

## **Projetos de ensino com perspectiva interventiva:** uma possibilidade de atuação didático-pedagógica com alunos da Licenciatura em Educação do Campo

Josete Bitencourt Cardoso<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este trabalho visa socializar as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de ensino “Mediação didático-pedagógica na construção dos TCs do Curso Técnico em Agroindústria” desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha, *Campus Jaguari*, Rio Grande do Sul. O projeto materializou-se a partir de uma atitude intervencionista, na qual alunos da Licenciatura em Educação do Campo desenvolveram atividades didático-pedagógicas baseadas na perspectiva epistemológica freiriana, visando atender as especificidades da construção de conhecimentos, sob a modalidade alternância, no contexto da Educação do Campo. A organização metodológica comprometeu-se com a construção/ressignificação de conhecimentos de aplicação prática e/ou dirigidos à superação de problemas educacionais específicos da comunidade escolar e acadêmica. A intervenção possibilitou, sobretudo, o desenvolvimento de um processo educativo embasado em referencial teórico, que por sua vez, é crítico das teorias tradicionais da educação. Acredita-se que uma práxis crítica sensibiliza para a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, além de colaborar com um processo ensino aprendizagem dialógico e significativo. Nesse sentido, socializar as construções realizadas nesse contexto, reveste-se de uma significância ímpar no constructo de outra possibilidade de educar.

### **Palavras-chave**

Projeto interventivo. Aprendizagem. Alternância. Educação do Campo.

---

<sup>1</sup> Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, Brasil; professora do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Farroupilha, *Campus Jaguari*, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br.

## **Teaching project with an interventionist perspective: a possibility of a didactic-pedagogical performance with undergraduate students in Field Education**

Josete Bitencourt Cardoso<sup>2</sup>

### **Abstract**

This work aims at socializing the activities developed in the teaching project “Didactic-pedagogical mediation in the construction of the TCs of the Technical Course in Agroindustry” developed in Federal Farroupilha Institute, Jaguari Campus, State of Rio Grande do Sul, Brazil. The project materialized from an interventionist attitude, where students of Field Education developed didactic-pedagogical activities based on Freirean epistemological perspective, aiming at attending the specificities of knowledge construction, under the alternation modality, in the Field Education context. The methodological organization was committed with the construction/ re framing of the knowledge of practical application and/or aimed at overcoming specific educational problems of the school and academic community. The intervention made it possible, specially, to develop an educative process based on theoretical reference, which it is critical of traditional theories of education. It is believed that a critical practice raises awareness for the reality of the relationship between the human being and the world, besides collaborating with a dialogical and meaningful teaching-learning process. In this sense, socializing the constructions carried out in this context, has a unique significance in the construction of another possibility of educating.

### **Keywords**

Interventionist project. Learning. Alternation. Field Education.

---

<sup>2</sup> Master in Sociocultural Practices and Social Development, University of Cruz Alta, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Federal Institute of Education Science and Technology Farroupilha, Jaguari Campus, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br.

## Introdução

Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar a salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização. (Edgar Morin, 2003, p. 99).

A intenção deste trabalho é a socialização das ações desenvolvidas no projeto de ensino intitulado “Mediação didático-pedagógica na construção dos TCs do Curso Técnico em Agroindústria”. O referido projeto visou proporcionar espaço para atividades pedagógicas, às quais se comprometeram com a possibilidade de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo<sup>3</sup> (LEdoC), do *Campus* Jaguari, atuarem como mediadores na construção de conhecimentos dos Tempos Comunidades (TCs) realizados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria também do *Campus* Jaguari.

A atuação consistia na realização de ações pedagógicas comprometidas com a orientação na constituição das propostas de TCs, as quais os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria deveriam realizar ao longo do ano letivo, tendo em vista que o referido curso se articulou sob a metodologia da alternância<sup>4</sup>.

A Alternância constitui-se em modalidade de ensino que possibilita aos sujeitos construir conhecimentos em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho. No âmbito do *campus* Jaguari, esses espaços denominam-se tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) respectivamente.

Mais especificamente, os alunos da LEdoC envolveram-se na orientação, organização e auxílio na execução dos TCs, bem como com as demais atividades inerentes ao processo de construção de aprendizagens sob alternância.

O projeto configurou-se em uma ação/interventiva pedagógica, a qual tinha por propósito criar ambientes favoráveis ao saber a todos os envolvidos, bem como a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem. Aos alunos do curso técnico, à medida que lhes motivávamos com relação aos conhecimentos a serem construídos em TC, visando uma aprendizagem crítica, criativa, reflexiva e construtiva frente à família, escola e

---

<sup>3</sup> A educação do campo se confronta com a “educação rural”, mas não se configura como uma “educação rural alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo. (CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012).

<sup>4</sup> Modalidade que oportuniza uma formação calcada na experiência, no trabalho, no mundo da produção, na imersão dos estudantes na comunidade, compreendida como um espaço educativo, que otimiza a aprendizagem. (PPC Técnico em Agroindústria Integrado/2014).

comunidade. Aos alunos da LEdoC, por possibilitar-lhes um protagonismo pedagógico ainda no âmbito da formação, segundo Veiga e Viana (2010) a prática como ponto de partida e de chegada prepara para a atualidade. Além disso, as práticas embasaram-se em leituras, estudos e demais ações do curso, comprometidas com uma formação integrada ao território de atuação do educador, bem como a formação desenvolvida em seu contexto histórico Nóvoa (1992). Aos professores formadores pelo fato de se poder desenvolver projetos educativos/interventivos os quais, por sua vez, configuram-se em possibilidade de análise e aprimoramento da prática, ganhando assim, *status* de pesquisa aplicada cujos resultados e sucessos ora socializa-se.

De um modo geral, a intervenção trouxe benefícios a todos os sujeitos envolvidos, até porque o cenário de realização trazia especificidades comuns. Tomemos como exemplo a construção de *ensinagens*<sup>5</sup> e aprendizagens no contexto da alternância, circunstância vivida por ambos os cursos.

A opção pelo termo “intervenção” se distancia de uma conjuntura interventiva autoritária, já que a ação empreendida pelos licenciandos consistia em conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio/técnico do curso de agroindústria e auxiliá-los. Essas dificuldades versavam sobre a aplicação dos conteúdos, vistos em tempos escola (TE) nas disciplinas do curso, em práticas cotidianas do viver/fazer dos alunos.

Outro fator, também relevante, para a socialização da intervenção é a possibilidade de ressignificação de conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico. Ações interventivas, no campo da educação, inscrevem-se em um contexto inovador, logo, partilhar os resultados e sucessos alcançados torna-se um campo rico em possibilidades, em especial, quando acontece no âmbito de políticas públicas como é o caso da Educação do Campo.

O contexto da Educação do Campo requer a construção de uma escola com uma nova estrutura, nova organização e novas formas de funcionamento. Necessita de uma práxis comprometida com a relação educação/trabalho, e que reforce a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. Nesse sentido, intervenções comprometidas com um fazer reflexivo, que compreenda as lutas e os interesses dos sujeitos aprendizes, torna-se um excelente contexto de materialização desse ideário.

---

<sup>5</sup> Termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

## **Intervenção pedagógica a partir de projetos educacionais**

A propositura do projeto de ensino “Mediação didático-pedagógica na construção dos TCs do Curso Técnico em Agroindústria”, ocorrido no ano de 2018, nasceu da verificação da carência de organização e planejamento, por parte dos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agroindústria Integrado, com relação à construção dos TCs. O referido curso assume a pedagogia da alternância como metodologia pedagógica, visando atender aos jovens do Vale do Jaguari, os quais, em sua maioria, apresentam vínculos com a agricultura familiar.

Adotar uma ação pedagógica materializada por projeto de ensino esteve relacionada ao desejo de não só colaborar com a solução de um problema, mas, acima de tudo, engajada à possibilidade de mudança na forma de organização e construção do conhecimento, assim como da gestão do tempo e do espaço na escola. Para Hernandez (1998, p. 31), quando mudamos a organização do espaço e do tempo escolar o que importa é “que cada aluno vá aprendendo a organizar e orientar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os outros alunos.

Com esse propósito, o projeto oportunizou a atuação dos acadêmicos em formação na LEdoC, permitindo que eles atuassem como mediadores do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos do Curso Técnico em Agroindústria. A perspectiva de poder colaborar no processo de construção do conhecimento, por meio de práticas didático-pedagógicas, manteve vínculo com as condições de vida dos alunos do curso, materializando, desta forma, as aspirações da Educação do Campo, aspirações estas que vislumbram a educação como promotora de transformações sociais.

Propor projetos educativos com esse viés reveste-se de um engajamento com atividades formativas que visam colaborar com o itinerário formativo dos aprendizes, articulando os muitos saberes que os constituem, a fim de proporcionar uma formação integral. De acordo com Moço (2011, p. 52), “um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas”.

Ao explorarmos esta possibilidade metodológica de construção de ensino/aprendizagem a partir de projetos, entendemos reconhecer as muitas especificidades que constituem os sujeitos, em especial, ao que se refere à forma como constroem seus conhecimentos. Significa ainda, tencionar/problematizar a realidade, já que as orientações se comprometiam com abordagens interdisciplinares dos conteúdos, de forma que estes pudessem ressignificar os relacionamentos humanos, o trabalho, bem como com as novas e

possíveis possibilidades de organização da coletividade e do território.

Possibilidades como essa significam a descentralização curricular a partir de projetos, os quais podem ocorrer em territórios flexíveis, com ampla autonomia para a elaboração dos projetos educativos, com gestão colegial do programa e na observação dos ritmos de aprendizagem dos alunos (PACHECO, 2000).

Assim materializou-se a proposta, com uma metodologia organizada a partir de um plano de ação, o qual se comprometeu com a busca de informações sobre a realização dos TCs, tratamento e análise dessas informações, planificação das estratégias que foram utilizadas e avaliação das práticas implementadas no processo de orientação.

Cabe ressaltar que os fazeres pedagógicos atentaram para o pressuposto de que o aprender é um ato dialógico. Nesse sentido, os orientadores empenharam-se em se constituir facilitadores do processo de aprendizagem, contribuindo com a interação entre sujeito-objeto-realidade, reconhecendo sempre o diálogo como ferramenta de trabalho. Essa atitude amparou-se na perspectiva de Freire (2001), quando o autor defende a educação como prática da liberdade e tem como pressuposto a conscientização, a qual dar-se-á por meio da valorização da autonomia dos educandos.

A materialização do projeto aconteceu quando, semanalmente, coordenadora, alunos bolsistas e discentes cumpriram o plano de ação estabelecido, o qual ganha forma no quadro que segue:

**Quadro 1** – Plano de ação do projeto

<b>Etapa do projeto</b>	<b>Ação desenvolvida</b>
ETAPA 1: Análise das propostas de TC	Leitura crítica, análise das propostas de TCs das disciplinas e organização das estratégias de orientação.
ETAPA 2: Orientação didático- pedagógica	Sistematização das ações a serem desenvolvidas, estudo dos conteúdos, pesquisas e construção de materiais de apoio.

ETAPA 3: Acompanhamento das ações	Orientadores e discentes encontravam-se para discussão, orientação e acompanhamento das atividades que estavam sendo realizadas.
ETAPA 4 Encontros entre os aprendizes para construção/ressignificação de conhecimentos	Alunos da LEdoC e alunos do curso técnico encontravam-se para leitura, debate e reflexão acerca das propostas de TC, bem como idealizar as atividades que dariam materialidade de aplicação dos conteúdos nos fazeres cotidianos.  Ex.: Relação dos conteúdos (biologia, química, matemática etc.) em práticas diárias tais como: produzir alimentos, industrializá-los, armazená-los, vendê-los, consumi-los etc.
ETAPA 5: Apresentação e colocação em comum	Apresentação das propostas construídas em TC à banca de professores do curso Técnico em Agroindústria e demais partícipes do processo (pais, colegas, comunidade).
ETAPA 6: Avaliação/reflexiva	Encontro para avaliação dos conhecimentos construídos, das dificuldades encontradas e possíveis modificações a serem adotadas.
ETAPA 7: Reflexão antes e depois	A 7ª etapa intitulou-se “reflexão antes e depois” visava promover uma análise crítica dos resultados alcançados, assim como socialização dos conhecimentos construídos.

Fonte: A autora (2019).

Dessa forma, sob orientação dos professores formadores da LEdoC, os alunos bolsistas acompanharam os estudantes do Agroindústria, discutindo, orientando, sugerindo, dando suporte e apoiando na confecção dos TCs que aconteciam durante o ano letivo.

A ação pedagógica ocorreu, semanalmente, entre os alunos bolsistas da LEdoC e alunos do 3º ano do curso Técnico em Agroindústria. Os encontros aconteciam em turnos que não interferiam nas atividades letivas tanto da LEdoC, quanto do Curso Técnico em Agroindústria. Além disso, os alunos bolsistas cumpriram horas de organização e construção

de material didático utilizado nas propostas interventivas, orientados pela coordenação do projeto.

### **Dos procedimentos e métodos: a arte de fazer diferente**

Ao descrevermos os procedimentos adotados para a realização do projeto de ensino, optamos, propositalmente, pela terminologia “arte” de realizar a tarefa. Fugimos do termo método, por aproximarmos-nos do ideário de Hernandez (1998), quando ele entende método como algo pragmático, fixo, predeterminado e cheio de generalizações.

Falamos então, de um projeto de trabalho que focou suas ações interventivas na construção/ressignificação de conhecimentos, e, que da mesma forma, esteve comprometido com as subjetividades dos partícipes do processo. Assim o fizemos, por acreditar que educar é um processo colaborativo, o qual pressupõe o reconhecimento das ideias e experiências dos sujeitos.

A monitoria dos TCs foi toda sistematizada a partir de pressupostos freirianos. A etapa inicial, a qual se constituiu em leituras interpretativas dos guias de TC, teve como base a obra *A importância do ato de ler* (1989). Embasamo-nos nessa obra por entendermos que o ato de ler constitui-se em experiência que deve ser comum aos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na acepção de Freire (1989, p. 11), “não são puros exercícios, dos quais resultem um simples dar-se conta de uma página escrita, de forma cadenciada, mecânica e enfadonhamente soletrada, mas realmente lida, algo a ser desvelado”.

A segunda etapa, constituída pela discussão e problematização acerca das muitas possibilidades de construção dos TCs, trazia como obra basilar *Extensão ou Comunicação?* (2001). A escolha da obra deveu-se, em especial, pela compreensão freiriana de que “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real para que captando-a criticamente atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 2001, p. 14).

Por esta razão, coordenação e monitores empenharam-se na elaboração de atividades dialogadas que estimulassem o pensamento crítico e criativo dos estudantes. Propuseram uma dinâmica colaborativa de construção de conhecimentos de forma a relacionar os conteúdos das variadas disciplinas que compunham os TCs com o contexto sociocultural dos estudantes e de sua comunidade, além de refletir sobre as questões éticas nas mais diversas atividades realizadas.

As etapas de discussão dos espaços de construção dos TCs, bem como apoio didático-pedagógico para sua elaboração, apoiou-se em conhecimentos construídos ao longo do



processo formativo dos partícipes (alunos, monitores, coordenadora), livros didáticos das áreas dos TCs, sites de busca na internet, livros, revistas e outros materiais disponíveis. Cabe destacar que o viés metodológico freiriano também orientou as atividades, já que esteve alicerçado na discussão de conceitos trazidos por Freire, na obra *Pedagogia da autonomia* (2011), os quais orientam sobre a rigurosidade metódica que devemos nos aproximar dos objetos de conhecimento. Para o autor, educador e educandos vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber, além disso, observa que toda relação de ensino e aprendizagem exige pesquisa.

Dessa forma, educandos do curso técnico, monitores da LEdoC e coordenação do projeto, após estudo, pesquisa e construção do que chamávamos de apresentação dos TCs, realizávamos a socialização das ações e materiais produzidos. A socialização acontecia em sala de aula, para professores do curso e demais alunos, intitulava-se “colocação em comum”.

O ato de socializar as ações desenvolvidas nos TCs do curso Técnico em Agroindústria fez parte do processo ensino e aprendizagem, já que se constituía em um processo em que os sujeitos aprendizes socializavam trabalhos compostos pelas mais diversas áreas de conhecimento do curso. Trabalhos que, por sua vez, inserem o aluno na construção do conhecimento a partir de uma abordagem de si próprios, do mundo que os rodeia, bem como do papel que exercerão como futuros cidadãos profissionais que serão.

No âmbito dos Institutos Federais essa já é uma prática comum, uma vez que objetiva a formação de um cidadão comprometido com seu território e não um mero trabalhador. Pacheco (2011, p. 22) nos alerta que “o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento”. Para o autor é mister que a educação possibilite ao sujeito o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade.

Na última etapa do projeto, procedeu-se a avaliação, não com o objetivo de comparar desempenhos entre alunos, mas sim focada na análise dos objetivos que se pretendia alcançar e em especial na oportunidade de construção de conhecimento compartilhado. Nesse sentido, a avaliação dos TCs era realizada por um grupo de pessoas (professores do curso Técnico em Agroindústria, coordenadora do projeto e alunos monitores da LEdoC), até porque, no entendimento do grupo, a avaliação deveria ser formativa já que deveria auxiliar os alunos a progredirem no caminho do conhecimento.

Tal procedimento avaliativo embasou-se em Hernandez (1998), haja vista o autor salientar o fato de que o que se pretende com a avaliação é:

estimular a capacidade de pesquisa, parece adequado que os estudantes possam aplicar (transferir) os conhecimentos que aprenderam para situações reais e de simulação, e não responder apenas a enunciados verbais, visuais ou numéricos de caráter reprodutivo. Mais do que medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar [...]. Isso implica reconhecer que os implicados também fazem parte do processo de avaliação, não só como executores, mas também como referenciais do próprio processo seguido e como partícipes das decisões adotadas. (HERNANDEZ, 1998, p. 96).

Desta forma, o processo avaliativo configurou-se em momento importante para visualizarmos como era possível contemporizar os conhecimentos para as situações vividas pelos alunos na realização dos TCs. Além disso, possibilitou aos professores avaliarem de forma contínua, com possibilidade de reconhecer o progresso dos estudantes, o que contribuiu com a sistematização e planificação do ensino.

### **Reflexões acerca do que construímos**

O objeto de atenção do projeto de ensino ora socializado nasceu a partir das leituras sobre outra maneira de organizar o trabalho na escola defendida pelo educador espanhol Fernando Hernández, o qual defende que “todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto” (HERNANDEZ, 1998, p. 13).

Orientados por esse ideário é que se criou o projeto “Mediação didático-pedagógica na construção dos TCs do Curso Técnico em Agroindústria”, uma vez que tínhamos uma “situação/problema” com relação a como praticar a orientação pedagógica dos TCs.

Materializou-se, então, uma proposta interventiva em que alunos do curso de LEdoC puderam colaborar na abordagem das temáticas e conhecimentos a serem construídos/ressignificados nos trabalhos de TC do curso Técnico em Agroindústria. A ação empreendida permitiu a aproximação com a identidade e as experiências dos alunos, do mesmo modo que estabeleceu vínculo com os conteúdos escolares, bem como com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social, cultural, político e econômico dos aprendizes.

Como resultado, o projeto instaurou uma práxis crítica e inovadora, que rompe com o modelo curricular engessado, efetivando-se em um processo ensino/aprendizagem no qual todos os envolvidos ganham. Possibilitou também a realização de ações que ultrapassaram os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, já que propiciou o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso

de diferentes fontes de informação, representação, sistematização, análise e interpretação dos saberes, além da aplicação nos contextos de suas próprias vidas.

Evidencia-se, ainda, os múltiplos benefícios alcançados com a efetivação do projeto, uma vez que ele viabilizou a construção e ressignificação de aprendizagens não só por parte dos alunos sujeitos das orientações didático-pedagógicas (alunos do Técnico em Agroindústria), mas também, dos monitores (alunos da LEdoC) e professores-orientadores. Essa interlocução de sujeitos aprendentes/ensinantes suscitou especificidades no processo de constituição do conhecimento que também exigiu especificidades por parte da prática pedagógica interposta.

Dessa forma, as relações pedagógicas que foram instituídas buscaram superar os limites do modo como o currículo escolar se organiza e se constitui historicamente. Estabeleceu-se um processo educativo dialógico, o qual tomou a organização do ensino em suas mãos, visando à superação de problemas específicos dessa comunidade escolar (realizar a interdisciplinaridade), materializando-se em uma prática de educação libertadora.

Por fim, no que se refere a apontar resultados de cunho científico, destaca-se o potencial dos projetos interventivos, adotados não como processos que movimentam uma interferência (pela ingerência), mas sim, pela mediação guiada pela reflexão da prática e pelo aspecto colaborativo que a educação requer. Uma interposição como dinâmica que compreende e aceita as muitas formas e possibilidades de se produzir conhecimento, assim como das subjetividades envolvidas.

Nesse sentido, projetos interventivos constituem-se em uma prática essencialmente pedagógica que ganha sentido pela sua conotação política, com perspectiva de uma formação de sujeitos protagonistas de seu próprio destino em direção à construção de um outro projeto social.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Editora Univille, 2003. p. 15-43.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOÇO, A. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 241, p. 50-57, 2011.
- NÓVOA, A. (coord.). Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992. p. 13-33.
- PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.
- PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000, p. 139-161. Doi: 10.1590/S0101-73302000000400010.
- VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In: SILVA, E. F. (org.). A escola mudou: que mude a formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

Submetido em 22 de novembro de 2019.

Aprovado em 7 de abril de 2020.