Missões
Revista de Ciências Humanas e Sociais

SABERES QUE EMERGEM DA REFLEXÃO DE PROFESSORES DO PROEJA QUE ATUAM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

CONOCIMIENTOS QUE SURGEN DE LA REFLEXIÓN DE DOCENTES DE PROEJA QUE TRABAJAN EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA

KNOWLEDGE THAT EMERGES FROM THE REFLECTION OF PROEJA TEACHERS WHO WORK IN THE PEDAGOGY OF ALTERNANCE

Recebido em: 01/10/2024
Aceito em: 10/12/2024
Publicado em: 28/12/2024

Jordane Lima Dias Oliveira[1]
Instituto Federal do Pará

Rosa Oliveira Marins Azevedo[2]
Instituto Federal do Amazonas

Resumo: A pesquisa objetivou compreender saberes que emergem da reflexão de professores do Proeja que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância. Optou-se pela pesquisa qualitativa, com entrevista narrativa de sete docentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária no *Campus* Castanhal do IFPA. Como base teórica, sustentam a pesquisa, Gimonet (2007), Tardif (1991; 2020) e Teixeira, Bernartt, Trindade (2008). Como base metodológica, adotou-se Jovchelovitch e Bauer (2008). Utilizou para a análise a Análise Textual Discursiva - ATD, com base em Moraes e Galiazzi (2011). Como instrumentos para a constituição do corpus foi utilizado a gravação oral e vídeo (Google Meet). Resultou da análise uma categoria que aponta saberes experienciais para a docência no Proeja, no seguinte aspecto: integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja.

Palavras-chave: Saberes do docente; Pedagogia da Alternância; EJA.

La investigación tuvo como objetivo comprender los conocimientos que emergen de la reflexión de docentes de Proeja que actúan en el contexto de la Pedagogía de la Alternancia. Optamos por una investigación cualitativa, con entrevistas narrativas a siete profesores del Curso Técnico Integrado en Agricultura del Campus Castanhal del IFPA. Como base teórica, la investigación cuenta con el apoyo de Gimonet (2007), Tardif (1991; 2020) y Teixeira, Bernatt, Trindade (2008). Se adoptó como base metodológica a Jovchelovitch y Bauer (2008). Para el análisis se utilizó el Análisis Textual Discursivo - ATD, basado en Moraes y Galiazzi (2011). Como instrumentos para la constitución del corpus se utilizaron grabaciones orales y de video (Google Meet). El análisis resultó en una categoría que apunta al conocimiento experiencial para la enseñanza en Proeja, en el siguiente aspecto: integración del conocimiento disciplinar y pedagógico en el contexto de Proeja.

Palabras chave: Conocimiento del profesor; Pedagogía de la Alternancia; EJA.

Abstract: The research aimed to understand knowledge that emerges from the reflection of Proeja teachers who work in the context of Alternation Pedagogy. We opted for qualitative research, with narrative interviews with seven teachers from the Integrated Technical Course in Agriculture at IFPA's Castanhal Campus. As a theoretical basis, the research is supported by Gimonet (2007), Tardif (1991; 2020) and Teixeira, Bernartt, Trindade (2008). Jovchelovitch and Bauer (2008) were adopted as a methodological basis. Discursive Textual

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), professora do Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: jordane.limadias@gmail.com
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: rosa.azevedo@ifam.edu.br

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Analysis - ATD was used for analysis, based on Moraes and Galiazzi (2011). As instruments for constituting the corpus, oral and video recording (Google Meet) were used. The analysis resulted in a category that points to experiential knowledge for teaching at Proeja, in the following aspect: integrating disciplinary and pedagogical knowledge into the Proeja context.

Keyword: Teacher's knowledge; Alternation Pedagogy; EJA

INTRODUÇÃO

No campo da Educação, pesquisas têm sido conduzidas com o intuito de desvelar os saberes que permeiam a prática docente em diferentes áreas de conhecimento. Esses estudos buscam identificar e compreender os saberes e experiências que os professores mobilizam em sua atuação pedagógica, visando contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

No contexto deste estudo, direcionamos o foco para a compreensão dos saberes que emergem da reflexão dos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância.

A escolha por investigar os saberes docentes no referido contexto se justifica pela relevância deste tema e por lacunas encontradas quanto à necessidade de estudos que respondam quais são esses saberes? como são evidenciados no Proeja na perspectiva da Pedagogia da Alternância nas vozes dos professores?

É válido ressaltar que este é um recorte de uma pesquisa doutoral em andamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, na linha Formação de Professores.

O lócus de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Castanhal, antes denominado de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e que, desde 2005, oferece o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico.

A especificidade do Proeja oferecido na Pedagogia da Alternância exige também um olhar reflexivo sobre saberes do campo e a educação do/no campo. Por essa razão, não se poderia perder de vista, nos relatos dos professores entrevistados, como percebem os modos de vida, como constroem os tempos de estudo, como relacionam o trabalho e vivências dos alunos e a comunidade desses jovens e adultos do campo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, ancorada em entrevistas narrativas com os docentes participantes e busca embasar-se em referenciais teóricos consolidados, como os

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

trabalhos de Tardif (1991; 2020), que aborda a temática dos saberes docentes, Gimonet (2007) e Teixeira; Bernartt; Trindade, (2008), que tratam a respeito da Pedagogia da Alternância e Jovchelovitch e Bauer (2008), que fornecem a base metodológica para a condução da pesquisa. A análise está fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD) conforme delineada por Moraes e Galiazzi (2011).

Passamos a apresentar o que encontramos na literatura como saberes docentes e o que já se desenhou desses saberes direcionados ao Proeja.

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos anos 1980 e 1990, há um movimento que versa sobre a profissionalização do ensino e o status profissional da profissão docente, em comparação com outras profissões que não são do ensino, apoiando-se na tese de que haveria uma base de conhecimento ou repertório para o ensino, devendo, assim, ser pesquisado, sistematizado, validado e legitimado para a ação (GAUTHIER *et al*. 2013). A partir desse período, as pesquisas se multiplicaram de forma exponencial, tanto as de natureza quantitativa quanto as de natureza qualitativa.

As produções desenvolvidas, a partir de então, centralizaram-se em aspectos teórico-metodológicos que deram destaque às vozes dos professores, os quais se desenvolvem na prática do seu trabalho cotidiano, e a partir dele, produzem saberes.

Em Tardif (2020) encontramos três abordagens que se estabelecem entre os saberes e a prática: a) o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversas fontes; b) o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite; c) os saberes experienciais são os fundamentos da prática e da sua competência profissional. Apresentamos a primeira e a última abordagem dada pelo autor, para compreendermos o que pode ser relacionado aos saberes dos professores do Proeja.

Em relação ao primeiro enfoque, o saber docente é definido como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos curriculares e da experiência" (TARDIF, 2020, p. 36). Nesse sentido, não há apenas um saber docente, mas saberes diversificados, categorizados a partir dos discursos e da prática cotidiana.

O trabalho docente está articulado aos vários saberes e o professor necessita de todos eles. No entanto, a relação do professor com os saberes se manifesta de maneira ambígua, de modo que ora os produz, ora não, como é o caso dos saberes disciplinares e os saberes

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

curriculares, que exercem com os professores uma relação de exterioridade, à medida que não é o professor quem os produz nem os adapta aos saberes escolares. Além do mais, os saberes profissionais, das ciências da educação e pedagógicos são dependentes da universidade e seus corpos de formadores, sendo assim, considerados saberes externos, pois o papel que o professor exerce é o de apropriar-se desses saberes em sua formação (TARDIF; LESSAD; LAHAYE, 1991).

Resta ao professor produzir o saber que compreende e exerce o seu próprio controle, os saberes experienciais, fundamentos da competência docente, que representam a terceira abordagem:

> É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas e métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão (TARDIF; LESSAD, LAHAYE, 1991, p. 227).

Os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2020), são o núcleo vital do saber docente, pois é através deles que os professores se aproximam e retraduzem outros saberes não produzidos por eles mesmos em saberes úteis à sua prática. Sendo os saberes experienciais o núcleo vital do saber docente, reflexões se fazem importante, principalmente sobre a relação entre os saberes experienciais e a prática docente. Assim, ao considerarmos esse saber como essencial à prática, apresentamos três questões principais que sintetizam esse pensamento:

- Os saberes experienciais permitem aos professores lidarem com situações complexas e imprevisíveis que surgem no dia a dia da sala de aula, auxiliado na reflexão sobre a prática.
- Ao refletir sobre esses saberes os professores são encorajados a repensar suas práticas, buscando, assim, novas formas de aprimorar o seu trabalho.
- Quando estimulados a compartilhar suas experiências em forma de saberes experienciais, propicia-se um ambiente de aprendizagem mútua e coletiva.

Em virtude do exposto, vale adentrar um pouco mais nessa categoria de saberes, a fim de entender a relação procedente com a prática dos professores do Proeja.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES

Os saberes experienciais dos professores têm sido tratados com enfoque na literatura, e nela pode-se encontrar ampla variedade de categorias que os representam: saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2020); sabedoria da prática (SHULMAN, 2014); saber experiencial e saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*., 2013).

De acordo com Tardif (2020), os saberes experienciais ou práticos são adquiridos no âmbito da prática profissional e não provêm das instituições de formação nem dos currículos, bem como não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. De acordo com as especificidades do trabalho docente (situações imprevistas, as contingências da sala de aula e na interação com os alunos e pares), os professores acabam por produzir situações práticas, que são convertidas em *habitus* e habilidades, saber-fazer e saber-ser. É nisso que se fundamentam os saberes experienciais individuais e coletivos.

Para o autor, a relação estabelecida entre o professor com os saberes experienciais pode ser considerada como o núcleo vital do saber docente, e os demais saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional), são retraduzidos e submetidos à prática docente que é de onde vêm as certezas dos professores diante de sua prática. Nisso reside a grande contribuição de Tardif (2020), a defesa de uma epistemologia da prática, compreendendo como esses saberes são integrados à atividade de trabalho docente e como são incorporados a esse trabalho, produzidos e utilizados em função de sua prática.

Ao contextualizar os saberes experienciais no trabalho dos professores do Proeja, é necessário examinar as pesquisas que já foram realizadas buscando explicitar quais são esses saberes. Como ainda não temos caracterizados quais são esses saberes, trazemos o que dizem as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Alves (2018), os saberes experienciais tem sido caracterizados como o que melhor contribuem para a atuação docente dos professores nessa modalidade. Esses saberes atendem às especificidades da EJA, são úteis no direcionamento da ação dos professores, é um saber interativo, temporal, que oferece segurança e certezas às práticas docentes. Contempla as necessidades e dificuldades da sala de aula, sendo, portanto, o alicerce da prática na EJA.

Silva (2016, p. 76) aponta que os saberes experienciais no contexto da EJA são acessados com a finalidade também de tornar acessíveis aos alunos os conteúdos considerados relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, além disso, “mobilizam um conjunto de

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, bem como, aqueles apropriados nos espaços de formação (desde as escolas normais, espaços acadêmicos, cursos de formação continuada) com o objetivo de qualificar a sua prática".

Aponta, assim, Silva (2016) que os saberes da experiência docente construídos na realidade/contexto da EJA são produzidos na organização de seus afazeres, articulando os conteúdos a serem ministrados, considerando a realidade sociocultural do estudante e suas especificidades, a bagagem cultural e social, ou seja, devem ser organizados na prática docente de acordo com as especificidades da EJA. Logo, as práticas devem estar alinhadas às vivências, sobretudo no que compete às questões do mundo do trabalho.

Em complemento à questão do trabalho, outro ponto destacado no estudo de Silva (2016) se refere às necessidades cognitivas dos sujeitos da EJA. O professor precisa produzir saberes voltados às especificidades cognitivas do público jovem e adulto, trazendo metodologias que os atendam, evitando que esse público seja infantilizado. Dessa maneira, o ensino precisa atender a especificidade do aluno no tempo de sua aprendizagem, mas também na melhoria da vida e independência no mundo do trabalho, considerando as experiências extraescolares.

Um outro saber experiencial de fundamental importância diz respeito à imprevisibilidade da sala de aula com a EJA. A esse respeito, aponta a investigação que os professores no contexto da EJA reconstroem suas práticas com base nessas situações de imprevisibilidade. Assim, os saberes da experiência são atravessados tanto pelas reflexões e readaptações para o contexto da sala de aula, quanto pela relação que os professores estabelecem com os alunos da EJA e suas especificidades. Logo, os saberes produzidos no âmbito da prática docente estão fortemente associados à relação entre o professor e o aluno. (SILVA, 2016).

Scherer Junior (2017, p. 125), ao confrontar os saberes docentes na EJA em determinado contexto em Florianópolis, em comparação aos estudos de Tardif (2020), afirma que é preciso considerar as "diversas possibilidades de compreensão e adaptação na atuação desses profissionais professores quanto aos saberes acionados e desenvolvidos para a atuação pedagógica". Nesse caso, propõe-se a olhar a constituição de saberes docentes na EJA presentes em situações de trabalho particulares, ou seja, situados, o que significa olhar as situações e condicionantes daquele contexto específico de EJA, não podendo considerar as situações homogêneas a todas as demais que ocorram em outros contextos de EJA. No caso

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

de Florianópolis, havia a Pesquisa como Princípio Educativo como um dos fatores a serem considerados na análise dos saberes docentes. Em nossa pesquisa, fica claro também o olhar situacional sobre o Proeja, que é oferecido sob o enfoque da Pedagogia da Alternância.

As questões levantadas até aqui nos estudos mostram-nos, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, os saberes experienciais aparecendo com maior frequência. No entanto, carece ainda a literatura trazer estudos que se voltem mais profundamente para esses saberes no âmbito do Proeja sob o enfoque da Pedagogia da Alternância.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, especificamente nas *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais). Seu início não se deu por meio de teorias a priori, mas sim como uma resposta prática a desafios reais enfrentados por agricultores e suas famílias no contexto rural (GIMONET, 2007). Os fundadores dessa abordagem não tinham um passado institucional ou pedagógico na criação de escolas. Eram, antes de tudo, participantes de movimentos sociais, dos quais destaca-se o movimento cristão de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier.

De acordo com Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância se originou de maneira simples, mas por trás dessa simplicidade havia processos complexos em ação. Tudo começou com a identificação de um problema: um adolescente não queria frequentar a escola secundária. A partir disso, os pais agricultores se depararam com a necessidade de criar uma escola que não prendesse os jovens como as escolas tradicionais, em espaços fechados, mas permitisse que eles aprendessem tanto na escola quanto na vida cotidiana, por meio de períodos alternados entre a família e a escola.

Essa solução, a priori, aparentava simplicidade, apenas na aparência, pois o que se estava iniciando era um processo complexo, sem modelos pré-existentes de educação alternativa; uma pedagogia que refletia suas experiências experimentais com a vida rural e suas relações com o meio ambiente:

> Começa então um amplo movimento de pesquisa-ação, como se diz hoje. A prática do dia a dia, a experimentação, as tentativas/erros cuja análise, a reflexão e sempre o bom senso e a intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos (GIMONET, 2007, p. 23).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Em diversos trabalhos encontramos que a Pedagogia da Alternância pode ser conceituada como uma "metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional" (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). No entanto, esse entendimento avança para a defesa de um sistema educativo, em vez de reduzir-se a uma simples metodologia pedagógica. Para Gimonet (2007), a alternância não é uma facilidade pedagógica, mas uma complexa realidade que só pode ser compreendida de maneira sistêmica.

A Pedagogia da Alternância se desenvolveu em uma abordagem sistêmica e complexa, moldada pela prática, pela reflexão, pela pesquisa e pela interação com outras correntes pedagógicas e filosóficas. Ela evoluiu para ser uma pedagogia da relação, do encontro e da partilha, incorporando os valores da comunidade, da responsabilidade, da autonomia e da liberdade.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou em 1969, advinda do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo principal era fornecer educação ao homem do campo, elevando sua condição cultural social e econômica (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Dentre a experiências educativas relatadas pela literatura no Brasil, tem-se as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a terminologia genérica utilizada para se referir às instituições que praticam a alternância no meio rural é Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), contando hoje com o total de 243 CEFFAs em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A ampliação e consolidação de experiências e o reconhecimento do potencial educativo da proposta com alternância, sobretudo para movimentos sociais do campo no Brasil, contribuíram para a disseminação da proposta para além das CEFFAs e hoje outras instituições também ofertam a Pedagogia da Alternância, como escolas do campo, institutos educativos entre outros.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

A Pedagogia da Alternância passou a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e desde então várias normativas e resoluções vem sendo aprovadas, como a Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023, a qual dispõe as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

São normativas importantes que direcionam as práticas das instituições ofertantes de Educação do Campo e que apontam também para a formação de educadores para trabalhar nesse contexto. Esse cenário também aponta a necessidade de discutir como se constroem os saberes dos professores que embora sem uma formação específica na formação inicial, lidam com essa realidade, como é o caso deste estudo, que dialoga com professores que atuam com o Proeja na oferta na Pedagogia da Alternância.

METODOLOGIA

O presente estudo é de abordagem qualitativa. Esta, com base nas especificações de Flick (2013), não se prende a um modelo teórico; há a possibilidade de trabalhar questões mais abertas com os participantes e, assim, explorar subjetividades. Logo, os participantes podem contribuir com suas experiências e visões particulares de vida.

Assumimos uma pesquisa qualitativa, conforme pontua Minayo (2009, p. 22), em que uma pesquisa qualitativa vinculada à pesquisa social se debruça sobre o universo das relações humanas, das representações, das intencionalidades. Dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. No entanto, compreendemos, assim como a autora, que abordagens quantitativas e qualitativas não são incompatíveis: “Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhadas teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Na pesquisa com os professores do Proeja, o primeiro passo foi a aproximação via contato por WhatsApp, com convite a dez professores do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA do *Campus* Castanhal. Optamos pela entrevista narrativa individual. Os critérios para participar foram: voluntariado e experiência em turmas do Proeja.

Dos dez professores convidados, sete aceitaram participar e foram entrevistados; dois aceitaram no primeiro momento, porém não retornaram mais o contato para agendar um horário; um não respondeu ao convite feito. Quanto à formação profissional, dois participantes são formados em Letras, dois em História, um em Ciências Sociais e dois em Agronomia e atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

A entrevista narrativa – EN seguiu as fases de preparação, iniciação, narração central, questionamento e fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), partindo do roteiro de perguntas: 1. Professor(a)... Me conte sobre você. O que aconteceu para que escolhesse a carreira docente? 2. Me conte sobre quando e como foi que você começou a ministrar aulas no Proeja.

Na fase de preparação, realizamos leituras referentes ao campo de investigação para elaborar questionamentos, perguntas *exmanentes*, que são as do interesse de pesquisa, tomando cuidado para não direcionar o entrevistado nas respostas.

Na fase de iniciação, apresentamos o tópico ou tema da pesquisa e a questão que norteou o relato do entrevistado. Durante a narração central (fase 3), os entrevistados iniciaram seus relatos, e a influência da pesquisadora foi mínima, exercitando sempre uma escuta sensível daquilo que se revelava durante aquele encontro.

As entrevistas iniciaram no dia 27 de agosto de 2022, estendendo-se até o dia 28 de setembro de 2022, data da última entrevista. Quatro entrevistas ocorreram presencialmente, pois havia a disponibilidade dos professores para o dia e horários agendados e outras três ocorreram por Google Meet, por opção dos professores participantes.

Por questões éticas de pesquisa, os nomes dos participantes foram preservados, substituídos por nomes de árvores ligadas à região amazônica: Bacurizeiro, Gravioleira, Cupuaçuzeiro, Açaizeiro, Pupunheira, Cacaueiro e Mangueira.

Uma vez desenvolvida a entrevista narrativa, organizamos o corpus para sua análise. Elegemos como perspectiva a Análise Textual Discursiva (ATD), pela natureza compreensiva, interpretativa e autoral que a metodologia compreende.

Seguindo os três momentos do ciclo da metodologia, unitarização, categorização e metatexto, procedemos à leitura do corpus constituído nas entrevistas narrativas na primeira etapa, a unitarização.

A unitarização é o primeiro momento do ciclo analítico do corpus - conjunto de documentos que carregam as informações da pesquisa - e compõem-se do desmembramento textual. Em outras palavras, fragmentos de sentido foram destacados em unidades de significados relevantes para a pesquisa. Esse movimento inicial de mergulhar nos fragmentos textuais objetiva perceber os sentidos em nível mais profundos, embora se saiba que “um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18). Durante a

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

unitarização, os fragmentos foram retirados, organizados a partir de momentos e reescritos, configurando-se em unidades de sentido/ou significado do corpus da pesquisa.

O segundo momento, categorização, se deu em um movimento de agrupamento das unidades de sentido do primeiro ciclo, a unitarização. Essa união ocorre por meio de significados aproximados entre categorias emergentes, aquelas que surgem de um processo indutivo de análise do pesquisador.

Nessa análise, o processo de categorização implicou o agrupamento das relações dos significantes presentes na unitarização e esse movimento gerou categorias iniciais, as quais reagrupadas, culminaram em categorias intermediárias e, por fim, reorganizadas, geraram a categoria final, conforme representado no Quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO.

PARTICIPANTES	**MOMENTOS**			
	O exercício profissional no Proeja	**Os saberes da docência que emergem da reflexão**	**As dificuldades encontradas no exercício profissional no Proeja**	**Reflexões emergidas e que mostram postura mais sensível**
Bacurizeiro	**UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO REESCRITAS**			
	Sentimentos positivos e de identificação em relação ao exercício no Proeja;	Saber conhecer o contexto do curso; saber trabalhar os conteúdos disciplinares de maneira integralizada com os pares ; saber avaliar e transformar a ementa às necessidades educativas dos alunos	Ausência de lugar fixo para localizar os alunos do Proeja; Dificuldades estruturais pela ausência de sala para o Proeja	O Proeja é invisibilizado, falta recursos, auxílio motivacional e estrutural, mas o professor precisa ser sensível a essa realidade.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Gravioleira	Adaptação de área para um novo contexto do Campo; Utilização de expressões regionais, cultura regional.	saber adequar os saberes disciplinares, teóricos, à realidade prática no contexto do Proeja campo; Saber integrar os saberes disciplinares da língua inglesa aos demais saberes, entre os pares; saber identificar os conhecimentos prévios dos alunos; partir desses conhecimentos e trazer inovações; saberes da experiência e da partilha com os colegas.	Não enxergava a integração com outras disciplinas	O professor não nasce professor, mas se forma professor, se transforma e se ressignifica.
Categorias iniciais	A docência exige adaptação; A docência traz aprendizagens e reaprendizagens; A docência exige identificação.	Saberes contextuais do campo; Saber integrar os saberes disciplinares com a realidade local dos alunos; Saberes pedagógicos relativos à Pedagogia da Alternância no Proeja; Saber ser sensível à realidade do Proeja (contextos, linguagens, histórias de vida); Saber trabalhar de maneira colaborativa.	Dificuldades do exercício profissional no Proeja: estruturais, o trabalho coletivo com os pares.	Posturas desejadas para o Professor do Proeja: Ser sensível, ser aberto à reflexão na ação, Ser humano nas decisões.
Categorias intermediárias	Integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja; saber da sensibilidade às histórias, aos contextos e linguagens; o trabalho coletivo.			
Categoria final	**Saberes experienciais para aprendizagem da docência no Proeja**			

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Deste processo, uma categoria final se mostrou: *Saberes experienciais para aprendizagem da docência no Proeja*, em três aspectos: Integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja; saber da sensibilidade às histórias, aos contextos e linguagens; o trabalho coletivo; porém, neste recorte, trataremos do primeiro aspecto: Integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja, como metatexto, terceiro momento do ciclo da ATD nos Resultados e discussão.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria final *saberes experienciais para a docência no Proeja* destaca o saber o experiencial, que parte do cotidiano desses professores. Elementos revelados sobre a prática indicam planejamento e desenvolvimento das disciplinas, onde os docentes recorrem a conhecimentos contextuais do campo, adquiridos no contato com as realidades dos alunos do Proeja, resultando na necessidade de integrar saberes disciplinares à realidade local dos estudantes.

Manifestaram também que os saberes pedagógicos relativos à Pedagogia da Alternância são essenciais para o Proeja, pois o curso adota essa perspectiva. Para isso, recorrem a momentos de formação e à experiência prática. Vejamos o detalhamento desse aspecto da categoria.

INTEGRAR SABERES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS AO CONTEXTO DO PROEJA

O primeiro aspecto dessa categoria, integrar saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto do Proeja, diz respeito à utilização de um saber da experiência do professor relacionado: a) realizar transformações a partir do conteúdo disciplinar (SHULMAN, 2014), b) compreender a Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1998) e c) aprender e reaprender a docência (MIZUKAMI, 2010).

Quando apontamos para a necessidade de realizar transformações a partir do conteúdo disciplinar, referimo-nos a uma das bases de conhecimento de ensino trabalhadas por Shulman (2014), o conhecimento dos contextos educacionais para realizar transformações. O professor, no âmbito de seu trabalho, antes de iniciar os conteúdos disciplinares precisa identificar contextos próprios de onde partem os conhecimentos dos alunos, afinal, eles não chegam às instituições ausentes de conhecimento (ARROYO, 2018). Nesse sentido, é necessário ao professor um olhar para a sua disciplina e para essas realidades e fazer transformações ou adaptações que melhor sirvam à aprendizagem discente.

Vejamos as evidências nos relatos docentes de posturas de transformação:

> Eu trabalho muito com gêneros textuais, então **eu tento trazer os gêneros textuais que estão presentes nas comunidades deles**, seja um calendário da agricultura, da plantação, e **a gente tenta trazer essa realidade deles para a realidade da escola**, fazendo com que a aula não fique tão chata e monótona. [...] Foi muito interessante aprender com eles a trabalhar essas características. Como são alunos que geralmente estão em vulnerabilidade social, são muito carentes de atenção, de conhecimento, muito carentes de se veem como... – professor eu não escrevo. **– Você faz um**

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

> **bilhete, o que você faz na sua casa? Um recado, um desenho, até um mapa, eles têm o desenho da propriedade deles, isso é um texto, isso é um gênero textual, isso traz informação, então, tentar trabalhar com isso, com o conhecimento prévio deles e trazer essa realidade para a sala de aula** eu acho enriquecedor, coisa que a gente não tem muita oportunidade de fazer com o ensino regular. [...]
> (Bacurizeiro, grifos nossos)

> Como é que eu vou trabalhar o inglês nessa perspectiva? E aí **surgiu a ideia de que eles construíssem glossários de acordo com os outros trabalhos indicados pelos professores expressões que eles já usavam na comunidade**, **só que em inglês**. E aí vieram muitas palavras, muitas frutas regionais, expressões bem típicas da região, enfim, foi algo rico, foi uma experiência boa.
> (Gravioleira, grifos nossos)

O processo de contextualizar, moldar, reelaborar conteúdos, selecionar, em comum acordo com os estudantes, aponta para processos de ação e de raciocínio pedagógicos específicos, – compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (SHULMAN, 2014). Destaco a transformação, pois no âmbito do Proeja do Campo, é possível desvelar dos relatos de Bacurizeiro e Gravioleira posturas diante do conteúdo de suas disciplinas, ou seja, buscando em sua base de conhecimento fundamentos para as suas ações.

No processo de transformação da sua disciplina, os professores primeiro compreendem os propósitos, as estruturas de seu conteúdo, depois partem para as transformações dos textos, materiais para os alunos. Nesse contexto, realizam a interpretação crítica dos materiais de acordo com o ambiente desses alunos, observam quais textos orais ou escritos estão presentes na comunidade discente, que conteúdos são mais significativos para eles, organizam as aulas de forma que a compreensão seja a mais adequada. Assim, a partir desse diagnóstico podem fazer uso das diversas formas de representação dos textos, seja por meio de demonstrações, explicações, pesquisas, entre outros métodos.

Da mesma maneira procede a professora Gravioleira, que ao indagar de que forma poderia trabalhar sua disciplina, relaciona os termos regionais em adaptação à língua inglesa. Os processos descritos são possíveis por conta da adaptação que considera as características desses alunos em relação às suas experiências prévias, cultura, dificuldades, linguagem, gênero, entre outros contextos específicos.

As adaptações dos conteúdos também ocorrem por conta da especificidade da Pedagogia da Alternância, que comporta os espaços de aprendizagem na escola e na comunidade. Nesse contexto em especial, os professores necessitam mais do que o conhecimento do conteúdo para ensinar a matéria e do conhecimento pedagógico geral,

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

precisam considerar o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014), isto é, um conhecimento especializado de sua disciplina, de saber representar melhor as ideias, compreender como abordar tópicos específicos do conteúdo de forma que tornem a aprendizagem mais fácil ou mais difícil, a fim de distribuir de maneira efetiva as atividades dentro das exigências do Tempo Escola e Tempo Comunidade, princípios básicos da Pedagogia da Alternância. Observa-se esse conhecimento no excerto do professor Bacurizeiro:

> 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. Só que eles não ficam desassistidos do conhecimento, existe um projeto todo que a gente elabora pra que nesse tempo comunidade ele desenvolva. **Geralmente os temas envolvem a questão técnica quanto a questão pedagógica.** Vou dar um exemplo do meu caso, nesse tempo eles estavam estudando o território, com as disciplinas de Geotecnologia, mapeando espaço e conhecendo as culturas que tem nas suas propriedades ou de um local perto, dos que não trabalham diretamente com a questão da agricultura; junto com a professora de inglês, a gente trabalhou alguns advérbios de lugar, tanto para conhecer na apresentação do trabalho como mapear em espanhol, porque nesse trabalho que eles fazem **todo o tempo escola eles apresentam seminário, que é a integração do tempo escola mais o tempo comunidade. É como se na teoria na escola eles tivessem acesso ao conhecimento científico, colocam em prática no tempo comunidade e vão fazer a apresentação de um trabalho para sistematizar a integração desses conhecimentos** e ...infelizmente a gente tem muitos problemas com isso porque nem todos os professores trabalham, porque eles não querem, muitas vezes, e porque não existe uma assistência tão grande como deveria ter. (Bacurizeiro, grifos nossos)

> Logo quando eu cheguei aqui o cenário educacional brasileiro era outro eu ainda fui algumas vezes, 2015... 2016, naquela ocasião a gente tinha recurso suficiente para o processo tempo comunidade no processo, na alternância pedagógica... A gente se deslocava até a comunidade e algumas vezes, várias vezes, entre os anos. Depois disso foi só contingenciamento da educação e a gente não pôde mais fazer essas visitas que a gente fazia, de acompanhamento, a gente ia diretamente com a realidade. **Isso molda o nosso caráter, aperfeiçoa a nossa prática**, aprender com os jovens os adultos. Então são ferramentas que o PROEJA tem: **a questão do tempo comunidade – tempo acadêmico** – o plano de estudos. (Cupuaçuzeiro, grifos nossos)

A respeito da Pedagogia da Alternância, referido nos relatos, cada um dos professores elabora um sentido próprio para esses momentos. O professor Bacurizeiro, por exemplo, embora de forma simplificada, atribui sentido com ênfase clara na relação binária tempo e espaço, em que o aluno cumprirá suas atividades no curso. Chama a atenção também que os

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

dois relatos falam de “alternância pedagógica”, no que compreendemos ser referência ao aspecto metodológico.

Trazemos a questão para além do metodológico, por isso nos referimos à Pedagogia da Alternância, que traz em sua forma de execução a alternância, e destacamos que a concepção da Pedagogia da Alternância não pode ser reduzida ao sentido metodológico. Entendemos ser condição fundamental para quem nela atua compreender, mais do que essa divisão de espaços e tempos, a existência de uma formação, de um sistema educativo complexo, que de acordo com Gimonet envolve pelo menos sete elementos, atuando:

> 1. No centro do debate: a pessoa em formação, ou seja, o alternante. Quer ele seja adolescente, jovem adulto, ou adulto.
> 2. O projeto educativo subentende as ações de formação, dá-lhes sentido tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição. Trata-se aí, em outros termos, do sub-sistema de pilotagem.
> 3. O lugar da experiência sócio-profissional ao mesmo tempo como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e funil educativo.
> 4. A rede de parceiros co-formadores nos diferentes espaços-tempos da formação, porque a alternância leva à partilha do poder educativo.
> 5. O dispositivo pedagógico enquanto sub-sistema de gestão e de operacionalidade da formação.
> 6. Um contexto educativo criando as condições psico-afetivas, garantindo a qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação.
> 7. Os formadores e outros atores educativos responsáveis da animação do conjunto e que supõe um estatuto e papéis específicos (GIMONET, 1998, p. 2).

No contexto do Proeja, o Tempo-Espaço Escola se consolida nos espaços institucionais formais de formação e comporta momentos de ensino, estudos das disciplinas específicas do curso e gerais, seminários com socializações das pesquisas realizadas após o Tempo Comunidade. Porém, conforme explica o Professor Bacurizeiro, as socializações não têm se efetivado conforme preveem os princípios estabelecidos no documento que rege o curso, o que constituiria um momento formativo para discentes e docentes, um momento de avaliação do processo vivenciado e ponto crucial do planejamento das demais atividades de alternância.

De acordo com o PPC do curso, seriam nesses momentos de socialização das experiências que se faz “[...] o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa e se consolidam os planos construídos pelos educadores para os momentos de estudo/formação/aula interdisciplinar” (PPC, 2022, p. 77).

O Tempo-Espaço Comunidade é um momento de colocar em prática os saberes científicos do Tempo-Espaço Escola, seja por meio de uma pesquisa ou um projeto de

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

intervenção, os quais envolvem os conhecimentos de várias disciplinas, em um esforço de empreender o exercício interdisciplinar.

Durante o período em que os alunos estão a desenvolver esse tempo, é previsto que ocorram as visitas dos professores, mas como bem pontua o professor Cupuaçuzeiro, essas visitas não têm se concretizado. Para ele são fundamentais no sentido da formação profissional do professor que trabalha na perspectiva do campo: "Isso molda o nosso caráter, aperfeiçoa a nossa prática, aprender com os jovens os adultos".

A fala desse professor coaduna com Arroyo (2007) quando denuncia que nosso sistema escolar é pensado sob o paradigma urbano e, consequentemente, as formações dos professores se assentam nesse paradigma. A formação de educadores e educadoras para atuar no Proeja na Pedagogia da Alternância deveria perpassar a identificação e o reconhecimento dos valores que a educação do campo possui para os estudantes e no lugar onde acontece. Portanto, as visitas, são possibilidade formativa para os professores do Proeja, no sentido de compreensão entre os vínculos desses alunos com o território, com a terra, com o lugar e a escola (ARROYO, 2007).

Ao atuarem no Proeja os professores experienciam novas práticas, enfrentam sentimentos de exigências por aprendizagens e reaprendizagens docentes a fim de melhor atender essas diferentes realidades e a escola se torna o principal âmbito para essas aprendizagens docentes (MIZUKAMI, 2010):

> [...] o PROEJA se for trabalhar com eles e você não estiver aberto a novas opiniões, a novos conceitos, você não vai conseguir, você primeiro tem que se deslocar a uma **reaprendizagem constante na Educação de Jovens e Adultos, é maravilhosa apesar de todos os estigmas sobre ela.** Em relação à docência, **muitas vezes já fui mesmo com toda essa experiência, mais de 20 anos, a gente sempre é surpreendido com novas coisas,** e se a gente não se colocar no local de **aprendizagem** a gente não vai conseguir melhorar. Uma das características de um bom docente para trabalhar na EJA é, sobretudo na Educação Profissional, tem que ser **ensinável,** se ele se colocar em um local não ensinável, dificilmente vai conseguir êxito naquilo que está buscando. (Cupuaçuzeiro, grifos nossos)

> **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, grifos nossos)

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Para os professores Cupuaçuzeiro e Açaizeiro, o programa é uma oportunidade ora de aprender ora de reaprender, principalmente pelas especificidades da modalidade e pelas características já mencionadas da Pedagogia da Alternância. A aprendizagem da docência tem um 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). A postura de aprendente permite ser flexível diante das situações surpreendentes encontradas durante a prática profissional.

Para Açaizeiro, por exemplo, embora com experiência em outros níveis e modalidades educacionais, se vê surpreendida com a experiência no Proeja e sente a ausência de reflexões críticas durante sua formação inicial em relação a essa modalidade, algo de que lamenta, pois demonstra ser para ela a causa de ter que reaprender novamente questões relacionadas à docência, porquanto não recorda ter refletido sobre a Educação de Jovens e Adultos durante sua formação ou experiências anteriores.

As posturas descritas são situações concretas, vivenciadas pelos professores, as quais exigem deles novas compreensões sobre seus alunos, sobre os seus papeis, sobre a escola, pois esses professores acabam por avaliar criticamente como as políticas estão sendo executadas na instituição, e isso faz com que se ampliem os processos de aprendizagem profissional da docência. No entanto, Mizukami (2010) ressalta duas dimensões também imprescindíveis para essa aprendizagem, que são: a) tempo e espaço mental para que os professores pensem sobre o seu trabalho e essas mudanças ocorridas; b) oportunidades adequadas de aprendizagem profissional, para que os professores possam investigar, experimentar, consultar, avaliar essas transformações a longo prazo. As duas dimensões vão de encontro às formações aligeiradas com propósito de sanar as carências profissionais dos professores, muitas vezes ofertadas nos encontros pedagógicos, sem lhes dar o devido tempo e espaço para pensar sobre essas aprendizagens específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender saberes que emergem da reflexão de professores do Proeja que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Castanhal. Esses saberes se

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

manifestaram no contexto específico do Proeja, que tinham como abordagem pedagógica a Pedagogia da Alternância, e foram mobilizados por meio da experiência prática.

Da análise dos dados, constituída por meio de entrevistas narrativas, identificamos que os saberes experienciais emergem como centrais para a docência e estão enraizados nas experiências e vivências dos professores, especialmente no contexto da educação do campo, onde se situam os estudantes deste programa. Os professores apontam que um dos saberes necessários dentro do saber experiencial é saber integrar os saberes disciplinares e pedagógicos ao contexto específico do Proeja, adaptando os conteúdos das disciplinas à realidade dos alunos e às exigências da Pedagogia da Alternância.

Isso evidencia uma compreensão profunda dos professores sobre a importância de contextualizar os conteúdos e de promover uma aprendizagem que aproxime as experiências prévias e as necessidades específicas dos estudantes do campo. Além disso, os professores destacaram a relevância dos saberes pedagógicos relacionados à Pedagogia da Alternância para o êxito do Proeja, evidenciando a importância da formação continuada e do diálogo entre teoria e prática na construção de práticas pedagógicas eficazes.

No entanto, os relatos dos professores mostraram alguns desafios e lacunas, como a dificuldade de realizar as visitas às localidades dos alunos, atividade essencial para a formação tanto dos professores como dos estudantes. Relataram, também, uma lacuna no sentido de compreender verdadeiramente o que é a Pedagogia da Alternância, para além do movimento entre dois espaços separados: escola – comunidade.

Portanto, este estudo não apenas contribui para uma compreensão mais profunda dos saberes produzidos por esses professores, especialmente aqueles que atuam no Proeja na Pedagogia da Alternância, como também destaca a necessidade de oferecer momentos formativos específicos para reflexão sobre suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila Moreira. **Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 29 out. 2024.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES,

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Nilma Lino. (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

ARROYO, Miguel González. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 06 dez. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc (org.). **Alternance, developpement personnel et local**, p. 51-66, Paris: L'Harmattan, 1998.

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.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al*. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

SCHERER JUNIOR, Cláudio Roberto Antunes. **Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186532. Acesso em: 26 abr. 2022.

SHULMAN, Lee. 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.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

SILVA, Alexandre Alves da. **Estudo dos Saberes da Experiência docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_86489f1dfc289ed9410ba1a8623fd555 Acesso em: 29 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**. Porto Alegre, 1991, n.4, p. 215-233.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 227-242. 2008. DOI: 10.1590/S1517-97022008000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/abstract/?lang=pt Acesso em: 20 out. 2024.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.293
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional