismo, construtivismo, teoria crítica) e contemporâneos (feminismo, estudos culturais, teoria *queer*, entre outros) que sustentam e influenciam tal tipo de pesquisa em diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, além de apontarem conjecturas acerca do futuro da pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006) concebem a pesquisa qualitativa como uma gama de práticas interpretativas que pode ser articulada a outros métodos nos procedimentos de análise de dados. Em outras palavras, entendemos que por si só esse tipo de pesquisa nem sempre é suficiente para explicar certos fenômenos naturais focalizados no âmbito das ciências humanas. Esses autores lembram, por exemplo, que o emprego do método qualitativo se situa em um “campo complexo” e é marcado por momentos históricos distintos em que os estudos ocorreram.

Em seu trabalho a respeito da etnografia de sala de aula de línguas, Siqueira (2014, p. 34) esboça três características básicas que diferem a etnografia de outros tipos de pesquisas qualitativas, a saber: a) o trabalho do etnógrafo geralmente é longitudinal. Isso requer que o pesquisador permaneça por meses ou anos no contexto social do estudo; b) a pesquisa do tipo etnográfica tem ampla dimensão, cujo objetivo primordial é esboçar uma explicação descritiva e interpretativa do espaço social investigado; c) no estudo, devem-se conceber os comportamentos dos participantes tendo em vista os aspectos culturais, bem como as ações de linguagem.

Desse modo, podemos afirmar que a investigação do nosso objeto de pesquisa é de natureza etnográfica, pois focalizamos diferentes atividades e interações escolares desenvolvidas em uma turma do Ensino Básico ao longo de um ano letivo. Como veremos no capítulo (4) de análise desta tese, a convivência e o diálogo com os monitores, estudantes e outros atores sociais (pais e demais pessoas da comunidade) colaboradores do estudo proporcionaram-nos subsídios para descrevermos e compreendermos as dimensões ou papéis dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância nas práticas didático-pedagógicas assumidas pela Escola Família Agrícola Zé de Deus, assim como do contexto social investigado. Por último, o desenvolvimento da investigação gerou subsídios que

permitem caracterizar os aspectos da cultura escolar, bem como as ações de linguagem estabelecidas no âmbito da sala de aula e fora dela entre os atores.

3.5 Geração dos dados de pesquisa

De acordo com as atividades/ações registradas durante a pesquisa, a etnografia se mostrou o método mais completo e apropriado, pois oferece as ferramentas necessárias para que o pesquisador gere ou colete dados no contexto educativo da alternância, em especial por nosso estudo envolver questões de uso da linguagem. Por outro lado, o processo de formação originário do contexto de ensino da PA envolve (direta ou indiretamente) uma rede de parceiros coformadores (GIMONET, 1998).

Particularmente, a etnografia ofereceu subsídios importantes durante todo o desenvolvimento da pesquisa (na escola e nas comunidades envolvidas) a respeito do nosso objeto de estudo. Mason (2002, p. 87, tradução nossa) lembra que “o trabalho de campo inclui a observância e análise do ambiente da pesquisa como uma forma de realização da cultura. Ao mesmo tempo, o nosso engajamento com o campo é tanto intelectual quanto físico”⁷⁸. Para realizar o trabalho de campo no CEFFA, além de termos ampliado nosso conhecimento sobre a proposta formativa da Pedagogia da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos, durante um ano de atividades da pesquisa, fortalecemos nosso vínculo com a escola e com os colaboradores (estudantes e monitores). O contato com a equipe de monitores colaboradores e com a direção da escola foi constante, pois necessitávamos acompanhar e registrar todas as atividades que envolviam os Planos de Estudo (PE) da turma participante do estudo.

O trabalho de campo realizado na Escola Família Agrícola Zé de Deus e nas comunidades dos alunos colaboradores, além de nos permitir focalizar e registrar diferentes práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos da PA e principalmente pelos estudos dos PE, proporcionou-nos condições para que pudéssemos conhecer de forma bastante detalhada o funcionamento da instituição de ensino, como organização pedagógica, interação

⁷⁸ Do original em Inglês: “Fieldwork includes the observance and analysis of the body as an embodiment of culture. At the same time our engagement with the field is both intellectual and physical”.

entre monitor/aluno durante estudos dos temas do PE e demais atores sociais colaboradores da pesquisa.

Nossa pesquisa, por focalizar atividades formativas de diferentes aspectos empreendidas por atores sociais (monitores, estudantes e pessoas da comunidade) em interações escolares, exigiu uma inspeção minuciosa para “construção” de dados de pesquisa representativos do contexto de investigação. Por isso, adotamos o uso do termo “geração” em vez de “coleta” de dados (GARCEZ et al., 2014). Para Mason (2002), o termo gerar dados expressa com mais precisão o trabalho de campo desenvolvido pelo pesquisador, pois este constrói conhecimento orientado por métodos oriundos do trabalho de investigação, sendo dotado de natureza intelectual, analítica e interpretativa. Porém, também houve coleta de dados em nosso estudo, aqui representados por documentos cedidos pela Escola-campo.

Portanto, em função da existência dos vários Instrumentos Pedagógicos que integram as práticas didático-pedagógicas orientadas pelos princípios da alternância, principalmente por exigir que os estudantes realizem *visitas de estudo e pesquisas* nas comunidades ao longo de um ano letivo acerca dos temas dos (08) PE e *entrevistem atores sociais locais*, em nossa pesquisa tivemos que acompanhá-los durante o Tempo Comunidade em diferentes momentos e registrar tais atividades. Nas palavras de Mason (2002), a observação participante gera conhecimento ou evidência do mundo social, além de permitir que sejam gerados dados que não podem ser obtidos de outra maneira. Daí, a etnografia pode ser tomada como um método apropriado (no âmbito dos estudos da linguagem) por favorecer o desenvolvimento de pesquisas no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância.

Moita Lopes (1996, p. 22) adverte que muitas pesquisas desenvolvidas no âmbito do contexto pedagógico são apresentadas como de natureza etnográfica porque focalizam “[...] a percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos etnográficos, tais como notas de campo, diários, entrevistas etc.”. No entanto, é importante lembrar que há outros instrumentos de geração e coleta de dados em pesquisas dessa natureza.

Para registrar as interações em sala de aula ou atividades desenvolvidas nas comunidades (como *visitas in loco* a propriedades ou entrevistas com camponeses a respeito dos temas dos PE) em nossa pesquisa, utilizamos uma filmadora e dispositivo de armazenamento de dados. Além desse equipamento, também usamos

uma câmera fotográfica para fazermos os registros das situações de interação dos colaboradores e dos espaços. Durante cada etapa ou atividade de estudo dos temas de 08 (oito) PE, outro instrumento de registro importante que utilizamos foi um caderno de diários de campo. Durante qualquer atividade da pesquisa, registramos local, data, hora, nomes dos colaboradores, características do espaço, objetos, natureza da aula/atividade, objetivo, impressões do pesquisador, entre outros elementos. Em casa, após assistir às filmagens, ampliávamos as informações do diário de campo e digitávamos o respectivo texto em um arquivo criado para tal finalidade.

Para composição do *corpus* deste estudo, foram gerados *material audiovisual* – como gravações das interações em sala de aula e de atividades desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades, *diários de campo* do pesquisador, *registros fotográficos* de atividades, de espaços e de objetos, textos do Caderno de Acompanhamento, além de textos de (16) exemplares do gênero Caderno da Realidade gerados nas diferentes etapas de execução de 08 (oito) Planos de Estudo (PE), ao longo do ano letivo de 2014. Tais instrumentos foram utilizados nas diversas interações ocorridas ao longo de cada etapa da pesquisa na escola-campo e nas comunidades em que vivem os jovens colaboradores de nosso estudo, o que nos permitirá confrontar e triangular os dados gerados, conforme proposto por André (2012) e por Garcez et al. (2014). Coletamos ainda *documentos*⁷⁹ da escola-campo, como Projeto Político-Pedagógico (COLINAS, 2015a), Plano de Curso (COLINAS, 2015b), Plano de Formação de 2014 (ver Anexo 2), entre outros, como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Corpus da Pesquisa

	Descrição	Quantidade
01	Exemplares do Caderno da Realidade (CR) do 1º ano do EM/2014	16 CR, contendo em média 54 folhas cada exemplar
02	Exemplares do Caderno de Acompanhamento (CA) do 1º ano do EM/2014	04 Cadernos, contendo em média 12 folhas cada exemplar
03	Diários de campo do pesquisador	28 unidades
04	Registros fotográficos	106 unidades
05	Registros audiovisuais das interações e atividades	50,74 gb

⁷⁹ Documentos podem ser disponibilizados como textos em formato impresso ou arquivo eletrônico, sendo caracterizados como “[...] *artefatos padronizados* na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas” (WOLFF, 2004b, p. 284 *apud* FLICK, 2009, p. 231, itálico no original).

06	Documentos da Escola-campo	01 Projeto Político-Pedagógico 01 Plano de Curso 2014 01 Plano de Formação de 2014
----	----------------------------	--

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Como ressalta Mason (2002), ao manusear os aparelhos (câmeras e gravadores de áudio) durante a geração de dados, tomamos os devidos cuidados para não perdermos detalhes importantes das atividades e interações desenvolvidas pelos colaboradores da pesquisa. Os vídeos/filmagens, por sua vez, podem mostrar o cenário, mas são insuficientes para mostrar as nossas interpretações a respeito da realidade do espaço social investigado. No vídeo, por exemplo, estamos de fora das imagens; nos diários de campo, somos autoetnógrafos, pois os registros trazem nossas “impressões” pessoais. Em nossa pesquisa, os *diários de campos* incorporam nossas percepções, interpretações do cotidiano escolar, experiências do ambiente de investigação. Por isso, eles incluem descrições minuciosas das atividades ou interações envolvendo os colaboradores e outros atores sociais.

Conforme ilustrado no Quadro 8, os registros da nossa pesquisa são bastantes e de natureza distinta, corroborando uma das características da etnografia. São vídeos/filmagens de interações e atividades escolares dos colaboradores, textos dos Cadernos, diários de campo de pesquisador, entre outros. Tal dimensão dos dados exigirá a utilização do procedimento de microanálise de dados já elencado (cf. KLEIMAN; SANTOS, 2014).

Por focalizar práticas (e eventos) de letramentos no contexto da PA, a pesquisa contempla ações didáticas empreendidas pelos monitores na construção de um objeto de ensino singular – o gênero discursivo CR (SILVA et al., 2015). Nesse sentido, tomamos o CR como ferramenta do processo de transposição didática⁸⁰ interna (CHEVALLARD, [1985]1991) em um contexto educativo orientado pelos princípios teórico-metodológicos da PA. Por isso, faz-se necessário compreender, principalmente, dois aspectos fundamentais, como: (i) objetos de ensino e os (ii) Instrumentos Pedagógicos da PA. Com base na pesquisa de campo, identificamos a ação de atores sociais e os produtos originários das relações estabelecidas entre os diferentes níveis, conforme ilustrado no Quadro 9:

⁸⁰ Por não ser o foco principal da pesquisa, não aprofundaremos a discussão sobre *transposição didática interna e externa*. Para maiores detalhes, ver Chevallard ([1985]1991).

Quadro 9 – Níveis de transposição didática, atores e produtos

NÍVEIS	ATORES SOCIAIS	PRODUTOS
SABER A ENSINAR	Trabalho dos idealizadores da PA (Membros dos CEFFA e do Conselho Nac. de Educação, Monitores especialistas, Pesquisadores da PA, etc.).	Princípios (ou pilares) da PA, Resoluções do Conselho Nac. de Educação, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Curso, Propostas e Grades Curriculares, etc.
SABER DIDATIZADO⁸¹	Trabalho dos autores, Diretores, Coordenadores, Monitores e membros dos CEFFA.	Livros, Revistas, Cadernos, Apostilas, material audiovisual, Plano de Formação, Planos de Estudo, etc.
SABER ENSINADO	Trabalho do monitor e atores sociais da comunidade.	Notas no quadro negro, exibição de documentários e imagens, exposição oral, entrevistas, Visitas de estudo, Questionário de pesquisa, Colocação em comum, etc.
SABER APRENDIDO	Trabalho do estudante.	Gênero CR, saberes diversos sobre os temas dos PE e a Comunidade que circunscreve o CEFFA.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2013, p. 87).

Os dados desse quadro reforçam, sobretudo nos níveis *Saber ensinado* e *Saber aprendido*, que devemos valorizar o contexto social e os saberes dos atores sociais que circunscrevem ou que estão inseridos na escola-campo. E o desenvolvimento de atividades como: *tomada de notas no quadro negro; exibição de documentários e imagens; exposição oral; entrevistas; Visitas de estudo; Questionário de pesquisa e Colocação em comum* durante estudo dos temas dos PE acontece por meio de práticas educativas que potencializam o(s) letramento(s) dos jovens. Aliás, os dados da pesquisa também nos permitem identificar quais gêneros discursivos (principalmente o CR) vão se constituir como instrumentos de ensino nos CEFFA, assim como as respectivas práticas de letramentos em que eles emergem.

Conforme explicitado anteriormente, as práticas educativas orientadas pela PA exigem o estabelecimento de um Plano de Formação, cuja execução das atividades pedagógicas (incluindo-se a produção do CR) ocorre em dois momentos formativos: (1) Tempo Escola (aulas no CEFFA) e (2) Tempo Comunidade (vivência, estudo, pesquisa na propriedade) (RIBEIRO, 2008). A exemplo de nossa pesquisa, durante o ano letivo de 2014, os monitores trabalharam com os jovens da turma colaboradora 08 (oito) Planos de Estudo (PE) ou temas geradores elencados no Plano de Formação da escola-campo e que resultaram nos textos integrantes do CR, cujo desenvolvimento das diferentes atividades ocorreu de maneira alternada

⁸¹ O *saber didatizado*, de acordo com Oliveira (2013, p. 86), “[...] corresponde ao resultado da interação entre o saber a ensinar, o saber ensinado e as práticas sociais de referência”.

entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Além disso, os PE são constituídos de temáticas diferentes e vinculadas à realidade dos estudantes em processo de formação, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 – Temas dos Planos de Estudo (PE)

PE	Tema gerador do PE	Período de Execução	Monitor responsável ⁸²	Formação do Monitor
01	Agricultura familiar	24/02 a 14/03/2014	Décio	Téc. Agropecuário
02	Solo	14/03 a 11/04/2014	Nilson	Geógrafo
03	Criação de aves	11/04 a 16/05/2014	Jonas	Zootecnista
04	Jardinagem e paisagismo	16/05 a 13/06/2014	Pablo	Matemático / Téc. Agropecuário
05	Olericultura	08/08 a 05/09/2014	Virgulino	Matemático
06	Piscicultura	15/09 a 03/10/2014	Jonas	Zootecnista
07	Apicultura	03/10 a 31/10/2014	Jonas	Zootecnista
08	Agroextrativismo	31/10 a 28/11/2014	Nilson	Geógrafo

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Esse quadro traz detalhes importantes relacionados a cada um dos temas geradores, como a ordem de estudo ou a aplicação do PE, o monitor responsável pela aplicação do PE, além da área de formação dos monitores. Na coluna *período de execução*, são apresentadas as datas de início e de encerramento dos estudos de cada um dos PE. Conforme proposto, na EFAZD são estudados ou desenvolvidos em média 02 (dois) PE por bimestre. Vale ressaltar que os textos produzidos pelos estudantes colaboradores durante as atividades e pesquisas desenvolvidas a respeito do conjunto de temas (conteúdos) dos PE apresentados no Quadro 10 compõem os registros dos 16 (dezesseis) CR do *corpus*.

Conforme a proposta formativa da alternância e utilização dos Instrumentos Pedagógicos, os desdobramentos das atividades ou ações envolvendo estudos dos temas dos PE (ver Quadro 10) e geração dos textos que compõem o CR, de fato, envolveram escola, família e comunidade, como ilustra o Quadro 11:

Quadro 11 – Estudo dos PE e Construção do CR

Esfera escolar – Tempo Escola (Práticas escolares internas)	Esfera familiar/comunidade – Tempo Comunidade (Práticas escolares externas)
1. Exposição oral sobre o Caderno da Realidade e a alternância; 2. Exposição oral sobre os temas dos PE;	1. Entrevista oral com um camponês; 2. Leitura do <i>script</i> /questionário Pesquisa do PE;

⁸² Por questões éticas, os nomes de todos os colaboradores desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

3. Usos de slides para exposição sobre os temas dos PE; 4. Exibição de vídeos a respeito dos temas dos PE; 5. Elaboração coletiva do questionário Pesquisa do PE; 6. Colocação em comum – Apresentação dos resultados da pesquisa sobre os PE; 7. Síntese das respostas às questões dos PE com escrita no quadro negro; 8. Orientações dos monitores e (re)escrita dos textos do CR pelos alunos.	3. Tomada de notas durante entrevista; 4. Escuta e transcrição de gravações das entrevistas; 5. Elaboração de textos do CR; 6. Visita de estudo sobre tema dos PE (<i>in loco</i>).
--	--

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

Apesar de serem implementadas diferentes atividades ligadas ao letramento ao longo do processo de estudo dos temas dos PE e da produção do gênero CR nos Tempo Escola e Tempo Comunidade, entendemos que todas elas (internas/externas) são originárias e vinculam-se direta ou indiretamente ao domínio escola. No entanto, independentemente do elo estreito que as práticas e eventos de letramentos desenvolvidos na esfera familiar/comunidade no Tempo Comunidade tenham com a cultura escolar, apresentam peculiaridades ou singularidades e permitem que os estudantes apropriem-se de saberes da cultura local que não são legitimados nas práticas de escolarização mais conservadoras. Em outras palavras, significa dizer que o letramento não se restringe aos espaços ou aos tempos em que as práticas educativas acontecem no âmbito do CEFFA, mas alcança as relações sociais estabelecidas entre os alternantes e as pessoas em diferentes espaços (escola-família-comunidade) ao mesmo tempo. Como mostra o Quadro 11, as atividades focalizadas em nossa pesquisa são de natureza diversa, corroborando as contribuições da etnografia para o estudo. Por outro lado, a gama de dados gerados reflete também os diferentes contornos do objeto de estudo vislumbrados pelo investigador na pesquisa qualitativa. Como pesquisadores, precisamos estar cientes de que, nas pesquisas de observação participante, a geração de dados seria como “escavar ou construir conhecimentos e dados” (MASON, 2002, p. 88), tendo cuidado com os limites de nossa participação no campo da pesquisa.

Como veremos nas análises dos dados gerados em nossa pesquisa no próximo capítulo, as práticas didático-pedagógicas assumidas pela escola-campo podem contribuir para o letramento dos jovens camponeses. E o papel do monitor (formador) é de fundamental importância, já que ele é um agente de letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA-CAMPO

Este capítulo é reservado às análises de práticas e eventos de letramentos mediados pelos principais Instrumentos Pedagógicos da alternância na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD). Primeiramente, abordamos o Instrumento Pedagógico denominado Plano de Formação, construído e executado em 2014 na EFAZD, bem como os temas geradores dos (08) Planos de Estudo (PE) que integram o Plano de Formação e que foram desenvolvidos com a turma colaboradora da pesquisa ao longo do referido ano letivo. Na sequência, analisamos os registros elaborados por pais e por monitores no Caderno de Acompanhamento, identificado como Instrumento Pedagógico escrito mediador da interlocução entre a escola (CEFFA) e a família referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

Por ser considerado o Instrumento Pedagógico escrito mais importante da PA, a terceira seção deste capítulo é reservada à caracterização do gênero *Caderno da Realidade* (CR), destacando a relação do CR com outros Instrumentos Pedagógicos do contexto educativo da PA e das práticas de letramentos que fazem parte da dinâmica de produção dos textos desse gênero. Para demonstrar como e quais práticas de letramentos são mediadas pelos Instrumentos Pedagógicos da alternância no contexto de ensino da escola-campo, especialmente quando contempla a execução dos temas dos Planos de Estudo e usos da linguagem (oral ou escrita), são analisados dados gerados durante os estudos realizados pelos colaboradores da pesquisa no Tempo Escola e Tempo Comunidade a respeito de diferentes temas do PE. São caracterizadas e analisadas as diferentes etapas de atividades da (1) *Pesquisa do PE*, (2) *Colocação em comum*, (3) *Intervenção externa*, (4) *Visita de estudo* e respectivos registros dos estudantes colaboradores nas seções específicas do CR.

Na última seção, o foco das análises são textos dos gêneros *Caderno da Realidade* e *Caderno de Acompanhamento* a partir das categorias enunciativas de tempo e de espaço propostas por Benveniste (2006).

4.1 A construção do Plano de Formação na Pedagogia da Alternância

O Plano de Formação, conforme apresentado no capítulo 1 (seção 1.3.4), é

responsável pela organização das diferentes disciplinas do currículo de um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) e dos Planos de Estudo (PE). Isso porque a proposta de formação para os camponeses instituída pelo sistema educativo da alternância articula “dois programas de formação”: o da vida e o da escola (GIMONET, 2007). De acordo com o Quadro 5 (ver seção 1.3.4), de um lado, o Plano de Formação traz as disciplinas do núcleo comum do currículo, como *Português, História, Geografia, Matemática, Química, Artes*, entre outras – representantes do programa curricular oficial escolar –, de outro, apresenta aquelas disciplinas que contemplam temáticas voltadas à preparação dos jovens camponeses para a vida socioprofissional, como *Agricultura, Zootecnia, Agroecologia, Economia Rural*, etc., além dos temas geradores dos PE.

Esse conjunto de disciplinas abre espaço para reflexões acerca do Plano de Formação dos CEFFA e da Pedagogia da Alternância (PA), cujo propósito é oferecer uma formação mais alinhada à realidade do contexto do campo, concretizando-se como um projeto gestado para atender às reais necessidades dos camponeses. O Plano de Formação contempla tanto as especificidades em termos de conteúdos inerentes ao currículo oficial escolar como as especificidades temáticas e demandas da formação para os jovens camponeses, já que engloba processos de letramentos situados dentro das práticas sociais locais, enfatizando o compromisso da escola e da alternância com a comunidade e com seus alunos, um dos princípios estruturantes da Educação do Campo.

Durante nossa segunda visita⁸³ à Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) à época da pesquisa de campo, participamos da reunião da equipe de monitores para planejamento e construção do Plano de Formação do ano letivo 2014 da escola, sendo definidos naquele momento os temas dos Planos de Estudo a serem desenvolvidos nas turmas do Ensino Médio naquele ano. Minha participação em tal reunião tinha o objetivo de apenas observar e registrar, em diário de campo, os desdobramentos do planejamento, em especial a respeito dos temas geradores dos 08 (oito) PE e respectivas atividades previstas para composição do Plano de Formação (ver Anexo 2). Nos nossos registros, consideramos mais relevantes para a pesquisa: a) a equipe de monitores; b) os temas geradores dos PE selecionados para turma colaboradora da pesquisa e respectivas atividades; c)

⁸³ Essa visita ocorreu na última semana do mês de janeiro de 2014, durante nossa pesquisa de campo.

justificativa para escolha do conjunto de temas, bem como o diálogo deles com a realidade dos jovens atendidos pela escola; d) objetivos do estudo dos PE para formação dos alternantes.

Em nossas interações com o monitor Jonas, que é Zootecnista e foi o responsável pelas atividades relacionadas à execução de três PE com a turma colaboradora da pesquisa em 2014, ele reforça que

Jonas⁸⁴: [...] os temas dos Planos de Estudo [PE] são decididos nas reuniões, né?, do Conselho, no início do ano. E:: normalmente são temas que visam buscar maior interação entre as disciplinas, entre o Plano de curso e a realidade [dos estudantes]. Então, a gente [monitores] tenta fazer essa conexão ao máximo (Entrevista com Jonas, 05/09/2014, às 07h34).

Corroborando a afirmação de Jonas, conforme previsto no Projeto Político-Pedagógico da EFAZD ao tratar das ações organizacionais do processo formativo, a definição dos temas geradores dos Planos de Estudo não deve ser uma decisão unilateral da equipe pedagógica do CEFFA, pois

[...] estudantes, monitores, famílias e outros colaboradores, definem temas para estudo durante o ano letivo. Os mesmos serão pesquisados junto às comunidades, relacionados com os conteúdos de forma interdisciplinar, aprofundados e sistematizados pelos estudantes (COLINAS, 2015a, p. 22).

Essa maneira de estabelecer os temas geradores dos PE pela EFA focalizada dialoga, perfeitamente, com o pensamento de Freire (2005). Para esse autor, o tema gerador apresenta relações estreitas com os atores sociais e a realidade do mundo que os cerca. Nesse sentido, o estudo de temas geradores dos PE vincula-se diretamente à realidade da comunidade local, isto é, com a práxis dos atores envolvidos no processo de formação:

Jonas: [...] a importância do Plano de Estudo é principalmente fazer com que o aluno vivencie, na prática, o que a gente passa pra ele na teoria, ou seja, a gente [nós: monitor e alunos] formula umas questões pra ele perguntar e visitar um produtor que trabalhe com aquela determinada cultura. Então, o que é importante é ele [...] fazer um comparativo entre a teoria e o que é vivenciado na prática. Quando ele [aluno] retorna com essas respostas do produtor, então a gente tenta fazer uma conexão, entre o que foi feito... o que foi visto na teoria, e o que é realmente praticado lá no dia a dia, na realidade do produtor. E assim a gente consegue fazer um filtro e o aluno, acredito que ganha esse conhecimento, porque a gente sabe que nem sempre o que tem na teoria é o que é desenvolvido na prática, né? Que o produtor... principalmente o pequeno produtor, trabalha muito com o conhecimento empírico, né? [...] Então, quando ele [aluno] vem e traz a

⁸⁴ Asseguramos o anonimato dos colaboradores (monitores e estudantes) deste trabalho. Para tanto, empregaremos nomes fictícios que nos possibilitem discerni-los nas diferentes partes do trabalho.

experiência do produtor e a gente confronta com o que é a literatura, acaba enriquecendo ainda mais o conhecimento do aluno e transformando, [...] melhorando assim o ensino e transformando ele num profissional melhor (Entrevista com Jonas, 05/09/2014, às 07h34).

Além de explicitar as diferentes etapas de estudo de um PE na EFAZD e sua contribuição para ampliar o conhecimento dos alternantes, Jonas enfatiza um princípio basilar da PA, que é estabelecer uma relação constante entre teoria e práxis na formação. Daí, afloram-se os conhecimentos empírico e científico, pois “Quando ele [aluno] retorna com essas respostas do produtor, então a gente tenta fazer uma conexão, entre o que foi feito... o que foi visto na teoria, e o que é realmente praticado lá no dia a dia, na realidade do produtor”. Nessa perspectiva, os jovens em formação são submetidos a experiências que lhes permitem conhecer e experimentar tanto os conhecimentos locais da comunidade camponesa quanto o que a literatura especializada dispõe sobre determinado tema, como as técnicas de produção de certa variedade de alimento no campo, conforme apresenta a imagem a seguir:

Figura 13 – Visita de estudo – PE Agricultura familiar⁸⁵



Foto: Pesquisa do Autor (13/03/2014).

A Figura 13, além de ilustrar uma prática de letramento específica e bastante recorrente nos CEFFA – que inclui a inserção dos alternantes em situações de usos da linguagem (oral e escrita) com a participação de atores da comunidade local –,

⁸⁵ A foto retrata o momento [da *Visita de estudo*] em que os estudantes colaboradores da pesquisa estão conhecendo uma plantação de milho, de um agricultor familiar, que possui uma pequena propriedade situada em um Projeto de Assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no município de Colinas do Tocantins-TO. Na imagem, é possível ver os cadernos nas mãos de cada um dos jovens, cuja finalidade é tomar nota durante interações orais a respeito da experiência. A visita faz parte da agenda de atividades de estudo do tema do *PE Agricultura familiar*.

sinaliza que a PA apresenta uma perspectiva teórico-metodológica capaz de potencializar um tensionamento entre teoria e prática a partir das atividades vinculadas aos temas geradores dos PE, os quais ocupam lugar central no processo formativo. Por outro lado, essa opção metodológica guiada pelos princípios da alternância possibilita a aproximação entre os conhecimentos científicos e populares dentro do sistema formal de ensino, fortalecendo as práticas sociais locais. Portanto, o tema gerador do PE representa a principal peça nessa engrenagem didático-pedagógica específica e recorrente nos CEFFA.

Para Caliarí (2014, p. 418), enquanto tema gerador, “o Plano de Estudo reveste-se, pois, de alto significado para o alternante, que passa, a partir dele, a interagir com temáticas relativas ao seu mundo e que são alvo dos seus questionamentos do dia a dia e também de seus familiares”. Os estudos de temas geradores dos PE permitem não só aos jovens participarem de diferentes práticas sociais de uso da linguagem, como entrevistar, tomar notas, elaborar relatos das experiências nos Cadernos, mas também visualizarem e compreenderem o significado político-social de tais conteúdos para a formação.

É importante ressaltar que a seleção dos temas dos PE para o Plano de Formação da turma colaboradora de nossa pesquisa (e demais turmas da escola), conforme estabelecem os princípios da alternância, levou em consideração o perfil dos estudantes, a realidade local das famílias e das comunidades. Embora em tal reunião estivessem presentes apenas monitores e a coordenadora pedagógica da escola-campo, a equipe informou que a escolha de cada um dos temas dos (08) PE foi baseada em um levantamento de temas de interesse da comunidade, além de visitas prévias às famílias realizadas em janeiro de 2014, pelos monitores, para identificar quais temas seriam de maior interesse e mais importantes para ampliar a formação dos jovens camponeses na EFAZD. Portanto, o diagnóstico junto às famílias configurou-se como uma ferramenta importante para ajudar a equipe a definir os 08 (oito) temas geradores dos PE para compor o Plano de Formação.

Com base em tal levantamento junto às famílias e nos diferentes tipos de atividades produtivas desenvolvidas no campo, foram selecionados os temas *Agricultura familiar, Solo, Jardinagem e paisagismo, Criação de aves, Olericultura, Piscicultura, Apicultura e Agroextrativismo* (ver seção 3.5), pois representam aquelas atividades mais recorrentes nas comunidades em que circunscrevem a escola-campo. Por sua vez, a equipe pedagógica da EFAZD, aqui representada pela

coordenadora pedagógica e os monitores, foi responsável pelo planejamento do Plano de Formação, pela organização e pela distribuição das atividades relacionadas à execução de cada uma das etapas de estudo dos PE durante o ano letivo.

Nessa ocasião, ocorreram discussões a respeito das temáticas sugeridas previamente pelas famílias. Após análise de cada um dos temas geradores, sua relação com as atividades produtivas vinculadas ao campo, importância do conhecimento de tais temas para a formação dos jovens (filhos dos camponeses), objetivos a serem alcançados, demandas relacionadas à logística (locais/propriedade para Visitas de estudo, transporte, materiais, etc.) para desenvolver as atividades vinculadas ao estudo dos PE, foram definidos os seguintes temas dos PE para a turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD em 2014:

Quadro 12 – Síntese do escopo dos Temas dos PE

N.	Tema gerador/PE	Justificativa e Relação do tema com a comunidade local
01	Agricultura familiar	Na região de Colinas do Tocantins atendida pela EFAZD, boa parte da população vive no meio rural em pequenas e médias propriedades e lotes em Projetos de Assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Portanto, o estudo desse tema justificou-se porque os filhos dos camponeses precisam conhecer o que é a agricultura familiar, sua importância social e econômica para a comunidade, participação das famílias no processo de produção, principais produtos cultivados, plantio experimental na escola-campo, potencialidades, linhas de financiamento, Programas governamentais de aquisição de alimentos da Agricultura familiar, etc. Dentre as atividades previstas, está uma visita com a turma a uma propriedade que pratica a agricultura familiar.
02	Solo	A utilização do solo, seja para o cultivo de alimentos ou para pastagens, se conduzida de maneira não apropriada, pode gerar problemas ambientais, como erosões (agravadas pelo desmatamento e queimadas descontroladas). O objetivo da proposta de estudo do tema é ajudar os jovens a adquirirem conhecimentos sobre os tipos de solo, composição, manejo e conservação, correção para plantio, em especial os da região em que vivem. Além disso, o estudo do tema tinha ainda como meta levar os estudantes a conhecerem melhor o tipo de solo da propriedade/comunidade em que vivem.
03	Criação de aves	A criação de aves em pequenas quantidades, principalmente de galinhas, é uma atividade muito comum nas propriedades/comunidades da região de Colinas do Tocantins. Por isso, além de conhecer técnicas capazes de ajudar a melhorar o manejo, alimentação, produção desse tipo de animal e comercialização do excedente, a proposição do tema se justificou também por criar condições para que os jovens pudessem conhecer a produção de aves em grande escala, como ocorre em granjas. Uma das atividades previstas no estudo do tema é levar os alternantes a conhecerem uma granja de aves.
04	Jardinagem e paisagismo	Por mais que seja um tema com uma vocação econômica ainda limitada na região que circunscreve a EFAZD, o estudo do tema é importante porque os

		jardins (pequenos ou grandes) estão presentes em nossos lares e ajudam a transformar a paisagem do ambiente. Além disso, criou oportunidade para que os estudantes pudessem melhorar as técnicas de plantio, adubação, poda das plantas, etc. Dentre as atividades práticas elencadas, está a visita a uma floricultura da cidade pela turma e participação dos estudantes na (re)construção do jardim da própria escola.
05	Olericultura	A olericultura é uma atividade bastante importante para as famílias da região. Além de produzirem hortaliças (alface, jiló, couve, coentro, salsinha, cebolinha, pepino, tomate, quiabo, abobrinha, etc.) para o consumo, o excedente da produção é comercializado em feiras e mercados pelos camponeses. Portanto, o estudo do tema foi escolhido por ajudar os estudantes a apropriarem de conhecimento sobre a importância das hortaliças na alimentação, técnicas para melhorar o cultivo, comercialização da produção e potencial comercial dos produtos. As atividades práticas envolvem visita a uma grande horta de Colinas do Tocantins e realização de experimentos na própria horta da EFAZD. O trabalho com o tema desse PE também objetiva ajudar os alternantes a melhorar ou construir hortas nas propriedades em que vivem, melhorando assim a alimentação e a renda das famílias.
06	Piscicultura	A criação de peixes, além não exigir grandes extensões de terra para instalação de tanques, é uma atividade que está em expansão na região em que a EFAZD está situada. Basta que a propriedade tenha água para construção de tanques. A escolha desse tema para estudo justificou-se ainda porque os estudantes precisam conhecer a importância do consumo de peixe para nossa saúde, técnicas empregadas na piscicultura, áreas apropriadas para instalação de tanques e vantagens desse tipo de atividade para os pequenos agricultores. O estudo do tema inclui uma visita da turma a uma propriedade para conhecer a realidade da piscicultura, bem como as espécies de peixes produzidas.
07	Apicultura	Desde o final da década de 1999, a produção de mel vem crescendo em Colinas do Tocantins e região. Prova disso é que já existe até uma associação dos apicultores sediada na cidade. Ao propor o estudo desse tema, o objetivo é ajudar os jovens a conhecerem técnicas de criação de abelhas, espécies, extração do mel, importância do mel para saúde e comercialização dos produtos. O estudo também visa mostrar aos alternantes que, ao lado de outras, a apicultura é uma atividade apropriada para pequenas propriedades e bastante lucrativa. Uma das atividades práticas é oportunizar que os jovens conheçam um apiário instalado na área da escola-campo.
08	Agroextrativismo	Embora as famílias desenvolvam outras atividades em suas propriedades, é recorrente em Colinas do Tocantins e região o agroextrativismo. Os frutos do cerrado mais coletados (em grande quantidade) na região são: pequi, buriti, murici, cajá e bacaba. As famílias coletam esses frutos tanto para o consumo próprio quanto para comercialização do excedente <i>in natura</i> e seus derivados (conservas, polpas e doces). O estudo do tema objetiva mostrar a importância econômica desses produtos para os pequenos agricultores e o papel da preservação da natureza para garantir a continuidade da produção, já que o desmatamento e as queimadas estão destruindo o bioma da região, que é o cerrado.

Fonte: Pesquisa do Autor (2014).

A síntese que justifica a escolha de cada um dos temas apresentados no Quadro 12 reforça que a reunião em que se definiu o Plano de Formação (ver Anexo 2) é um evento de fundamental importância promovido pela escola-campo e que é mediado pelo diálogo e pelo debate, direto ou indiretamente, entre monitores, pais e estudantes. Além das interações orais ocorridas entre os participantes no

planejamento, também foram produzidos esboços, cronograma e o próprio Plano de Formação com todas as informações a respeito da execução dos PE. As justificativas, por exemplo, e as atividades previstas reforçam que os temas geradores escolhidos estão articulados diretamente ao contexto social e as práticas produtivas da comunidade atendida pela escola. Desse modo, os estudos dos PE propostos podem ser vistos como espaços propícios para debates sobre temas que podem ser relacionados aos problemas da comunidade, como, por exemplo, ajudar os camponeses a aperfeiçoarem as técnicas de manejo dos apiários para aumentar a produção, a conhecerem a importância do consumo de verduras para melhorar a saúde, etc. Isso seria totalmente possível durante a execução dos temas Apicultura e Olericultura, além desses temas dos PE favorecerem a articulação entre escola, campo e sociedade, algo fundamental na formação dos alternantes.

Por outro lado, podemos afirmar que a proposta de estudos dos PE mostra a força dos princípios da PA na trajetória de um CEFFA e a importância da formação proposta a ser desenvolvida concomitantemente com os estudos das disciplinas do currículo oficial escolar para os filhos dos camponeses. Isto é, além de estudarem os conteúdos previstos nas disciplinas do currículo tradicional (ver Anexo 1), nessa EFA, os jovens também estudam temas específicos e realizam atividades práticas/experimentais que estão vinculados diretamente à realidade do mundo em que estão inseridos. A seleção dos temas dos PE levou em consideração as demandas e as práticas sociais locais, já que foi uma decisão tomada pela equipe pedagógica com a participação, mesmo que indireta, de outros atores sociais (pais e estudantes) envolvidos no processo de formação. Ou seja, a comunidade foi ouvida previamente pela escola-campo. Como reforça Gimonet (2007),

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. É convidá-los a procurar “o porquê e o como” das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais (GIMONET, 2007, p. 35).

Como sugere o excerto, uma característica muito significativa do sistema educativo em alternância, e que os CEFFA devem levar em consideração por ocasião da elaboração/seleção dos temas dos PE, é convidar e dialogar com a comunidade, ou seja, discutir com ela não só os problemas que a escola enfrenta, mas também debater aqueles temas (sobretudo os PE) de que realmente os filhos

dos camponeses necessitam para ampliar e melhorar a formação. Vale ressaltar que esse tipo de unidade educativa não mira, por exemplo, apenas o aprendizado ou o aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita dos estudantes atendidos; é bem mais que isso.

A abordagem realizada acerca da construção do Plano de Formação também reforça que há uma relação muito estreita entre as práticas educativas recorrentes no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância (PA) e os projetos de letramento (TINOCO, 2008; KLEIMAN; SANTOS, 2014). Nos projetos de letramento (TINOCO, 2008), as demandas das práticas sociais se tornam mais significativas para a vida profissional e acadêmica do professor, bem como para a vida social e local dos estudantes. Na PA, o monitor (professor formador) precisa ter disposição, sensibilidade e compromisso social para que possa assumir as atribuições que lhes são conferidas nas atividades dos CEFFA para promover a formação dos jovens camponeses. E tais exigências conferem a esse formador os mesmos papéis atribuídos aos professores engajados nas ações de um projeto de letramento, entre outras específicas da PA.

Além disso, o desenvolvimento das atividades de estudo dos temas dos PE em um CEFFA, por exemplo, reforça que a formação dos estudantes na PA possibilita desenvolver capacidades de linguagem a partir dos usos sociais da escrita na escola e na comunidade, como veremos nas próximas seções. E os registros decorrentes dos estudos dos temas geradores dos PE representam uma das contribuições mais significativas envolvendo capacidades de uso da linguagem, evidenciando também que nos estudos dos PE os estudantes são levados a produzir alguns gêneros discursivos, como *Pesquisa do PE*, *Colocação em comum*, *Síntese do PE: minha realidade*, *Intervenção Externa*, *Visita de estudo* e *Conclusão e avaliação do PE* que integram o Caderno da Realidade. Por sua vez, o monitor é o responsável por acompanhar e orientar cada um dos estudantes na elaboração dos registros.

Assim como nos projetos de letramento, essa pedagogia instiga o monitor a exercer novas atribuições no fazer pedagógico, transcendendo os limites das paredes da sala de aula. Conforme apresentado anteriormente, o Plano de Formação não surge apenas da necessidade de envolver a equipe de monitores e estudantes em uma ação coletiva e colaborativa para construção de saberes sobre determinados temas geradores específicos simplesmente por estarem vinculados à

realidade da comunidade local; por trás desse aspecto, tal como nos projetos de letramento, há mecanismos presentes desde a etapa de planejamento até a execução final dos PE capazes de instrumentalizar o docente, fortalecer o letramento do professor, valorizar a função político-social da unidade educativa e valorizar as práticas sociais da comunidade atendida pela escola. Todas as atividades exigem compromisso social e político do monitor com a proposta formativa do CEFFA para com a comunidade.

Portanto, pela sua composição, o Plano de Formação também apresenta características de um “plano de ação”, pois traz os temas a serem desenvolvidos, atividades previstas, atores sociais envolvidos e as finalidades que orientam a missão educativa de um CEFFA (SILVA, 2011). Nessa perspectiva, o desdobramento das atividades envolve constantemente um processo caracterizado, principalmente, pela interação verbal, a qual se desenvolve de duas maneiras: (i) *face a face*, isto é, quando os estudantes, monitores, pais e outros atores da comunidade interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, como por exemplo, abordar/discutir o tema de um PE com o parceiro, produzir os textos do gênero Caderno da Realidade com a colaboração de alguém, etc.; (ii) *à distância* se dá, por exemplo, quando o autor-leitor ou leitor-autor (estudante) escreve a Síntese do PE no Caderno da Realidade ou lê as notas de uma entrevista realizada com um ator social da comunidade a respeito do tema de um PE para elaborar textos nesse Caderno. Além disso, o Plano de Formação se configura como um tipo de estratégia assumida pela EFAZD (e demais CEFFA) para regular a proposta didático-pedagógica orientada pelos princípios da PA, favorecendo o controle e os desdobramentos do processo de execução dos PE e de produção do gênero Caderno da Realidade. Na seção seguinte, apresentamos o Caderno de Acompanhamento, que é outro Instrumento Pedagógico de fundamental importância para todos os atores envolvidos no processo de formação dos estudantes de um CEFFA e que também é mediador do letramento na escola-campo.

4.2 Caderno de Acompanhamento: espaço de diálogo entre família e escola

O Caderno de Acompanhamento (CA), apresentado previamente no capítulo 1 (seção 1.3.4), pode ser definido como um Instrumento Pedagógico mediador da interlocução entre o CEFFA e a família referente ao acompanhamento e à orientação

dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade (SILVA, 2011). Para que esse Instrumento Pedagógico exista, é necessário que as famílias se comprometam com o processo de formação dos filhos, isto é, acompanhem-nos, em especial orientando-os nas atividades a serem desenvolvidas durante o Tempo Comunidade. Além de auxiliar no monitoramento dos alternantes durante os períodos em que permanecem nas propriedades/comunidades, também reforça que o Tempo Comunidade é um período de formação importante na PA, cujas famílias se implicam com as atribuições de caminhar ao lado dos filhos no processo de ensino e aprendizagem. Podemos afirmar também que a perspectiva formativa envolvendo a articulação de atividades entre Tempo Escola e Tempo Comunidade corrobora um dos compromissos da alternância, que é superar o modelo educacional e reprodução da realidade da escola urbana no campo que exclui os camponeses do direito de acesso ao sistema formal de ensino. Esse é um princípio proposto pela alternância ainda nos seus primórdios nas MFR francesas.

Para Caliarì (2013), o Caderno de Acompanhamento⁸⁶

É um dos meios pelo qual a família e a Escola se relacionam na tarefa da formação do alternante. É uma oportunidade para a família e a Escola fazerem as observações sobre a aprendizagem dos educandos de forma planejada nos dois ambientes vividos e, simultaneamente, o jovem planejar sua vida de trabalho, vivência e estudo e ao mesmo tempo analisar seu grau de desenvolvimento (CALIARI, 2013, p. 425-426).

Em outros termos, o Caderno de Acompanhamento acumula registros decorrentes da atuação dos monitores e da família nas orientações dos alternantes nos diferentes espaços e tempos formativos da PA. Constitui-se num processo permanente, contínuo e colaborativo, já que o referido caderno é usado na EFAZD desde a primeira até a última sessão de aula do ano letivo. É colaborativo porque os registros dependem da participação dos monitores, dos estudantes e dos pais. Vale ressaltar que, a partir do momento em que os pais matriculam seus filhos nessa EFA, eles são orientados a verificar, registrar e comunicar questões relacionadas a atividades e ao processo de aprendizagem dos filhos com os monitores da escola por meio do Caderno de Acompanhamento.

Na EFAZD, o Caderno de Acompanhamento traz dois tipos de seções

⁸⁶ Dependendo do tipo de CEFFA, esse Instrumento Pedagógico é denominado de *Caderno da alternância*. Contudo, usaremos nesta tese *Caderno de Acompanhamento*, que é a denominação adotada na Escola Família Agrícola Zé de Deus.

individuais para registros: uma reservada para os registros das atividades do Tempo Escola e outra para as atividades da sessão do Tempo Comunidade. Vale salientar que a quantidade dessas seções é produzida conforme o número de sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade de um ano letivo.

Na primeira seção, os registros são elaborados pelo monitor responsável pelo “acompanhamento individual” do alternante e pelo próprio alternante, sendo relatadas: 1) Data e hora de chegada e saída do alternante ao/do CEFFA; 2) Principais atividades de aprendizagem da sessão escola frequentada pelo alternante, como: aulas teóricas e práticas, convivência na sessão escola, trabalhos práticos, entre outros (o relato é elaborado pelo monitor e o alternante sobre a participação do próprio alternante nas aulas, nas atividades relacionadas a estudos dos PE, produção do CR, Visitas de estudo, cursos, palestras, entre outros); 3) Recomendações do monitor/informes a respeito do alternante para que a família tome conhecimento. Além disso, pode trazer as atividades programadas na escola a serem realizadas em casa durante o Tempo Comunidade. Essa seção é assinada pelo monitor que acompanha o estudante.

Já a segunda seção é destinada aos registros das atividades programadas na escola e realizadas no meio familiar, na comunidade pelo alternante durante o Tempo Comunidade, cujo acompanhamento é de responsabilidade de um membro da família, preferencialmente o pai, a mãe ou outro responsável. Por trazer informações referentes à permanência em casa e desenvolvimento de atividades pelo alternante no meio socioprofissional, nessa seção são registradas: 1) Data e hora de chegada e saída do alternante à/da comunidade; 2) Principais atividades de aprendizagem da sessão família: atividades práticas e estudos (compreendem: atividades escolares, pesquisa dos PE na comunidade, produção do CR, serviços de casa e na propriedade), participações sociais na comunidade, entre outras; 3) Observações da família: nesse espaço a família apresenta recomendações a respeito do filho, como necessidades de melhorar a leitura, a escrita, convivência social, entre outros. Os pais são os responsáveis pela assinatura dessa seção.

No início das atividades do ano letivo de 2014 na escola-campo com a turma colaboradora da nossa pesquisa, o monitor Décio apresentou, explicou as funções e conceituou alguns Instrumentos Pedagógicos da alternância para situar os estudantes recém-chegados e que não conheciam a EFAZD e a PA. Um deles foi o Caderno de Acompanhamento, cuja definição coloca tal Instrumento Pedagógico

como meio de comunicação entre os parceiros envolvidos no processo de formação dos alternantes:

Décio: Caderno de Acompanhamento... isso aqui vamos dizer é a parte; é o fuxiqueiro, né? Isso aqui é a, é... vamos dizer, é a comunicação que vai haver entre a escola e a família. Tudo o que aconteceu com o aluno aqui [na escola], ele vai colocar, e, ô monitor responsável, vai tá também colocando, conversando com a família através desse caderno. E a família de lá pra cá respondendo, ou, dando algum tipo de, comunicando alguma coisa pra escola referente à vida do aluno. Então muita gente chama ele de fuxiqueiro, porque ele serve pra isso também... vai fuxicar e é muito. Tá bom? (Transcrição: VPE1-031, 26/02/2014, às 19h32 – aos 4min48 a 5min22).

Ao optar pelo emprego do termo “fuxiqueiro” para conceituar/caracterizar o Caderno de Acompanhamento, o monitor não demonstra intenção de banalizar ou menosprezar esse caderno e suas funções dentro da PA; não se trata de um instrumento que seja utilizado para registrar comentários falsos ou falar mal dos estudantes com a finalidade de causar “intrigas” e constrangimentos entre as pessoas: monitores, estudantes e famílias. Entendemos que o emprego do referido termo parece ter ocorrido cuja intenção é simplificar e facilitar a compreensão dos alternantes sobre tal Instrumento Pedagógico, uma vez que esse Caderno possibilita a comunicação entre escola e família a respeito da vida escolar dos estudantes. Porém, conforme o jargão popular da região em que a EFAZD está inserida, o vocábulo “fuxico⁸⁷” é pejorativo.

Considerando que o Caderno de Acompanhamento é responsável pela comunicação entre as duas instâncias de formação na alternância, representadas pela escola e a família, precisamos admitir que a utilização do vocábulo “fuxiqueiro” meio que desqualifica a qualidade da interação entre os atores sociais (monitores, estudantes e pais) envolvidos, além de limitar a autonomia dos estudantes e abrir margens para outros aspectos passíveis de críticas. O termo “fuxicar”, por exemplo, pode denotar que há certo “controle” por parte de pais e monitores acerca da vida escolar dos estudantes, já que ambas as partes sabem o que cada um(a) está fazendo. De certa forma, isso pode gerar problemas, pois a voz dos estudantes fica silenciada sob o ponto de vista das relações de poder. Obviamente, não seria este o propósito da alternância com a adoção do Caderno de Acompanhamento nas

⁸⁷ De acordo com o Dicionário Michaelis, em algumas partes da região Nordeste do Brasil um dos significados de “fuxico” é: “4. Amizade muito estreita que revela grande cumplicidade e afeição”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=fuxico>> Acesso em: 12 abr. 2017.

práticas formativas.

Apesar dos pontos suscitados em relação ao emprego do termo “fuxiqueiro”, o Caderno de Acompanhamento possibilita um contato estreito entre família, escola e o estudante. Esse Caderno é um gênero discursivo que deve trazer comentários, registros, recados verdadeiros e importantes para que todos os atores envolvidos diretamente com a formação fiquem a par do desenvolvimento das crianças e dos jovens na alternância, seja nas atividades de aprendizagem realizadas no CEFFA (Tempo Escola) ou no seio familiar (Tempo Comunidade).

É importante ressaltar que o referido caderno é um raro instrumento de registro adotado nas unidades educativas e que traz as características e as finalidades apontadas anteriormente. Em geral, “bilhetes” é que são utilizados pelas escolas para manter contato/diálogo com os pais dos estudantes. Ou seja, numa prática tradicional, apenas a escola é o emissor. Na alternância, forja-se uma interação efetiva, em que escola e família são não apenas coenunciadores, mas sujeitos que respondem juntamente pela formação dos alternantes. Ao pensar a adoção do Caderno de Acompanhamento, constituído por registros escritos sistematizados, a Pedagogia da Alternância, materializada nas práticas educativas desenvolvidas nos CEFFA, criou mais um Instrumento Pedagógico que sua construção é condicionada aos usos sociais da leitura e da escrita, o que nos remete à temática do letramento. Não se trata apenas de ler e escrever os registros; por trás deles, há uma preocupação tanto por parte da escola quanto de algumas famílias em relação ao letramento dos alternantes, como mostram os exemplos (a seguir) presentes nos exemplares dos Cadernos de Acompanhamento dos estudantes colaboradores da pesquisa:

Exemplo 01

<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA: <p><i>Quero que o Francisco estude mais português. Precisa melhorar caligrafia, tem muita preguiça de escrever e ler.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ Pai, Mãe ou Responsável</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA: <p>Quero que o Francisco estude mais português. Precisa melhorar caligrafia, tem muita preguiça de escrever e ler.</p> <p style="text-align: center;">_____ Pai, Mãe ou Responsável</p>

(Caderno de Acompanhamento. Francisco, p. 58, Monitora Vanessa⁸⁸)

O Exemplo 1 traz uma parte da ficha registrada pela mãe do colaborador *Francisco* com recomendações pontuais a respeito daquilo que ela compreende que o filho necessita, que é melhorar os conhecimentos em Língua Portuguesa e também a qualidade da caligrafia. Essa preocupação da mãe do estudante recai sobre o aprendizado da língua materna, em especial da variedade de prestígio ensinada nas escolas. Embora qualifique que o filho tem “muito preguiça de ler e escrever”, talvez o termo pejorativo “preguiça” não tenha sido empregado apropriadamente. Isso porque o desinteresse de *Francisco* pelas atividades de leitura e escrita pode ser indício das dificuldades pessoais, bem como a pouca familiaridade com tais práticas de letramentos no cotidiano familiar. E as ações para ajudar o estudante a resolver tais dificuldades dependem tanto dos pais quanto da escola. Não diferente, o Exemplo 2 apresenta a mesma recomendação presente no Exemplo 1:

Exemplo 2

<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Quero que o Carlos estude mais, Português Para melhorar a caligrafia.</i></p> <p><i>[Assinatura]</i></p> <p>Pai, Mãe ou Responsável</p>
<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p>Quero que o Carlos estude mais, Português para melhorar a caligrafia.</p> <p>_____ Pai, Mãe ou responsável</p> <p>(Caderno de Acompanhamento. Carlos, p. 60, Monitor Jonas⁸⁹)</p>

Embora a observação no Exemplo 2 focalize novamente aprendizado de “Português” e aperfeiçoamento da “caligrafia”, a mãe do colaborador *Carlos* e responsável pelos registros no Caderno de Acompanhamento do filho, praticamente

⁸⁸ A monitora *Vanessa*, que é Licenciada em Letras, foi a orientadora do colaborador *Francisco* e também responsável pelo Caderno de Acompanhamento desse alternante.

⁸⁹ O monitor *Jonas*, que é Bacharel em Zootecnia, foi o orientador do colaborador *Carlos* e também responsável pelo Caderno de Acompanhamento desse alternante.

repete o mesmo recado presente no Exemplo 1 do Caderno de Acompanhamento do colaborador *Francisco*, apresentado anteriormente. Em ambos os casos, as mães recomendam que seus filhos necessitam estudar mais a Língua Portuguesa e melhorar a “caligrafia”. No entanto, o emprego do termo “caligrafia” nos Exemplos 1 e 2, a nosso ver, parece fazer referência à ortografia, já que o foco é o ensino do português, da variedade da língua aprendida na escola. Podemos observar também que, no Exemplo 1, a mãe de *Francisco* ressalta que ele necessita “ler e escrever”, o que não tem nada a ver com melhorar a caligrafia. É importante lembrar ainda que dificilmente alguém aprimora a caligrafia estudando a língua, conforme se propõem em ambos os exemplos. Em nossa acepção, caligrafia diz respeito à beleza da escrita, e não ao aprendizado ou domínio de uma língua.

Depreendemos ainda que, de um lado, as observações nos exemplos (1 e 2) corroboram que a família está acompanhando e apontando uma das dificuldades do filho, ou seja, informa ao monitor e à EFAZD pontos que precisam ser trabalhados com o estudante, neste caso, trata-se do aprimoramento da ortografia por meio do estudo do português, e não de “melhorar a caligrafia”. De outro, tais recados das mães evidenciam as representações de letramentos recorrentes no discurso e no imaginário social da comunidade pesquisada. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que o letramento constitui uma prática de cunho social, e não uma habilidade meramente técnica e neutra (cf. STREET, 1984; 2014). De certa forma, as recomendações das mães sustentam práticas que dialogam com aquilo que o sistema formal de ensino legitima e perpetua, propiciando um ambiente típico para o fortalecimento da perspectiva do letramento escolar.

Os exemplos ainda reforçam que os atores sociais das comunidades em que os estudantes colaboradores da pesquisa vivem supervalorizam os letramentos escolares, pois, ao enfatizarem que os alternantes precisam “estudar português”, refletem uma imagem de aprendizado da escrita que pode ser baseada no ensino da ortografia, e não necessariamente nas interações orais e escritas que a língua possibilita. Trata-se, portanto, de uma supervalorização de um bem simbólico da classe social dominante pelo oprimido (FREIRE, 2005). Essa mesma visão social em relação à língua também foi constatada entre os membros de uma comunidade camponesa participantes da pesquisa de Tôres (2003, p. 41), a qual afirma que “a representação de escrita reproduz o modelo escolar de letramento que privilegia a correção gramatical e não a comunicação”. Além de negar práticas de letramentos

com as quais os estudantes já têm familiaridade fora da escola, o foco são práticas de letramentos que se limitariam ao desenvolvimento ou aprimoramento individual de capacidades de uso da leitura e da escrita.

Com base nessas constatações – e considerando que a alternância é um sistema educativo pensado sob a ótica da realidade do contexto social, cultural, política e econômica do campo –, não podemos esquecer que o ensino precisa ser pensado pela escola e a comunidade como um projeto social (FREIRE, 2005; 2006), mediado por ações práticas cujo propósito é intervir na realidade, de modo que os atores sociais não sejam vistos como meros receptores de informações, mas inseridos num modelo de ensino que promova o desenvolvimento coletivo de novos níveis de consciência, sobretudo política. Ainda de acordo com Freire (2005, p. 68), “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.” Nesse sentido, o pensamento freiriano reforça a necessidade de que a educação deve ser orientada ou promovida de modo que contemple, em especial, o aspecto político (e não o mecanicista) nos processos formativos.

Depreendemos também que as preocupações manifestadas nos Exemplos 1 e 2 estão ligadas diretamente ao modelo de letramento autônomo estabelecido por Street (1984; 2014), ficando implícita a ideia de supervalorização da escrita pelas famílias camponesas, pois, pressupõe-se um domínio necessário com relação aos saberes socialmente prestigiados, evidências de um saber adquirido. Além disso, ao se limitar a aprender a modalidade escrita da língua e a melhorar a caligrafia reforça aquilo que a escola propõe a ensinar à sociedade, isto é, apresenta uma visão focada no sujeito e nas capacidades individuais de uso da modalidade escrita da língua sob as premissas do letramento autônomo. Nessa perspectiva, as mães focalizam o desenvolvimento de competências individuais, como a necessidade de apreender a escrita (ortografia, e não caligrafia) da língua, evidenciando o desejo de que a escola deve oferecer uma formação capaz de tornar seus filhos “sujeitos letrados”. Embora seja uma visão bastante propagada na esfera dominante da sociedade, os exemplos reforçam que tal visão, de alguma forma, também está presente no imaginário dos camponeses.

Diante dessa constatação, é preciso pensar um “letramento emancipatório” e ajudar os povos do campo a compreender que é preciso ter “[...] consciência de que

a leitura e a escrita têm de ser apreendidas em função de um projeto maior, não como uma finalidade em si mesmas, mas para reivindicar, por exemplo, algo junto a alguém, a alguma instituição do Estado, em favor da comunidade e/ou do sujeito.” (CAMPOS, 2003, p. 164). E, para que isso aconteça, a escola precisa inserir os estudantes durante a formação em práticas interacionais que apresentem equilíbrio entre a perspectiva da expressão oral e da escrita. No caso da proposta formativa da PA, a *Colocação em comum* e a *Visita de estudo* são Instrumentos Pedagógicos que favorecem a inserção dos estudantes em práticas orais significativas para a aprendizagem, como veremos na penúltima seção deste capítulo.

Ao lado da preocupação com o aprendizado/domínio da Língua Portuguesa já manifestada nos exemplos anteriores, o Exemplo 3 evidencia as demandas de outra área:

Exemplo 3

<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Quero que o fulano estude mais matemática.</i></p> <p><i>Carolina da Silva Santos</i></p> <p>Pai, Mãe ou Responsável</p>
<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p>Quero que o fulano de tal estude mais matemática.</p> <p>_____ Pai, Mãe ou responsável</p> <p>(Caderno de Acompanhamento. Carlos, p. 58, Monitor Jonas)</p>

No Exemplo 3, a observação registrada pela mãe do colaborador *Carlos* revela preocupação relacionada à necessidade de seu filho melhorar os conhecimentos em Matemática. É um recado direto para a escola. Apesar de o monitor Jonas ser o responsável pelo acompanhamento do referido estudante na EFAZD, esse monitor não ministra tal disciplina. Mesmo assim, cabe a Jonas levar tal observação tanto ao conhecimento da Coordenação pedagógica quanto do monitor responsável pela disciplina de Matemática.

Cabe-nos registrar também que, dentre os 04 (quatro) Cadernos de Acompanhamento dos estudantes analisados na pesquisa, em todos eles os registros foram elaborados pelas mães (dos estudantes). Conforme ilustrado nos Exemplos 1, 2 e 3, em sua maioria as observações são caracterizadas por

orientações tradicionais presentes no imaginário social quanto ao dever ou papel da escola na formação das pessoas. Além disso, devido ao fato de não ter sido verificada a presença de nenhum registro elaborado por pai de aluno nesse tipo de caderno, tal constatação aponta para questões de gênero: a mulher camponesa figura como responsável pela incumbência de acompanhar a educação dos filhos. Em alguns casos, pressupõe-se que é porque as mães sabem escrever e os pais não. Mesmo que seja pequena a adesão e disponibilidade das famílias e monitores para efetivar os registros no gênero Caderno de Acompanhamento – além da EFAZD não exigir tais registros para estudantes adultos –, não podemos esquecer que muitas mães ou pais podem ter dificuldades na elaboração dos registros. Entretanto, pressupõe-se que os pais/mães sejam alfabetizados, além dos dados analisados assinalarem para a escola a preocupação das famílias em introduzir aos seus filhos o letramento escolar.

Ainda de acordo com as observações presentes nos Exemplos 1, 2 e 3 registradas pelas mães dos estudantes colaboradores da pesquisa, as famílias têm grande preocupação apenas com duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Essa constatação reforça a tese de que aprender a ler, escrever e contar é o mais importante na visão da maioria das pessoas. Porém, se levarmos em consideração que a educação ofertada aos camponeses brasileiros é marcada pela precariedade e limitação de acesso a ela (cf. ARROYO, 2011; CARDOSO FILHO; SILVA, 2017), a preocupação das mães camponesas manifestadas nos exemplos (1, 2 e 3) parece enfatizar o que esse grupo social coloca basicamente em primeiro plano no que diz respeito aquilo que a escola pode minimamente lhes proporcionar, que é aprender os rudimentos da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas. Infelizmente, para a grande maioria das pessoas que vive no campo o aprendizado de tais habilidades representa, ainda hoje, o ponto final dos estudos, inclusive para muitos adolescentes. Os dados do Censo 2010 do IBGE (cf. BRASIL, 2011) mostraram, por exemplo, que naquele ano o índice de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever e que viviam no meio rural brasileiro alcançava 23,2%. Esses números corroboram que muitos camponeses não têm acesso à escola.

Entretanto, só isso não é o bastante. Pior ainda se o ensino-aprendizagem for conduzido numa perspectiva tradicional e mecânica, o que pode prejudicar o desenvolvimento de certas capacidades cognitivas, bem como dos letramentos.

Portanto, é preciso ressaltar que tanto a leitura quanto a escrita deve funcionar como espaços de construção de sentidos, de modo que possam contribuir para que os atores sociais em processo de formação compreendam o mundo social e as relações de poder na sociedade, a exemplo da luta dos camponeses por uma modalidade de educação condizente com as reais necessidades desse contexto social.

Para ampliar a discussão, apresentamos dois exemplos de observações elaboradas por monitores e que estão presentes nos Cadernos de Acompanhamento:

Exemplo 4

<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p><i>Sugiro que antes de escrever o texto no caderno da realidade você faça um rascunho e leia-o para que tenha certeza de que esteja bom e não falte informações e só depois reescreva-o no caderno.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ Monitor (a) responsável</p>
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p>Sugiro que antes de escrever o texto no caderno da realidade você faça um rascunho e leia-o para que tenha certeza de que esteja bom e não falte informações e só depois reescreva-o no caderno.</p> <p style="text-align: center;">_____ Monitor (a) responsável (Caderno de Acompanhamento. Marcos, p. 61, Monitora Vanessa)</p>

No Exemplo 4, os apontamentos apresentados pela monitora Vanessa, responsável pelos registros do Caderno de Acompanhamento do aluno Marcos, ressaltam a importância da revisão. É uma observação relevante porque ajuda o estudante a compreender a importância de planejar a própria escrita e a melhorar a qualidade final dos registros escritos. Além disso, o comentário da monitora também mostra para a família que a revisão é uma boa opção para que os textos dos estudantes apresentem, pelo menos, as informações indispensáveis na versão final. Curiosamente, é um recado referente aos registros do Caderno da Realidade (CR), que é o gênero resultante dos registros das atividades vinculadas aos estudos dos temas dos PE e que será focalizado nas próximas seções.

Ao recomendar e justificar a importância de revisar o texto antes de escriturá-lo no Caderno da Realidade, em outros termos, podemos afirmar que Vanessa está

defendendo parte daquilo que Menegassi (2013) denomina de “escrita como trabalho”. Nesse estudo, a perspectiva alicerçada pela concepção de escrita como trabalho é defendida pelo autor como ação prioritária da aprendizagem e do ensino, pois a escrita de qualquer gênero de texto passa por etapas indispensáveis para o aprimoramento da escrita, como: planejamento, execução, revisão e reescrita. Por sua vez, o revisor e colaborador é o próprio professor do aluno. A reescrita é um processo de produção de qualquer texto que envolve idas e voltas, planejamento, reflexão e diálogo entre formador e aluno. Nessa perspectiva, a produção textual ocorre mediada por um processo dialógico (BAKHTIN, 2006).

Na observação da monitora evidenciada no Exemplo 4, a abordagem contempla tanto o letramento escolar quanto o letramento do professor, seja pelo que se espera do estudante em formação no que concerne à compreensão e reflexão acerca da escrita, seja pela opção didático-pedagógica (reescrita) que é acessada para conscientizar o alternante a respeito da produção escrita. Nesse sentido, ao propor a reescrita – embora não mencione diretamente – a monitora sugere uma proposta de escrita capaz de ajudar tanto no aprendizado da língua quanto no aperfeiçoamento da ortografia, por exemplo. Evidentemente, é uma prática de letramento que deve estar integrada ao trabalho do professor e sua atuação em sala de aula pode contribuir para a formação dos estudantes, já que exige, especialmente, reflexão por parte do estudante acerca do próprio texto.

Por outro lado, o Exemplo 5, ilustrado a seguir, apresenta uma perspectiva que busca vincular aluno e participação individual no processo formativo:

Exemplo 5

<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p><i>Você precisa se organizar mais e prestar atenção nas aulas. Caso tenha dúvida sobre um conteúdo procure tirá-la com o professor. Participe das aulas, faça leituras pois ela vai te ajudar a entender melhor os conteúdos. Você é muito inteligente basta acreditar.</i></p> <p>_____ Monitor (a) responsável</p>
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p>Você precisa se organizar mais e prestar atenção nas aulas. Caso tenha dúvida sobre um conteúdo procure tirá-la com o professor. Participe das aulas, faça leituras pois ela vai te ajudar a entender melhor os conteúdos. Você é muito inteligente basta acreditar.</p>

Monitor (a) responsável (Caderno de Acompanhamento . Marcos, p. 59, Monitora Vanessa)

Nesse comentário da monitora Vanessa presente no Exemplo 5, primeiramente, a formadora esclarece ao colaborador Marcos que ele precisa aproveitar melhor as aulas. Em seguida, ressalta que se o estudante estiver com dificuldades em relação a conteúdos ele pode e deve procurar o professor. Ou seja, enquanto responsável pelo acompanhamento do jovem no CEFFA, Vanessa demonstra seu compromisso com a formação dos estudantes, ao apresentar sugestões e orientar os alternantes na busca do sucesso escolar. Aliás, essa é uma proposta da alternância bastante difundida nos CEFFA, que é fazer com que os estudantes saiam da “zona de conforto” e se tornem atores da própria formação.

A principal sugestão apresentada, diante das dificuldades detectadas, é que o estudante deve ler, pois é uma atividade que nos ajuda a melhorar a compreensão sobre os conteúdos. Curiosamente, não se trata de um recado apenas para chamar a atenção do jovem, falar das dificuldades; a monitora finaliza a observação fazendo elogios ao estudante, dizendo que ele é “muito inteligente”, diferente do que aparece (pejorativamente) no recado de uma mãe sobre um alternante no Exemplo 1. Além disso, Vanessa enfatiza que precisamos acreditar em nosso potencial. Essas observações são um ponto muito positivo para melhorar a autoestima das pessoas, pois Marcos recebe sugestões e elogios no seu Caderno de Acompanhamento. Portanto, as observações da monitora confirmam que esse caderno não é nem deve ser um espaço para veiculação de “fuxicos”, mas um meio de diálogo contínuo e colaborativo entre monitores, estudantes e famílias a respeito do processo de formação dos próprios estudantes. Além disso, também é um Instrumento Pedagógico responsável pela mediação do letramento das crianças e dos jovens camponeses nos CEFFA.

Em síntese, as análises dos exemplos (1, 2, 3, 4 e 5) apresentados dos Cadernos de Acompanhamento chamam a atenção, principalmente, para as questões a respeito do letramento escolar. E a preocupação não é apenas dos monitores, mas também dos pais, como mostram os Exemplos 1, 2 e 3. As observações sinalizam que os aspectos vinculados à linguagem dão indícios a respeito do modelo de letramento que os camponeses esperam que seus filhos desenvolvam, que é o letramento autônomo, além de enfatizar questões ligadas

diretamente ao letramento escolar. Não muito diferente, os comentários (Exemplos 4 e 5) de uma monitora nos Cadernos de Acompanhamento de seus alunos sinalizam, a nossa ver, aspectos do letramento escolar e do letramento do professor.

Portanto, adotar o Caderno de Acompanhamento na PA representa um grande desafio. Além de exigir dos pais um engajamento maior na caminhada rumo à formação dos filhos, exige que tenham condições ou capacidade de efetuar registros em tal caderno. Como sabemos, poucas famílias conseguem tempo ou têm interesse em acompanhar de perto as atividades escolares dos filhos. Além disso, outro obstáculo verificado nos registros é a escrita: muitos camponeses, sobretudo os mais velhos, não sabem ler nem escrever⁹⁰, o que fragiliza a adoção e construção desse Instrumento Pedagógico nos CEFFA.

Como sua principal finalidade é mediar o diálogo entre as famílias e o CEFFA acerca da caminhada e da formação de crianças e jovens (nos espaços escola e família/comunidade), o Caderno de Acompanhamento é um Instrumento Pedagógico que requer o uso de práticas de leitura e de escrita pelos diferentes atores sociais que o constroem: monitores, pais e alternantes. Ou seja, para que esse caderno seja registrado na sessão do Tempo Comunidade é necessário, por exemplo, que os pais tenham domínio mínimo da modalidade escrita da língua: ler e escrever. Caso contrário, será um instrumento pedagógico inútil. No CEFFA, ele também exige disponibilidade e atenção por parte do monitor responsável pelos registros e acompanhamento individual do estudante. Portanto, a existência do referido caderno é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, cujas contribuições podem ser de grande importância para orientação dos alternantes no processo formativo.

4.3 O gênero Caderno da Realidade nas práticas de letramentos dos CEFFA

Apesar de o sistema educativo da alternância ter sido implantado há quase cinco décadas no Brasil, algumas pesquisas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; FERRARI; FERREIRA, 2016), cujo objetivo é mapear a produção acadêmica a respeito da Pedagogia da Alternância e suas interfaces nos processos formativos no Brasil, mostram que foram produzidas, entre 1969-2013, apenas 10 (dez) teses de

⁹⁰ Por não fazer parte do escopo da pesquisa, não realizamos levantamento sobre esse dado nas comunidades em nossa pesquisa de campo.

doutorado e 63⁹¹ (sessenta e três) dissertações de mestrado em Programas de Pós-Graduação vinculados a instituições brasileiras. A maioria desses trabalhos tem como foco a relação entre Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e desenvolvimento local.

Por outro lado, trabalhos que abordam especificamente o Instrumento Pedagógico Caderno da Realidade (CR) só foi identificado um estudo de nossa autoria (cf. SILVA, 2011), vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Letras de instituição brasileira. Além deste, há a pesquisa de Rocha (2003), mas desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação de uma instituição europeia. Em Silva (2011), analisamos o processo de retextualização na construção do gênero CR em uma EFA tocantinense, enquanto Rocha (2003) investiga a importância do CR para formação integral dos jovens de uma EFA do interior baiano. Mais uma vez, enfatizamos que não há, ainda, qualquer estudo específico que focalize o CR e interfaces com outros Instrumentos Pedagógicos nas práticas de letramentos nos CEFFA, o que torna as fontes sobre o assunto limitadas.

O Caderno da Realidade – enquanto instrumento didático-pedagógico escrito das unidades de ensino que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância (PA) –, tal como conhecido atualmente, é construído ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de oito temas geradores de PE diferentes vinculados às atividades do meio rural e da realidade do jovem camponês. Entretanto, desde os primórdios das experiências formativas em alternância até aqui o CR passou por diferentes momentos, cujas mudanças vão desde seu objetivo, conteúdo, até a estrutura dos textos que o compõem. Portanto, precisamos caracterizá-lo com destaque para os aspectos histórico, didático, dialógico e estrutura composicional, tendo em vista seu papel nas práticas de letramentos dentro do contexto de ensino da PA.

As experiências didático-pedagógicas desenvolvidas nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, especialmente entre os anos de 1945 e 1950, representam não só o período de consolidação da PA e ampliação do número de *Maisons* na Europa, mas um momento singular em que os monitores

⁹¹ Além do número apresentado, foram produzidas 17 (dezesete) dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Universidade François Rabelais, de Tours, e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Todavia, a CAPES não reconheceu esse Programa (SILVA, 2011).

experimentaram novas experiências, propiciando o surgimento e aperfeiçoamento de alguns Instrumentos Pedagógicos importantes e específicos da PA. Data desse período, por exemplo, o surgimento do *Cahier d'exploitation familiale* (Caderno da Propriedade), mais conhecido nos CEFFA brasileiros como Caderno da Realidade (CR), o qual representa um dos primeiros Instrumentos Pedagógicos da PA e também um dos mais importantes para a formação de crianças e de jovens camponeses dentro do sistema educativos da alternância.

Ao longo dos tempos, esse Instrumento Pedagógico sofre mudança no nome, sendo primeiramente *La monographie de village* (Monografia da comunidade), passando a *La monographie de l'exploitation familiale* (Monografia da propriedade) e consolidando-se como *Cahier d'exploitation familiale familiale* (Caderno da Propriedade) (cf. SILVA, 2011).

Esse caderno, por constituir também um meio de diálogo entre pais e filhos, abriu espaço para interrogações, observações e questionamentos dos atores sociais envolvidos na sua produção. E alguns questionamentos deram origem ao *Le plan d'étude* (Plano de Estudo) ou “guia de estudo”, o qual “constitui um elemento capaz de instigar a reflexão do jovem sobre a sua realidade, a partir de um tema gerador” (SILVA, 2011, p. 86). Conforme discorremos anteriormente na primeira seção deste capítulo, os Planos de Estudo (PE) são temas geradores facilitadores da interlocução dos jovens em processo de formação com a família e a realidade socioprofissional da comunidade local. Já o Caderno da propriedade – enquanto gênero discursivo – acumula os registros resultantes das pesquisas desenvolvidas a respeito dos temas dos PE, tendo também um papel importante no processo formativo em um CEFFA por ser um espaço de diálogo, interação social e aprendizagem entre os atores envolvidos.

Além dos PE, foram introduzidos outros Instrumentos Pedagógicos nas experiências formativas em alternância nas MFR, como *Visitas de estudo* e a *Colocação em comum*, as quais foram aperfeiçoadas ao longo dos tempos. Esses Instrumentos Pedagógicos são fundamentais na execução de atividades vinculadas aos estudos dos temas geradores dos PE e geração de registros que compõem o Caderno da propriedade, denominado nas EFA brasileiras de Caderno da Realidade.

4.3.1 O Caderno da Realidade nos CEFFA brasileiros

Embora a Pedagogia da Alternância tenha sido implantada no final da década de 1960 no Brasil, o Caderno da propriedade só aparece uma década depois nas experiências em alternância nos CEFFA brasileiros. Em 1981, durante execução de trabalho que prestavam ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), os italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni introduziram o Caderno da propriedade nas práticas didático-pedagógicas das EFA capixabas (ROCHA, 2003). Foram traduzidos textos escritos a respeito desse Instrumento Pedagógico, além de realizarem a divulgação desse instrumento mostrando sua importância para formação dos jovens camponeses nas EFA.

Por mais que a expansão da alternância tenha influenciado certas mudanças ou adequações nesse caderno, independentemente do tipo de CEFFA, percebemos que foi assegurada a originalidade do método e a fidelidade aos princípios estabelecidos pelo movimento das MFR francesas. Como são raros os estudos específicos a respeito desse gênero, os trabalhos aos quais acessamos (ESTEVAM, 2003; ROCHA, 2003; GIMONET, 2007; SILVA, 2011; SILVA, 2012) não explicitam a substituição do nome *Caderno da propriedade* por *Caderno da Realidade* nos CEFFA brasileiros.

No entanto, Gimonet (2007, p. 33, itálico no original) ressalta que o Caderno da propriedade pode ser encontrado com as seguintes nomenclaturas: “*Dossiê dos estudos de alternância, Caderno ou dossiê de estágio, Caderno da Realidade, Caderno de vida ou Caderno do meio de vida*”. Evidentemente, a variação na denominação do termo depende basicamente do país e do tipo de CEFFA (MFR, EFA, CFR, etc.). Para o autor, Caderno da Realidade seria o nome mais apropriado por ser globalizante e o mais comum. Assim como nas unidades de ensino que assumem o sistema educativo da alternância no Brasil, em outros países esse Instrumento Pedagógico também sofreu ajustes, inclusive, mudança no nome: *Caderno da Propriedade* (nas MFR da França); *Caderno de Exploração Familiar* (nas EFA da Espanha e da Suíça); *Caderno do Meio* (nos Colégios de Formação Familiar - Espanha); *Caderno da Casa* (nas EFA da Itália) (ROCHA, 2003; SILVA, 2011). Já nas EFA brasileiras, é mais conhecido pela nomenclatura *Caderno da Realidade*.

Tendo em vista a grande quantidade de denominações atribuídas a esse Instrumento Pedagógico, empregaremos nas próximas páginas desta tese somente o termo *Caderno da Realidade* (CR), sobretudo, por ser o nome oficial assumido nas

práticas educativas da escola-campo (EFAZD). Conforme Silva (2011),

[...] o Caderno da Realidade é um gênero que possibilita sistematizar e organizar os conhecimentos escolares em seus textos segundo a realidade das práticas educativas empreendidas nos CEFFA. Para ele existir, são necessárias diferentes atividades de linguagem empreendidas em diferentes esferas, como na escolar, na familiar e na comunidade (SILVA, 2011, p. 70).

Portanto, na EFAZD, o CR é um gênero construído ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de 08 (oito) temas geradores (ver Quadros 10 e 12) diferentes vinculados às atividades do campo e da realidade do jovem camponês. Tal particularidade na construção do CR nos permite tomá-lo como um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006). Ele é um gênero que emerge de práticas sociais situadas em contextos de uso da linguagem (escola, família, comunidade), das quais os jovens participam nas interações (orais e escritas) para produção de seus textos durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Considerando as especificidades das atividades que desencadeiam sua produção no contexto de ensino da PA,

[...] o CR é um instrumento de enunciação discursiva escrita, caracterizado principalmente pelos eventos linguísticos, pelas atividades sociais dos atores envolvidos na sua produção e pelos elementos que o constituem como gênero. Tais atividades decorrem da sistematização racional da reflexão e da ação provocadas pelos temas dos Planos de Estudo (SILVA, 2011, p. 70).

Com base na concepção de *plano geral* estabelecida por Bronckart (2009), Silva (2011) explica que o CR incorpora e reelabora em sua estrutura composicional diferentes gêneros⁹², como *Pesquisa do PE*, *Colocação em comum*, *Síntese do PE: minha realidade*, *Intervenção externa*, *Visita de estudo* e *Conclusão e avaliação do PE*. Essas seções vão apresentar os registros a respeito de cada um dos temas dos PE ilustrados no Quadro 10. É importante ressaltar que quando nos referimos à infraestrutura de um gênero, estamos tratando da organização dos conteúdos, dos tipos de discursos e dos tipos de sequências textuais mobilizadas pelo agente-produtor ou estrutura composicional⁹³. Nas palavras de Bronckart (2009, p. 120, grifo no original), “o **plano geral** refere-se à organização de conjunto do conteúdo

⁹² Para maiores detalhes a respeito desses gêneros, consultar Silva (2011) e Silva et al. (2015). Tendo em vista a peculiaridade do *plano geral* (já que incorpora diferentes gêneros) do Caderno da Realidade, podemos afirmar que o CR apresenta características de um hipergênero, conforme estabelecido por Bonini (2011).

⁹³ As *sequências textuais* são mais conhecidas como *narrativa*, *argumentativa*, *descritiva*, *explicativa* (ou *expositiva*), *dialógica* e *injuntiva*.

temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Logo, a finalidade do plano geral é apresentar na forma de um resumo como o seu conteúdo se organiza na discursividade do texto.

Em se tratando dos CR produzidos pelos estudantes colaboradores durante nossa pesquisa na EFAZD em 2014, eles apresentam uma estrutura composicional padronizada e acumulam os registros gerados pelos alternantes em cada uma das etapas ou atividades de estudo desenvolvidas a respeito dos 08 (oito) temas geradores dos PE (ver Quadros 10 e 12). A seguir, o Quadro 13 apresenta o plano textual geral que caracteriza cada uma das 06 (seis) seções de registros dos PE nos CR focalizados na pesquisa:

Quadro 13 – Estrutura Composicional do Caderno da Realidade (CR)

PE	Componentes de cada seção de registro dos PE no CR		Conteúdo dos registros
Tema gerador do PE	Seção 1	Pesquisa do PE	Durante a preparação de saída do CEFFA para o Tempo Comunidade no meio familiar/propriedade, ocorre a escolha de um tema gerador ou PE (por monitores e estudantes). Em seguida, o monitor faz uma exposição sobre o tema do <i>Plano de Estudo</i> (PE) e prepara com os jovens um <i>Questionário de pesquisa</i> sobre tal tema do PE a ser desenvolvido na comunidade. No meio familiar/propriedade, o alternante planeja e prepara as atividades, como a transcrição das respostas ao <i>questionário</i> na folha própria do CR, para apresentar ao retornar ao CEFFA. Portanto, a <i>Pesquisa do PE</i> é constituída apenas por questões e respectivas respostas de um ator da comunidade, podendo o entrevistado ser os pais ou outras pessoas que tenham suas atividades ligadas ao tema do PE.
	Seção 2	Colocação em Comum	Ao retornar do meio familiar/propriedade, o alternante traz a pesquisa do <i>Plano de Estudo</i> , com o <i>questionário</i> respondido e o texto que representa a síntese pessoal. Antes do momento da socialização coletiva aos colegas, a equipe de monitores aprecia o trabalho de cada estudante, individualmente. Em seguida, ocorre a <i>Colocação em comum</i> , momento de socialização dos resultados da pesquisa realizada nas comunidades acerca do tema do <i>Plano de Estudo</i> por cada um dos jovens. É uma atividade em que um monitor aprecia os resultados das pesquisas relativas aos temas dos PE e provoca os estudantes a refletirem a respeito de tais resultados. Para os registros do CR, a <i>Colocação em comum</i> é um texto em que o alternante apresenta uma espécie de “pequeno relato”, baseado na pesquisa realizada na comunidade sobre o tema de um PE.
	Seção 3	Síntese do PE – Minha realidade	Com base nas atividades do jovem em casa, no trabalho ou na propriedade e sua relação com o tema do PE, as respostas do questionário <i>Pesquisa do PE</i> , a <i>Colocação em comum</i> e suas experiências, ele apresenta uma síntese pessoal. Esse texto deve abordar questões teóricas e experiências cotidianas contempladas pelo estudo do respectivo tema do PE e ser registrado no CR.
	Seção 4	Visita de estudo	Concretiza-se com o deslocamento de uma turma de estudantes, guiados por um agente de letramento (monitor) do CEFFA, para visitar e conhecer uma experiência concreta (extraescola) na

			comunidade vinculado ao tema de um PE. Para tanto, há um roteiro pré-estabelecido pelo monitor responsável pela <i>Visita de estudo</i> , a fim de orientar os estudantes a aprofundarem os conhecimentos a respeito do tema em estudo de um PE e comparar às práticas e conhecimentos individuais (SILVA, 2011). Durante a visita, cada estudante interage com outros atores sociais e relatam na seção específica do CR os pontos mais importantes da experiência de estudo na comunidade sobre o tema do PE.
	Seção 5	Intervenção Externa	Na Pedagogia da Alternância, as <i>Intervenções externas</i> consistem em palestras, cursos e seminários realizados com base nos <i>Planos de Estudo</i> , especialmente a partir dos resultados apresentados pelo <i>Questionário de pesquisa</i> do PE. Tem o propósito de complementar ou ampliar os conhecimentos dos alternantes acerca do tema de um PE. Para sua realização, são convidados agricultores, pais, mães de estudantes, produtores, técnicos ou profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal. Assim, os estudantes descrevem as atividades em forma de relatórios (textos), abordando discussão com os adultos/técnicos sobre o assunto e registram em uma seção própria do CR.
	Seção 6	Conclusão e Avaliação do PE	É a seção do CR reservado para o alternante registrar suas considerações, reflexões, pontos positivos e negativos sobre as atividades de estudo do tema do PE desenvolvido, bem como a importância para sua realidade socioprofissional. É um texto pessoal e de cunho avaliativo.

Fonte: Adaptado de Silva (2011, p. 92).

Os exemplares dos CR da EFAZD possuem, além dessas 06 (seis) seções de registros ilustradas no Quadro 13, uma capa de identificação e folha de apresentação focalizando o que é a PA, bem como o compromisso dos monitores, dos estudantes e dos pais no processo formativo. Conforme verificamos no início do ano letivo de 2014, a equipe pedagógica da EFAZD organizou as “folhas” (em material compilado em espiral) de cada uma das seções de registros dos textos dos CR. Tal modelo é o mesmo para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Como ressaltamos em Silva (2011, p. 93-94), “por si só, a padronização desses elementos e da *estrutura composicional* do caderno para os registros pode representar uma tentativa de estabilização do gênero na escola”. Ou seja, corre-se o risco de “engessar” a produção de tal gênero.

Em contraposição, durante interações ao longo da pesquisa com a equipe de monitores e a coordenadora pedagógica da escola-campo, a maioria justificou que, ao preparar um “formato padrão” para cada seção de textos dos CR, tende-se a evitar ausência de registros pelos alternantes, ao mesmo tempo em que favorece a organização dos textos e orientações dos monitores, adota-se um modelo mais acessível à compreensão e ao acompanhamento dos pais, além das folhas padronizadas por seção constituírem um “guia” acessível, sobretudo, aos estudantes

que são recém-chegados à alternância e que nunca viram ou produziram um CR.

4.3.2 Práticas de letramentos mediadas pelos Planos de Estudo e produção do Caderno da Realidade

Para demonstrar como e quais práticas de letramentos são mediadas pelos Instrumentos Pedagógicos da PA no contexto de ensino da escola-campo, especialmente quando contempla a execução dos temas dos Planos de Estudo (PE) e usos da linguagem (oral ou escrita), bem como na construção do CR, analisamos alguns dados gerados durante os estudos realizados pelos colaboradores da pesquisa no Tempo Escola e no Tempo Comunidade a respeito do *PE 01 – Agricultura familiar* apresentado nos Quadro 10 e 12. Focalizaremos, então, as etapas de atividades da (1) *Pesquisa do PE*, (2) *Colocação em comum*, (3) *Intervenção externa*, (4) *Visita de estudo* e respectivos registros da colaboradora *Nelma*⁹⁴ e do colaborador *Leomar*⁹⁵ nas seções específicas do *Caderno da Realidade (CR)*.

As diferentes atividades ou etapas de execução dos estudos do PE focalizado foram coordenadas pelo monitor *Décio*⁹⁶, Técnico em Agropecuária.

4.3.2.1 Pesquisa do Plano de Estudo

Os estudos envolvendo o tema de um PE na alternância, em geral, iniciam-se ao final de uma semana de aulas do Tempo Escola. Segundo apresentado no Quadro 10, para cada tema há um monitor responsável pela coordenação das diferentes etapas de atividades. Com o objetivo de preparar os alternantes antes de saírem do CEFFA para o Tempo Comunidade ou meio familiar/socioprofissional, o monitor responsável por determinado PE executa o que denominam “aplicação do PE”. A duração dessa atividade pode levar de 1 (uma) a 2 (duas) horas e o monitor (professor formador) responsável pode trabalhar o tema com a turma conforme a

⁹⁴ O monitor *Pablo*, que é Técnico em Agropecuária e Licenciado em Matemática, foi o orientador da colaboradora *Nelma* na produção do CR.

⁹⁵ Durante os estudos dos temas dos (08) PE e produção do CR em 2014, *Leomar* contou com as orientações da monitora *Oneide*, que é Licenciada em Pedagogia e atua na escola-campo há um ano.

⁹⁶ Possui curso de Graduação em Tecnólogo Superior em Logística e Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Envolvimento Social no Tocantins, além de acumular bastante experiência na alternância.

didatização escolhida, incluindo-se: (i) uma aula em forma de *seminário* a respeito do PE – conceituando-o, caracterizando-o, etc.; (ii) uso de *slides* para exposição acerca do tema do PE; (iii) exibição de vídeos focalizando o assunto; (iv) esclarecimento de dúvidas e perguntas dos estudantes vinculadas ao tema em estudo. Ao final, como mediador do processo, o monitor prepara (sistematiza e elabora) com os alternantes um ‘conjunto de questões’ (*Pesquisa do PE*) a respeito do tema do PE a ser aplicado na comunidade durante o Tempo Comunidade. Além de ser um espaço para introdução do tema alvo do estudo, os estudantes ainda recebem orientações relacionadas aos procedimentos de entrevista na comunidade, quem deve ser o(a) entrevistado(a) e como devem ser registradas as respostas do questionário na respectiva seção (ver Quadro 13, *Pesquisa do PE*) no Caderno da Realidade (CR).

Em 2014, de acordo com o cronograma do Plano de Formação da EFAZD (ver Anexo 2), o primeiro dos 08 (oito) Planos de Estudo (PE) traz como tema *Agricultura familiar* (ver Quadros 10 e 12). Evidentemente, é uma temática ligada diretamente à realidade dos jovens camponeses e suas famílias, de fundamental importância para o desenvolvimento socioeconômico do campo, o que certamente justifica a escolha. O excerto a seguir traz parte dos registros do pesquisador acerca das ações do monitor *Décio* durante a aplicação do referido PE:

Exemplo 06 – Pesquisa do PE

O monitor abordou o tema conceituando-o, caracterizando-o, citando Programas e órgãos governamentais ou entidades que apoiam o agricultor familiar. Explicitou as características que uma propriedade deve ter para ser incluída dentro dos Programas que fomentam a *Agricultura familiar*. Para ampliar a exposição sobre o tema, foram exibidos dois vídeos do Globo Rural: VPE1-011 – *A força da agricultura familiar* e VPE1-013 – *Veja a participação da agricultura familiar na produção de biodiesel*, sendo que ambos focalizam a importância e o fortalecimento da *Agricultura familiar* no Brasil. Depois de assistirem a esses vídeos, o monitor fez perguntas aos estudantes, respondeu questões, o que mostrou interação durante a aula. Com o apoio de *datashow* e *notebook*, na sequência iniciou a formulação do questionário *Pesquisa do PE*. Foi usado o *notebook* para digitar e o *datashow* para exibir as questões construídas coletivamente. Não havia nenhuma questão pronta. Para formulá-las, ele pediu aos discentes que elaborassem sugestões de questões a respeito do tema *Agricultura familiar*, sendo apresentadas na sequência. Por sua vez, o monitor apenas reformulava ou reestruturava o enunciado das questões (**PE Agricultura familiar: Pesquisa do PE. Diário de Campo. N. 001/2014.**).

O Exemplo 06 apresenta informações importantes relacionadas à primeira etapa de estudo do tema do *PE 01 – Agricultura familiar*, ocorrida na escola-campo. Esse fragmento do *Diário de campo* do pesquisador produzido durante a observação participante traz informações detalhadas que englobam a abordagem do tema pelo

monitor, materiais didáticos utilizados e a opção didática para construção do questionário *Pesquisa do PE*. Ao delegar aos estudantes da turma a tarefa de elaborar a primeira versão das questões e apresentá-las, o monitor deixa de ser o único “detentor da palavra” em sala de aula. Os alternantes têm oportunidade de manifestar suas vozes nos enunciados das questões, embora o monitor possa fazer intervenções com o objetivo de aperfeiçoá-las, sobretudo em relação ao emprego da língua. Essa formulação coletiva do conjunto de perguntas do questionário também evita que a pesquisa sobre o tema do PE seja limitada aos interesses da escola. Além de valorizar os alternantes, tal condição favorece o(s) letramento(s) dos atores sociais envolvidos.

Por outro lado, “a Pesquisa do PE é um gênero de grande importância para a constituição do CR na PA, principalmente pelo fato de instigar o jovem a fazer questionamentos, a desenvolver uma pesquisa sobre o tema de um PE na comunidade em que vive” (SILVA et al., 2015, p. 5). Por constituir uma das seções de registros das atividades de cada um dos temas geradores no CR (ver Quadro 13), o objetivo da *Pesquisa do PE* é levar o estudante a registrar, por meio de ‘sequências dialogais’ (questões/perguntas), o ‘depoimento’ de um ator da comunidade local que tenha suas atividades vinculadas ao tema do PE em estudo, sendo os entrevistados os pais do estudante ou outros atores sociais da comunidade. Tal condição se define para que algum colaborador possa contribuir com respostas às questões, já que pode tornar mais verossímil a realidade do tema na comunidade do alternante. Na proposta da PA, o estudante precisa ampliar os conhecimentos acerca da família, da comunidade, da própria realidade em que está inserido (SILVA et al., 2015), o que ocorre mediante execução do Instrumento Pedagógico *Pesquisa PE*.

Na sequência, a Figura 14 apresenta o questionário elaborado pelo monitor com a participação do grupo de alternantes durante a primeira etapa de estudo do tema do *PE 01– Agricultura familiar*.

Figura 14 – Pesquisa do PE – Agricultura familiar – Registro no CR

<p>ESCOLA FAMILIA AGRICOLA ZE DE DEUS TEMA DO P.E. Agricultura Familiar SESSÃO Nº 01</p>	<p>ESCOLA FAMILIA AGRICOLA ZE DE DEUS TEMA DO P.E Agricultura Familiar SESSAO Nº 01</p>
<p style="text-align: center;">PESQUISA DO P.E.</p> <p>01- Como sua família ou comunidade conceitua a agricultura familiar? Sua unidade usual de produção.</p> <p>02- Qual a função da família na agricultura familiar? Plantar para comercializar, e para próprio consumo alimentos saudáveis sem venenos.</p> <p>03- Na opinião de sua comunidade quais são as principais vantagens e desvantagens de ser um agricultor familiar? Vantagens: produção de uma forma mais barata. Desvantagens: falta de reconhecimento do trabalho.</p> <p>04- Quem são os principais envolvidos em todas etapas da Agricultura Familiar de sua região? Pequenos agricultores, família, vizinho, amigos.</p> <p>05- Na sua comunidade existe assistência técnica para os agricultores familiares? E qual sua importância? Não existe.</p> <p>06- Quais principais produtos produzidos pela Agricultura Familiar? Alface, cebola, couve, mandioca, coentro e frango.</p> <p>07- De acordo com os estudos realizados, como sua comunidade diferencia a Agricultura Familiar da Agricultura Industrial? Por não utilizar agrotóxico nem máquinas.</p> <p>08- Quais os principais programas e órgãos que visam fortalecer a agricultura familiar e quais funções de cada um deles? Ruraltins.</p> <p>09- Como o agricultor familiar pode ser inserido nas políticas da Agricultura familiar? Por meio de associações.</p> <p>10- Onde o agricultor familiar pode comercializar o que é produzido em sua propriedade? Comerciais, feiras e escolas.</p>	<p style="text-align: center;">PESQUISA DO P.E.</p> <p>01 - Como sua família ou comunidade conceitua a Agricultura Familiar? <i>Fonte de renda, união da família.</i></p> <p>02 - Qual a função da família na Agricultura Familiar? <i>Plantar para comercializar e para próprio consumo alimentos saudáveis sem venenos.</i></p> <p>03 - Na opinião de sua comunidade quais as principais vantagens e desvantagens de ser um agricultor familiar? <i>Vantagens: Lucro, produzir de uma forma mais barata. Desvantagens: falta de reconhecimento do trabalho</i></p> <p>04 - Quem são os principais envolvidos em todas etapas da Agricultura Familiar de sua região? <i>Pequenos agricultores, família, vizinho, amigos.</i></p> <p>05 - Na sua comunidade existe assistência técnica para os agricultores familiares? E qual sua importância? <i>Não existe.</i></p> <p>06 - Quais principais produtos produzidos pela Agricultura Familiar? <i>Alface, cebola, couve, mandioca, coentro e frango.</i></p> <p>07 - De acordo com os estudos realizados, como sua comunidade diferencia a Agricultura Familiar e a Agricultura Industrial? <i>Por não utilizar agrotóxico nem máquinas.</i></p> <p>08 - Quais os principais programas e órgãos que visam fortalecer a agricultura familiar e quais as funções de cada um deles? <i>Ruraltins.</i></p> <p>09 - Como o agricultor familiar pode ser inserido nas políticas da Agricultura familiar? <i>Por meio de associações.</i></p> <p>10 - Onde o agricultor familiar pode comercializar o que é produzido em sua propriedade? <i>Comerciais, feiras e escolas.</i></p> <p>(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 1)</p>

A Figura 14 traz as 10 perguntas que compõem o questionário *Pesquisa do PE 01 Agricultura familiar*, bem como as respectivas respostas geradas por meio de entrevista concedida por um agricultor (da comunidade local) à colaboradora *Nelma*, além de estarem registradas na seção própria do CR.

De acordo com Silva et al. (2015, p. 263), a *Pesquisa do PE* é importante por “[...] instigar o jovem a fazer questionamentos, a desenvolver uma pesquisa sobre o tema de um PE na comunidade em que vive [...], além de dar mais veracidade sobre a realidade do tema na comunidade do aluno”. Tal proposta coloca em evidência a inserção do estudante em uma prática de letramento que envolve a pesquisa, mesmo que esta não tenha o mesmo rigor daquelas desenvolvidas nas práticas investigativas do meio acadêmico. Por isso, exige do estudante (entrevistador) capacidade de dialogar com outro ator social (entrevistado/camponês) e registrar as

respostas a cada uma das questões que constam do questionário Pesquisa do PE.

Como mostra o texto da Figura 14, as respostas são bastante breves. Na questão 07, por exemplo, não fica clara a resposta, já que o comentário não estabelece uma comparação, mas apenas a caracterização de uma das modalidades de agricultura, sem identificá-la. Outro aspecto das respostas a cada uma das questões é que elas não trazem qualquer tipo de narrativa do entrevistado. São apenas respostas sucintas. Por exemplo, a resposta à questão 08 não explicita o papel do Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins (Ruraltins), bem como as ações desse órgão para o desenvolvimento da agricultura familiar no Estado do Tocantins. Apesar dos pontos suscitados, o texto não traz qualquer tipo de intervenção do monitor. Portanto, a implementação da reescrita, conforme sugerem Menegassi (2013) e Silva e Andrade (2014), poderia ajudar o alternante não só a avançar em suas capacidades relacionadas a aspectos inerentes ao letramento escolar, mas sobretudo a torná-lo consciente de que a construção do conhecimento também depende do nosso envolvimento, bem como das nossas reflexões acerca dos próprios textos que produzimos.

Na seção seguinte, analisaremos a Colocação em comum.

4.3.2.2 Colocação em Comum

A *Colocação em comum* é, por sua natureza, uma atividade de socialização dos resultados de pesquisas sobre os temas dos PE. Mas há outras atividades de um CEFFA que utilizam a Colocação em comum. Por isso, ela possibilita conhecer e partilhar as descobertas, os ganhos e as contribuições para a formação de cada um dos alternantes. Os monitores, enquanto formadores, provocam os estudantes a refletir sobre os resultados das pesquisas relativas aos temas dos PE. Portanto, é um instrumento pedagógico que dá “poder de voz” a cada um e ao grupo (de estudantes e monitores).

Na sequência, apresentamos um excerto (transcrito) das interações registradas durante a realização das atividades da etapa *Colocação em comum* a respeito do tema do *PE 01 – Agricultura familiar*, coordenada pelo monitor *Décio*:

Décio: Todo mundo tá com o PE aberto aí na cadeira? (*Escrevendo o título do PE da Colocação em comum quadro negro*)

Alunos: Sim! (*em coro*)

Décio: Eu quero três candidato aqui. Agora. Nelma levantou a mão. Pode vim.

Nelma: Não.

Décio: Levantou, vi alguma coisa.

Nelma: Não, estava tocando na mochila (*risos... cobre o rosto com as mãos, demonstrando timidez*).

Décio: Levantou, vem Nelma. Vem o Francisco, Nelma e Francisco, e... Augusto. Bora! Com o cadernim, com; Pode vim... precisa ter medo não. Pode vim com o cadernim... Vamos.

Nelma: Não tô nem com o caderno finalizado...(*sorrindo*)

Décio: Num tem nada não, pode vim. Traga o cadernim aberto que você vai a..., vai ser a redatora. Bora! Pode botar uma cadeirinha pra vocês sentar aí que... vai ser demorado. (*os três estudantes pegam seus cadernos com o questionário pesquisa do PE 01 – Agricultura familiar, cadeira e sentam à frente da turma, próximos à mesa do monitor e ao quadro negro*).

Décio: É... vocês três, vão ser responsáveis, é, por fa...por... pelas anotações do que há em comum. O que há em colocação de cada resposta, viu? Quem vai fazer são vocês. Só vou tá orientando. Tá bom? E você também vão ler as respostas de vocês, tá? Mas vocês três vão, vão, vão... fazer as anotações, sobre o que há de... (*pede para a turma prestar atenção*) sobre o que há de comum, em cada uma das respostas, e depois vocês três vão reunir e vão colocar no quadro o que foi de comum, no PE Agricultura familiar, do 1º ano, entendido?

Alunos: Entendido! (*em coro*) (Transcrição: VPE1-031, 26/02/2014, às 19h32 – de 5min28 a 7min34)

Durante essa atividade, o monitor conduziu as atividades, convidando todos os alternantes a socializarem cada uma das respostas obtidas durante a pesquisa sobre o tema do PE no Tempo Comunidade. Alguns estudantes preferiram fazer leitura das respostas, enquanto outra parte preferiu uma apresentação da resposta espontaneamente. Por outro lado, os três estudantes “redatores” convidados tomavam nota, sintetizando o que havia de comum entre as respostas socializadas pela turma. Em seguida, o monitor *Décio* solicitava que essa equipe (o trio) apresentasse a síntese, e que, na sequência, a turma apreciava e dizia se estava boa ou não. Quando a síntese não contemplava o conteúdo ou informações de todas as respostas apresentadas, a turma ajudava e a equipe de redatores fazia os ajustes necessários. Após ser apreciada a versão final pela turma e o monitor, a síntese de cada uma das questões era transcrita no quadro negro pela colaboradora *Nelma*, conforme ilustra a Figura 15:

Figura 15 – Colocação em comum – PE Agricultura familiar – Didatização⁹⁷



Foto: Pesquisa do Autor (26/02/2014).

A didatização adotada pelo monitor – embora esse profissional não tenha formação na área de licenciatura – nessa etapa de estudo do PE focalizado, reforça que as opções didáticas são dignas de reconhecimento não só por incentivar os alternantes a conduzirem a própria Colocação em comum, mas sobretudo por criar condições para que os jovens em formação possam discutir, sistematizar, dialogar o próprio saber na práxis. Ações pedagógicas dessa natureza fertilizam as atividades alicerçadas na perspectiva da PA. Além de terem registrado a Colocação em comum na modalidade escrita da língua materna no CR, os alternantes que conduziram a atividade tiveram a oportunidade de usar a oralidade para apresentar ou para socializar os resultados de suas pesquisas, o que representa uma prática de letramento importante em sala de aula. A alternância, ao valorizar a oralidade nas práticas didático-pedagógicas, reconhece a importância da expressão oral em situações de interação e de construção do conhecimento no sistema formal de ensino. Evidentemente, tal constatação reforça que a formação nos CEFFA visa ao letramento ideológico, pois no processo formativo o estudante precisa ser capaz de superar a condição de mero “expectador” na construção do conhecimento, já que as atividades das quais participa exigem engajamento em diferentes atividades mediadas por interações orais e escritas em torno de temas geradores dos PE.

O texto (Figura 16) ilustrado na sequência faz parte do CR produzido pelo colaborador *Leomar*, um dos colaboradores da turma do 1º ano da escola-campo em 2014:

⁹⁷ A foto mostra os estudantes responsáveis pelas atividades, em sala de aula, relacionadas à Colocação em comum referente ao PE Agricultura familiar.

Figura 16 – Colocação em comum – PE Agricultura familiar – Registro no CR

COLOCAÇÃO EM COMUM	COLOCAÇÃO EM COMUM
<p>Aplicação do (PE) Plano de estudo da aplicação pelo professor que ministra a disciplina de Agricultura familiar que é constituída pela União da família no cultivo da terra, plantio e produção de alimentos melhorando a sobrevivência, qualidade de vida e renda familiar. Para desenvolver as atividades, na agricultura familiar e preciso união da família comprometido e trabalho, nas orientações para o cultivo da terra, plantio e colheita os agricultores contam com a parceria da Ruraltins, associações e alguns técnicos voluntários da comunidade principalmente no plantio de hortaliças, milho, melância, feijão e outros, são repassados também orientações em geral para criações de bovinos, suínos, caprinos, ovinos e outros.</p> <p>Aprendemos também com os orientadores varias técnicas praticas e facéis e natural sem a necessidade de uso de agrotóxicos sem risco de contaminações sendo assim os agricultores tem a garantia de uma alimentação saudável livre de doenças.</p> <p>Para a realização de todo trabalho da Agricultura familiar, contamos com o apoio e parceria do governo Estadual e Municipal, através dos programas (PAA) (PNA) e Inera que são de fundamental importância para o sucesso do trabalho das famílias brasileiras.</p>	<p>Agricultura Familiar</p> <p>Aplicação do (PE) Plano de estudo foi aplicado pelo professor Décio que ministra a disciplina de Agricultura familiar que é constituída pela união da família no cultivo da terra, plantio e produção de alimentos melhorando a sobrevivência, qualidade de vida e renda familiar. Para desenvolver as atividades, na agricultura familiar e preciso união da família comprometido e trabalho, nas orientações para o cultivo da terra, plantio e colheita os agricultores contam com parceria da Ruraltins, associações e alguns técnicos voluntários da comunidade principalmente no plantio de hortaliças, milho, melância, feijão e outros, são repassadas também orientações em geral para criações de bovinos, suínos, caprinos, ovinos e outros.</p> <p>Aprendemos também com os orientadores varias técnicas praticas e facéis e natural sem a necessidade de uso de agrotóxicos sem risco de contaminações sendo assim os agricultores tem a garantia de uma alimentação saudável livre de doenças.</p> <p>Para a realização de todo trabalho da Agricultura Familiar, contamos com o apoio e parceria do governo Estadual e municipal, através dos programas (PAA) (PNA) e Inera que são de fundamental importância para o sucesso do trabalho das famílias brasileiras.</p> <p>(Colaborador Leomar, CR 07, 1º Ano, 2014, p. 3)</p>

Esse texto da Figura 16 apresenta uma síntese da *Colocação em comum* a respeito do tema do *PE 01 – Agricultura familiar*. Não podemos deixar de reconhecer que, do ponto de vista do letramento escolar, é uma produção escrita que demanda revisões. Evidentemente, as inadequações dizem respeito ao uso da língua na modalidade escrita e poderiam ser solucionadas com a adoção da reescrita por parte dos monitores (formadores) responsáveis pelas orientações dos alternantes na produção do CR (cf. SILVA; ANDRADE, 2014), conforme apontamos anteriormente na seção 4.2.

Por outro lado, a produção do texto evidencia que o colaborador *Leomar* foi capaz de produzir um texto bastante informativo e fiel aquilo que estudaram a respeito do PE focalizado, com boa progressão temática, bem estruturado quanto à paragrafação e que materializa os resultados de uma ampla negociação entre diversos atores sociais, colocados como coautores, sujeitos que aprendem uns com os outros na interação dialógica (BAKHITIN, 2006) e não apenas com o monitor (professor formador). A escola tradicional tem quase sempre apenas um autor (aluno solitário) para um único leitor (professor). Na alternância, esses textos que compõem

o Caderno da Realidade têm razão de ser, são produzidos colaborativamente e os estudantes vão amadurecendo a capacidade de análise da produção em processo.

Tendo em vista o conhecimento construído pelos alternantes ao terem a oportunidade de estudar o tema do *PE Agricultura familiar*, a Figura 16 sintetiza pontos importantes e que, para o colaborador *Leomar*, são considerados os mais significativos, destacando-se: (i) importância da união e trabalho da família no cultivo da terra; (ii) produção de alimentos para melhorar a qualidade de vida e a renda familiar camponesa; (iii) assistência técnica de órgãos como Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins, Associações e técnicos voluntários da comunidade visando a melhorar o cultivo da terra e a produção dos agricultores; (iv) aprendizado de técnicas naturais (práticas e fáceis) de controle de insetos/pragas, evitando assim o uso de agrotóxicos (produtos que trazem risco de contaminações do meio ambiente e dos agricultores); (v) produção de alimentos saudáveis e livres de contaminação; (vi) conhecimento de programas (Programa de Aquisição de Alimentos⁹⁸ e Programa Nacional de Alimentação Escolar⁹⁹) do Governo que garantem a aquisição dos alimentos produzidos pelas famílias dos pequenos agricultores.

Ademais, podemos destacar aqui que, talvez, antes de estudar o tema do *PE Agricultura familiar Leomar* e a maioria dos colegas da turma não tivessem conhecimento acerca de cultivo orgânico, controle de pragas com produtos naturais e dos programas que garantem aos camponeses o direito de vender sua produção a um preço “justo”. Entendemos que, ao desenvolver esse tema do PE, a EFAZD reforça que a formação alicerçada pelos princípios da alternância não visa apenas ao desenvolvimento do letramento escolar entre os jovens que ali estudam, mas sobretudo preparar os alternantes de modo que possam ser multiplicadores dos conhecimentos aprendidos na escola dentro das comunidades. Certamente, tais

⁹⁸ O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) foi criado em 2003 e é uma ação do Governo Federal para colaborar com o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura familiar.

⁹⁹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi implantado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1995. De acordo com a *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*, no mínimo 30% do valor repassado pelo PNAE a estados, municípios e Distrito Federal pelo FNDE deve ser aplicados na aquisição de produtos alimentícios “diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. A aquisição dos produtos da Agricultura Familiar poderá ser realizada por meio da Chamada Pública, dispensando-se, nesse caso, o procedimento licitatório”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>> acesso em: 23 jun. 2017.

práticas trazem aspectos do letramento ideológico, que é fortalecer os estudantes como atores sociais.

Portanto, como mostram as análises realizadas a respeito da Colocação em comum nesta subseção, esse Instrumento Pedagógico promove uma cooperação efetiva no que diz respeito à valorização de diferentes saberes no processo de formação dos jovens (GIMONET, 1998). Ou seja, a Colocação em comum favorece a interação dos sujeitos do discurso, seja via modalidade oral ou escrita da língua. Por sua vez, a oralidade é privilegiada nessas atividades. E o mais interessante é que não há um saber escolar superior rivalizando com um saber prático do trabalhador. São saberes que interessam simultaneamente aos estudantes.

No tópico seguinte, analisamos a etapa Intervenção externa.

4.3.2.3 Intervenção Externa

As *Intervenções externas*, no contexto de ensino da PA, são um Instrumento Pedagógico importante para ampliação ou aprofundamento do conhecimento dos alternantes em formação a respeito do tema de um PE em estudo, além de possibilitar trocas de experiências com outros atores (cf. COLINAS, 2015a). Por isso, essas atividades são realizadas em forma de exposição ou debate, tendo como colaborador um parceiro externo, como agricultores, pais, mães de estudantes, produtores, técnicos, profissionais que tenham experiência com tal tema e algo a contribuir com a formação pessoal/profissional dos alternantes. E os relatos produzidos durante tal ação serão registrados em seção específica do CR (cf. SILVA, 2011).

Para realizar a etapa *Intervenção externa*, por ocasião dos estudos do tema do *PE 01 – Agricultura familiar*, a escola-campo convidou um profissional do escritório local do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que é Técnico em Agropecuária e nessa empresa presta assistência na área rural, para ministrar uma palestra para turma colaboradora a respeito do tema, conforme ilustra a seção *Intervenção externa* do CR de uma colaboradora (*Nelma*) da nossa pesquisa na Figura 17:

Figura 17 – Intervenção externa – PE Agricultura familiar – Registro no CR

INTERVENÇÃO EXTERNA	INTERVENÇÃO EXTERNA
<p>ASSUNTO: Agricultura familiar PALESTRANTE: Jociel DATA: 12-03-2014</p> <p>O palestrante Jociel, técnico, foi ministrar um palestra no 1º ano sobre agricultura familiar. Como todos nós sabemos a agricultura familiar se baseia em alimentos saudáveis, fonte de renda para os pequenos agricultores, não utiliza agrotóxicos nas produções e outros mais.</p> <p>Ele falou sobre o fortalecimento da agricultura familiar, na preservação do meio ambiente, que a produtividade no país aumentou 2,5 vezes, e a tendência é aumentarmos mais, que o pequeno agricultor está conseguindo cada vez mais, mais espaço na sociedade, enfim. O agricultor familiar pode alimentar o mundo sem agredir o meio ambiente.</p>	<p>ASSUNTO: Agricultura Familiar PALESTRANTE: Jociel DATA: 12-03-2014</p> <p>O palestrante Jociel, técnico, foi ministrar uma palestra no 1º ano sobre agricultura familiar. Como todos nós sabemos a agricultura familiar se baseia em alimentos saudáveis, fonte de renda para os pequenos agricultores, não utiliza agrotóxicos nas produções e outros mais.</p> <p>Ele falou sobre o fortalecimento da agricultura familiar, na preservação do meio ambiente, que a produtividade no país aumentou 2,5 vezes, e a tendência é aumentarmos, que o pequeno agricultor está conseguindo cada vez mais, mais espaço na sociedade, enfim. O agricultor familiar pode alimentar o mundo sem agredir o meio ambiente.</p> <p>(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 5)</p>

Na PA, a *Intervenção externa*, além de constituir um Instrumento Pedagógico importante e que favorece a “abertura” das portas da escola para que outros atores da comunidade possam contribuir para ampliação do conhecimento dos alternantes a respeito de certas temáticas, torna-se um espaço fundamental de interações entre a instituição de ensino (CEFFA) e instituições parceiras da escola, bem como entre monitores/estudantes e parceiros colaboradores. Certamente, tal articulação fortalece a unidade de ensino e a formação dos alternantes.

Na Figura 17, o relato da colaboradora *Nelma* acerca da palestra de um colaborador da escola a respeito do PE 01 – *Agricultura familiar* destaca basicamente três pontos importantes: (i) a agricultura familiar produz alimentos saudáveis (livres de agrotóxicos); (ii) a agricultura familiar exige uma consciência por parte das pessoas no tocante à preservação ambiental, ou seja, o homem pode produzir, mas em harmonia com o meio ambiente; (iii) a agricultura familiar apresenta perspectivas de fortalecimento e crescimento econômico.

Embora o técnico tenha abordado na palestra outros aspectos da agricultura familiar no Brasil, depreendemos que os três pontos destacados pela colaboradora da nossa pesquisa na Figura 17 refletem questões importantes que ela apreendeu e

mirou sob a ótica da realidade local em que vive. Com base nos conhecimentos adquiridos, além de tal estudante representar uma (futura) agente em potencial dentro da comunidade local em defesa da preservação do meio ambiente, pode ainda ajudar a conscientizar as pessoas quanto aos perigos ou riscos que o uso de agrotóxicos na produção de alimentos oferece à saúde humana. Conforme o ponto três, o fortalecimento e crescimento da agricultura familiar são destacados pela colaboradora como um dado importante para o futuro dos camponeses, o que nos leva a afirmar que é um fator capaz de assegurar a permanência do homem no campo.

Outros aspectos da Figura 17 também chamam a atenção, dependendo do que o estudante fará com esse relato em que focaliza a *Intervenção externa* ou mesmo em relação à formação esperada para os alternantes. Podemos afirmar que o monitor poderia ter contribuído um pouco mais com a estudante no sentido de levá-la a refletir sobre o próprio texto e ampliar a reflexão. Embora não apareça na Figura 17, o formador poderia ter apresentado intervenções/sugestões (em forma de comentários escritos no próprio texto) para que a jovem pudesse ampliar o (conteúdo) texto. Dessa forma, as práticas de uso da linguagem escrita podem favorecer e fortalecer o letramento local, uma vez que possibilita ao estudante ampliar o conhecimento e conquistar autonomia no processo formativo. Para finalizar nossa análise, apresentamos a seguir a última seção, denominada *Visita de estudo*.

4.3.2.4 Visita de Estudo

Na PA, a *Visita de estudo* é um Instrumento Pedagógico importante que se concretiza com o deslocamento de uma turma ou grupo de alternantes, guiados por um agente de letramento (monitor) do CEFFA, para visitar e conhecer uma experiência concreta (extraescola) na comunidade. Para tanto, há um roteiro pré-estabelecido pelo monitor responsável pela visita de estudo, a fim de orientar os alternantes a aprofundarem os conhecimentos a respeito do tema em estudo de um PE e comparar às práticas e conhecimentos individuais (SILVA, 2011).

Para corroborar parte das *Práticas escolares externas* (ver Quadro 11), ilustramos a seguir dois registros fotográficos e excerto de um *Diário de campo* da nossa pesquisa relacionados à *Visita de estudo* acerca do tema do PE 01 – *Agricultura familiar*.

Figura 18 – Visita de estudo – PE Agricultura familiar¹⁰⁰



Foto: Pesquisa do Autor (13/03/2014).

A Figura 18 ilustra os estudantes com caderno e caneta nas mãos, sendo que alguns estão tomando nota. A imagem também mostra, do lado esquerdo (de camisa azul e chapéu), o Senhor “Pedro” (agricultor) posicionado à frente do grupo de jovens dentro de sua plantação de arroz. Estes estão entrevistando-o. Conforme as *Práticas escolares externas* delineadas no Quadro 11, a proposta formativa da Pedagogia da Alternância é responsável por instaurar diferentes eventos e práticas de letramentos, a exemplo das situações de interação apresentadas na figura (18): (1) Os estudantes estão realizando *Entrevista oral com um camponês/agricultor*; (2) Alguns realizam a *Leitura do script/questionário Pesquisa do PE*; (3) Outros deles efetuam *Tomada de notas durante entrevista*; (4) a turma está realizando *Visita de estudo sobre tema do PE (in loco)*. Evidentemente, esse tipo de atividade promovida pelo CEFFA cria condições para que os alternantes apropriem de saberes não só por meio da teoria, mas pela práxis, o que contempla os letramentos situados. Por outro lado, graças à opção pela observação participante na pesquisa pudemos fazer o registro fotográfico da atividade.

Outro tipo de registro importante da pesquisa etnográfica e que foi gerado em grande quantidade durante nosso estudo são os *diários de campo* ou *notas de campo*. As notas de campo “são uma forma de representação, isto é, uma forma de

¹⁰⁰ A foto mostra a visita dos estudantes a uma pequena propriedade, situada no meio rural. A visita faz parte das atividades de estudo sobre o tema do PE Agricultura familiar.

reduzir eventos apenas observados, pessoas e lugares para relatos escritos”¹⁰¹ (EMERSON et al., 2001 *apud* MASON, 2002, p. 98). Como acompanhamos diferentes momentos das atividades realizadas no Tempo Comunidade a respeito dos temas do PE, nossos diários de campo foram produzidos concomitantemente aos eventos, experiências e interações dos atores sociais. Eles incorporam nossas percepções, interpretações do cotidiano, experiências do ambiente da pesquisa. Foram elaborados contemplando descrições minuciosas dos fatos, espaços ou atividades envolvendo os colaboradores, minhas impressões, ideias e conjecturas.

Por ter sido produzido durante a pesquisa de campo e narrar a mesma visita de estudo registrada na Figura 18, o seguinte excerto do pesquisador enfatiza a importância dos estudos dos PE para o letramento dos jovens:

Exemplo 07 - Visita de estudo

Durante a visita, os alternantes conheceram plantações de arroz, milho, abóbora, uma horta, criação de galinhas e suínos. Enquanto o Sr. “Pedro” estava mostrando suas plantações e animais, os estudantes faziam perguntas relacionadas ao cultivo, manejo, destino da produção, produtividade, dificuldades enfrentadas pelo camponês, dentre outros aspectos. Em alguns momentos, o monitor *Décio* também explicou, como por exemplo, a importância da rotatividade de cultura para ‘descansar’ o solo. Por sua vez, os estudantes tomavam notas em seus cadernos. (PE **Agricultura familiar: Visita de estudo. Diário de Campo. N. 005/2014**).

Segundo a proposta de execução ou “aplicação” de um Plano de Estudo na PA, o alternante poderá ampliar seus conhecimentos em relação ao assunto e aplicá-los posteriormente na sua vida cotidiana. A PA é um sistema educativo diferenciado, cuja proposta formativa dialoga com os saberes contextualizados. E esse diálogo pode ser visualizado nas diferentes atividades ou etapas de estudos dos temas dos PE, fazendo com que conteúdos e contexto se imbriquem. Por outro lado, nossas análises também sinalizam o caminho percorrido e a realidade do ensino na perspectiva da alternância para atender parte das demandas da Educação do Campo e que, por sinal, são muitas. Ao promover a inserção de temas vinculados à realidade do campo no Plano de Formação do CEFFA, a PA proporciona aos jovens camponeses a possibilidade de conectar suas vivências sociais, culturais e produtivas à construção do conhecimento, experienciadas em sala de aula, na propriedade da família e na comunidade. Tudo isso promove práticas e ações reflexivas, as quais podem ser visualizadas nos dados de pesquisa apresentados,

¹⁰¹ Do original em Inglês: “Fieldnotes are a form of *representation*, that is, a way of reducing just-observed events, persons and places to written accounts” (MASON, 2002, p. 98).

sejam eles orais ou escritos. Segundo Soares,

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontâneo; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2004, p. 107).

Além disso, enquanto agente de letramento (KLEIMAN; SANTOS, 2014), o monitor precisa reconhecer as finalidades do ensino-aprendizagem das práticas de leitura e de escrita para os diferentes grupos sociais, como os camponeses. No caso das contribuições proporcionadas aos nossos colaboradores (estudantes), podemos citar a produção do CR e de suas respectivas seções de registro: (1) *Pesquisa do PE*, (2) *Colocação em comum*, (3) *Intervenção externa*, (4) *Visita de estudo*, além das seções não abordadas nesta análise: (5) *Síntese do PE: Minha realidade* e (6) *Conclusão e avaliação do PE*. Os registros escritos exigem dos colaboradores tanto leitura quanto reflexão a respeito da língua para produção dos diferentes gêneros discursivos específicos do contexto de ensino da alternância. Ao lado disso, os *letramentos vernaculares* (cf. BARTON; HAMILTON, (2012) ganham sentido, pois se configuram como letramentos escondidos (estão ausentes da mídia e das políticas educacionais dominantes). Em outras palavras, constituem aquilo que não foi legitimado pela sociedade detentora do poder político e econômico.

Para ampliar o estudo a respeito do objeto de investigação, apresentamos na sequência as análises das categorias de tempo e de espaço nos textos dos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.

4.4 Tempo Escola e Tempo Comunidade: pontos de contato nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento

Nesta seção, exploramos nas análises tecidas sobre um conjunto de textos selecionados dos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento a relação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade de modo a observar, nos documentos analisados, em que medida esses tempos se misturam e em que medida eles se separam do ponto de vista da linguagem, buscando explicações para esses fenômenos. Em outras palavras, buscamos verificar como os tempos e espaços estão marcados/representados nesses Instrumentos Pedagógicos escritos

da Pedagogia da Alternância (PA).

Cabe-nos destacar que o critério principal adotado para selecionar os textos para análise nesta seção é que todos eles devem ser produzidos (por estudantes e/ou monitores) com base nas atividades desenvolvidas nos dois espaços e tempos formativos da alternância, como é caso dos gêneros (i) *Pesquisa do PE*, (ii) *Colocação em comum*, (iii) *Síntese do PE: minha realidade*, (iv) *Intervenção externa*, (v) *Visita de estudo* e (vi) *Conclusão e avaliação do PE* que integram o Caderno da Realidade, bem como de outros do Caderno de Acompanhamento. Ademais, também levamos em consideração na seleção o fato de que esse conjunto de gêneros apresenta caracteres linguísticos que sinalizam a organização de diferentes espaços/tempos. Para tanto, realizamos, preliminarmente, um levantamento da ocorrência das categorias espaço e tempo nos textos desses gêneros que integram os dados da pesquisa.

Gostaríamos de registrar que, apesar de o termo “espaço” não ter sido empregado no título desta seção, o espaço é uma das categorias da enunciação e faz parte das nossas análises tendo em vista sua centralidade na Pedagogia da Alternância. Entendemos que as expressões “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade” referem-se, dentro da Pedagogia da Alternância, a dois espaços (concretos) formativos distintos: escola e família/comunidade/meio socioprofissional.

Tendo em vista as categorias tempo e espaço da enunciação formuladas por Benveniste (2006), em nosso estudo não limitamos o enfoque sobre a realidade vivida pelos estudantes do sistema educativo da alternância, num momento/espaço ou noutro momento/espaço. Referimo-nos aos tempos e espaços que são constituídos nos textos (dos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento) analisados. Preliminarmente, depreendemos que esses tempos e espaços parecem estar mais ou menos misturados, evidenciando um contínuo das experiências de aprendizagem discursivizadas nos textos produzidos pelos estudantes. Diante disso, precisamos compreender como é ou se dá tal mistura/contínuo a partir da análise de elementos linguísticos que indiquem ambas as categorias nos enunciados dos textos desses gêneros.

Para tanto, nossas análises, sem desconsiderar as condições de produção mais imediatas (realidade concreta) e a própria historicidade da enunciação (CORRÊA, 2013), buscam observar indícios de caráter enunciativo, tendo em vista a atualização de recursos formais da língua que vão caracterizar o Tempo Escola e o

Tempo Comunidade a fim de verificar como eles se articulam nos enunciados e os efeitos de sentido produzidos. Em outras palavras, tentaremos compreender como esses dados que ancoram o dizer no tempo e no espaço se apresentam representados nos textos analisados, tendo em vista o emprego de elementos linguísticos que marcam essa relação (BENVENISTE, 2006). Como a articulação da linguagem envolve e mobiliza as categorias tempo e espaço da enunciação, destacaremos a dimensão representativa da linguagem nessas duas categorias manifestadas nos textos dos gêneros focalizados na pesquisa. Vale ressaltar que estamos compreendendo texto, segundo Corrêa (2008, p. 76), como “registro do processo discursivo”, ou seja, o texto (falado ou escrito) é um produto resultante de atividades linguístico-enunciativas.

4.4.1 Do espaço nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento

O espaço, umas das três categorias enunciativas propostas por Benveniste (2006), é estabelecido no texto a partir de um “aqui”. Trata-se de uma categoria geralmente marcada por caracteres linguísticos específicos, a exemplo de pronome demonstrativo, de advérbio de lugar ou de adjunto adverbial de lugar.

Como observa Fiorin (2016), o espaço é uma categoria pouco explorada nos estudos de Benveniste (2005; 2006). A maioria das pesquisas desenvolvida sobre esse tipo de categoria está situada nos estudos literários, “[...] mas não sobre sua sintaxe (relação entre o espaço da enunciação e o do enunciado e suas projeções) e sim a respeito de sua semântica” (FIORIN, 2016, p. 229). Tal constatação mostra certa limitação dos trabalhos existentes a respeito da categoria espaço, assim como a escassez de pesquisas na área de estudos linguísticos.

Nos enunciados dos textos, o espaço pode apresentar-se implícito ou explícito. Embora o enunciador do discurso tenha como referência espacial o “aqui” [*hic*], não é preciso manifestar necessariamente o espaço no texto. Ao tratar dos principais elementos indicativos de espacialidade (*este/esse*: espaço da enunciação; *aquele*: espaço exterior ao espaço da enunciação), Fiorin (2016) propõe a seguinte reorganização: *aqui*: 1ª pessoa; *aí*: 2ª pessoa, *ali*: 3ª pessoa. Esses advérbios e demonstrativos são importantes indicadores linguísticos de espacialização dos objetos, uma vez que na construção dos enunciados é possível estabelecer uma

marcação referida ou não referida do espaço no texto ao “aqui” da enunciação.

Além disso, sobretudo o “aqui”, possibilita na construção dos enunciados a *debreagem enunciativa* (marcação referida de espaço no texto com um “aqui”) e a *debreagem enunciva* (marcação de espaço não referida ao “aqui” da enunciação)¹⁰². Ainda em relação a esta última, Fiorin (2016, p. 236, itálico no original) esclarece que “A *debreagem* será enunciva, quando tivermos *algures/alhures*, figurativizado ou não, instalado no enunciado”.

Ao tratar brevemente da categoria espaço em sua obra, Benveniste (2006) observa que,

[...] Indicando os objetos, os demonstrativos organizam o espaço a partir de um ponto central, que é *ego* [eu], segundo categorias variáveis: o objeto está perto ou longe de mim ou de ti, ele é também orientado (defronte ou detrás de mim, no alto ou em baixo). O sistema de coordenadas espaciais se presta também para localizar todo objeto em qualquer campo que seja, uma vez que aquele que o organiza está ele-próprio designado como centro e ponto de referência (BENVENISTE, 2006, p. 69-70, itálico nosso).

Considerando que do ponto de vista da enunciação benvenistiana a ordenação dos objetos pressupõe o estabelecimento de relações espaciais a partir de um ponto de referência “eu” (*ego*), geralmente os textos apresentam dois tipos de espaços, a saber: *espaço tópico* e *espaço linguístico*. Essas duas categorias são responsáveis pela ordenação ou pelo estabelecimento da relação espacial das coisas.

Por sua vez, o *espaço linguístico* organiza-se “[...] a partir do *hic* [aqui], ou seja, do lugar do *ego* [eu]. Todos os objetos são assim localizados, sem que tenha importância seu lugar no mundo, pois aquele que os situa se coloca como centro e ponto de referências da localização” (FIORIN, 2016, p. 233, itálico no original). Nesse sentido, considerando que o espaço linguístico é caracterizado pela marcação referida de espaço no texto com um “aqui”, vale ressaltar que ele não é um espaço físico, mas é aquele no qual se dão os desdobramentos de cena enunciativa. Daí, esse tipo de espaço pode trazer certos elementos linguísticos que o indiquem, como demonstrativos e certos advérbios de lugar.

Segundo Fiorin (2016, p. 233), o *espaço tópico* é estabelecido nas línguas

¹⁰² Conforme estudos da semiótica francesa relativos à enunciação sob a perspectiva benvenistiana, a projeção de pessoas, de tempos e de espaços no discurso produzem efeitos de subjetividade e aproximação (*debreagem enunciativa*) e afastamento e objetividade (*debreagem enunciva*). Ainda que essas categorizações possam ser importantes e pertinentes para os estudos na perspectiva enunciativa, não é nosso propósito explorá-las com mais profundidade nesta tese.

“[...] seja como uma posição fixa em relação a um ponto de referências, seja como um movimento em relação a uma referência”. Dito de outra forma, essa categoria de espaço pode ser determinada tanto em relação ao enunciador (Ex. “à minha esquerda”) quanto em relação a um elemento de referência localizado no enunciado (Ex. “na frente da escola”). Diferentemente do que ocorre no *espaço linguístico*, esses exemplos reforçam que o *espaço tópico* instala-se nos textos com a marcação de espaço não referida ao “aqui” da enunciação. Portanto, essas duas categorias espaciais podem estar presentes em textos de diferentes gêneros, como é o caso do Caderno da Realidade e do Caderno de Acompanhamento.

Para dar início às análises do conjunto de exemplares de textos selecionados dos dois cadernos, discorreremos sobre a organização do espaço no texto “Pedagogia da Alternância”, que é uma espécie de “introdução” situada na primeira folha do gênero Caderno da Realidade, da turma do 1º ano do Ensino Médio do ano de 2014 da Escola Família Agrícola Zé Deus (EFAZD).

Texto 1. Pedagogia da Alternância

<p>PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA¹⁰³</p> <p>Este modelo de Educação do Campo atende os(as) jovens camponeses(as) e utiliza uma pedagogia específica – Pedagogia da Alternância.</p> <p>Nessa Pedagogia o educando participa de atividades formais na sessão escola durante uma semana, nos três períodos, em regime de internato. Na semana seguinte sessão família/comunidade, onde realiza as atividades próprias do meio, trocas de experiências e associação do saber científico com o popular, de forma que os dois ambientes favoreçam a construção do conhecimento.</p> <p>A Pedagogia da Alternância diferencia-se das demais pedagogias, pois favorece que a família, a comunidade, as organizações populares e os órgãos governamentais participem da formação integral do estudante.</p> <p>(Colaborador Francisco, CR 08. Folha de Introdução do CR. 1º ano, 2014).</p>

Como o Texto 1 está presente na primeira folha de todos os exemplares dos Cadernos da Realidade (CR) da turma colaboradora da nossa pesquisa na EFAZD,

¹⁰³ Este texto foi elaborado pela Coordenação pedagógica da Escola Família Agrícola Zé de Deus e está presente em todos os exemplares do Caderno da Realidade da turma colaboradora da nossa pesquisa em 2014.

num primeiro olhar podemos pensar que se trata de um texto com conteúdo desalinhado da principal finalidade do gênero CR, que é ser o espaço apropriado para acumular os registros das diferentes etapas de atividades desenvolvidas (ao longo de um ano letivo) a respeito dos (08) temas geradores dos Planos de Estudo (PE).

No entanto, compreendemos que, devido ao fato de que Pedagogia da Alternância (PA) ser ainda um espaço formativo pouco conhecido pelas pessoas em geral e que muitos alunos do 1º ano são recém-chegadas à EFAZD, o texto (1) ilustrado logo no início do CR possibilita que o enunciador apresente aos enunciatários (estudantes, monitores e pais), brevemente, os princípios básicos e a forma de organização didático-pedagógica do sistema educativo da alternância, assumindo o caráter de redundância ou de valorização da especificidade dessa modalidade de ensino. Além disso, ao tratar do desenvolvimento das atividades, estabelece-se uma ordenação dos espaços físicos formativos e também dos tempos que o enunciatário (estudante/alternante) deve participar na PA.

No Texto 1, como podemos observar, predominam sequências *expositivas* e *argumentativas*. O propósito desse texto é explicitar o que é a Pedagogia da Alternância, assim como apresentar aos enunciatários a sucessão dos períodos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) com que se dividem as etapas escolares nessa modalidade de ensino em uma Escola Família Agrícola.

Além disso, o texto (1) se torna importante porque ele traz apontamentos sinalizados por elementos linguísticos tanto do ponto de vista da organização temporal quanto em relação ao espaço na PA. E o que vai predominar é o *espaço tópico*. Tendo em vista essa categoria de espaço, temos, em “Este modelo de Educação do Campo [...]” (1º parágrafo), o pronome demonstrativo “este”, que estabelece relação direta com o espaço marcado como o “aqui” da enunciação, voltando-se para o próprio texto. O emprego desse marcador espacial pelo enunciador indica algo que é o ponto de referência presente no enunciado, neste caso, o caderno específico para registros de atividades relativas à Pedagogia da Alternância.

Da mesma forma, a expressão “Nessa pedagogia [...]” (2º parágrafo) também faz uma referência ao sistema formativo da Pedagogia da Alternância, que é o “lugar” onde a alternância é assumida e desenvolvida nas práticas didático-pedagógicas com os enunciatários (estudantes). Os dois exemplos apresentados

dizem respeito ao *espaço tópico*, reforçando também que essa categoria de espaço aparece já no primeiro texto do CR. Portanto, o Texto 1, por ser introdutório, apresenta de maneira objetiva as coordenadas espaciais do(s) ambiente(s) de formação proposto(s) pela PA aos enunciatários. Apesar de constituir-se como uma apresentação e, como tal, explicitar aos enunciatários o caráter de especificidade do documento e as características da proposta educativa, podemos observar a impessoalidade dos registros, dada pelo emprego da terceira pessoa. Os enunciatários não são expressamente convocados, não sendo referidos como um *tu/você*, mas como “educandos”, “jovens camponeses”, marcando o distanciamento e a objetividade do *eles*. O *aqui*, portanto, não é o espaço que converge os atores da enunciação, mas o espaço do texto mesmo, o lugar da práxis educativa diferenciada.

Com base na concepção de texto aqui assumida, situar os textos dos gêneros Caderno da Realidade e do Caderno de Acompanhamento como registros de atividades desenvolvidas em práticas de letramentos exige, sobretudo, considerar que a enunciação é estabelecida em cada interação pela linguagem do estudante com diferentes participantes (monitor, pais, entre outros atores sociais), seja na escola ou na comunidade/família/meio socioprofissional.

Por isso, para nossa análise, mobilizamos na sequência alguns exemplos de textos dos gêneros (i) *Pesquisa do PE*, (ii) *Colocação em comum*, (iii) *Síntese do PE: minha realidade*, (iv) *Intervenção externa*, (v) *Visita de estudo* e (vi) *Conclusão e avaliação do PE* que integram o Caderno da Realidade, além de outros do Caderno de Acompanhamento. Esses gêneros da PA apresentam elementos linguísticos que marcam a organização do espaço. Para tanto, fizemos um levantamento da ocorrência da categoria espaço nos textos desses gêneros que integram os dados de nossa pesquisa. Na sequência, ilustramos três exemplos extraídos do Caderno da Realidade, observando ser mais presente o *espaço tópico*:

- (1) Esses alimentos são conseguidos *em cidades vizinhas, no vizinho* que possui uma horta e *em supermercados*. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 33);
- (2) Abelhas africanizadas, os enxames são capturados *na natureza*. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 33);
- (3) *Lá* se produz em alta escala, porque a produção tem o destino a *comércios e feiras livres*, a horta começou era pequena [...]. (Colaboradora Ana, CR 14, 1º ano, 2014, p. 30).

Nos exemplos (1), (2) e (3), as locuções adverbiais de lugar “em cidades vizinhas”, “no vizinho”, “em supermercados”, “na natureza”, “comércios” e “feiras livres” caracterizam o chamado *espaço tópico*, sugerindo referências figurativizadas

a *algures* (a algum lugar). Isso porque tais expressões não indicam precisão do lugar. “Cidades vizinhas” pode ser qualquer cidade, pois não há um ponto de referência inscrito no enunciado. O mesmo também ocorre com “em supermercados” e “comércios”, já que não há um nome específico, mas apenas a referência a um tipo de estabelecimento comercial, o que aponta para a generalização e expansão das observações, característica dos enunciados do mundo da ciência que buscam a regularidade, o fenômeno e não o fato particular (CHEVALLARD, 2013). Por sua vez, “na natureza” vincula-se diretamente ao meio ambiente, quer seja a floresta, o cerrado, quer seja qualquer outro bioma. Embora esses exemplos desinem o *espaço tópico*, não há uma referência explícita ao “aqui” da enunciação.

É importante salientar que o *espaço tópico* é empregado, geralmente, quando se deseja precisar um espaço linguístico explicitamente manifestado ou não (cf. FIORIN, 2016), como em “Lá” no exemplo (3). Nessa ocorrência, o termo “lá” faz referência explícita à “horta”, que é o lugar visitado pelo enunciatador (estudante) a fim de conhecer uma grande horta que produz verduras em escala comercial. Apesar de que o enunciatador tenha conhecido o lugar (horta) e elaborado o relato focalizando a experiência vivenciada *in loco*, a organização do enunciado faz com que o “lá” aproxime o enunciatador ao “aqui” da enunciação, e não ao lugar concreto (horta) referido no texto. O “lá” não é um lugar fixo no mundo natural, mas um lugar situado no espaço a partir da referência da enunciação, o do “aqui” do enunciatador.

Conforme explicitamos anteriormente (ver Quadro 13), o gênero *Pesquisa do PE* é constituído por um conjunto de questões/perguntas e respectivas respostas vinculadas ao tema gerador de um PE estudado, no qual predominam “sequências dialogais” (cf. SILVA, 2011). Tendo em vista essa peculiaridade, nossas análises revelaram que a categoria *espaço tópico* também predomina nos textos da *Pesquisa do PE* dos CR, como aparece nos exemplos (4 e 5) a seguir:

- (4) [...] É uma prática de colher frutos sem danificar a *natureza* e nem ter o trabalho de plantar e cuidar.
 2º) Quais são as principais atividades extrativistas da *sua região*?
 [...] Para *feiras livres*.
 4º) Você acha que é vantajoso preservar o *meio ambiente* e através dessa preservação fazer uso dos produtos agroextrativista?
 [...] Hoje em dia você tem que entrar *nas terras dos outros* para pegar os frutos. (Colaborador Leomar, CR 07, 1º ano, 2014, p. 28);
- (5) É comercializado *na feira local*. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 38).

Notamos também que, nos textos da *Pesquisa do PE*, há uma ocorrência frequente de elementos linguísticos que situam a exterioridade do espaço tradicional da escola. Com base nos exemplos (4) e (5), podemos citar as expressões: “a natureza”, “sua região”, “feiras livres”, “o meio ambiente”, “terras dos outros” e “na feira local”. Considerando que, geralmente, a aplicação desse questionário ocorre fora do recinto escolar (isto é, no Tempo Comunidade), essas expressões indicativas de *espaço tópico* ligam a espacialidade referenciada ao lar do estudante. Afinal, o enunciador vive no campo. Ao mesmo tempo, sinalizam os espaços de aprendizagem além do espaço tradicional da escola, que é uma proposta da Pedagogia da Alternância.

Não muito diferente do questionário *Pesquisa do PE*, o *espaço tópico* é o mais predominante em outros textos de gêneros do Caderno da Realidade como a *Colocação em comum*, a *Síntese do PE: minha realidade*, a *Intervenção externa*, a *Visita de estudo* e a *Conclusão e avaliação do PE*, embora sejam constituídos de relatos das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das atividades e das reflexões a respeito dos temas geradores dos PE (ver Quadro 13). Conforme nossa classificação realizada em pesquisa anterior (cf. SILVA, 2011), esses gêneros são constituídos de sequências *expositivas* e *narrativas*.

- (6) *Na propriedade* em que visitamos ~~sobre~~ *a floricultura*, a mulher esclareceu para nós alunos *sobre a floricultura* [...]. (Colaborador Francisco, CR 08, 1º ano, 2014, p. 28);
- (7) As pessoas que foram visitadas costumam levar os produtos retirados *da natureza* para *feiras da cidade* [...]. (Colaboradora Ana, CR 14, 1º ano, 2014, p. 43);
- (8) Para desenvolver as atividades, *na agricultura familiar* e preciso união da família compromisso e trabalho, nas orientações para o cultivo *da terra* plantio e colheita. (Colaborador Leomar, CR 07, 1º ano, 2014);
- (9) O agricultor familiar pode alimentar *o mundo* sem agredir *o meio ambiente*. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014);
- (10) Todas as semanas em que estamos *na escola*, nós falamos sobre “agricultura familiar”. *Esse assunto* foi muito bom para nós todos, nós desenvolvemos muitas experiências novas. (Colaborador Eusébio, CR 12, 1º ano, 2014).
- (11) Na minha terceira semana de aula foi bem diferente *na EFA*. Tivemos palestras, fizemos visita *na fazenda*, foi divertido e bem produtiva. [...] Retornei *a casa dos meus pais* e continuei as atividades *da Escola*. Após concluir os trabalhos escolares, ajudei meus pais nos afazeres *de casa*. Fui para *nossa chácara*, cuidamos do plantio de maracujá, limpamos o pátio e colhemos feijão [...]. (Colaborador Leomar, Caderno de Acompanhamento, 1º ano, 2014).

Considerando que, nos registros do CR, as análises corroborem que prevalece o *espaço tópico*, é importante pontuar que os textos dos enunciados dos exemplos (6), (7), (8), (9), (10) e (11) falam do lugar da experiência, da práxis, da vivência dos estudantes (na condição agora de enunciadores), que, embora

remetendo a um “*alhures*” generalizante, partem dos interesses imediatos e práticos desses atores sociais. Ainda que no exemplo (10) o enunciador faça referência ao espaço de ensino e aprendizagem “escola” (lugar da experiência acadêmica), o desenvolvimento do tema do *PE Agricultura familiar* proporcionou novos conhecimentos que estão vinculados diretamente ao lugar denominado campo, que é o espaço social em que os estudantes (enunciadores) e suas famílias vivem.

Nos textos dos gêneros analisados, observamos certa regularidade de articulação do *espaço tópico*: escola X comunidade/família/meio socioprofissional. Na maioria das ocorrências, os enunciadores (estudantes) sinalizam um olhar para o próprio lugar, que não é um espaço qualquer. É um lugar que tem relação direta com a vida dos estudantes, como exemplificado em (7), (8), (9), (10) e (11). Os enunciadores, por meio de seus textos, demonstram não estar preocupados apenas em adquirir um saber mais amplo, apenas aquilo que se adquire na academia, pois buscam tanto um saber que transcenda o lugar (a realidade próxima, o *aqui* desses estudantes) quanto um saber ligado ao lugar escola, como aparece no exemplo (11) por meio das expressões sinalizadoras de lugar “na EFA”, “na fazenda”, “da Escola”, “casa dos meus pais” e “nossa chácara”. Quando o colaborador *Leomar* diz “casa dos meus pais” e “nossa chácara” no exemplo (11), o estudante cria uma contraposição entre o lugar da aprendizagem formal (EFA, escola) e o de um lugar mais subjetivo, um “aqui” pelo emprego dos pronomes possessivos (*meu, nossa*), por meio dos quais enfatiza um lugar de um *nós/nosso*, o da família. Mais comuns nos textos, em geral, vemos então presentes nesse recorte mais expressões destacadas que fazem referência ao *espaço tópico* que referências aos caracteres que sinalizam o *aqui/alhures* da enunciação.

Portanto, considerando as análises delineadas a respeito da categoria espaço no conjunto de textos dos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento, podemos reafirmar que não se manifesta uma preocupação dos enunciadores com o espaço da enunciação, mas, sim, com o espaço em que se situa a família/comunidade, sua realidade socioprofissional. Daí, ocorre uma predominância do *espaço tópico* nos enunciados. Ao mesmo tempo, a presença de elementos generalizantes relativos ao espaço aponta para o letramento escolar dos estudantes, que conseguem enunciar não apenas as particularidades que envolvem a experiência imediata do aprendizado na escola e no campo, mas extrapolá-las para conhecimentos mais amplos que envolvem as práticas/saberes implicados.

4.4.2 O tempo construído nos gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento

Benveniste (2006), ao abordar a “linguagem e a experiência humana”, discorre sobre *tempo físico*, *tempo crônico* e *tempo linguístico*, diferenciando-os. Para o autor, o *tempo físico* do mundo é “infinito, linear, segmentável à vontade”, além de ter “por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (BENVENISTE, 2006, p. 71). Esse tempo, que, em Benveniste (2006), aponta para a dimensão subjetiva da experiência da temporalidade, seria, para Fiorin (2016), o intervalo de tempo entre o início e o fim de determinado movimento, a exemplo do movimento de translação que a terra realiza para completar um ano.

Benveniste (2006, p. 71) afirma que “Do tempo físico e de seu correlato psíquico, a duração interior, devemos distinguir com muito cuidado o *tempo crônico*, que é o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto sequência de acontecimentos”. Em outros termos, o *tempo crônico* é aquele em que podemos apontar determinado instante do *tempo físico*. Quando citamos, por exemplo, o ano, o mês ou a data de determinado acontecimento, estamos estabelecendo o marco temporal cronológico nos textos.

Além desse aspecto, Benveniste (2006, p. 71, itálico no original) também ressalta que, “No tempo crônico, o que denominamos ‘tempo’ é a continuidade em que se dispõem em série estes blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no tempo*”. Nessa perspectiva, o tempo representa a localização de determinado acontecimento, podendo este ser concomitante, anterior ou posterior a um *presente*, a um *pretérito* ou a um *futuro* estabelecido no momento da enunciação (cf. FIORIN, 2016). Considerando que o tempo é uma construção da linguagem, ele pode ser sinalizado nos textos por meio, principalmente, dos tempos verbais, de advérbios e locuções adverbiais de tempo. Contudo, precisamos entender que

Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico (BENVENISTE, 2006, p. 74).

Ainda em relação às acepções de *tempo crônico* e *tempo linguístico*, Corrêa (2008) observa que as diferentes *temporalidades* podem ser estabelecidas como produtos de várias articulações envolvendo essas duas acepções. Daí, as atividades linguístico-enunciativas favorecem o estabelecimento, nos textos, de certos recortes de tempo que se vinculam ao *tempo crônico* ou ao *tempo linguístico*. Além disso, cabe-nos destacar que

O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso.

Este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no *presente* da instância da fala (BENVENISTE, 2006, p. 74, itálico no original).

Considerando que, nesse excerto, Benveniste (2006) vincula *tempo linguístico* ao uso da língua (acontecimento linguístico) em contraposição à língua como sistema e os textos analisados nesta seção sejam escritos, é oportuno lembrarmos que a enunciação constitui a instância de mediação entre a língua e a fala, o que reforça a presença da dimensão histórica por meio das marcas de temporalidade. Isso porque “Na qualidade de produto direto da enunciação, o *tempo linguístico* seria, portanto, um indicador da ordem temporal que, do exterior da língua, historiciza o dizer” (CORRÊA, 2008, p. 79-80, itálico no original). Por último, devemos ressaltar que nem sempre as referências indicativas de tempo estão explícitas nos textos, cabendo-nos localizá-las nos enunciados.

Tendo em vista a gama de textos representada pela (i) *Pesquisa do PE*, (ii) *Colocação em comum*, (iii) *Síntese do PE: minha realidade*, (iv) *Intervenção externa*, (v) *Visita de estudo* e (vi) *Conclusão e avaliação do PE* que constituem o Caderno da Realidade, assim como os textos do Caderno de Acompanhamento, veremos que há certa regularidade quanto à recorrência de elementos linguísticos que caracterizam a construção temporal nos enunciados. Com base em nossos recortes em relação à organização do tempo nesses gêneros e à recorrência dos tempos verbais nos textos, dividimos esta seção de análise em duas categorias: *Tempo presente e pretérito* e *Tempo futuro*.

4.4.2.1 Tempo presente e pretérito

O tempo, haja vista as especificidades da Pedagogia da Alternância, constitui

um elemento importante da organização didático-pedagógica desse sistema educativo pensado sob a ótica da realidade camponesa. Para os camponeses, por exemplo, há o tempo (“certo”) para preparar a terra para o cultivo, para plantar e para colher; há também o tempo das festas, das manifestações culturais nas comunidades. Portanto, esses exemplos referem-se ao *tempo crônico*, que é o tempo dos acontecimentos, o que difere do *tempo linguístico*.

Na perspectiva enunciativa, dependendo do tempo verbal manifesto (*presente*, *pretérito* ou *futuro*) nos textos, os verbos assumem papéis decisivos principalmente em relação à ordenação ou marcação da categoria *tempo linguístico*. O *presente*, por exemplo, “[...] marca uma coincidência entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente” (FIORIN, 2016, p. 132). Por isso, o autor ressalta que nesse tempo verbal deve haver uma tripla coincidência: *momento da enunciação* (ME), *momento da referência* (MR) e *momento do acontecimento* (MA).

No tocante ao tempo verbal marcado no Texto 1 (ilustrado na subseção anterior), no qual o enunciador aborda as principais características da Pedagogia da Alternância, aparece nos enunciados o que Fiorin (2016) denomina *presente omnitemporal*. Esse tipo de presente expressa, ao enunciatário, a ideia de objetividade, de certeza, da coisa que é dada como verdadeira e que vai acontecer sempre. No texto (1), o enunciador também enfatiza a concepção de alternância implementada na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), apontando a organização pedagógica e a sucessão dos períodos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) ou etapas formativas do sistema educativo da PA, quando diz:

- (12) Nessa Pedagogia o educando participa de atividades formais na *sessão escola* durante uma semana, nos três períodos, em regime de internato. Na semana seguinte *sessão família/comunidade*, onde realiza as atividades próprias do meio, trocas de experiências e associação do saber científico com o popular [...]. (Colaborador Francisco, CR 08. Folha de Introdução do CR. 1º ano, 2014).

A “sessão escola” corresponde ao Tempo Escola e equivale, na EFAZD, a uma semana de aula (em período integral) em que os enunciatários (estudantes) do Texto 1 participam. Por sua vez, a “sessão família/comunidade” é igual a Tempo Comunidade, sendo o período constituído de uma semana em que os enunciatários permanecem em suas comunidades/famílias (também conhecido como meio socioprofissional) e desenvolvem pesquisas e atividades elencadas para o período.

Podemos afirmar que nesses enunciados estão sinalizadas por *presente durativo*, em que o verbo “participa” acena para um presente maior que o presente pontual do agora da enunciação (“na sessão escola durante uma semana”) e uma *posterioridade* apresentada como um contínuo com referência ao agora pontual da enunciação (“na semana seguinte sessão família/comunidade”, “realiza”), caracterizando o modo de constituição da formação como uma continuidade que se estende entre duas temporalidades sucessivas. Além disso, cabe-nos ressaltar que tais expressões são empregadas para sancionar a temporalidade das “etapas” formativas inerentes ao sistema educativo da Pedagogia da Alternância desenvolvidas em uma Escola Família Agrícola.

Assim, ao analisarmos os verbos que aparecem em cada um dos parágrafos do Texto 1, como “atende” e “utiliza” (1º parágrafo); “participa”, “realiza” e “favoreçam” (2º parágrafo); e “diferencia-se”, “favorece” e “participem” (3º parágrafo), notamos que o *presente* é o tempo verbal que predomina nesse exemplar de texto como modo de caracterizar a maneira de ser desse sistema específico de formação. Da mesma forma, o *presente* é o tempo que aparece em outros textos do gênero CR, como ilustram os exemplos a seguir, comum nos gêneros acadêmicos:

- (13) Na época de florada as abelhas *produzem* mais mel, que *são* os meses de maio, junho, setembro e novembro. Quando os apicultores *saem* para capturar as abelhas para que eles não sejam atacados *deve-se* usar macacão, luvas e botas de borracha. (Colaborador Leomar, CR 07, 1º ano, 2014, p. 35);
- (14) Quando o piscicultor não *tem* um conhecimento ideal é um desperdício. Porque os peixes *podem* ser mal tratados e isso vai levar eles até a morte. (Colaborador Hélio, CR 04, 1º ano, 2014, p. 46);
- (15) [...] em minha realidade, o solo de onde vivo é arenoso. E é muito ruim [...]. *Existem* pouquíssimos locais em que a terra é boa para plantação. Mas quando *queremos* mesmo que as plantas peguem, *utilizamos* adubo orgânico [...]. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 14);
- (16) As pessoas que *estão* nesta área [há] alguns anos *acham* vantajoso preservar o meio ambiente [...]. (Colaboradora Ana, CR 14, 1º ano, 2014, p. 43).

Como podemos observar, o exemplo (13) traz os elementos adverbiais “na época da florada” e “quando”, cuja função destes é servir de momento de referência dos fatos relatados. À expressão “na época de florada” estão vinculados os verbos “produzem” e “são”, ambos no tempo *presente*. Não diferente, o verbo “saem”, também no *presente*, liga-se diretamente a “quando”. Diante disso, podemos afirmar que o momento de referência – época em que as abelhas produzem mel e o momento de capturar as abelhas – desses exemplos coincide com o momento dos acontecimentos: *produzir, ser, sair*, ao mesmo tempo em que guardam a relação de

concomitância com o presente da enunciação. Simultaneamente, esse presente se mostra durativo, mais extenso que o presente pontual, contribuindo para o efeito de generalização do saber apresentado.

Um pouco semelhante ao exemplo (13), o exemplo (14) inicia-se com o advérbio “quando”, que é o momento de referência dos fatos narrados. Os verbos “tem” e “é”, no *presente*, estabelecem relação direta com o momento de referência e estende-se até o momento da enunciação. Já o verbo “podem” (também no presente), associado a “vai levar” (futuro), indica um momento incerto, que pode ser o tempo *futuro*, uma vez que “podem” sugere dúvida, incerteza.

Por outro lado, um pouco diferente dos exemplos (13) e (14), os verbos do exemplo (15) “[...] em minha realidade, o solo de onde vivo é arenoso. E é muito ruim [...]. *Existem* pouquíssimos locais em que a terra *é* boa para plantação” indicam o que Fiorin (2016) classifica como *presente omnitemporal*. Como ressalta o autor, essa forma verbal é muito utilizada pela ciência, pela religião e pela sabedoria popular, cujo propósito principal é enunciar “verdades eternas”. Nesse sentido, podemos dizer que os verbos “é” e “existem” asseguram ao enunciatário uma verdade absoluta (do ponto de vista popular) ao definir a “realidade” do solo descrita pelo enunciador (estudante). Além disso, reafirmando uma das características do *presente omnitemporal*, o momento de referência desse enunciado do exemplo (15) é na verdade um *sempre* não explícito.

No último exemplo (16) desse conjunto de textos, o momento de referência está implícito, embora apareça a expressão “[há] alguns anos” indicativa de um tempo remoto, distante da realidade linguístico-enunciativa construída no texto. Os verbos “estão” e “acham” também apresentam a característica do *presente omnitemporal*, pois descrevem no texto a visão ou pensamento “imutável” das “pessoas” em relação ao tema abordado (Agroextrativismo). Portanto, com base em Fiorin (2016), podemos afirmar que o momento de referência nesse exemplo (16) é ilimitado e coincide com o momento do acontecimento.

Além do *presente*, nosso levantamento em textos do Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento mostra que também é recorrente o *pretérito* nesses gêneros. Em contraposição ao tempo presente, o *pretérito* “[...] marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente” (FIORIN, 2016, p. 135), como mostra o exemplo a seguir:

- (17) Sexta-feira, dia 22 *fizemos* a colocação em comum com o professor Virgulino. A primeira pergunta *foi* se as famílias *consomem* verduras frequentemente. Dois alunos *disseram* que, às vezes, o resto da sala *confirmaram* que sempre, pois é um hábito saudável. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 33).

Conforme podemos observar no enunciado desse exemplo (17), o momento de referência ao *agora* da enunciação nesse texto é a etapa de desenvolvimento do PE denominada de *Colocação em comum*, que ocorreu numa certa “sexta-feira, dia 22”. Para enfatizar que o momento dos acontecimentos sinaliza concomitância em relação ao momento de referência *pretérito* (“sexta-feira, dia 22”), os enunciados trazem os verbos “fizemos”, “foi”, “disseram” e “confirmaram” (os quais estão no *pretérito*). Com base em Fiorin (2016), podemos afirmar que esses verbos indicam uma descontinuidade do momento de referência, isto é, referem-se a uma ação acabada, que se finalizou na tal “sexta-feira, dia 22”.

Em relação à frequência do *tempo pretérito* nos Cadernos analisados, a pesquisa mostrou que há uma maior predominância desse tipo de tempo naqueles textos de gêneros constituídos de sequências *expositivas* e *narrativas*, a exemplo da *Colocação em comum*, *Síntese do PE: minha realidade*, *Intervenção externa*, *Visita de estudo* e a *Conclusão e avaliação do PE*. Nesses textos, os enunciatários (estudantes) expõem ou relatam suas experiências envolvendo execução de diferentes atividades vinculadas aos estudos dos temas do PE:

- (18) A visita *foi feita* na horta do setor Santa Rosa no dia 05/09/14 em Colinas-TO e não *tinha* a presença de nenhum dos proprietários, mas *tinha* um trabalhador o senhor José Filho que *foi* nosso palestrante. (Colaboradora Ana, CR 14, 1º ano, 2014, p. 30);
- (19) Durante esta semana *aprendi* muito pois *tivemos* aulas teóricas e práticas. Nas aulas práticas *aprendemos* a importância da sementeira e como devemos montar uma. Em relação a convivência com os colegas e monitores *correu* tudo dentro da normalidade. (Colaborador Francisco, Caderno de Acompanhamento, 1º ano, 2014).
- (20) Bom, hoje *visitamos* uma pequena floricultura em Colinas para nós aprofundarmos mais no conteúdo. Uma senhora que nos *apresentou* seu jardim *explicou* várias dúvidas da turma [...]. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 30).
- (21) Para mim, esta pesquisa *foi* muito boa, nossa visita a uma horta *foi* ótima para despertar novos conhecimentos. A turma toda *interagiu*, os professores nos *ajudaram* bastante. Aqui mesmo na EFA *comentamos* sobre o assunto todos os dias [...]. *Gostei* muito da pesquisa. (Colaboradora Nelma, CR 11, 1º ano, 2014, p. 37).

No exemplo (18), aparece a data “05/08/14”. Trata-se de um elemento preciso e indicativo do *tempo cronológico* em que os fatos relatados pelo enunciatário ocorreram, porém desvinculado do *agora* da enunciação. Esse marco temporal cronológico ou momento de referência – 05/08/14 – está ligado diretamente a um plano anterior ao momento da fala, o qual é referenciado por alguns verbos no

pretérito: “foi feita”, “tinha” e “foi”. Simultaneamente, esses elementos linguísticos fazem referência explícita e pontual a uma anterioridade (a um passado), isto é, ao assunto e fatos abordados no texto. A presença desses usos linguísticos que remetem ao tempo cronológico serve para ancorar o texto produzindo efeito de verdade e objetividade, sendo ainda previstos pelos gêneros em questão.

Embora o exemplo (19) seja introduzido com a expressão “Durante esta semana” sinalizadora do tempo dos acontecimentos e “esta semana” remeta a um *presente*, na verdade a presença dos verbos “aprendi”, “tivemos”, “aprendemos” e “correu” no *pretérito* revela uma anterioridade ao tempo linguístico. As formas verbais “aprendi” e “tivemos”, na construção do enunciado, revelam a presença de dêiticos indicativos de 1ª e 3ª pessoas do discurso opondo-se ao tempo da enunciação.

Por outro lado, apesar de o enunciador do texto (20) ter escolhido o advérbio “hoje” para balizar o momento ou instância inicial em que os fatos relatados no texto ocorreram, “hoje” não marca de maneira precisa nem explícita o tempo dos acontecimentos no sentido da ancoragem temporal prevista pelo gênero, mas apenas o momento da enunciação. Além disso, considerando que os verbos “visitamos”, “apresentou” e “explicou” estão marcados no tempo *pretérito*, eles indicam um tempo não preciso, ligado ao “hoje” (visita a uma floricultura) dos fatos descritos e anterior ao *agora*, momento da enunciação. Portanto, o advérbio “hoje” inserido no enunciado evidencia dois tempos, um antes – o das atividades relatadas – e o *agora* da enunciação.

No exemplo (21), as expressões “esta pesquisa” e “nossa visita” indicam ao enunciatário os momentos de referência dos fatos descritos: pesquisa e visita. São importantes porque, assim como ocorre nos exemplos (18), (19) e (20), tais expressões situam os fatos num momento diferente do tempo da enunciação. Por sua vez, os verbos “foi”, “interagiu”, “ajudaram”, “comentamos” e “gostei” no *pretérito* instituem a situação relatada em um plano acabado, revelando uma anterioridade ao tempo linguístico.

Por outro lado, o texto (22), que integra o Caderno da Realidade do colaborador da pesquisa *Eusébio*, expõe um pouco das transformações do saber do próprio enunciador (estudante) na Pedagogia da Alternância:

(22)

Durante esses tempos de estudos aprendi coisas que ainda não tinha

reconhecimentos, às vezes podemos observar algumas desvantagens, mais a aplicação do P.E. foi bem aplicado e claramente precioso pra aqueles que tem o interesse de trabalhar em jardinagem.

As vezes a gente pensa que sabe tudo sobre alguma coisa e ainda não sabemos nada, por exemplo em pessoas que trabalha com a jardinagem e ainda não fez um curso para ter bons conhecimentos na quela área.

Mais isso é normal, muitas das pessoas quando já está trabalhando na área é que passa a ter um reconhecimento melhor.

Todos nós podemos ter um jardim em nossa propriedade, porque é simples e fácil para manusear, e como já tivemos algumas aulas e visitas teremos mais conhecimento. Lembrando que a jardinagem é muito importante para o nosso habitat e comunidades. (Colaborador Eusébio, CR 12, 1º ano, 2014).

Nos enunciados do texto (22), cujo foco é o tema do PE *Jardinagem e paisagismo*, o enunciador (estudante) ressalta a aquisição de um saber proporcionado pela formação na Pedagogia da Alternância. Aqui se revela um ator social que muda sua compreensão sobre um fato da realidade e expressa essa transformação, claro, a partir das atividades desenvolvidas a respeito do tema do PE focalizado no texto.

Quando o enunciador afirma: “Durante esses tempos de estudos aprendi coisas que ainda não tinha reconhecimentos [...]”, depreendemos que ele pontua com o verbo “aprendi” no tempo *pretérito* um “antes” ou passado negativado de seus saberes acerca da jardinagem. Em contraposição a isso, afirma no 4º parágrafo do texto (22) que “Todos nós podemos ter um jardim em nossa propriedade, porque é simples e fácil para manusear, e como já tivemos algumas aulas e visitas teremos mais conhecimento”. Ao dizer que todos nós (estudantes, previstos como enunciadores) podemos possuir um jardim “porque é simples e fácil para manusear” e destacar que com as aulas e visitas obteve mais conhecimento, ressalta o *agora* e o *futuro* positivados. São entrelaçamentos de tempos que marcam a trajetória das práticas de letramentos das quais esse e outros estudantes colaboradores da pesquisa participam na PA.

Como os estudantes são avaliados por esses textos, eles devem ali dar provas da aprendizagem, evidenciando o que de novo foi adquirido e como isso será usado no meio socioprofissional. Portanto, o texto (22) permite-nos identificarmos o antes (negativado) e o *agora* (positivado) na vida do enunciador (estudante). São transformações na vida dos alternantes que são decorrentes do desenvolvimento das atividades em diferentes tempos e espaços formativos da alternância.

Portanto, tendo em vista que no início desta seção enfatizamos que os textos dos gêneros aqui analisados são constituídos em sua maioria por relatos e

predominam sequências *expositivas* e *narrativas*, os vários exemplos ilustrados anteriormente corroboram uma forte marcação do tempo *pretérito*. Não se trata de uma escolha de caráter individual e aleatória, porque não é indiferente às coerções genéricas, tendo ligação estreita com a própria organização/constituição textual dos gêneros. Entendemos que essa característica da marcação de temporalidade se vincula ao letramento dos enunciadores (estudantes), além de ser demonstração de que os estudantes foram capazes de produzir os textos conforme os propósitos das atividades indicadas para o desenvolvimento no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

4.4.2.2 Tempo futuro

Nas análises desta pesquisa, ficou evidente que o *tempo futuro* também é empregado com certa frequência, dependendo dos propósitos do texto. Segundo Fiorin (2016, p. 136), “o futuro do presente indica uma posterioridade do momento do acontecimento em relação a um momento de referência presente”. A título de ilustração, segue o exemplo (23):

(23) E *quando retornar a minha chácara colocarei* em prática tudo que aprendi com meus professores. (Colaborador Leomar, CR 07, 1º ano, 2014, p. 06).

Tendo em vista o momento de referência presente nesse excerto, o verbo “colocarei” indica uma posterioridade ao tempo referido em “quando retornar a minha chácara”, que é o momento do acontecimento. Além desse exemplo (23), registramos a seguir algumas outras ocorrências ou marcas indicativas de *futuro* nos textos da pesquisa:

(24) Às vezes o que parece perca de tempo hoje *pode ser* o que *vai fazer* toda diferença amanhã. Refazer um texto é *querer melhorar* e isso é *reconhecer* que podemos. (Texto da Monitora Vanessa. In: Colaborador Marcos, Caderno de Acompanhamento, 1º ano, 2014).

(25) Para que você tenha melhor aproveitamento dos estudos realizados é necessário que você se disponha a fazer as atividades propostas na sessão escola e quando estiver em casa tire um tempo todo dia para rever os conteúdos estudados. Sucesso. (Texto da Monitora Vanessa. In: Colaborador Marcos, Caderno de Acompanhamento, 1º ano, 2014).

Nesses dois exemplos (24 e 25), a escolha de marcadores linguísticos indicativos de temporalidade no texto pelo enunciador (neste caso, é o monitor/agente de letramento) aponta para dois momentos distintos articulados por

um plano de referência ao assunto e posterior ao momento da fala: *presente* (hoje) x *futuro* (amanhã). Para enfatizar o caráter persuasivo do enunciado, são usadas locuções verbais como “pode ser”, “vai fazer”, “é querer melhorar” e “é reconhecer”. Destacamos “vai fazer” e “é querer melhorar”, que são locuções verbais indicativas de um *tempo futuro* em relação ao momento da fala. As instâncias da enunciação mobilizadas no texto (24) permitem-nos afirmarmos que há uma expectativa forte do enunciador (monitor) acerca do letramento na vida dos enunciatários (estudantes), cuja preocupação reforça a necessidade de maior envolvimento/compromisso do próprio estudante com sua formação que se desenvolve no “presente”, mas que aponta para o “futuro”.

Desse modo, no exemplo (25), o enunciador (monitor) convoca o enunciatário (estudante) para o comprometimento com relação a sua formação, apontando para um devir: “Para que tenha melhor aproveitamento dos estudos realizados é necessário que você se disponha a fazer as atividades propostas [...]”. Novamente, aparecem os verbos “tenha”, “é” e “disponha a fazer” com o intuito de convencer o enunciatário (estudante) a refletir sobre o *agora* e o *futuro*. Por último, é importante pontuar que essa relação linguística estabelecida entre o enunciador e o enunciatário nos textos do Caderno de Acompanhamento supõe, do ponto de vista do discurso, que um não existe sem o outro. Por isso mesmo, a mensagem do monitor demonstra em ambos os exemplos (24 e 25) uma tentativa de lembrar o estudante quanto à importância de “rever os conteúdos estudados” em casa, no Tempo Comunidade. Ademais, a intervenção não se dá em termos de correção textual gramatical ou mesmo técnica em relação aos conteúdos expostos, mas aponta para um diálogo que tem em vista uma interação mais comprometida de um ponto de vista com o outro em sentido mais amplo.

Além disso, tendo em vista a forma de manifestação do tempo linguística na organização do texto (25), o emprego do termo “sucesso” chama a atenção por apontar para um *tempo futuro*. O sucesso aparecerá para o estudante, mas depende do engajamento deste nas práticas de letramentos das quais participa (na escola e fora dela). Há condições pré-estabelecidas para o sucesso (o empenho do enunciatário), mas também uma precisão quanto ao que fazer para chegar lá, numa relação argumentativa de causa *versus* consequência.

Com essas análises, buscamos mostrar que as funções dos gêneros em questão ultrapassam a dimensão escolarizante de verificação do emprego

gramatical da língua e da circunscrição aos limites do que o gênero compreende do ponto de vista estrutural. Interessaria mais a reflexão sobre as aprendizagens em processo, o modo de retomar as experiências relatando-as dentro do que se compreende como pertinente a cada gênero, atualizado pela singularidade dos gestos de escritura, a historicidade do dizer (CORRÊA, 2013) e nas negociações frente aos enunciatários implícitos na medida em que, considerando a dimensão enunciativa, todo texto pressupõe um outro. Nesse sentido, os estudantes, na condição de enunciadores, fazem escolhas que se circunscrevem às coerções do gênero, mas que também atuam do ponto de vista argumentativo-persuasivo com vistas a serem bem acolhidos pelo monitor (professor avaliador). Além disso, os textos do Caderno da Realidade e do Caderno de Acompanhamento são lugar de evidenciar as experiências nos dois espaços e tempos de aprendizagem propostos pelo sistema educativo da Pedagogia da Alternância, mas também de expressar a reflexão, o saber adquirido, fazendo as devidas generalizações esperadas pela formação. São formas de sistematização, imediatamente implicadas com o letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa etnográfica que realizamos para consecução desta tese teve como enfoque práticas e eventos de letramentos inerentes à efetivação de Instrumentos Pedagógicos no contexto educativo da Pedagogia da Alternância. Debruçamo-nos, mais especificamente, sobre as diferentes etapas de atividades que envolvem estudos dos temas geradores de 08 (oito) Planos de Estudo (PE) em uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Zé de Deus, em 2014, e os textos do gênero Caderno da Realidade produzidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Conforme delineado anteriormente, a execução do tema de um Plano de Estudo mobiliza vários outros Instrumentos Pedagógicos (orais e escritos) da alternância e requer a participação direta de estudantes, de monitores e de outros atores sociais (pais, mães, líderes de movimentos sociais, profissionais/técnicos e entidades parceiras da escola) da comunidade local. Essas relações estabelecidas na alternância representam um ponto muito significativo e capaz de transformar e fortalecer escola, bem como estreitar seus laços com a comunidade em geral.

Tendo em vista outras peculiaridades desse contexto de ensino abordadas na investigação, podemos afirmar que o sistema educativo da Pedagogia da Alternância apresenta aspectos teórico-metodológicos e um potencial que viabiliza o desenvolvimento de atividades formativas que aglutinam teoria e práxis, uma vez que tanto o chão da sala de aula da Escola Família Agrícola (no Tempo Escola) quanto o chão da comunidade/meio socioprofissional (no Tempo Comunidade) constituem *loci* importantes para formação de crianças e de jovens camponeses. Nesse sentido, a educação ofertada na perspectiva da alternância requer ações que envolvem um processo de construção do conhecimento via ação-reflexão-ação, conforme defendem os idealizadores da *alternância real* (cf. MALGLAIVE, 1975) e da *alternância copulativa* (cf. BOURGEON, 1979).

Ressaltamos também que o diálogo estabelecido na alternância por meio dos temas dos Planos de Estudo e das atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade promove mudanças no componente curricular do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), já que os temas geradores elencados no Plano de Formação estão vinculados diretamente às atividades do meio rural e da realidade socioprofissional do jovem camponês. Ao propor aos estudantes e aos monitores que desenvolvessem tais temas, percebemos em nossa pesquisa que a

Escola Família Agrícola pesquisada sinaliza em seu Projeto Político-Pedagógico uma conexão dos conteúdos com a realidade das famílias camponesas, das comunidades, do próprio CEFFA e dos seus atores sociais. Nessa relação que é estabelecida, notamos que há uma articulação com a realidade do contexto do campo e com a comunidade local, favorecendo a compreensão das contradições e dos problemas existentes de natureza educacional, social, ambiental, científica, econômica, política e ideológica, os quais estão presentes no cotidiano dos camponeses. Ademais, são desenvolvidas atividades significativas que contemplam práticas orais e escritas, as quais valorizam e promovem o letramento dos estudantes.

Dos estudos dos temas geradores e seus meandros também emergem saberes das comunidades *do/no campo*, como vimos principalmente nas análises da *Pesquisa do PE* e da *Visita de estudo*. Os conhecimentos gerados favorecem a formação nos CEFFA, beneficiando estudantes, suas famílias e os monitores. Por sua vez, o Tempo Comunidade e o Tempo Escola podem ser tomados com meios necessários para desenvolver uma nova maneira de construir saberes/conhecimentos para/com os atores sociais do campo. Conforme ilustrado por meio de textos extraídos do Caderno da Realidade, os registros desse gênero corroboram que na alternância o conhecimento científico não fica descontextualizado, porém integrado à realidade do espaço social em que o estudante e sua família vivem, neste caso, o campo.

É possível afirmarmos que o monitor também aprende em todos os processos de ensino vinculados aos temas dos Planos de Estudo, tanto nas atividades desenvolvidas em sala de aula (no Tempo Escola) quanto nas *Visitas de estudo* articuladas aos temas em estudo ou noutras atividades (do Tempo Comunidade) também realizadas nas comunidades. Além disso, na execução das atividades ou das etapas de estudos dos temas dos Planos de Estudo os monitores são os principais agentes de letramento responsáveis pela condução e pela potencialização de uma formação condizente com: (i) a realidade do campo; (ii) as práticas socioprofissionais dos estudantes camponeses e de suas famílias; e (iii) a proposta de formação humana defendida pela Pedagogia da Alternância/Educação do Campo. Porém, é importante lembrar que, sem o compromisso e sem o envolvimento dos monitores, a formação em um CEFFA pode ser igual à de qualquer escola (urbana). Portanto, como enfatizamos nesta tese, o monitor é mais que

professor, tendo em vista suas atribuições na alternância. É um animador da formação comprometido com as diferentes atividades propostas pelo CEFFA e que caminha ao lado dos estudantes orientando-os, incentivando-os, ou seja, não é alguém que só ministra os conteúdos de suas disciplinas na sala de aula.

No caso das contribuições (mais específicas) proporcionadas aos estudantes e que foram reveladas na pesquisa, podemos citar ainda a produção do Caderno da Realidade, cujos registros escritos exigem dos jovens tanto leitura quanto reflexão a respeito da língua para produção dos diferentes gêneros discursivos que são específicos do contexto educativo da Pedagogia da Alternância. Além disso, tais gêneros emergem de práticas e eventos de letramentos situados em contextos de uso da linguagem (escola, família, comunidade), dos quais os estudantes participam nas interações (orais e escritas) para produção de seus textos.

Os resultados da investigação também apontam que as práticas e eventos de letramentos evidenciados no estudo transcendem aquilo que a escola conservadora propõe a ensinar no tocante a letramentos; não é uma formação reduzida à escrita por si mesma. Além da interação com o monitor (professor formador), os estudantes também interagem com diferentes atores sociais da comunidade local, reforçando que a formação proposta pela alternância nos CEFFA não se limita ao desenvolvimento apenas do letramento autônomo.

Ademais, as análises cujo foco são categorias enunciativas como *tempo* e *espaço* propostas por Benveniste (2006) e relidas pela Semiótica (cf. FIORIN, 2016) revelaram que os gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento constituem lugar de grande relevância para registros de atividades e permitem ao estudante não só evidenciar suas experiências vivenciadas nos dois espaços e tempos formativos da Pedagogia da Alternância, mas também expressar a reflexão, os saberes adquiridos, fazendo as devidas generalizações esperadas pela formação. Ainda com base nas análises, podemos destacar que a marcação de espaço e de tempo nos textos desses gêneros pode estar vinculada ao(s) letramento(s) dos estudantes (neste caso, enunciadores), além de ser demonstração de que os estudantes foram capazes de produzir os textos conforme os propósitos das atividades dirigidas para o desenvolvimento no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Portanto, são formas de sistematização, imediatamente implicadas com o letramento. Simultaneamente, concretiza-se nos textos dos cadernos o modo de funcionamento da formação na alternância.

Quanto à opção metodológica assumida no estudo, apesar de o método observacional ser difícil e desafiador para o pesquisador, ressaltamos que a etnografia foi de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa de campo. A pesquisa mostra que a etnografia ofereceu subsídios capazes de nos permitir abrir a “caixa preta” da alternância e conhecermos o que é e como se materializa/efetiva um *Plano de Formação*, o *Plano de Estudo*, a *Pesquisa do PE*, a *Colocação em comum*, a *Visita de estudo*, a *Intervenção externa*, o *Caderno da Realidade*, o *Caderno de Acompanhamento*, entre outros Instrumentos Pedagógicos adotados na Escola Família Agrícola Zé de Deus.

Ainda que seja difícil apontar elementos ou fatores negativos, não podemos omitir alguns problemas – de ordem pedagógica e logística – vislumbrados pela pesquisa e que estão ligados diretamente ao desenvolvimento dos Planos de Estudo e à elaboração dos registros que compõem os gêneros Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento, a saber: (i) não execução/realização de algumas *Visitas de estudo* e *Intervenções externas* de alguns temas dos Planos de Estudo. Isso levou alguns estudantes colaboradores da pesquisa a registrarem em seus Cadernos da Realidade as frases: “A Intervenção externa não foi realizada.” ou “Queremos que a Intervenção externa aconteça para que possamos aprender mais na prática.”; (ii) pouco comprometimento de alguns dos estudantes com as atividades de estudos dos temas geradores, assim como falta de elaboração de registros das atividades nos Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento; (iii) algumas práticas relacionadas à intervenção de alguns monitores nos textos que integram o gênero Caderno da Realidade revelaram indícios restritos ao ensino mais tradicional, com apontamentos meramente textuais-gramaticais, o que contribui pouco para o aperfeiçoamento das capacidades de uso da linguagem pelos estudantes; (iv) indisponibilidade de tempo por parte de alguns monitores para acompanhar e para orientar efetivamente os estudantes (que eles eram responsáveis pelas orientações) em todas as atividades vinculadas aos Planos de Estudo, como realização de pesquisas e de registros nos Cadernos; e (v) indisponibilidade de um veículo coletivo, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins (SEMEC), para transportar a turma colaboradora da nossa pesquisa até uma propriedade/comunidade, a fim de que pudessem realizar *Visitas de estudo* relacionadas aos temas dos Planos de Estudo.

Além disso, ao analisarmos os 04 (quatro) Cadernos de Acompanhamento

dos estudantes colaboradores da pesquisa, verificamos que os registros desse gênero (que são) de responsabilidade dos pais foram elaborados apenas por mães dos estudantes. A ausência de registros elaborados por pai de aluno nesse caderno aponta para questões de gênero: à mulher camponesa cabe a atribuição de acompanhar a educação dos filhos. Contudo, tal constatação também nos permite inferir que, talvez, as mães sabem escrever e os pais não, já que em nossa pesquisa não entrevistamos os pais, a fim de verificar o nível de escolaridade deles. Por outro lado, acreditamos que muitas mães ou pais podem não ter tempo ou mesmo encontrar certa dificuldade na elaboração dos registros dos Cadernos. Entendemos que a participação dos pais na elaboração de observações e de registros nos Cadernos de Acompanhamento demanda que sejam atores sociais portadores de práticas letradas, o que faz com que poucas sejam as intervenções e, quando existem, sejam restritas ao imaginário social que trazem da escola: “escrever bem é ter boa ortografia”, por exemplo. Diante disso, uma possibilidade para melhorar a produção desse gênero seria a redefinição de estratégias de escuta dos pais, por exemplo, em reuniões ou em visitas às famílias. O contexto sócio-econômico do Tocantins é distinto daquele em que inicialmente foi idealizada a Pedagogia da Alternância. Por isso, à equipe pedagógica da EFAZD cabe a responsabilidade de dialogar com as famílias no intuito de solucionar o problema.

Outra dificuldade da escola-campo apontada pela pesquisa diz respeito à rotatividade de monitores (professores formadores), já que isso também interfere, na medida em que há um modo de atuação docente na Pedagogia da Alternância bem distinto, que demanda formação mais específica para o sucesso da formação dos estudantes. Ao analisarmos o perfil de cada um dos monitores lotados na EFAZD no ano de 2014, constatamos que apenas 03 (três) deles atuavam há mais de 05 (cinco) anos nesse CEFFA e possuíam formação na área da Pedagogia da Alternância/Educação do Campo. Para uma unidade educativa que assume os princípios da alternância, é essencial haver alguém em seu quadro de monitores que conheça com propriedade a proposta teórico-metodológica da alternância, especialmente a coordenação pedagógica. Como os professores recém-chegados à EFAZD não conhecem ainda a Pedagogia da Alternância, geralmente a coordenação pedagógica dessa Escola Família Agrícola acaba assumindo o papel de “formador pedagógico” no momento do planejamento anual. É necessário orientar os colegas a respeito dos princípios, dos Instrumentos Pedagógicos e da proposta de formação

da alternância. Para tentar resolver esse problema, é preciso: (i) evitar a rotatividade de monitores no CEFFA; (ii) a escola precisa estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação e com as Universidades, a fim de se promover a formação dos monitores.

Apesar desses apontamentos, a intenção aqui não é diminuir em nada a relevância e a importância da alternância, porém nos levar a refletir sobre nossas práticas e o que podemos fazer para ajudar a melhorar a instituição de ensino da qual fazemos parte ou que esteja situada ao nosso entorno.

Portanto, de uma forma ampla, as experiências educativas focalizadas neste estudo mostraram também que, além da alternância estar em consonância com os princípios defendidos pela Educação do Campo, ela apresenta um grande potencial que nos instiga a empreendermos debates, reflexões e problematizações, a fim de encontrarmos novos caminhos e novas perspectivas que possam contribuir para o fortalecimento e para a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos camponeses (crianças, jovens e adultos) nas escolas situadas no meio rural. Para tanto, o campo brasileiro carece de políticas públicas efetivas – especialmente nas áreas social e educacional – implementadas por parte do Estado, mas que deem condições e que levem em consideração a identidade social e cultural dos atores sociais em formação, valorizando, assim, a diversidade e os interesses coletivos frente à lógica do sistema capitalista.

Conforme levantamento do estado da arte apresentado na Introdução desta tese, constatamos que o número de pesquisas desenvolvidas em escolas que atendem a grupos sociais populares do contexto rural e que o escopo é o letramento ainda é muito reduzido. Essa constatação deixa aberta uma grande lacuna e reforça que há uma demanda de investigações sob a perspectiva das Teorias do letramento para compreender outras dimensões da formação no contexto educativo da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo de maneira ampla.

REFERÊNCIAS

AIMFR – Association Internationale des Maisons Familiales Rurales. **Os CEFFA no Brasil**. Disponível em: <http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf> Acesso em: 9 dez. 2015.

_____. **Países membros**. Disponível em: <<http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html>> Acesso em: 22 mar. 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012. 128p.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009. 138p.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 08-86.

BAKHTIN, Mikail/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006. 376p.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-335.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2010. 152p.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, PR, 2012.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, [1998]2012. 330p.

BARTON, David; PAPEN, Uta. What is the anthropology of writing? In: _____.; _____. **The Anthropology of Writing: Understanding Textually-Mediated Worlds**. London/New York: Continuum, 2010, p. 3-32.

BATISTA, Luana Cristina de Moraes. **Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de uma escola pública brasileira**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. 294p.

_____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. 387p.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BHABHA, Home. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 395p.

BIROLI, Flávia. Dizer (n)o tempo: observações sobre história, historicidade e discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 157-184.

BLOMMAERT, Jean. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 93-115.

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BOURGEON, Gil. **Socio-pédagogie de l'alternance**. Maurécourt: UNMFREO, 1979. 196p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Brasília: MEC/Consed/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 6 out. 2017.

_____. **Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm> Acesso em: 16 set. 2016a.

_____. **Lei nº 12.695, de 25 de junho de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm> Acesso em: 16 set. 2016b.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 16 set. 2016c.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 29 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 set. 2016d.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a

aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002**. Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016f.

_____. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>
Acesso em: 17 set. 2016g.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: s/n, 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Constituição 1988**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 18/98 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353p.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008, p. 67-86.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária.** 2003. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2013. 385p.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; SILVA, Cícero da. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017.

CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Z.; CELANI, Maria Antonieta A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.** São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v.3, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2013.

_____. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Paris: La Fenseé Sauvage, [1985]1991. 240p.

COLINAS. **Projeto Pedagógico da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO.** Colinas do Tocantins: 2015a. (mimeo)

_____. **Plano de Curso:** Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Colinas do Tocantins: 2015b. (mimeo)

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 75-93, 2. sem. 2008.

CPT. **Documento Comissão Pastoral da Terra.** CPT Araguaia – Tocantins: Avaliação de 1987, p. 963-966. Disponível em: <http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=docbnm_completo&pagfis=86962&pesq=> Acesso em: 30 nov. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2006. p. 15-41.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Discurso e ideologia. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 185-213.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003. 128p.

EVENSEN, Lars Sigfred. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 73-88.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. 85p.

FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, 2016.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, Ano V. nº 09, jul./dez., 2011.

FIAD, Raquel S.; SILVA, Flávia Danielle S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 1, p. 31-50, 2014.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016. 288p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2007. 288p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 87p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1986]2003. 224p.

GARCEZ, Pedro M.; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 257-288, 2014.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010. 192p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. 167p.

_____. L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc (Orgs.). **Alternance, développement personnel et local.** Paris: L'Harmattan, 1998, p. 51-66.

GOODY, Jack. **Literacy in traditional societies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1968. 349p.

GRAFF, Harvey J. **The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century.** New Brunswick/London: Transaction Publishers, [1979]1991. 352p.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra numa área da Amazônia.** Petrópolis: Vozes, 1978. 235p.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. 212p.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.** Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

_____. "Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento". In: CORRÊA, Manoel Luiz G.; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. v. 1., p. 75-91.

_____. Os modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. 98p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 260p.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, Theresa. Student writing as "Academic Literacies": drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003.

MALGLAIVE, Gérard. La formation alternée des formateurs. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 30, p. 34-48, 1975.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2. ed. London: Sage Publications, 2002. 223p.

MENEGASSI, Renílson José. A revisão de textos na formação inicial. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

MOITA LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192p.

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo**. 2009. 362 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Curitiba/Veranópolis: MST/SEDUC-PR/ITERRA/, 2005. (Caderno de Educação nº 13).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. 288p.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O Ensino de Língua Portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 121-140.

OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, Cambridge, n. 47, p. 254-279, 1977.

ONG, Walter J. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, [1982]2011. 191p.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/artigo-a-concepcao-de-educacao-do-campo/view>> Acesso em: 6 set. 2014.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares em Alternância. In: Seminário Internacional – Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1, 1999, Salvador. **Anais...** Brasília: Unefab, 1999.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O projeto Pedagogia da Alternância e o compromisso social da UCB. **Diálogos**, Brasília, vol. 5, p. 32-38, 2005.

_____. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional**. 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

_____. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

ROCHA, Isabel Xavier de O. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana**

- Bahia. 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: _____.; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 109-124.

_____.; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 125-155.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 317-334.

_____. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 275p.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 89-98.

SILVA, Cícero da. **Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância: um instrumento pedagógico mediador do letramento**. Araguaína: s/n, 2014. (Inédito).

_____. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2011.

_____.; ANDRADE, Karylleila dos Santos; MOREIRA, Flavio. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out.-dez., 2015.

_____.; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Produção escrita em uma EFA tocantinense e o trabalho docente. In: SILVA, Luiza Helena O.; MELO, Márcio A.; OLIVEIRA, Luiz R. P. F. (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: pesquisas na Pós-graduação**. Palmas: EdUFT, 2014. v. 1, p. 189-206.

_____.; CARVALHO, Maria Aparecida Nunes. A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala popular de Martinópolis-TO: resultados preliminares. **Web Revista Sociodialeteo**, Dourados, v. 2, n. 3, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012. 188p.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcus Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 27-52

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006. 75p.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. Dimensões “escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TINOCO, Glícia M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. In: _____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 164-215

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e**

conflito. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/>> Acesso em: 6 dez. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

Anexo 1 – Horário de aula 2014: turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD

HORÁRIO ENSINO MÉDIO 1ª SÉRIE :					
hora	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
06:00		TRAB. DIÁRIO	TRAB. DIÁRIO	TRAB. DIÁRIO	
07:00		GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUES
07:56		INGLÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUES
08:52	ACOM. INDIVIDUAL	INGLÊS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA
09:48	lanche	lanche	lanche	lanche	lanche
10:03	FÍSICA	AGRICULTURA	MATEMÁTICA	AGOECOLOGIA	ZOOTECNIA
10:59	FÍSICA	AGRICULTURA	PORTUGUES	AGOECOLOGIA	ZOOTECNIA
11:55	almoço	almoço	almoço	almoço	almoço
13:00	PORTUGUES	HISTÓRIA	COOP. ASSOC.	MATEMÁTICA	ACOM. INDIVIDUAL
13:56	PORTUGUES	HISTÓRIA	COOP. ASSOC.	MATEMÁTICA	
14:52	lanche	lanche	lanche	lanche	
15:07	SOCIOLOGIA	AGRICULTURA	AGRICULTURA	SOCIOLOGIA	
16:03	PORTUGUES	AGRICULTURA	AGRICULTURA	HISTÓRIA	
16:48	PRÁT. AGRÍCOLAS	ed. Física	PRÁT. AGRÍCOLAS	ed. Física	
17:44	banho	banho	banho	banho	
18:30	janta	janta	janta	janta	
19:00	ARTE	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	ZOOTECNIA	
19:45	ARTE	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	ZOOTECNIA	
20:30	QUÍMICA	BIOLOGIA	ZOOTECNIA	FILOSOFIA	
21:15	QUÍMICA	BIOLOGIA	ZOOTECNIA	FILOSOFIA	
22:00	dormir	dormir	dormir	dormir	

Anexo 2 – Plano de Formação¹⁰⁴ – Temas dos (08) Planos de Estudo e atividades previstas: 1º ano do Ensino Médio da EFAZD – 2014

PLANO DE FORMAÇÃO 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO EM AGROPECUÁRIA

PLANO DE ESTUDO (PE)	COLOCAÇÃO EM COMUM	VISITA DE ESTUDO	INTERVENÇÃO EXTERNA	EXPERIÊNCIA	ATIVIDADE DE RETORNO	ESTÁGIO ¹
Introdução	Conhecer a turma / revisão	Conhecer a turma / revisão	Conhecer a turma / revisão	Conhecer a turma / revisão	Conhecer a turma / revisão	Será apenas de observação com relatório
P.E. Agricultura familiar	Participação da família no processo de produção	Horta do Setor Rodoviário	Josiel, Elivânia Ruraltins	Plantio de milho, banana, mandioca, feijão	Desenvolver cultivo das culturas citadas	Observação relatório da visita
P.E. Solo	Verificar tipos de solo, manejo e conservação	Propriedade do César - Palmeirante	Ruraltins Evane	Experiência no solo da propriedade	Através do resultado fazer a correção do solo	Monitoria EFA
P.E. Criação de aves	Melhoria no hábito alimentar e comercialização do excedente	Aviário de Brasília	SEBRAE/RURALTINS IFTO - Colinas	Granja da escola	Criação na propriedade	Observação na granja da escola
P.E. Olericultura	Verificar se há complementação da alimentação e comercialização do excedente	Horta do Setor Rodoviário	Projeto PAES- Elivânia	Horta da escola	Cultivar horta na propriedade	Observação na horta da escola
P.E. Piscicultura	Realidade das comunidades em relação à piscicultura	Zé Maria, Brasília e Faz. São Judas Tadeu	ADAPEC SEBRAE Renan Ruraltins	Propriedade do Sr. Hélio	Levantamento da área para condições adequadas para criação	Monitoria EFA
P.E. Jardinagem e paisagismo	Ambiente: verificar e transformar a aparência da propriedade	Floricultura BR 153	Erivelton	Fazer um jardim na escola	Melhorar a aparência da escola	Observação
P.E. Apicultura	Forma de produção	Nova Olinda Palmeirante (Geraldo)	Gilson, pai de aluno	Caixas de abelhas da escola	Observação e fotos da polinização	Observação
P.E. Agroextrativismo	Sistema de produção e extração e conservação do meio	Chacara da Belcholina	Belcholina	Reserva da escola e sítios vizinhos	Desenvolver extração de frutos do cerrado	Monitoria EFA

¹ Esta atividade não se aplica à turma da 1ª série do Ensino Médio da EFAZD, embora o estudo de cada um dos PE possa oportunizar a observação.

¹⁰⁴ Fonte: Colinas (2015a, p. 41).

Anexo 3 – Termo de Assentimento: Aluno (menor) colaborador da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 Programa de Pós-Graduação em Letras:
 Ensino de Língua e Literatura
 Campus Universitário de Araguaína
 Av. Paraguai esq. com a Rua Uxíramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
 Fone: (63)21122236 - E-mail: pgletras@uft.edu.br

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**CADERNO DA REALIDADE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO MEDIADOR DO LETRAMENTO**”, do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Nesta pesquisa, pretendemos descrever e analisar as práticas de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita ou linguagem considerando a produção dos textos do Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a pesquisa poderá trazer resultados positivos e contribuições ao ensino da linguagem escrita/oral ou às práticas de letramento (usos da leitura/escrita) nas Escolas Famílias Agrícolas que utilizam a Pedagogia da Alternância. Além disso, a pesquisa pode favorecer a apresentação de uma proposta que possa ser útil ao ensino da linguagem escrita ou letramento dos jovens durante a produção dos textos do Caderno da Realidade.

Para esta pesquisa, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): produção de notas de campo sobre as aulas/atividades em que são produzidos os textos do Caderno da Realidade, registros audiovisuais (vídeos/filmagens) dessas aulas, registros fotográficos das atividades e coleta dos textos do Caderno da Realidade produzidos pelos alunos.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FAHESA/ITPAC), Av. Filadélfia n. 568 – Setor Oeste, em Araguaína-TO, fone: (63) 3411-8500 ramal 8588, e-mail cep@itpac.br. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como textos do Caderno da Realidade, registros fotográficos, notas de campo e textos das transcrições dos vídeos/filmagens das aulas receberá análise e poderá ser exposto em textos e à avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo. Apesar disso, para amenizar eventuais desconfortos, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-lo(a), será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, mas as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos utilizados no trabalho serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Você pode ter acesso às cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas, bem como ao trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, você poderá entrar em contato com ele pelo telefone (63) 3476-4140 e pelo celular 9999-8891.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Colinas do Tocantins, ____/____/____.

Assinatura do (a) menor

Alvaro da Silva
Assinatura do pesquisador

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Alunos colaboradores da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 Programa de Pós-Graduação em Letras:
 Ensino de Língua e Literatura
 Campus Universitário de Araguaína
 Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
 Fone: (63)21122236 - E-mail: pgletras@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, **Cícero da Silva (UFT/PPGL)**, Curso de **Doutorado**, do **Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura**, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o(a) Sr(a) _____

_____ para participar da pesquisa intitulada **“CADERNO DA REALIDADE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO MEDIADOR DO LETRAMENTO”**. O objetivo deste estudo é descrever e analisar as práticas de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita ou linguagem considerando a produção do gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. Para isso, serão consideradas as ações docentes ou práticas pedagógicas, a metodologia das aulas, os textos dos alunos e a proposta de educação da Pedagogia da Alternância e da educação do campo. Informo que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FAHESA/ITPAC), Av. Filadélfia n. 568 – Setor Oeste, em Araguaína-TO, fone: (63) 3411-8500 ramal 8588, e-mail cep@itpac.br. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá benefícios diretos à sua participação, mas em termos social e ao ensino de Língua Materna, além do benefício óbvio concedido ao(s) pesquisador(es). A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como textos do Caderno da Realidade, registros fotográficos, notas de campo e textos das transcrições dos vídeos/filmagens das aulas receberá análise e poderá ser exposto em textos e à avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo.

Mas, para amenizar eventuais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, mas as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos utilizados no trabalho serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

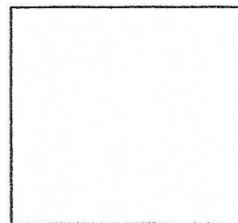
Serão feitos registros fotográficos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas e coleta de textos dos exemplares do Caderno da Realidade. O(a) Senhor(a) pode ter acesso as cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas, bem como ao trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (63) 3476-4140 e pelo celular 9999-8891.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
representante legal de _____,
fui informado sobre procedimentos da pesquisa e porque é importante a colaboração de meu/minha filho(a). Por isso, eu concordo que ele(a) participe da pesquisa, sabendo que não vai ganhar nada e que ele(a) pode sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

Data ____/____/____.

Colaborador



Impressão dactiloscópica, quando necessário.

Clara da Silva
Assinatura do pesquisador

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Docentes/Monitores colaboradores da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína
Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838
Fone: (63)21122236 - E-mail: ppletras@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, **Cícero da Silva (UFT/PPGL)**, Curso de **Doutorado**, do Programa de Pós-Graduação em Letras: **Ensino de Língua e Literatura**, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o(a) Sr(a) _____

_____ para participar da pesquisa intitulada **“CADERNO DA REALIDADE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO MEDIADOR DO LETRAMENTO”**. O objetivo deste estudo é descrever e analisar as práticas de letramento mediadas pelo ensino-aprendizagem da escrita ou linguagem considerando a produção do gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. Para isso, serão consideradas as ações docentes ou práticas pedagógicas, a metodologia das aulas, os textos dos alunos e a proposta de educação da Pedagogia da Alternância e da educação do campo. Informo que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FAHESA/ITPAC), Av. Filadélfia n. 568 – Setor Oeste, em Araguaína-TO, fone: (63) 3411-8500 ramal 8588, e-mail cep@itpac.br. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá benefícios diretos à sua participação, mas em termos social e ao ensino de Língua Materna, além do benefício óbvio concedido ao(s) pesquisador(es). A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como textos do Caderno da Realidade, registros fotográficos, notas de campo e textos das transcrições dos vídeos/filmagens das aulas receberá análise e poderá ser exposto em textos e à avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo.

Mas, para amenizar tais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-lo(a), será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, mas as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos utilizados no trabalho serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

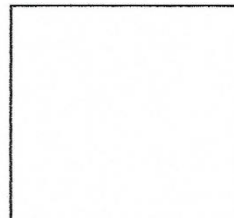
Serão feitos registros fotográficos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas e coleta de textos dos exemplares do Caderno da Realidade. O(a) Senhor(a) pode ter acesso as cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas, bem como ao trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (63) 3476-4140 e pelo celular 9999-8891.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
fui informado sobre procedimentos da pesquisa e porque é importante a minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

Data ____/____/____.

Colaborador



Impressão dactiloscópica, quando necessário.

Clara da Silva
Assinatura do pesquisador