

## EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEJA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ENTRE SABERES, SENSIBILIDADE E COLETIVIDADE

**Jordane Lima Dias Oliveira<sup>1</sup>**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA*

**Rosa Oliveira Marins Azevedo<sup>2</sup>**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar um recorte de uma pesquisa doutoral que investigou uma das instituições de Educação Profissional no Brasil que adotam a Pedagogia da Alternância com o público da Educação de Jovens e Adultos, o Instituto Federal do Pará, *Campus Castanhal*. A pesquisa buscou compreender como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias. Fundamentam o estudo, autores como Silva (2018), Gimonet (1998), Shulman (2014), Mizukami (2010), D'Ávila (2022) e Freire (1996). Metodologicamente, adotou-se a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008) e, como estratégia analítica, a Análise Textual Discursiva, em suas três etapas: unitarização, categorização e produção de metatexto. Os resultados evidenciam que os saberes experienciais constituem o núcleo da aprendizagem docente no PROEJA, articulando-se em três dimensões: a integração entre saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto da Alternância, a sensibilidade às histórias, contextos e linguagens dos estudantes e o trabalho coletivo entre os pares. Os relatos docentes destacaram a necessidade de transformar os conteúdos a partir das realidades dos alunos do campo, compreender a Alternância como prática formativa que une teoria e vida e reconhecer o caráter inacabado da docência. Também foram evidenciados desafios estruturais e organizacionais, reforçando a importância de formação continuada colaborativa. Como desdobramento, elaborou-se o Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Perspectiva da Pedagogia da Alternância, ação formativa que fortalece processos coletivos e emancipatórios de formação docente na Rede Federal.

**Palavras-chave:** PROEJA; Pedagogia da Alternância; Saberes docentes; Formação de professores.

## TEACHING EXPERIENCE IN PROEJA WITHIN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: BETWEEN KNOWLEDGE, SENSIBILITY, AND COLLECTIVITY

### ABSTRACT

This article presents an excerpt from a doctoral study that investigated one of the Professional Education institutions in Brazil that adopt the Pedagogy of Alternation with Youth and Adult Education students - the Federal Institute of Pará, Castanhal Campus. The research aimed to understand how teachers narrate their experiences with the Pedagogy of Alternation, highlighting the knowledge,

<sup>1</sup> Doutora em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Almirante Barroso, 1155, Marco, Belém, PA, Brasil, CEP: 66093-020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9325-4266> . E-mail: [jordane.dias@ifpa.edu.br](mailto:jordane.dias@ifpa.edu.br) .

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico – PPGET no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, AM, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 1975 - Centro, Manaus, AM, Brasil, CEP: 69020-120. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-8453> . E-mail: [rosa.azevedo@ifam.edu.br](mailto:rosa.azevedo@ifam.edu.br) .

## EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEJA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ENTRE SABERES, SENSIBILIDADE E COLETIVIDADE

---

challenges, and formative meanings that emerge from their trajectories. The study is grounded in authors such as Silva (2018), Gimonet (1998), Shulman (2014), Mizukami (2010), D'Ávila (2022), and Freire (1996). Methodologically, it employed the Narrative Interview (Jovchelovitch & Bauer, 2008) and adopted Textual Discursive Analysis as the analytical strategy, encompassing three stages: unitization, categorization, and metatext production. The findings reveal that experiential knowledge constitutes the core of teacher learning in PROEJA, articulated in three dimensions: the integration of disciplinary and pedagogical knowledge within the context of Alternation; sensitivity to students' histories, contexts, and languages; and collective work among peers. The teachers' narratives emphasized the need to transform content based on the realities of rural students, to understand Alternation as a formative practice that unites theory and life, and to recognize the unfinished nature of teaching. Structural and organizational challenges were also identified, reinforcing the importance of collaborative continuing education. As a result, the *Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Perspectiva da Pedagogia da Alternância* was developed - a formative initiative that strengthens collective and emancipatory processes of teacher education within Brazil's Federal Network.

**Keywords:** PROEJA; Pedagogy of Alternation; Teaching Knowledge; Teacher Education.

## EXPERIENCIA DOCENTE EN EL PROEJA EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: ENTRE SABERES, SENSIBILIDAD Y COLECTIVIDAD

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un recorte de una investigación doctoral que examinó una de las instituciones de Educación Profesional en Brasil que adoptan la Pedagogía de la Alternancia con el público de la Educación de Jóvenes y Adultos: el Instituto Federal de Pará, Campus Castanhal. La investigación buscó comprender cómo los docentes narran su experiencia con la Pedagogía de la Alternancia, destacando los saberes, desafíos y sentidos formativos que emergen de sus trayectorias. El estudio se fundamenta en autores como Silva (2018), Gimonet (1998), Shulman (2014), Mizukami (2010), D'Ávila (2022) y Freire (1996). Metodológicamente, se utilizó la Entrevista Narrativa (Jovchelovitch y Bauer, 2008) y, como estrategia analítica, el Análisis Textual Discursivo, en sus tres etapas: unitarización, categorización y producción de metatexto. Los resultados muestran que los saberes experienciales constituyen el núcleo del aprendizaje docente en el PROEJA, articulándose en tres dimensiones: la integración de saberes disciplinares y pedagógicos en el contexto de la Alternancia; la sensibilidad hacia las historias, contextos y lenguajes de los estudiantes; y el trabajo colectivo entre los pares. Las narrativas docentes resaltaron la necesidad de transformar los contenidos a partir de las realidades de los alumnos del campo, comprender la Alternancia como una práctica formativa que une teoría y vida, y reconocer el carácter inacabado de la docencia. Asimismo, se evidenciaron desafíos estructurales y organizativos, reforzando la importancia de la formación continua colaborativa. Como resultado, se elaboró el *Círculo de Saberes-Formación sobre EJA-EPT en la Perspectiva de la Pedagogía de la Alternancia*, una acción formativa que fortalece los procesos colectivos y emancipatorios de formación docente en la Red Federal.

**Palabras clave:** PROEJA; Pedagogía de la Alternancia; Saberes docentes; Formación de profesores.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como um movimento histórico, político e pedagógico de resistência frente às desigualdades que marcam a vida dos povos do campo, das florestas e das águas. Sua emergência, na virada dos anos de 1990, foi impulsionada pela luta de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores(as) Rurais e na Agricultura Familiar (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias

Agrícolas no Brasil (UNEFAB), da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), principalmente com a articulação das práticas pedagógicas existentes no campo, que reivindicaram políticas públicas que garantissem o direito à educação no e do campo, conforme as especificidades dos sujeitos e dos territórios. (Silva, 2018).

A partir de marcos como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), consolidou-se o princípio de que o campo é um espaço de produção de saberes e de vida, e não apenas de trabalho agrícola. Essa concepção rompe com a lógica compensatória e assistencialista da chamada “educação rural” tradicional, promovendo um projeto educativo contra-hegemônico, de base popular e territorializado (Kolling; Néry; Molina, 1999; Silva, 2018).

Nesse cenário, como práticas pedagógicas que visavam fortalecer o vínculo entre escola, trabalho e vida e como uma alternativa a essa escola “ruralizada” que não atendia aos anseios educativos dos sujeitos que vivem no e do campo, é que surge a Pedagogia da Alternância.

Assim, os estudos sobre a Educação do Campo destacam que esse sistema educativo não se limita à oferta escolar em territórios rurais, mas envolve a construção de propostas pedagógicas comprometidas com os modos de vida, cultura e trabalho das populações camponesas. Como exemplo, Carvalho, Rodrigues e Melo (2023), ao discutirem o trabalho educativo com projetos na Educação do Campo, ressaltam a importância de práticas pedagógicas que articulem escola, comunidade e os processos sociais vivenciados pelos sujeitos do campo, envolvendo professores, alunos e famílias na construção do processo formativo, conforme os princípios da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância nasce na França, em 1935, nas *Maisons Familiales Rurales*, e se enraíza na América Latina a partir de experiências camponesas que adaptam o princípio da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade à realidade de suas lutas e modos de vida. No Brasil, sua expansão está intimamente ligada às Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas, experiências marcadas

pela autogestão, pela pedagogia da presença e pela valorização dos saberes locais (Molina; Martins; Antunes-Rocha, 2021).

Mais que uma metodologia, a Alternância constitui um movimento político-pedagógico de resistência, que desafia o modelo escolar urbano-industrial e propõe a produção coletiva de conhecimento enraizado nos territórios.

A partir dessas questões, objetiva-se apresentar um recorte de uma pesquisa doutoral que se centrou em investigar uma das instituições de Educação Profissional no Brasil que atualmente adotam a Pedagogia da Alternância com o público da Educação de Jovens e Adultos, o Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus Castanhal*, como perspectiva de compreender como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias.

Além disso, apresentam-se os desdobramentos da pesquisa, a saber, elaborou-se o *Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Perspectiva da Pedagogia da Alternância*, ação formativa que visou o fortalecimento de processos coletivos e emancipatórios de formação docente na Rede Federal.

Para orientar o leitor, a estrutura deste artigo, localizada entre a introdução e as referências, compreende os seguintes elementos: um breve percurso histórico da Pedagogia da Alternância no *Campus Castanhal* do IFPA; o percurso metodológico empregado na pesquisa; as análises e resultados obtidos, bem como suas categorias e desdobramentos; e por fim, as reflexões finais.

#### **A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO IFPA/CASTANHAL**

O *Campus Castanhal* do IFPA está localizado a 68 km da capital Belém, no município de Castanhal e pertence à microrregião Metropolitana da capital. A instituição tem mais de 100 anos de funcionamento e consolida-se, na região, como uma das mais prestigiadas instituições de ensino e formação profissional, ofertando mais de 76 cursos, com ênfase nas áreas das ciências agrárias, com uma forte atuação na formação de agricultores, ofertando cursos técnicos, de graduação e pós-graduação nas áreas agropecuária, floresta, meio ambiente e informática.

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

Havia a intencionalidade de oferta de curso voltado para filhos e filhas de trabalhadores rurais. Isso foi possível a partir de 2006 com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia, com apoio financeiro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Inbra, constituindo-se na primeira experiência exclusiva para filhos de camponeses, de formação integrada, utilizando como diferencial a Pedagogia da Alternância e coordenado em conjunto com os movimentos sociais. (Velooso Filho, 2014).

O Pronera entrou em funcionamento ao mesmo tempo em que se iniciou o debate sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos nas instituições da Rede Federal. A então Escola Agrotécnica de Castanhal optou por oferecer turmas noturnas, mas com os princípios da Pedagogia da Alternância, pela aproximação com os movimentos sociais do campo da época. (Velooso Filho, 2014).

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

Na perspectiva de dar continuidade ao que se havia construído com o Pronera, surge então na Rede Federal de Educação Profissional o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos). Para o *Campus Castanhal* essa foi a forma mais adequada de continuar a oferecer seleção aos estudantes de regiões quilombolas, ribeirinhas, agrícolas entre outras, e foi por essa razão que o PROEJA continuou o trabalho já iniciado com o Pronera, em parceria com os movimentos sociais do campo.

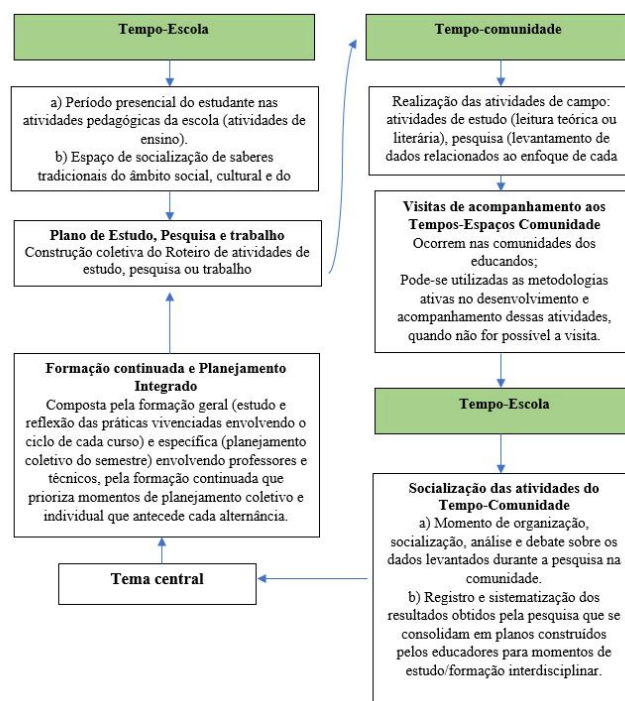
Atualmente o curso denomina-se Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com Alternância Pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade (IFPA, 2022). Dentre os princípios metodológicos previstos, no PPC do curso estão previstas duas perspectivas: 1) a pesquisa e o trabalho como princípios educativos; e 2) o uso da alternância como adequação à diversidade de origem discente, em sua especificidade territorial. (IFPA, 2022).

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

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

A organização metodológica do curso perpassa os tempos dispostos na Pedagogia da Alternância, como o tempo-escola e tempo-comunidade, bem como prevê encontros formativos entre os docentes no intervalo entre as alternâncias, conforme Figura 1:

**Figura 1** – Organização dos tempos-espços na Pedagogia da Alternância no *Campus Castanhal*



**Fonte:** Elaboração própria com base em IFPA (2022).

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

Por essa razão, buscou-se compreender como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias. Para isso, realizou-se entrevistas com esses professores. É o que se apresenta a seguir.

## METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos, especialmente, aqueles relacionados à formação docente e às práticas pedagógicas, não podem ser apreendidos em sua complexidade apenas por meio de instrumentos quantitativos (Minayo, 2009).

Assim, buscou-se compreender como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias a partir da experiência dos professores que atuam nos cursos técnicos em Alternância no IFPA, *Campus Castanhal*, mais especificamente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA.

O primeiro passo da pesquisa consistiu no contato com o *campus* e, posteriormente, na aproximação com os professores participantes. O convite inicial foi feito por meio da ferramenta *WhatsApp*, com dez docentes do curso técnico mencionado. Como critérios de participação, definiram-se o voluntariado e a experiência docente nas turmas do PROEJA na Pedagogia da Alternância.

Dos dez professores convidados, sete aceitaram participar das entrevistas; quanto à formação profissional, dois participantes são licenciados em Letras, dois em História, um em Ciências Sociais e dois em Agronomia. Todos atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Como técnica de coleta, foi utilizada a Entrevista Narrativa (EN), conforme proposta de Jovchelovitch e Bauer (2008), por possibilitar que os participantes expressem suas experiências em forma de relato, articulando lembranças, reflexões e sentidos construídos ao longo de suas trajetórias docentes. Essa escolha fundamenta-se na premissa de que as narrativas são formas privilegiadas de acesso à experiência vivida, constituindo um espaço de interlocução entre pesquisador e participante.

Inicialmente, a proposta previa a realização de entrevistas narrativas em grupo; contudo, no dia do encontro, ao perceber a dificuldade de reunir os docentes que residem em diferentes localidades e possuem agendas distintas, optou-se pela realização das entrevistas de forma individual.

Os instrumentos de coleta de dados foram as gravações em áudio e as anotações de campo, que permitiram registrar aspectos verbais e não verbais das interações, além de reflexões emergentes durante e após as entrevistas.

As entrevistas narrativas ocorreram entre 27 de agosto e 28 de setembro de 2022, sendo quatro presenciais e três realizadas pelo *Google Meet*, conforme a disponibilidade dos professores. Os participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes de árvores amazônicas, preservando o anonimato e simbolizando a ideia de raízes e pertencimento territorial: Bacurizeiro, Graviola, Cupuaçuzeiro, Açazeiro, Pupunheira, Cacaueiro e Mangueira.

Cada entrevista seguiu as cinco fases da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008):

**Quadro 1 – Etapas da Entrevista Narrativa**

1. Preparação	leitura de referenciais teóricos e elaboração das perguntas exmanentes (de interesse da pesquisa).
2. Iniciação	apresentação do tema e da questão norteadora.
3. Narração Central	momento em que o participante conduz livremente seu relato, com mínima interferência da pesquisadora.
4. Questionamento	formulação de perguntas imanentes, isto é, derivadas do discurso do entrevistado.
5. Conclusão	encerramento do diálogo e registro de notas reflexivas pós-entrevista.

**Fonte:** Jovchelovitch; Bauer (2008).

Após a realização das entrevistas narrativas, o corpus foi organizado para análise, adotando-se a Análise Textual Discursiva (ATD) como referencial metodológico, por sua natureza compreensiva, interpretativa e autoral.

Seguindo o ciclo composto por três etapas, unitarização, categorização e produção do metatexto, iniciou-se pela unitarização, que corresponde ao primeiro momento analítico do corpus, entendido como o conjunto de documentos que contém as informações da pesquisa. Nessa etapa, os textos foram desmembrados em fragmentos de sentido, transformados em unidades de significado relevantes, de modo a revelar compreensões mais profundas, ainda que “um limite final e absoluto nunca seja atingido” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 18).

Os fragmentos extraídos e reescritos a partir dos relatos dos sete professores constituíram, assim, as unidades de significado do corpus. Em seguida, procedeu-se à categorização, caracterizada pelo agrupamento dessas unidades segundo proximidades de sentido. Nesse processo, categorias emergentes foram formadas de modo indutivo, conforme destaca Moraes e Galiuzzi (2011, p. 31): “se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias”.

Dessa forma, a categorização implicou reunir relações significativas identificadas na unitarização, originando categorias iniciais, que, posteriormente reorganizadas, deram origem a categorias intermediárias e, por fim, à categoria final, conforme ilustrado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Análise das Entrevistas Narrativas pela ATD**

<b>Participantes</b>	<b>O exercício profissional no PROEJA</b>	<b>Saberes da docência que emergem da reflexão</b>	<b>Dificuldades encontradas</b>	<b>Reflexões emergidas (postura sensível)</b>
<b>Bacurizeiro</b>	Identificação e sentimentos positivos em relação à docência no PROEJA.	Compreender o contexto do curso, integrar conteúdos com os pares e adaptar a ementa às necessidades dos alunos.	Falta de espaço físico adequado e limitações estruturais para o PROEJA.	O PROEJA é invisibilizado e carece de recursos, mas o professor precisa ser sensível a essa realidade.
<b>Gravioleira</b>	Adaptação de área para o contexto do campo; uso de expressões e cultura regionais.	Adequar os saberes disciplinares à prática, integrar o inglês a outras áreas, reconhecer conhecimentos prévios e inovar com base na experiência e na partilha docente.	Falta de integração entre disciplinas.	O professor se forma e se ressignifica na prática.
<b>Categorias iniciais</b>	A docência exige adaptação, aprendizagens e identificação.	Integrar saberes disciplinares à realidade do campo, considerando o	Dificuldades estruturais e de trabalho coletivo.	Ser sensível, aberto à reflexão e humano nas decisões.

		contexto local, a Pedagogia da Alternância, a especificidade do PROEJA e o trabalho colaborativo.		
<b>Categorias intermediárias</b>		1. Integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do PROEJA; 2. 2. sensibilidade às histórias, contextos e linguagens; 3. 3. trabalho coletivo.		
<b>Categoria final</b>	<b>Saberes experienciais para a aprendizagem da docência no PROEJA.</b>			

Fonte: Elaboração própria (2022)

## ANÁLISES E RESULTADOS

Para esta etapa, destaca-se o que resultou da análise: a categoria final “saberes experienciais para a docência no Proeja”. A partir das falas dos professores, foi possível perceber uma categoria final que expressa o saber mais evidente para esses professores para a sua atuação no PROEJA na Pedagogia da Alternância, o experiencial, que parte do cotidiano desses docentes na lida diária com a modalidade. Nesse contexto, os professores ressaltam conhecimentos contextuais do campo, adquiridos no contato direto com as realidades dos alunos; evidenciam a importância de integrar os saberes disciplinares com a realidade local; sublinham os saberes pedagógicos da Alternância; e insistem na necessidade de sensibilidade às histórias, contextos e linguagens dos estudantes, além do trabalho coletivo.

Assim, organizou-se a discussão em três focos que compõem a categoria final:

- (i) integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja;
- (ii) sensibilidade às histórias, contextos e linguagens;
- (iii) trabalho coletivo.

A seguir, desenvolve-se o metatexto de cada categoria, que permite a compreensão de como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias.

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

Integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja, refere-se à mobilização de saberes experienciais do professor, relacionados a: (a) transformar o conteúdo disciplinar em situações de ensino significativas (Shulman,2014); (b) compreender a dinâmica da alternância (Gimonet, 1998); e (c) aprender e reaprender continuamente a docência (Mizukami, 2010).

Transformar o conteúdo disciplinar remete a uma das bases do conhecimento docente destacadas por Shulman (2014): o conhecimento dos contextos educacionais, fundamental para adaptar o ensino às realidades dos estudantes. No âmbito do PROEJA, o professor precisa reconhecer que os alunos chegam à instituição com um repertório próprio de saberes (Arroyo, 2018), o que exige uma postura sensível e reflexiva. Assim, o docente é chamado a olhar para sua disciplina em diálogo com as experiências e contextos dos educandos, promovendo transformações e adaptações que potencializem o processo de aprendizagem.

Evidencia-se nos relatos docentes posturas de transformação, que se expressam no raciocínio pedagógico em ação (compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões), conforme Shulman (2014). O processo de contextualizar, moldar, reelaborar conteúdos, selecionar, em comum acordo com os estudantes, aponta para processos de ação e de raciocínio pedagógicos específicos, dos quais destaca-se a transformação, pois no âmbito do Proeja Campo, é possível desvelar dos relatos posturas dos professores diante do conteúdo de suas disciplinas, ou seja, buscam em sua base de conhecimento fundamentos para as suas ações. Para exemplificar, traz-se um excerto que preserva o movimento de diagnosticar o contexto, trazer repertórios locais e ressignificar conteúdos:

[...] é um conteúdo curricular, por exemplo, do aluno do PROEJA do aluno que mora em São Domingos do Capim, eu preciso trabalhar a Revolta Farroupilha lá em 1840 no Brasil, lá no Rio Grande do Sul, preciso porque tá no conteúdo curricular, mas eu também preciso pontuar que no início da República aqui no Pará, especialmente nas águas do Rio Capim, no Rio Capim, teve uma super revolta comandada por um cabra chamado Cabralzinho, isso não tá no conteúdo curricular deles, mas tá dentro da realidade deles, porque eu já encontrei: -meu avô já falou desse cara, então eu preciso falar do local, acredito muito na história do local, do lugar, na que você se

identifica com aquilo que você está ouvindo do seu professor, muitos dos conteúdos a gente precisa cumprir porque ainda está escrito na grade curricular, mas eu preciso também falar daquilo que eles vivem, receber as experiências deles e trabalhar a partir dali (Pupunheira).

No processo de transformação da disciplina, os professores primeiro compreendem os propósitos e as estruturas do conteúdo; depois transformam textos e materiais, interpretando criticamente os recursos conforme o contexto dos estudantes, observando quais textos orais ou escritos circulam na comunidade, quais conteúdos são mais significativos e como organizar as aulas para que a compreensão seja a mais adequada. Assim, a partir desse diagnóstico, diversas formas de representação podem ser acionadas (demonstrações, explicações, pesquisas etc.). Parte dessas escolhas se vincula diretamente à Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1998), que demanda mais do que conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico geral: requer o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014) para representar ideias de modo acessível e distribuir atividades de forma coerente com os princípios do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Nessa dinâmica, a docência se assume inacabada (Mizukami, 2010), abrindo-se a aprendizagens e reaprendizagens que fazem do saber experiencial o núcleo de uma prática contextualizada e territorial no PROEJA.

A aprendizagem da docência, segundo Mizukami (2010), é compreendida como um processo de aprendizagem ao longo de toda a prática profissional, que não se conclui após a formação acadêmica ou uma formação continuada. Nesse sentido, entendida como um *continuum*, Açaizeiro relata:

Eu me senti de novo tendo que reaprender um monte de coisa, meio que sem chão, porque conforme o público que você trabalha, que você ensina e aprende, você tem uma metodologia, um tempo e a minha experiência sempre foi pra o ensino médio e com graduações e pós-graduações, sempre, desde que eu entrei na SEDUC eu sempre trabalhei com graduação e pós-graduação. No IFPA eu fui, vou usar esse adjetivo, que é como eu me sinto, mas não é o real, fui “forçada” a trabalhar com o PROEJA. (Açaizeiro)

Assim, para Açaizeiro o PROEJA é uma oportunidade ora de aprender ora de reaprender sua prática, principalmente pelas especificidades da modalidade e também pelas características da Pedagogia da Alternância. Portanto, a aprendizagem da

docência tem esse sentido de inacabamento, não se configurando como uma atividade conclusa após a formação acadêmica, mas que “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige uma prática reflexiva constante” (Mizukami, 2010, p. 12).

Outro aspecto refere-se à compreensão da Alternância, um princípio estruturante do PROEJA e eixo central de sua prática formativa. Nos relatos, observa-se que os professores compreendem a Alternância para além da simples divisão de tempos e espaços, buscando articulá-la à realidade de vida dos estudantes. Essa compreensão emerge do cotidiano docente, das adaptações e das experiências vividas no Tempo-Escola e no Tempo-Comunidade, que se tornam instâncias de formação tanto para o aluno quanto para o professor.

É preciso ter essa inserção, tem o tempo-comunidade que prevê essa relação com o campo, poder fazer pesquisa lá na comunidade, essa pesquisa-ação né, que é tanto desenvolver a pesquisa quanto desenvolver ações, então a gente teve turmas do PROEJA Quilombola, pra comunidades quilombolas, que foi muito interessante, o PROEJA Agroextrativista, que formou turmas do Marajó também, então foram muito legais assim, pessoas com perfil muito forte que traziam experiências, a gente tinha na época como fazer o acompanhamento do tempo-comunidade, eu tive essa oportunidade de ir ao campo visitar as casas, esses agricultores, na implantação do tempo-comunidade deles. Então, sempre me identifiquei muito com o trabalho com as turmas do PROEJA (Mangueira).

A alternância é que os alunos ficam aproximadamente um mês e meio aqui na escola e aproximadamente um mês e meio em casa, porque são alunos oriundos da agricultura familiar, que geralmente já trabalha com agricultura, tanto que o curso que eu trabalho é o Técnico em Agropecuária Integrado ao PROEJA. E eles, quando é feita a seleção, já têm um perfil voltado para a questão agrária e como eles trabalham já e são maiores de idade, geralmente têm família, têm suas atividades, eles têm que ter esse tempo em casa [...] (Bacurizeiro).

As falas dos professores Mangueira e Bacurizeiro evidenciam o entendimento do tempo-comunidade e o sentido prático e formativo da Alternância, ao integrar o conhecimento técnico com o pedagógico e o científico com o comunitário. Ainda que de forma simplificada, expressam a consciência de que o processo formativo se realiza entre a escola e a comunidade, constituindo um movimento de ida e volta, de experimentação e reflexão. Conforme Gimonet (1998), compreender a Alternância é compreender um sistema educativo complexo, formado por múltiplos elementos: o

alternante, o projeto educativo, o lugar da experiência, os parceiros coformadores, o dispositivo pedagógico, o contexto educativo e os formadores. Esses elementos configuram um projeto formativo integral, no qual o professor também é sujeito em formação.

A Alternância, portanto, não é apenas um método, mas uma postura pedagógica que reconhece a experiência do estudante como fonte legítima de saber. O Tempo-Comunidade possibilita a ampliação das aprendizagens e o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, enquanto o Tempo-Escola assume a função de sistematizar e reinterpretar os saberes vividos. Quando o professor compreende esse processo, passa a se ver também como aprendiz, pois precisa reinventar práticas, ressignificar conteúdos e reconhecer o campo como espaço de produção de conhecimento.

Contudo, as falas docentes também revelam limites e desafios que atravessam a concretização da Alternância, como a ausência de condições institucionais e o pouco envolvimento de parte da equipe, o que fragiliza momentos de socialização e reflexão sobre o que foi vivido no Tempo-Comunidade. De acordo com esses docentes, o cenário educacional brasileiro era distinto entre 2015 e 2016, pois havia recursos suficientes para viabilizar o Tempo Comunidade dentro da alternância, o que permitia deslocamentos frequentes às comunidades para acompanhamento dos estudantes. Contudo, com o avanço do contingenciamento da educação, essas visitas foram interrompidas, restringindo a aproximação com a realidade dos alunos. Essa lacuna indica a necessidade de fortalecer o caráter formativo e coletivo da alternância, conforme orienta o próprio PPC (IFPA, 2022), que prevê a sistematização das experiências e a integração interdisciplinar entre professores e alunos.

No contexto do PROEJA, o Tempo-Comunidade se consolida como um espaço que ultrapassa o espaço escolar, considerando a experiência no campo como um lugar de aprendizagem e de produção de saberes, onde o educando é o protagonista de seu processo de formação. As visitas às comunidades são um momento de trocas entre professores e estudantes visando à consolidação dos aprendizados constituídos no

tempo-escola. Portanto, são os desafios levantados pelos professores que atuam no Contexto da Pedagogia da Alternância no *Campus Castanhal*.

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

Sensibilidade às histórias, aos contextos e às linguagens demonstra que a preocupação da escola, e mais especificamente a preocupação do(a) professor(a), deve ser levar em conta todas as outras experiências educativas indispensáveis à educação dos alunos do PROEJA (Freire, 1996), e não apenas o repasse de conteúdos. Neste caso, a sensibilidade às histórias, contextos e linguagem do aluno são aspectos a serem considerados.

O sentido encontrado no dicionário para o termo “sensibilidade” é a faculdade de sentir. Para sentir, termos a percepção das coisas, necessitamos dos nossos sentidos, os cinco sentidos do nosso corpo. A didática do sensível é uma importante contribuição que trata do saber sensível aliado à didática dos professores. A didática sensível engloba o sentir, o intuir, o metaforizar, o “experivenciar”, o ressignificar e o criar. (D’ávila, 2022, p. 21). Além disso, a escuta atenta, a partir de Freire (2015; 1996) é também uma relevante contribuição para uma prática educativa sensível.

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

Então nesse período de pandemia eu tive essa oportunidade de ir na casa de cada um aí eu vi o que era o aluno do PROEJA, aí logo eu percebi que só o fato deles se deslocarem no tempo escola para o IFPA eles eram guerreiros, vitoriosos, eles deixavam de produzir nas suas propriedades, mão de obra, pra vir estudar, passar aqui 20 dias, um mês e isso fazia falta lá na realidade familiar deles. Então começou a sensibilidade para conhecer ainda mais. Então quando você conhece a realidade daquele aluno, não só na socialização que se tem na volta nos trabalhos do tempo comunidade você não consegue perceber. Muitas vezes os professores não participam desses momentos, então eles acabam agindo da forma como agem com as outras turmas que não tem essa realidade específica e aí então essa sensibilidade aumentou quando eu tive a oportunidade de ir na casa dos alunos e hoje, infelizmente, por conta dos cortes essas idas e o acompanhar do tempo comunidade ele não tem sido possível, hoje, os professores não conseguem,

durante o tempo comunidade, ir verificar como estão sendo desenvolvidas as atividades que a gente passa em sala de aula e isso acaba sendo prejudicial até mesmo os alunos acabam se sentindo mais isolados (Cacaueiro).

A sensibilidade para a compreensão das histórias de vida dos estudantes evoca a questão da “experivivência” (D’Ávila, 2022). Para Cacaueiro, a nova experiência de conhecer a realidade do Proeja de perto teve um papel importante em seu processo de aprendizagem. A atitude de conhecer, atentar, mudar faz referência a uma sensibilidade que ressignificou o conhecimento, emergindo novas compreensões para Cacaueiro ao adentrar nesse novo contexto.

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

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

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

No exercício da escuta sensível conseguimos sair de uma postura autoritária para uma postura dialógica, ao mesmo tempo em que se consegue produzir

conhecimento com o aluno, considerando a realidade concreta, a que se deve associar as disciplinas, os conteúdos, as vivências.

O gesto de respeito e consideração do professor em direção aos saberes dos educandos, em respeito às suas identidades, é tão significativo quanto o trabalho com os conteúdos. Como destaca Freire (1996), trata-se de um gesto que, às vezes silencioso, é capaz de formar para a vida inteira.

### **Trabalho coletivo**

Trabalho coletivo expressa-se em dois níveis fundamentais: (a) na prática interdisciplinar entre os conteúdos e na construção conjunta dos roteiros de atividades de estudo; e (b) nas práticas de formação continuada, concebidas como espaços de planejamento e reflexão entre os docentes. Esses dois níveis estão previstos no Projeto Pedagógico do Curso, que define:

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

No contexto da pesquisa, contudo, as falas dos professores evidenciam a complexidade de colocar em prática uma cultura de trabalho coletivo, especialmente em instituições ainda fortemente marcadas por uma tradição escolar individualista, na qual o planejamento e o ensino permanecem fragmentados. Essa dificuldade é narrada de forma sensível pela professora Mangueira, ao refletir sobre os desafios de realizar o planejamento conjunto e sobre a necessidade de momentos formativos compartilhados:

A parte mais difícil, na minha opinião, sempre foi conseguir o planejamento coletivo, planejamento integrado dos docentes, conseguir sentar e planejar em conjunto esses planos do tempo comunidade. Às vezes acontecia, ah, acabou o tempo escola, e agora? Para o tempo comunidade qual é a atividade que eles vão levar? Vamos pegar do ano passado, pegar aqui, passa para o professor isoladamente, manda. No começo a gente conseguia fazer

as reuniões de planejamento, chegou um momento que ficou difícil conseguir e assim, não é todo professor que tem o perfil, que consegue entender essa diferença, a gente tenta achar muitos professores engajados, a gente até consegue ter uma equipe, mas às vezes é difícil o sentar junto e planejar que eu acho que é fundamental pra fluir melhor, pra o planejamento acontecer, pra não ficar repetindo. Então eu sempre acho que formações são sempre importantes, sempre falta e eu acho que precisaria ter momentos de uma formação coletiva para os professores trazendo alguma temática, que gente sempre está em processo de formação, então dizer que a gente não precisaria, precisaria ser constante momentos de formação e planejamento coletivo. (Mangueira).

Fica evidente da fala da professora Mangueira obstáculos no planejamento coletivo para concretizar a integração das disciplinas. Mangueira sinaliza essas dificuldades de mobilização entre os professores para realizar o planejamento coletivo, sendo preciso, muitas vezes, buscar professores com mais compatibilidade para o PROEJA, a fim de realizar as atividades previstas e, além disso, indica que a formação continuada com foco no contexto ajudaria a romper com o individualismo.

Nessa direção, Libâneo (2011) ressalta que as transformações educacionais do mundo contemporâneo exigem uma nova atitude docente, que supere a prática pluridisciplinar em favor de uma postura interdisciplinar e colaborativa. Para o autor, a interdisciplinaridade não deve ser vista como mera justaposição de conteúdos ou cooperação pontual entre disciplinas, mas como um processo de superação da especialização excessiva, que fortalece a ligação entre teoria e prática e amplia o compromisso com a transformação da realidade. Para o autor, a interdisciplinaridade deve ser entendida em três dimensões articuladas: como atitude, como forma de organização pedagógica e administrativa da escola, e como prática curricular que valoriza a totalidade do conhecimento.

Nesse sentido, o autor defende a integração não no sentido limitado apenas de interação entre duas ou mais disciplinas, a fim de superar a fragmentação disciplinar, mas na ideia de “superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas implicações” (Libâneo, 2011, p. 33). Ou seja, um dos pontos cruciais da interdisciplinaridade é a compreensão da realidade em um todo para poder transformá-la. Para o autor, uma mudança de atitude do professor, para enfim sair da rigidez disciplinar na escola, implica compreender a

interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola, como prática curricular.

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

De modo convergente, Imbernón (2010) contribui ao propor que o trabalho coletivo deve propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa, na qual o grupo se reconhece como comunidade de aprendizagem. Para isso, a formação deve partir das práticas dos professores, atender às suas necessidades reais, criar um ambiente de escuta ativa e comunicação e fomentar a produção conjunta de projetos e reflexões. O autor alerta, entretanto, que tais princípios só se concretizam mediante uma inovação institucional, que substitua as formações individualizadas por processos voltados ao grupo e ao contexto. Como afirma, “o isolamento gera incomunicabilidade; o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa” (Imbernón, 2010, p. 67).

No entanto, esses princípios só podem ser alcançados tendo em vista uma prática coletiva e se sairmos das formações personalistas, isto é, aquelas formações dirigidas a um indivíduo, não formuladas em função do grupo como um todo, considerando o contexto em que atuam.

Portanto, os resultados da pesquisa revelam que, no âmbito do PROEJA na Pedagogia da Alternância, o compromisso com o trabalho coletivo ainda é um desafio em construção. Exige não apenas reorganização administrativa, mas sobretudo uma mudança de cultura pedagógica, na qual a formação continuada se configure como espaço de troca, corresponsabilidade e produção coletiva de saberes.

## Desdobramentos da Pesquisa

Como desdobramento dos resultados obtidos nas entrevistas narrativas com os professores, realizou-se uma ação formativa ampliada, na forma de um curso de formação continuada, aberta a participantes de todo o Brasil em vista de propor tais discussões dos resultados. Essa nova etapa buscou aprofundar as reflexões emergidas na pesquisa sobre os saberes para a aprendizagem da docência no PROEJA, ao mesmo tempo em que se configurou como um espaço de diálogo e construção coletiva em torno da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e do PROEJA. O curso foi concebido como uma estratégia de devolutiva à comunidade educativa e também como uma ação aplicada do processo investigativo, reafirmando o compromisso com uma pesquisa que forma e se transforma na prática.

O curso, intitulado *Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância*, foi desenvolvido de modo on-line, com atividades síncronas e assíncronas, o que possibilitou a participação de professores de diferentes regiões do país, vinculados a diversas instituições da Rede Federal de ensino. Essa estrutura garantiu flexibilidade, acessibilidade e diversidade de experiências, aspectos fundamentais para a troca de saberes e para a ampliação das perspectivas de formação docente.

A construção pedagógica do curso foi orientada por uma metodologia participativa e dialógica, denominada “Círculo de Saberes-Formação”, inspirada em Paulo Freire (2015) e Marie-Christine Josso (2010). De Freire, incorporou-se o princípio do diálogo como prática libertadora, em que o conhecimento se constrói no encontro entre sujeitos e saberes, na escuta e na problematização coletiva da realidade. De Josso, tomou-se como referência a narrativa de formação e a valorização das experiências de formação como ponto de partida para compreender e (re)significar a experiência profissional. Assim, o curso não se propôs a transmitir conteúdos prontos, mas a fomentar processos de reflexão e troca de experiências, reconhecendo a docência como um campo em constante aprendizagem.

Durante o percurso formativo, foram abordados temas fundamentais como: Educação do Campo e sua historicidade, Pedagogia da Alternância como movimento de práxis formativa, e EJA-EPT como política pública e prática pedagógica integrada.

As discussões foram conduzidas a partir de problematizações coletivas, leitura de textos de referência, partilhas de experiências docentes e atividades reflexivas, nas quais os participantes puderam relacionar os conteúdos teóricos à sua prática cotidiana. O curso consolidou-se, assim, como um espaço de pesquisa-formação, no qual o aprender e o ensinar se entrelaçaram em um mesmo movimento, reafirmando a indissociabilidade entre formação, pesquisa e prática docente.

Além do caráter formativo, essa experiência possibilitou novas análises e compreensões sobre os saberes docentes, ampliando a perspectiva dos resultados iniciais da pesquisa. As interações nos círculos revelaram demandas reais dos professores quanto à necessidade de formações contextualizadas, que dialoguem com suas trajetórias, realidades institucionais e desafios cotidianos. Também evidenciaram o potencial da Pedagogia da Alternância como sistema educativo (Gimonet, 2007), não apenas como metodologia, mas como princípio formativo e epistemológico a formação na Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo quando vinculada à EJA.

Por fim, o curso resultou na produção de um Produto Educacional, disponível na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), intitulado “Círculo de Saberes-Formação sobre EJA-EPT na Pedagogia da Alternância: O que é? Como se faz?”. Esse material foi elaborado com o propósito de subsidiar novas práticas formativas, podendo ser utilizado por instituições que desejem promover formações continuadas sobre a temática. Em sua estrutura, o produto apresenta orientações metodológicas, propostas de atividades e fundamentos teóricos que apoiam a implementação de ações formativas voltadas à valorização dos saberes docentes e à construção de uma docência sensível, crítica e situada.

## REFLEXÕES FINAIS

Buscou-se com este artigo apresentar um recorte de uma pesquisa doutoral que se centrou em investigar uma das instituições de Educação Profissional no Brasil que atualmente adotam a Pedagogia da Alternância com o público da Educação de Jovens e Adultos, o Instituto Federal do Pará, *Campus Castanhal*, como perspectiva de compreender como os professores narram sua experiência com a Pedagogia da

Alternância, evidenciando saberes, desafios e sentidos formativos que emergem de suas trajetórias.

Os resultados da pesquisa apontaram que os professores narram suas experiências no PROEJA na Pedagogia da Alternância, revelando sentimentos de identificação, conhecimentos em relação a integração de saberes disciplinares e pedagógicos, sensibilidades às histórias, contextos e linguagens no PROEJA, e sobre o trabalho coletivo. Isso culminou em uma categoria final denominada de saber experiencial como o principal saber desses professores, desenvolvida a partir de três focos principais: Integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do PROEJA; sensibilidade às histórias, contextos e linguagens; e trabalho coletivo.

A respeito do primeiro foco, encontrou-se a necessidade premente de adaptar os conteúdos curriculares à realidade vivencial dos alunos. Os relatos dos professores revelam um compromisso em contextualizar os temas envolvidos na sala de aula, reforçando a importância de incorporar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes. Tal abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece os laços entre o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana dos alunos.

No segundo foco, evidenciou-se a importância da sensibilidade às histórias, contextos e linguagens dos estudantes do PROEJA. Os relatos dos professores destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize suas experiências de vida. A sensibilidade manifestada pelos docentes não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas se estende à compreensão das diversas formas de expressão e comunicação dos alunos, reconhecendo a riqueza dos saberes não formais e a importância de uma pedagogia inclusiva e acessível.

Por fim, discutiu-se o desafio do trabalho coletivo neste contexto da Pedagogia da Alternância. Embora os documentos oficiais enfatizem a importância da colaboração entre os professores na construção de uma abordagem integrada, o relato aponta obstáculos significativos, como uma visão ainda pluridisciplinar e individualista e a falta de tempo para planejamento conjunto. No entanto, reconhece-

se a necessidade de superar tais desafios, enfatizando a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa para o sucesso do programa.

Por fim, destaca-se que o estudo se ampliou, no sentido de oferecer uma ferramenta de discussões em âmbito da Rede Federal, um curso de formação continuada no âmbito do PROEJA na Pedagogia da Alternância, disponível para ser replicado e adaptado aos mais diversos contextos educativos de oferta dessa modalidade educativa.

Portanto, este estudo oferece reflexões sobre os saberes docentes e pontos de partida para práticas de formação com professores que atuam no PROEJA, destacando a importância de uma abordagem pedagógica flexível, sensível e colaborativa para promover uma educação significativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- CARVALHO, W. R. L.; RODRIGUES, D. B; MELO, K. R. A. O Trabalho Educativo com projetos na educação do campo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 79–108, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.4127. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4127>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- D'Ávila, C. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIMONET, J-C. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In DEMOL, J.; PILON, J. (org.). **Alternance, developpement personnel** et local, p. 51-66, Paris: L'Harmattan, 1998.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris:AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **PPC: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com alternância pedagógica e Enfoque em Sustentabilidade**, 2022.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **PPC: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e enfoque agroecológico**, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M-Ca. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W.M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma Educação Básica do Campo**. DF: Fundação Universidade de Brasília: 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, C. S. **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial . **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e11856, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e11856. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11856>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> . Acesso em 03 jan. 2023.

SILVA, M. S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: [10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04](https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 5 nov. 2025.

VELOSO FILHO, D. M. P. **O Proeja no IFPA Campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

#### HISTÓRICO

*Submetido:* 09 de Nov. de 2025.

*Aprovado:* 17 de Mar. de 2026

*Publicado:* 20 de Mar. de 2026

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

OLIVEIRA, J. L. D.; AZEVEDO, R. O. M. Experiência docente no PROEJA na Pedagogia da Alternância: entre saberes, sensibilidade e coletividade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.