

Saberes dos Estudantes do PROEJA na Construção Curricular do Curso de Agropecuária no Campus Castanhal do IFPA

Knowledge of PROEJA Students in the Curriculum Construction of the Agropecuary Course at the Castanhal Campus of the IFPA

Conocimiento de los alumnos de PROEJA en la Construcción Curricular del Curso de Agropecuaria en el Campus de Castanhal del IFPA

Recebido: 02/03/2022 | Revisado: 22/03/2022 | Aceito: 28/06/2022 | Publicado: 07/07/2022

Elizeu José dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7085-2936>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: elizeushalon2@gmail.com

Miranilde Oliveira Neves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

Resumo

Esta investigação nasceu a partir da análise sobre os saberes dos estudantes no cotidiano professor/estudante em sala de aula, relacionados ao contexto sociocultural e laboral dos discentes do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos) – Curso de Agropecuária do Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará – IFPA. Também está pautado na abordagem qualitativa, uma vez que esta se preocupa com as particularidades da realidade produzida na interação tempo/escola/comunidade. Foram utilizados como técnicas de coleta de dados questionários semiestruturados atribuídos aos professores, estudantes e coordenador do Curso. Dessa maneira, a partir das percepções dos professores, estudantes e coordenador do PROEJA constatou-se que a Educação de Jovens e Adultos discute no processo ensino-aprendizagem, as experiências e saberes desses educandos. Os resultados demonstraram que a Pedagogia da Alternância, aplicada nesta modalidade de ensino, tem alcançado seu objetivo: promover constante compartilhamento de conhecimentos entre o ambiente de vida dos estudantes, articulando a prática e a teoria em tempos e espaços diversificados como escola/comunidade, portanto, baseia-se em uma proposta pedagógica que produz diálogo, integração e relações socioculturais, os quais desenvolvem o processo formativo em diferentes espaços sociais.

Palavras-chave: Saberes dos estudantes; Pedagogia da alternância; PROEJA.

Abstract

This investigation was carried out from the analysis of students' knowledge in the daily life of the teacher/student in the classroom, related to the sociocultural and labor context of the students of PROEJA (National Program for Integration of Professional Education with Young and adult Education) - Campus in Castanhal at the Federal Institute of Pará – IFPA. It is also based on the qualitative approach, since is concerned with the particularities of the reality produced in the time/school/community interaction. Semi-structured questionnaires were also used as data collet technique, assigned to teachers, students, and coordinator of the Course. Thus, based on the perceptions of teachers, students and PROEJA coordinator, it was found that the Education of Youth and Adults discusses the experiences and knowledge of these students in the teaching-learning process. The results showed that the Pedagogy of Alternating Cycle, applied in this teaching modality achieved its objective: to promote constant knowledge sharing between the students' living environment, articulating practice and theory in different times and spaces such as school/community, therefore, it is based on a pedagogical proposal that it produces dialogue, integration, and sociocultural relations, which develop the formative process in different social spaces.

Keywords: Student knowledge; Alternation pedagogy; PROEJA.

Resumen

Esta investigación nació del análisis sobre el conocimiento de los alumnos en el día a día del profesor/alumno en clase, relacionado con el contexto sociocultural y laboral de los alumnos del PROEJA (Programa Nacional de Integración de la Enseñanza Profesional con la Educación de jóvenes y adultos) - Curso Agropecuaria del Campus Castanhal del Instituto Federal de Pará - IFPA. También se basa en el enfoque cualitativo, ya que se ocupa de las particularidades de

la realidad producida en el tiempo de interacción/escuela/comunidad. Como técnicas de recogida de datos se utilizaron cuestionarios semiestructurados atribuidos a los profesores, a los alumnos y al coordinador del curso. De esta manera, a partir de las percepciones de los profesores, alumnos y coordinador del PROEJA se verificó que la Educación de Jóvenes y Adultos discute en el proceso de enseñanza-aprendizaje las experiencias y conocimientos de estos alumnos. Los resultados mostraron que la Pedagogía de Ciclo Alterno, aplicada en esta modalidad de enseñanza, ha alcanzado su objetivo: promover el intercambio constante de conocimientos entre el entorno vital de los estudiantes, articulando la práctica y la teoría en tiempos y espacios diversificados como la escuela/comunidad, por lo tanto, se basa en una propuesta pedagógica que produce diálogo, integración y relaciones socioculturales, que desarrollan el proceso formativo en diferentes espacios sociales.

Palabras clave: Conocimiento del alumno; Pedagogía de la alternancia; PROEJA.

1. Introdução

Este artigo apresenta considerações sobre os Saberes dos Estudantes do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), na Construção Curricular do Curso de Agropecuária no Campus Castanhal do IFPA. Ele surgiu a partir de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares e de uma reflexão junto aos estudantes desse programa sobre a necessidade de se estabelecer relações de comunicação entre os saberes dos estudantes em suas comunidades (as quais se localizam no interior do Estado do Pará) e os saberes técnicos adquiridos na educação formal que refletem vivências, fazeres e experiências desses estudantes. Ter presente a dimensão cultural desses estudantes no Campus, torna-se imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos durante a formação escolar.

Ao se considerar as peculiaridades das comunidades e de suas capacidades produtivas, adentrou-se na realidade das características culturais e produtivas dos municípios Magalhães Barata e Santa Izabel (locais onde os estudantes residem), na perspectiva de que, por meio da interlocução entre as experiências nativas e as escolares, esses estudantes pudessem reafirmar seus conhecimentos sobre o campo cultural e produtivo dos referidos municípios, junto à instituição e ao mesmo tempo, sustentarem um ideal formativo, uma vez que, cultura implica uma conexão de saberes por meio dos quais, significados são produzidos e partilhados pelos grupos.

A pedagogia da alternância – proposta pedagógica utilizada com os estudantes participantes desta pesquisa, sugere um método que visa à interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover uma troca contínua de conhecimentos entre seu ambiente de vida, trabalho e escola.

Conforme explica (Freire, 2013), a educação sempre foi apontada como mecanismo eficaz para a libertação. Ela liberta o ser humano das ideologias dominantes e alienantes, o liberta das amarras sociais que o obriga a viver à margem do que hoje convencionou-se chamar de cidadania plena e em igualdade de condições, ao mesmo tempo em que eleva o pensar do ser humano rumo à transformação de sua realidade social.

A relevância do objeto a ser investigado está na valorização da cultura dos discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isto é, suas atividades no campo, seu modo de vida e experiência, na perspectiva de uma compreensão de seu terreno real, seus saberes, suas representações, suas línguas e seus costumes. O Decreto nº 5.154/2004 em seu Art. 4º, explica que o PROEJA é um Programa Nacional que tem como objetivo a integração da educação profissional com a Educação Básica, na modalidade jovens e adultos com Alternância Pedagógica e enfoque Agroecológico, cujo propósito é oferecer a oportunidade de conclusão do ensino básico junto à formação técnica para os que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular.

Portanto, este artigo, no primeiro momento, apresenta uma discussão teórica sobre os saberes dos estudantes do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal e os saberes científicos e no segundo momento, faz-se a contextualização da realidade dos estudantes para propor uma reflexão sobre a importância dos saberes empíricos dos estudantes e saberes científicos obtidos na instituição.

Dessa forma, buscou-se estabelecer de que forma os saberes dos discentes e os saberes científicos propostos no tempo escola influenciam no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, a partir da realidade vivenciada nas práticas de Pedagogia da Alternância no campo, ou seja, como tem sido construída a relação Escola/Comunidade no decorrer do curso.

2. Metodologia

Para compreender com exatidão o tema em foco, são apresentados nessa seção os participantes da pesquisa, o percurso, os elementos e os critérios utilizados no processo investigativo, a considerar a subjetividade do objeto em estudo, no caso, os saberes empíricos dos estudantes do PROEJA. Optou-se pela revisão bibliográfica de cunho narrativo, uma vez que ela se preocupa em descrever o tema, baseando-se no contexto e nas discussões teóricas em foco que respaldam a coleta de dados feita. (UNESP, 2015).

2.1 Contextualização do Campo Empírico

O estudo em pauta, situa-se nos Saberes dos Estudantes do PROEJA na Construção Curricular, com enfoque na pedagogia da alternância e tem como abordagem a pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Marconi e Lakatos (2021) refere-se a uma pesquisa que tem como referência, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. De acordo com as autoras, a ênfase da pesquisa qualitativa está nos métodos e nos significados, eis a razão pela qual evidencia-se neste estudo a subjetividade presente nos relatos e nas informações adquiridas, na perspectiva de que a partir das análises com base nos referenciais teóricos, o objeto seja explicitado.

O campo escolhido para a empiria constitui-se heterogeneamente de dois grupos de estudantes, que ao mesmo tempo constituem três espaços diferenciados, pois se trata de um estudo em que discorreremos sobre os saberes dos estudantes do 2º “A” e 1º “B” Agropecuária PROEJA do IFPA Campus Castanhal, provenientes dos municípios de Magalhães Barata, Santa Izabel do Pará e suas respectivas comunidades. Esses estudantes foram selecionados por pertencerem às comunidades onde é comum o trabalho desenvolvido por eles na agricultura familiar, como a produção de hortaliças, mandioca, criação de frango, entre outros gêneros e produtos.

Vale ressaltar que os caminhos de escolha do público participante não se fizeram de forma neutra, ao contrário, estiveram sempre atrelados às concepções de saberes dos estudantes durante os processos da alternância, por compreender que a pesquisa contribui para o desenvolvimento rural local, que é a proposta da Pós-Graduação *Stricto sensu*, em nível de mestrado profissional, no seio do qual foi desenvolvida.

Portanto, a pesquisa destaca a concepção de mundo-homem-sociedade que permeia nossa trajetória investigativa, e, a partir, de tal concepção, justificamos a contextualização do campo empírico que norteia em direção à perspectiva que considera o ser humano como ser histórico-cultural.

Então, quando tomamos como horizonte o ser humano e a relação que este desenvolve com a natureza, passamos a entender que esta relação vai muito além de um sistema biológico, haja vista uma interação direta entre ser e natureza, e isto por meio de condições psíquica, sociológica, demográfica, econômica, entre outros e por meio deste convívio, o ser humano modifica a natureza e a si próprio, sendo que, este processo de transformação é mútuo e contínuo.

Assim, discorreremos sobre os municípios envolvidos no campo empírico da pesquisa. Magalhães Barata município brasileiro do estado do Pará localizado a uma latitude 0°47'52.7"S e a uma longitude 47°36'07.3" W, a área da unidade territorial em 2018 era de 323, 984 km² e a população estimada de acordo com o censo de 2019 em 8.548 pessoas. Quanto aos aspectos econômicos, as comunidades pertencentes ao município de Magalhães Barata, como: Boa Vista, Prainha e Cafezal vivem praticamente da pesca que ocorre na região ao longo do ano e do trabalho oferecido pela prefeitura, por meio de contratos, já as

comunidades de Fazendinha e Arraial com a pesca do marisco, Vila do Fugido com hortaliça e a Vila de Calafate com a produção de farinha.

Santa Isabel do Pará localiza-se a uma latitude 1° 17' 45"S e a uma longitude 48° 9' 12.4"W. A população foi estimada no ano de 2019 em 70.801 pessoas; a área da unidade territorial em 2018 era de 717, 662 km² de acordo com o IBGE (Ano 2018). Sendo assim, por meio de conversa informal com o engenheiro agrônomo, ex-secretário de meio ambiente de Santa Izabel, na questão econômica, o distrito de Americano é sustentado pela produção de farinha de tapioca. Na agrovila de Areia Branca, há produção de hortaliças e granjas (galinhas poedeiras e de corte) e na cidade, há a presença da empresa Frango Americano, responsável pela produção de ração para frango, assim como na geração de aproximadamente 15% dos trabalhos diretos e indiretos por meio do sistema de integração entre empresas e pequenos agricultores, sendo que, ao produtor fica a responsabilidade de construir o aviário, incumbir-se da mão de obra e equipamentos necessários.

Há também o modelo de integração e a ele cabe o fornecimento de pintos, medicamentos, transporte de aves ao abatedouro e assistência técnica ao produtor. Sendo este um modelo de integração importante para a permanência do pequeno produtor em sua propriedade rural. Na comunidade da Rocinha se trabalha com o plantio da mandioca, açaí, cacau, pupunha e com a criação de peixe, suíno e bovino.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa da pesquisa teve como foco o estudo bibliográfico sobre o tema, já que o intuito da pesquisa bibliográfica é contactar o pesquisador diretamente com o tema pesquisado, além de ter como objetivo colher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto. (Lakatos & Marconi, 2021). Os autores selecionados para fundamentar a revisão narrativa da pesquisa, são os que melhor dialogam com a temática no contexto investigado, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Alguns dos principais autores que referendam a pesquisa bibliográfica.

Autores	Contribuições
Costa (2000) Candau (2005)	Cultura e relações de contexto
Ciavatta (2005)	Formação Integral
Freire (2013) (2019) Palilot (2007)	Valorização dos Saberes Pedagogia da Alternância
Gontijo et al (2022)	Desafios da formação profissional
Arroyo (2011) Libâneo (2018) Sacristán Veiga (1995)	Educação e Currículo
Nosella (2012) (2020)	Educação do Campo
Silva (2016)	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na segunda etapa, devido às dificuldades causadas pela pandemia, fez-se uso do questionário, o qual foi aplicado via *Google forms* e que, no caso desta pesquisa, teve por objetivo coletar informação de um grupo de respondentes, 11 professores, 01 coordenador e 20 estudantes do 2º “A” e 1º “B” Agropecuária PROEJA 2020, que se dispuseram a participar da pesquisa. Foram feitas 10 perguntas a cada grupo com o objetivo de diagnosticar as percepções entre professores, estudantes e coordenação acerca dos Saberes trabalhados entre eles.

Além disso, fez-se uso da análise descritiva e interpretativa, a fim de se fazer uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo extraído das respostas apresentadas nos questionários e suas respectivas interpretações.

Também foi aplicado o estudo de caso, pelo fato de ele consistir na análise detalhada de um determinado grupo, de uma realidade específica. Lakatos e Marconi (2021, p. 108) enfatizam que o método ou estudo de caso, pode, também, em vez de se

concentrar em uma perspectiva, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular. Do mesmo modo, para Yin o estudo de caso deve ser criterioso, bem planejado e articulado com a realidade do caso que se deseja compreender. (Yin, 2015).

Para melhor compreensão do caso em estudo, seguimos o protocolo de Yin (2015), o qual nos orienta a seguir às normas contidas no quadro abaixo:

Quadro 2: Protocolo resumido para o Estudo de Caso.

Organização do estudo de caso	Conteúdo necessário ao estudo
Visão geral do estudo de caso e finalidade do protocolo	Missão e metas a serem alcançadas com o estudo de caso Questões, hipóteses e proposições do estudo de caso Estrutura teórica para o estudo de caso
Procedimentos de coleta de dados	Nomes dos contatos para fazer a coleta de dados Planos de coleta de dados Preparação esperada antes da coleta de dados
Questões de estudo de caso	Descrição da prática Como surgiu a ideia? Avaliação da prática
Guia para o relatório do estudo de caso	Resultados da prática Valorização do contexto e história analisados

Fonte: Adaptado de Yin (2015, p. 89).

Para o autor, é necessário valorizar o contexto real do ambiente de pesquisa e dentro dessa perspectiva, é que orientamos nossas atividades. Os saberes foram discutidos como um processo de interlocução entre o currículo e os estudantes. Nesse ínterim, o nosso papel não foi o de mediador do processo, nem foi o de testemunha alheia ao processo. Fomos um interlocutor presente, que, ao mesmo tempo em que responde, faz perguntas sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

O que se propõe é que ao visualizar o currículo, se perceba os saberes locais desses estudantes, a valorização do próprio estudante como pessoa, valorização do saber de cada um, para que haja consideração às suas dificuldades, ou seja, que esse currículo esteja o mais próximo possível da realidade desse estudante, não oferecendo grandes dificuldades para ser decodificado pelo corpo docente. Dessa forma, o primeiro passo foi conhecer os saberes dos estudantes no seu ambiente familiar, sua expectativa em relação ao Campus, seus interesses e perspectivas. Isso foi realizado a partir do estímulo do estudante para falar e ouvir os demais colegas.

O segundo passo foi investigar o currículo vigente na instituição para compará-lo com o relato dos estudantes. Enfim, os Saberes na Construção Curricular foi o início, o meio e o ápice de nosso trabalho de pesquisa. Sendo, portanto, necessário estudá-los, construí-los, destruí-los, reconstruí-los, interpretá-los. Afinal, o nosso dever como pesquisador é encontrar respostas positivas ou negativas para o que nos propusemos a pesquisar.

3. Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa foram catalogados a partir das investigações que se basearam em uma análise descritiva e interpretativa dos dados obtidos, os quais foram identificados, analisados e discutidos com foco nos questionários semiestruturados. Serão apresentados nesta parte, os resultados relevantes acerca das respostas dos estudantes, professores e da coordenação do Curso do PROEJA Agropecuária do IFPA – Campus Castanhal. Desse modo, foi feito um breve diagnóstico dos estudantes, professores e coordenador do PROEJA Agropecuária que participaram da pesquisa.

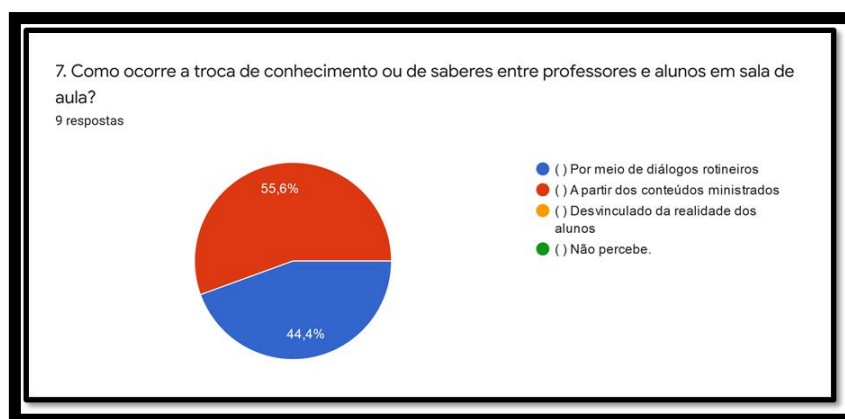
O questionário semiestruturado aplicado aos estudantes, professores e coordenador do PROEJA, teve por objetivo descobrir como se ocorre a construção de saberes entre os participantes da pesquisa. Dessa forma, discorreremos a seguir sobre os

participantes, a partir dos quais foram analisadas as inter-relações entre os saberes profissionais e tecnológicos, inerentes ao currículo do curso técnico de Agropecuária PROEJA, no Campus Castanhal do IFPA e os saberes tradicionais ou do senso comum desses Estudantes. Assim, deu-se enfoque à relação estabelecida entre os saberes dos estudantes, suas atividades laborais, suas representações, seus costumes e a construção curricular do Curso de Agropecuária no Campus.

3.1 Discentes do PROEJA (DPA) - Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

O questionário semiestruturado aplicado aos estudantes do PROEJA teve por objetivo descobrir como ocorre a construção de saberes entre estudantes e professores nas aulas, sendo composto por dez perguntas. Neste recorte da pesquisa serão apresentadas apenas algumas, as quais serão transcritas da mesma forma como foram respondidas pelos estudantes e problematizadas de acordo com cada questão apresentada, como a que se segue na figura abaixo:

Figura 1 – Compartilhamento de saberes.



Fonte: Produzido pelos autores (2021)

A pergunta da figura supracitada teve como objetivo perceber a realidade social dos estudantes e professores no contexto de sala de aula. Dessa forma, a figura expõe a leitura das respostas de múltipla escolha pelos estudantes, o que permite corroborar que 55,6% responderam a partir dos conteúdos ministrados, enquanto 44,4% apontam que ocorre por meio de diálogos rotineiros.

Assim, observou-se que a inclusão curricular não acontece “naturalmente”. Há uma intencionalidade na criação de espaços, momentos e disciplinas no currículo que favorecem a integração dos saberes, gerando a convergência entre níveis de modalidades da educação básica e profissional. No entanto, não se trata apenas, e simplesmente, de ter uma ciência que favoreça essa sobrevivência, mas torna-se necessária outra forma de conhecimento, que nos revele como “saber viver”, que dialogue com outros saberes, e permita se envolver por eles.

Em relação à mediação do conhecimento foi possível observar que a incorporação de saberes é inerente às inter-relações entre os saberes profissionais e tecnológicos próprios do currículo do curso técnico e os saberes tradicionais, ou do senso comum, trazidos pelos estudantes do curso do PROEJA. Porém, apesar de ser aparentemente desejado, tanto por professores/as quanto por estudantes, essa integração não se dá sem tensões, conciliações, acordos, desencontros e implicações.

É na alternância que o jovem constrói conhecimentos por meio do diálogo entre o saber local e o saber científico. Para Candau (2005), a finalidade das trocas de saberes entre os sujeitos é promover relações dialógicas e igualitárias no meio de pessoas e grupos de culturas diferentes, com o objetivo de resolver os conflitos que se afloram nessa convivência, porém sem ignorar as correlações de poderes presentes.

Durante a pesquisa sentiu-se a necessidade de saber o que a escola representava para eles, pois sem a visão do estudante em relação ao contexto escolar ao qual está inserido, não é possível delimitar se existe ou não essa interconexão de saberes,

logo, compreender a ótica dos jovens e adultos que almejam uma formação básica e profissionalizante no IFPA Campus Castanhal, tornou-se fator importante, como pode-se notar neste fragmentado retirado da pesquisa: “*A escola pra mim é um lugar de descoberta de saberes, onde aprendemos inúmeras possibilidades de ver o mundo, e de formar nossa própria opinião, lugar de aprendizado sobre a humanidade e respeito*”. (Discente entrevistado – Curso PROEJA).

Mediante as respostas obtidas, percebeu-se a unanimidade dos estudantes em afirmar sobre a importância de uma formação técnica profissionalizante. A escola para eles é, portanto, um lugar de aprendizado, de crescimento, de relacionamento professor/estudante, lugar onde o futuro é promissor, de possibilidades, de troca de saberes, de respeito, enfim, lugar de liberdade de expressão, um acesso seguro ao mercado de trabalho e à evolução socioeconômica pessoal e da comunidade onde vivem.

A educação é vista como fator de transformação social e crescimento pessoal que possibilita acesso à escola e ao conhecimento sistematizado e elaborado, tendo em vista a construção do pensamento emancipado. Para Libâneo (2018), a educação evoluiu com o objetivo de compreender a realidade e assim poder transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, quando falamos de saberes, faz-se necessário refletir sobre qual currículo está sendo desenvolvido na escola.

O currículo enquanto um método de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas precisa considerar “as nossas práticas de educação”, pois também serve “para imaginar o futuro” (Sacristán, 2013, p. 9).

Nessa percepção, o currículo é um campo que envolve heterogeneidade e por isso requer constante discussão e aprofundamento nos campos teórico e metodológico. Arroyo (2011, p. 13) interpreta o currículo como sendo “... o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e que “... é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” Pode-se perceber, então, que o currículo é um processo contínuo bem diversificado, assim, nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos para que se possa elaborar um currículo integrado para o PROEJA. À vista disso, torna-se importante estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam o sentido de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de desintegrações e superposições que tão pouco revelam as expectativas de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a influência pedagógica.

A compreensão de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na ótica de uma educação contínua ao longo da vida, foi ressaltada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFINTEA realizada em 1997, ao afirmar que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. Ireland, Machado, Paiva (2004, p. 42).

A EJA é compreendida, portanto, como modalidade de ensino e estratégia de formação contínua para os que não tiveram acesso à educação na idade própria conforme o parecer CNE/CEB nº. 11/2000 que atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interrompido por algum motivo.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi estabelecido pelo Decreto nº. 5.840 (Brasil, 2006) e concebe-se em uma extensão do Decreto nº. 5.478 (Brasil, 2005), que cria o Programa, mas o delimita ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Essa

política expande a oferta da educação profissional integrada à educação geral aplicada, inicialmente, pelo Decreto nº. 5.154 (Brasil, 2004) que, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional ligada ao ensino médio em três modalidades: subsequente, simultânea e integrada. É a partir desta última que se propõe para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essencialmente, um projeto político-pedagógico tendo como produto um currículo integrado.

Nessa direção, o Documento Base destaca que o Programa tem como precedência a formação profissional, o que estabelece um elemento inovador, e que seria importante pensá-la à luz de outros aspectos considerando que os jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA por muitos motivos só finalizaram o ensino fundamental, seja na modalidade EJA ou não. Em vista disso, a EJA na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional deve elencar-se, segundo o Documento Base, em fundamentos político-pedagógicos estabelecidos como norteadores de uma organização curricular constituída, “visando à qualificação social e profissional articulada à ascensão da escolaridade” (Brasil, 2007, p. 53).

A compreensão do PROEJA para o currículo integrado é trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, como cita o Documento Base (Brasil, 2007), preconizando uma superação de modelos curriculares convencionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa elaborar conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja reconhecimento dos saberes que os estudantes assimilaram em lugares não formais da educação. Assim, trabalhar currículo integrado em uma concepção interdisciplinar, transdisciplinar e da interculturalidade é buscar a formação plena do educando do PROEJA. Logo, a peculiaridade do PROEJA aponta para uma abordagem curricular capaz de incorporar conteúdos à formação geral de nível médio e a proposições de um campo profissional específico, possibilitando, ainda, a particularidade da Educação de Jovens e Adultos. Logo, evidencia o conceito de integração. De acordo com Ciavatta:

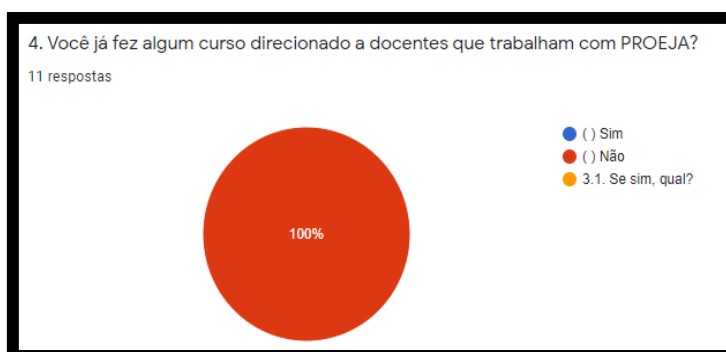
Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Ciavatta (2005, p. 146)

Para a autora, a incorporação entre saberes científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera coincidência de disciplinas, e ainda na tentativa de proporcionar uma conexão entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre construção científica e formação para o trabalho no contexto do nível médio de ensino.

3.2 Professores do PROEJA (PP) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

Do quadro de professores responsáveis pelas turmas do 2ºA e 1ºB PROEJA em 2020, apenas 11 responderam ao questionário, totalizando 42,3% da amostra. Deste modo, foi feita uma breve decodificação dos educadores que compõem o quadro de professores do PROEJA Agropecuária (PPA) que participaram da pesquisa. O questionário semiestruturado aplicado aos professores do PROEJA teve por objetivo descobrir como se dar a construção de saberes entre estudantes e professores nas aulas, sendo composto por dez perguntas às quais serão transcritas da mesma forma como foi respondida pelos Professores e problematizadas de acordo com cada pergunta, como a que se segue na figura abaixo:

Figura 2: Curso direcionado aos discentes.

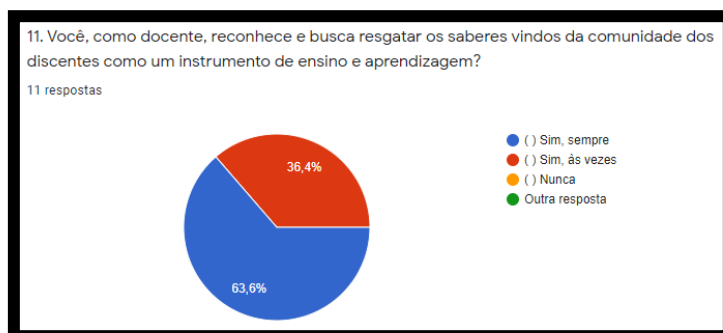


Fonte: Produzido pelos autores (2021)

A falta de formação adequada ao público-alvo ficou latente nesta investigação, pois 100% dos docentes afirmaram que nunca fizeram cursos direcionados a esta modalidade de ensino. Isso merece ser motivo de reflexões, a fim de se buscar iniciativas que instiguem os docentes a se inserirem melhor no contexto do PROEJA, conhecendo suas reais bases e necessidades contextuais. Sabe-se quão importante é conhecer o histórico dos discentes e quais seus temores ao se depararem com o recomeço de seus estudos, pois ao se conhecer a história de alguém, se torna mais fácil construir um novo tempo com ela. Nessa compreensão, a construção de um instrumento dialógico, por meio da capacitação, proporciona ao professor um diagnóstico contínuo, capaz de contribuir na busca de novas estratégias para o ensino de qualidade e significativo para a vida do estudante.

Uma questão que merece a nossa atenção e que também não poderia deixar de ser problematizada nesta pesquisa é a respeito de como os professores estão construindo com os estudantes os saberes e o que pensam a respeito dos saberes que os discentes trazem a partir de suas experiências de vida. A figura abaixo apresenta a visão dos docentes sobre essa questão.

Figura 3: Reconhecimento e resgate dos saberes dos estudantes.



Fonte: Produzido pelos autores (2021).

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA se sistematizam na figura exposta acima e permitiram concluir que 63,6% dos professores garantem que consideram os saberes experienciais, entretanto, 36,4% afirmaram que o fazem, mas nem sempre. Logo, esses dados permitem inferir que há uma preocupação por parte de alguns professores em caminhar pelos saberes e pelos conhecimentos, que os estudantes já conhecem. Enquanto outros se detêm mais aos conteúdos didáticos dos livros ou mesmo não sabem como articular os conteúdos propostos à realidade dos estudantes. Porém, no entendimento de Freire (2019), aos educadores não são impostos os conteúdos programáticos, podendo este dialogar com os sujeitos envolvidos na transmissão dos conhecimentos, professor e estudante, de forma a valorizar a situação existencial, concreta, presente e assim, construir uma relação entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão, pois “o saber deve ser plural e emancipador” (Gontijo et al, 2022, p.2).

Para discorrer sobre a construção curricular do PROEJA no Brasil, algumas definições sobre currículo apontadas por determinados autores que discutem sobre o assunto em diferentes contextos são necessárias. Silva (2005), admitia uma postura progressista e defendia a valorização das experiências de vida, a considerar o contexto social da década de 1960, período ápice do desenvolvimento político e econômico. Em seu livro “Documentos de identidade” apresenta a discussão analisando o processo dos estudos sobre currículo a partir dos contextos emergentes, tendo início com a influência dos modelos curriculares norte-americanos, cujas vertentes tinham objetivos diferentes, uma de origem conservadora defendia a homogeneização do ensino, e a outra impulsionada pela concepção democrática liberal. Nessa mesma tônica de Tomaz, Veiga (1995) define que:

Curriculo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (Veiga, 1995, p. 7)

Mas se o currículo é uma construção social, como enfatiza a autora e a sociedade defende ou se acomoda diante dos privilégios, a partir de um processo de reprodução cultural, como poderá a escola agir em sua ação educativa para a igualdade social? Para qual tipo de homem e de sociedade a escola está a serviço? De que forma em sua estrutura curricular podem prevalecer ações que valorizem as diferenças de fato? E, como se pensar em uma equidade formal se os conhecimentos e os saberes acadêmicos possuem significados diferentes para seus aprendizes? Essas e outras questões sempre surgirão enquanto pontos de reflexão, quando o assunto é refletido em sua essência.

Contudo, existem fatores que sempre influenciarão diretamente na estrutura curricular do ensino, visto que,

A classe social é simplesmente a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho: se é mais especializada ou menos especializada, se está mais ligada à produção material ou a produção simbólica... Mas o importante é que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido. Silva, (2005, p. 74).

Nesse aspecto, para Silva, “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (Silva, 2005, p. 12), e, por assim ser, é que por meio do currículo a estratificação social e a desigualdade social são cada vez mais definidas, embora a escola pública seja uma instituição educacional destinada para todos, seus processos e resultados só contemplam uma parcela da demanda, cenário que se observa com frequência, nos últimos anos e que contribui para o fechamento de muitas escolas no campo, como ressalta Nosella (2020).

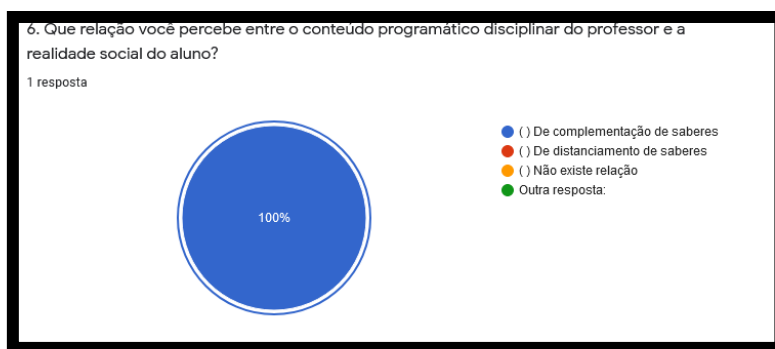
Essas posições sociais apontadas pelo autor, em sua maioria são definidas pela estratificação social baseada no acúmulo de posses, a partir de uma segregação que é sustentada pela conquista de bens e pela valorização do capital, cujo pensamento de origem marxista caracteriza como o “poder da mais valia”. E a escola de acordo com a teoria produtivista de Bourdieu (Nogueira; Catani, 2007), enquanto instituição que está a serviço do Estado reproduz essa cultura a partir da classificação e da manutenção do *status quo*, em sua organização curricular quando valoriza o conhecimento acadêmico desvinculado da realidade social, e/ou, no seu processo avaliativo, quando desconsidera a subjetividade do conhecimento em detrimento da objetividade.

3.3 Coordenação do PROEJA (PP) – Agropecuária do IFPA Campus Castanhal

Para o coordenador foi possível depreender que o universo de saberes dos estudantes compreende uma “carga de conhecimento que ele traz consigo”, por meio dos mitos, da religião, das línguas, da cultura, da música, das artes, fenômenos socioculturais, economia, entre outros, portanto, são construções dos grupos sociais identificadas nas comunidades e funcionam conforme a cultura local, logo, do saber local.

Aparentemente, a coordenação compreende a vivência e os saberes dos estudantes. O que permite inferir que os saberes locais dos discentes são visíveis no Campus pelos profissionais da educação que articulam a experiência da docência aos saberes culturais locais e ao currículo tornando a prática pedagógica mais “próxima” do estudante, mas sabemos que eles vão além dessa visão apresentada, por isso foi necessário interrogá-lo a respeito do currículo e do que os professores têm feito em relação ao conteúdo programático e à realidade social do estudante.

Figura 4: Percepção do conteúdo programático.



Fonte: Produzido pelos autores (2021)

A resposta atribuída pelo coordenador do PROEJA (CPA) quanto à sua percepção entre o conteúdo programático disciplinar do professor e a realidade social do estudante, é 100 % afirmativa, na complementação de saberes. Assim, constatou-se na afirmação do coordenador que há diálogo entre as disciplinas e o contexto sociolaboral dos estudantes. Mas se formos refletir, nota-se a necessidade de se pensar na oferta de formações seja a professores ou coordenadores, pois “A formação docente possui um papel imprescindível em meio à educação social”. (Ineichen et al., 2020, p. 3).

Diante da resposta do coordenador, concluiu-se que a relação entre os saberes escolares e saberes culturais locais são estabelecidos na escola à medida que estes saberes se cruzam. Essa interseção é necessária porque os saberes escolares são o eixo do sistema de educação e os saberes locais representam a base da educação tradicional. Nesse sentido, pode-se falar de uma relação de complementaridade entre os dois saberes. Sentiu-se falta, entretanto, de um detalhamento mais adequado sobre como ocorre essa complementação, o que sem dúvida, ampliaria a nossa análise sobre o assunto.

Deste modo, a partir das análises foi possível verificar que tanto estudantes, quanto professores e coordenador, responderam de forma satisfatória aos questionários propostos contemplando a realidade sociocultural e laboral dos estudantes, seus saberes advindos da comunidade, assim como, se dá a mediação dos conhecimentos ou dos saberes locais dentro do contexto realidade socioeducacional e laboral e que este ocorre, também, de forma ininterrupta e sistematizada, cujo objetivo é educar por meio de um processo de ação/reflexão dos envolvidos.

Sendo assim, as respostas dos estudantes, professores e coordenador permitem inferir que há relação entre o diálogo dos saberes tradicionais ou locais, tanto estudantes como professores e coordenador buscam superar suas diferenças por meio do diálogo, sendo este um instrumento de ensino e aprendizagem para o resgate dos saberes tradicional/local. Proposta fundamentada na pedagogia da alternância, o que reflete, segundo docentes, discentes e coordenador diretamente no processo de ensino aprendizagem.

É válido ressaltar, porém que na visão do coordenador, a troca de conhecimentos entre os professores e estudantes deve ocorrer ou ocorre a partir dos conhecimentos ministrados e não por meio dos diálogos rotineiros, conforme também afirmaram os docentes, o que nos leva a concluir que a comunicação entre o coordenador e os professores no que se refere à prática pedagógica, junto aos discentes precisa ser revista, pois a harmonia entre os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem reflete no bom desempenho da escola. Nessa perspectiva, Libâneo (2018, p.136) observa que

não deve levar a sacrificar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade. O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade.

Estes dois agentes do conhecimento: professor/coordenador, precisam integrar-se porque são importantes para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e nesse sentido, compreender a realidade da Pedagogia da alternância e analisar quais possibilidades científicas ela está a construir. A partir do exposto, entende-se que essa pedagogia tem como objetivo valorizar o jovem na sua vivência escolar e familiar, não permitindo o desligamento desse jovem com seu ambiente, ou seja, valoriza-se tanto o tempo escola quanto o tempo família-comunidade. Compreende-se, portanto, que a Alternância é o processo de ensino-aprendizagem que se dá em diferentes espaços diferenciados e alternados. Sendo primeiro o familiar, seguido da comunidade de origem ou a realidade do discente e o segundo, a instituição de ensino onde o educando compartilha os diversos saberes que possui com os outros atores, refletindo sobre eles em bases científicas (reflexão), e, finalmente, retorna-se à família e à comunidade, a fim de continuar a práxis, seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

Como ressalta Nosella: “Resumidamente, a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. (Nosella, 2012, p. 32). Nesse aspecto, há de se considerar o que (Palilot, 2007) afirma em sua tese, que a Pedagogia da Alternância se baseia num método científico da observação, descrição, reflexão e experimentação. Por meios de planos de estudos que envolvam a família, comunidade e escola. E que busca “responder às questões (por meio das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios); e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento)” (Palilot, 2007, p.19). Compreende-se assim, a relação da pedagogia da alternância com os saberes empíricos dos estudantes.

O saber, além de carregar um significado de tradição, é passado de geração a geração por meio de uma pedagogia de oralidade, conforme (Silva, 2016, p.130). O autor ressalta que “na dimensão epistemológica, os saberes ambientais podem se construir em um “espaço” onde é possível circunscrever uma diversidade de formas de relação, apropriação e uso que os sujeitos locais estabelecem com a natureza”. Assim, homens e mulheres se apropriam dos recursos naturais com a finalidade de produzirem diferentes afazeres no seu cotidiano social o que resulta em diferentes formas de produção dos saberes. Por isso, se torna relevante o conhecimento tradicional, uma vez que este envolve uma relação histórica e ao mesmo tempo direta com o meio ambiente pautada de simbolismos.

Dentre tantas questões, encontram-se o misticismo, as credences etc. Não se deve plantar antes da lua cheia, por exemplo. Paulo Freire chama atenção para uma educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação.

...dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2019, p.38)

Corroborar-se no excerto acima, a ênfase do autor ao destacar a relação do homem com o meio onde vive, ou seja, não se pode considerar que este ser humano seja vazio, mas que ele apreende o conhecimento, seja coletivo ou individual. Portanto, homens conscientes de suas ações e capazes de contribuir com o mundo à sua volta por intermédio de uma relação simbiótica.

4. Considerações Finais

A pesquisa realizada sobre os saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular do curso de Agropecuária no IFPA Campus Castanhal proporcionou compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos saberes desses

estudantes que ocorrem em muitos momentos, na sala de aula e fora dela, e em se tratando dos conhecimentos tradicionais locais, certamente, todas as atividades devem ser valorizadas, respeitando a diversidade cultural dos estudantes. Assim, a partir dos objetivos estabelecidos para esta investigação, buscou-se identificar e sistematizar as práticas pedagógicas vivenciadas no curso, ou seja, como se estabeleceu o diálogo de saberes entre os estudantes e os professores dentro do processo formativo desenvolvido, tendo sido possível perceber esse processo de formação dos sujeitos jovens e adultos do campo, no IFPA Campus Castanhal.

Podendo, então, afirmar que os propósitos da pesquisa foram alcançados, apesar de se compreender que algumas questões merecem ainda uma maior investigação, no sentido de elucidar todos os contextos que se relacionam aos saberes dos estudantes PROEJA e à construção curricular. Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância se mostrou como opção pertinente nessa relação de troca de saberes, pois sendo ela um método que visa a uma relação dialógica entre o estudante que reside no campo e a realidade que ele vivencia no seu cotidiano socioeducacional, de modo a favorecer essa troca constante de saberes entre seu ambiente de vida, trabalho e escola.

Por meio da pesquisa foi possível identificar na formação dos jovens e adultos do PROEJA, a valorização do saber local ou conhecimentos tradicionais que os discentes trazem da vivência sociolaboral em suas comunidades, as relações de respeito estabelecidas entre professor e estudante pautadas no diálogo e reconhecidas pelos estudantes na prática docente em sala de aula.

Na medida do que se propôs, esta pesquisa contribuiu para sistematizar os saberes discentes e pedagógicos vivenciados no IFPA Campus Castanhal e no contexto formativo dos educandos do Proeja, além de conhecer a realidade desses sujeitos. Contudo, consciente de que a realidade é dinâmica e está em constantes transformações, considera-se que os resultados da pesquisa são provisórios, e abrem caminhos para a realização de outros estudos sobre esta temática.

Dessa maneira, a partir dos questionários aplicados aos discentes, professores e coordenador, foi possível diagnosticar, por exemplo, que a formação dos jovens e adultos do PROEJA no IFPA Campus Castanhal tem buscado a valorização desses sujeitos do campo, na medida em que no ambiente formativo se procura evidenciar os saberes que os estudantes trazem consigo de suas vivências nas comunidades de origem. Assim, as relações que se concebem entre educador e educando têm como objetivo o diálogo e o reconhecimento dos saberes tradicionais camponeses, os quais são trazidos para a formação dos discentes.

Portanto, no que se refere aos saberes pedagógicos que se evidenciaram no Proeja do IFPA Castanhal, a análise revelou que se efetivaram fundamentados numa relação dialógica, considerando a realidade e a visão dos sujeitos, suas identidades, práticas e fazeres. Além disso, a identificação dos saberes educativos vivenciados pelos envolvidos forneceu elementos para afirmar que eles foram diversificados e fundamentais para a formação, correspondendo às perspectivas dos estudantes.

Dessa forma, no que se refere aos saberes dos estudantes do PROEJA na construção curricular, a pedagogia da alternância, respeitou-se o que propõe a realidade e as experiências durante o tempo escola e o tempo comunidade, que é a apreciação de tal forma que os conhecimentos tradicionais sejam vistos como base para a produção dos saberes científicos, de modo que o estudante se sinta emblemático no seu próprio conhecimento, desenvolvendo deste modo, a agricultura familiar. Logo, a partir das análises desta pesquisa, pode-se inferir que a avaliação no contexto do PROEJA só ocorre de forma aceitável quando a construção do conhecimento acontece de forma processual, delineando educar por meio de um contínuo processo de ação-reflexão-ação.

Pela importância da pesquisa, dar-se-á continuidade a outras investigações nas comunidades pesquisadas, a fim de que se avalie as consequências da relação escola-trabalho-saberes e currículo no decorrer do tempo, não apenas em cursos de PROEJA, mas de outras modalidades que também precisam estar na rota de diálogos de educadores que almejam intensificar o discurso de uma educação mais qualitativa e equitativa.

Referências

- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Editora vozes.
- Costa, M. V. (2000). *Estudos culturais em Educação*. Editora Universidade/UFRGS.
- Candau, V. M. (Org.) (2005). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. DP&A.
- Ciavatta, M. (2005). *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. N. Ensino médio integrado. Cortez.
- Concagh, V. B. (1989). *A escola família agrícola no Espírito Santo*. Caderno Pesquisa.
- Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/decreto-5154-23-julho>.
- Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/decreto-5478-05>>.
- Decreto nº 5840/06 – Planalto. Decreto. Acessado em 24 de fevereiro de 2020. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Gontijo, J. R. M. et al (2022). *Desafios para uma formação e desenvolvimento profissional docente que possibilite uma educação de qualidade e humanizada*. *Research, Society and Development*, 1-14.
- Neichen, C. V. et al (2020). *Conhecimento e saberes docentes no ensino de Química: o que revelam as Teses e Dissertações?* *Research, Society and Development*, 1-28.
- Ireland, T; Machado, M. M. & Paiva, J. (orgs) (2004). *Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA*. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. MEC: UNESCO.
- Libâneo, J. C. *Didática*. (2018). Cortez.
- Marconi, M. A & Lakatos, E. (2021). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. Atlas.
- Nosella, P. (2012). *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. EDUFES.
- Nosella, P. (2020). *Cinquenta anos de Pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios*. EDUFES.
- Nogueira, M. A & Catani, A. (Orgs.) (2007). *Escritos em Educação*. Vozes.
- Palilot, M. F. S. (2007). *Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM)/MG*.
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - MEC - Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Silva, N. N. (2016). *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais*. Educação e Diversidade.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Veiga, I. P. A. (1995). *Escola, currículo e ensino*. In: Veiga, I. P. A.; Cardoso, M. H. F. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Papirus.
- UNESP (2015). Faculdade de Ciências Agronômicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. *Tipos de revisão de literatura*. <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura>.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.