

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE
CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM
UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA**

DÉBORA GOMES GONÇALVES

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2022**

**CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE
CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM
UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA**

DÉBORA GOMES GONÇALVES

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2022**

G635c Gonçalves, Débora Gomes

Currículo do ensino médio integrado: atos de currículo no atendimento de sujeitos do campo em uma escola de Sapeaçu/BA./ Débora Gomes Gonçalves. -- Feira de Santana, 2022.
145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.

Orientadora: Tatiana Polliana Pinto de Lima

Inclui Produto Educacional: “Proposta de Oficinas Curriculantes”

1. Currículo - Avaliação 2. Educação do campo. 3. Ensino - Currículo. 4. Ensino médio. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Título.

CDU 371.3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECD**

**CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE
CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM
UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

DÉBORA GOMES GONÇALVES

Aprovada em: X de mês de ano

Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador

Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia
Examinador Externo

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo
Universidade do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

À minha filha, a Brisa que trouxe leveza para minha caminhada e me fez vento forte diante dos desafios. A você todo meu amor, princesa.

A Dilson, meu companheiro e maior incentivador. Sou grata pela parceria nos projetos, nos sonhos e na vida.

À minha mãe, Angelita. Suas orações me fizeram forte e me fizeram avançar mais uma etapa. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha filha querida, Brisa, sua calma transcendeu seu nome e iluminou minha trajetória no mestrado. Você me fez sorrir durante os momentos de produção, ao dizer: “Também estou trabalhando, escrevendo muitas coisas, mamãe”, e foi também motivação. Ingressar no mestrado com uma bebê, no momento de maior apego, foi um desafio, mas olho com muito carinho cada leitura e cada página escrita hoje, elas contêm vínculo materno, elas afirmam que a maternidade tem também lugar na pesquisa acadêmica. Você é meu ponto de equilíbrio.

Agradeço a Dilson, meu esposo, por compreender e apoiar a minha caminhada acadêmica nos menores detalhes. Foi você que me apoiou desde a graduação e me impulsionou na vida acadêmica, você é minha referência, sou feliz em compartilhar a vida com você. Amo amar você.

Sou grata a minha mãe, que ao longo da minha trajetória apoiou meus passos, e esteve continuamente orando pela minha vida e pelos meus sonhos. Guardo em meu coração a imagem daquela que tem o coração mais bonito que já conheci, me orgulha ser filha de quem sou, da mulher forte que eu amo.

A Zé (*in memoriam*), não tem como esquecer de você em minha caminhada. Esperava que estivesse aqui prestigiando mais essa conquista, mas Deus quis ter sua alegre companhia antes que eu concluísse. Com os olhos em lágrimas, agradeço pela paciência com a qual me acompanhou no meu Ensino Médio, quando eu dependi de ajuda para concluir aquele ciclo. Sem laços de sangue, você ganhou meu coração pelo tamanho de sua generosidade, não tinha outro caminho senão amar você, do jeito brincalhão e fora do convencional de ser. Chegar aqui tem marcas do vínculo que construímos.

À minha orientadora Tati, que carinhosamente chamo assim, por ter construído ao longo desses dois anos uma relação de afeto, admiração e respeito pela profissional humana e comprometida que é. Agradeço imensamente por acolher minha maternidade na academia, por acolher Brisa, suas aparições nas orientações, seja pelo chorinho, pelo chamado da mamãe, ou pelo colinho, enfim, eu não precisei ser outra, eu pude ser Débora, mãe, estudante e trabalhadora. Obrigada por caminhar comigo num compasso que respeitava meu ritmo e que humanamente e criticamente me fazia pensar, refletir e avançar.

Dona Luzinete, minha sogra querida, que em tantos momentos esteve nos apoiando durante essa jornada para que conseguíssemos trabalhar e estudar ao longo desse momento pandêmico e Brisa não ficasse desassistida. Gratidão.

Aos colegas de trabalho, que se disponibilizaram a participar da pesquisa compreendendo a importância desta para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico, e que juntos comigo se disponibilizaram e construíram conhecimentos.

Ao Centro Territorial, na pessoa da diretora, que não mede esforços para que sua comunidade escolar avance e continue seu aperfeiçoamento profissional. Obrigada pela disponibilidade e confiança.

E a Deus, que na fragilidade da vida me sustenta e me guarda. Que nesses anos nos preservou e nos fez alcançar a vacinação que tanto aguardávamos e sonhávamos. Obrigada pelo dom da vida, sem a qual não poderia ter concluído esse trabalho, e gratidão pela inteligência e capacidade que nos deste para racionalmente fazermos ciência. Viva a Vacina!

Carta das Mães Sem Terra

[...]

Erguemos nossas mãos, nossas enxadas, nossas foices e nossas consciências para convocar todas as mulheres trabalhadoras do mundo para nos unirmos contra os exploradores da terra, da vida, da nossa força de trabalho e do nosso corpo.

Dirigimo-nos aos que se dizem senhores do mundo. Não queremos e nem pedimos sua permissão para cortar cercas e semear flores e sonhos. Não lhes falaremos palavras dúbias. Estamos em luta pela terra, água, em defesa das sementes e da biodiversidade, pelo direito de decidir sobre nossa vida, nossos alimentos, pelo direito ao trabalho, por nosso futuro e pela solidariedade entre os povos.

[...]

Neste dia das mães reafirmamos nossa determinação em transformar o campo em espaço de esperança, de alegria e acima de tudo, de luta. No nosso projeto, todos e todas têm direito a uma vida digna, a melhores condições de vida, ao aroma e perfume das flores. Queremos transformar o mundo para que seja mais justo e igualitário. E que sejam respeitados todos os sujeitos que dele fazem parte.

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA

RESUMO:

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como os docentes do Centro Territorial de Educação Profissional, em Sapeaçu/BA, produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo. Alguns estudos apontam para as dificuldades e contradições encontradas no processo de efetiva implementação do currículo integrado, demonstrando que os atores/autores das unidades escolares são de suma importância para a tecitura curricular, pois trata-se de uma construção coletiva e diz respeito a processos de recontextualização e reterritorialização do mesmo. Desse modo, é indiscutível o longo caminho entre o currículo prescrito e o vivenciado, sendo necessário compreendê-lo como um dispositivo intrinsecamente ligado à práxis dos sujeitos envolvidos com ele. Nesse sentido, ao propor um estudo do currículo integrado, que tem como especificidade o atendimento dos sujeitos do campo, precisamos tornar os olhos sensíveis para os “atos de currículo” dos docentes da unidade, em suas experiências curriculantes. Assim, este estudo tomou como base as contribuições de Roberto Sidnei Macedo, Marise Ramos, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, dentre outros autores que discutem a Educação do Campo e o currículo integrado. Para compreender essa dinâmica, este estudo primou pela pesquisa colaborativa, a fim de fomentar reflexões dos docentes sobre o currículo, ao passo que identificou suas concepções e perspectivas curriculares, além de oportunizar momentos de formação, via construção dialogada. Utilizamos a análise documental para compreender as diretrizes curriculares plasmadas no Projeto Político Pedagógico da escola, tendo em vista os sujeitos do campo. Além disso, as rodas de conversa foram utilizadas para conhecer as concepções do corpo docente enquanto instituinte de um currículo da Educação Profissional. Observou-se com este estudo que existe o reconhecimento da necessidade de estabelecer um diálogo entre o currículo e as especificidades das comunidades atendidas, isso ocorre, por vezes, através de contextualizações e exemplificações, no entanto essa prática esbarra no distanciamento entre formação docente e o desconhecimento da realidade das múltiplas comunidades atendidas pela unidade escolar. Além disso, foi possível observar que a efetivação do currículo integrado precisa se articular a partir de

um novo paradigma de formação de professores, que compreendam a dinâmica das particularidades e da totalidade dos fenômenos estudados, para que esta formação reverbere na instituição de currículos onde os conhecimentos sejam organizados de forma relacional e possam considerar a materialidade da vida dos estudantes, mais especificamente os camponeses.

Palavras-chave:

Currículo Integrado, Ensino Médio Integrado, Sujeitos do campo.

INTEGRATED HIGH SCHOOL CURRICULUM: CURRICULUM ACTS IN THE CARE OF RURAL SUBJECTS IN A SCHOOL OF SAPEAÇU/BA

ABSTRACT:

The present research aimed to analyze how the teachers of the Territorial Center for Professional Education, in Sapeaçu/BA, produce curriculum' acts in the Integrated High School to serve the subjects of the countryside. Some studies point to the difficulties and contradictions found in the process of effective implementation of the integrated curriculum, demonstrating that the actors/authors of the school units are of paramount importance for the curricular weaving, as it is a collective construction and concerns processes of recontextualization and reterritorialization of the same. Thus, the long path between the prescribed and the experienced curriculum is indisputable, and it is necessary to understand it as a device intrinsically linked to the praxis of the subjects involved with it. In this sense, when proposing a study of the integrated curriculum, whose specificity is the service of rural subjects, we need to make our eyes sensitive to the "curriculum acts" of the unit's professors, in their curriculating experiences. Thus, this study was based on the contributions of Roberto Sidnei Macedo, Marise Ramos, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, among other authors who discuss Rural Education and the integrated curriculum. In order to understand this dynamic, this study focused on collaborative research, in order to encourage teachers' reflections on the curriculum, while identifying their curricular concepts and perspectives, in addition to providing opportunities for training through dialogic construction. We used document analysis to understand the curricular guidelines enshrined in the school's Political Pedagogical Project, bearing in mind the subjects of the countryside. In addition, the conversation circles were used to know the conceptions of the teaching staff as instituting a curriculum of Professional Education. It was observed with this study that there is recognition of the need to establish a dialogue between the curriculum and the specificities of the communities served, this sometimes occurs through contextualizations and exemplifications, however this practice comes up against the distance between teacher training and the ignorance of the reality of the multiple communities served by the school unit. In

addition, it was possible to observe that the implementation of the integrated curriculum needs to be articulated from a new paradigm of teacher training, which understands the dynamics of the particularities and the totality of the studied phenomena, so that this training reverberates in the institution of curricula where the knowledge are organized in a relational way and can consider the materiality of the students' lives, more specifically the peasants.

Keywords: Integrated Curriculum, Integrated High School, Subjects of the field

LISTA DE ABREVIATURAS

CETEP - Centro Territorial De Educação Profissional
CEEP - Centro Estadual de educação Profissional
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia
EDoC - Educação do Campo
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPI - Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NTE - Núcleo Territorial de Educação
PPGECID - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROSUB - Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PPP - Projeto Político Pedagógico
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo
REDEEPT - Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEI - Sistema Eletrônico de Informação da Bahia
SUPROF - Superintendência de Educação Profissional
SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Cidade de Sapeaçu em 1947

Fotografia 2 e 3- Salas de Aulas

Fotografia 4- Auditório da escola

Fotografia 5 - Laboratório de informática 1

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Diagnóstico do Público

IMAGEM 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Logística

IMAGEM 3 - Dimensão Curricular

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Perfil dos Docentes que Compuseram a Roda de Conversa

QUADRO 2: Detalhamento da Roda de Conversa

QUADRO 3: Códigos e Categorias de Análise

QUADRO 4: Trajetória Formativa dos Professores

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. TRILHAS DA PESQUISA	29
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA	29
2.2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA IMPLICADA	31
2.3 A PESQUISA COLABORATIVA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO	33
2.4 ATORES INSTITUINTES E A ETNOMETODOLOGIA	35
2.5 LOCAL DA PESQUISA: UMA ESCOLA DE SAPEAÇU-BA	36
2.6 OS DISPOSITIVOS DE PESQUISA	37
2.6.1 A Roda de Conversa e os Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa	39
2.6.2 Análise Documental	42
2.7 ANÁLISE DOS DADOS	43
3. SUJEITOS DO CAMPO: TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS E CURRÍCULO	47
3.1 TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: O LUGAR DOS SUJEITOS DO CAMPO NA EDUCAÇÃO	47
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	51
3.3 TENSIONAMENTOS CRÍTICOS SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
3.4 REFLEXÕES E HORIZONTES CURRICULARES: POR QUAIS CAMINHOS AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS LEVAM?	63
4. FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: CURRÍCULO DUALISTA E PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO	70
4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE UM ENSINO DUALISTA	70
4.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS DE UMA ESCOLA UNITÁRIA	75
4.3 CURRÍCULO INTEGRADO: HORIZONTES PARA A SUPERAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL	78
5. ANÁLISE DOS “ATOS DE CURRÍCULO”, EM VISTA DO CURRÍCULO INTEGRADO E OS SUJEITOS DO CAMPO	84
5.1 IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR	84

5.2 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO	93
5.3 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
7. PRODUTO	116
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A	131
APÊNDICE B	136
TERMO DE ANUÊNCIA	136
APÊNDICE C	137
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	138
APÊNDICE D	141
CRONOGRAMA	141
APÊNDICE E	145
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	145

1. INTRODUÇÃO

O campo afirma as suas especificidades; e, ao passo que ratifica, põe em evidência o direito à educação e às escolas¹ com características e projetos políticos pedagógicos próprios. Suas especificidades se ligam às necessidades de formação da classe trabalhadora do campo e precisam vincular-se a um projeto de desenvolvimento para o campo, tal como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

Além de vincular-se a um projeto de desenvolvimento para o campo, essa educação também precisa “fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 15). Sendo assim, imprescindível para um processo de formação que ofereça ao camponês a oportunidade de saber-se sujeito de saberes e compreender as possibilidades da vida no campo.

A luta por uma Educação do Campo está imbricada com a compreensão dos sujeitos do campo como sujeitos de direito à educação. Não qualquer educação, mas uma educação “no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Enquanto sujeitos, os povos do campo² têm direito a todos os níveis de ensino e a todas as modalidades; garantidas na forma de lei através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que determinam que União, Estados e Municípios, em regime de colaboração devem ofertar:

Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias

¹ Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

² Conforme o Decreto 7.352 de 04/09/2010, as populações do campo são constituídas pelos agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, a legislação supracitada determina que os estados são os responsáveis pelo acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Podendo, conforme a Resolução nº 02/2008 que trata das Diretrizes Complementares, oferecer o Ensino Médio, integrado ou não, através de nucleações, sendo inegociável para o atendimento dos sujeitos do campo o diálogo com suas comunidades, bem como a valorização de suas culturas e articulação com suas experiências.

A Educação do Campo e a Educação Profissional possuem uma trajetória entrelaçada, haja vista que as duas modalidades têm como constituinte a superação da dualidade educacional resultante da estrutura social de classes. Dessa forma, as duas têm como perspectiva a “escola unitária” perspectivada por Gramsci (1991), e que diz respeito a uma proposta de formação que integra a formação geral e a formação profissional, ao passo que também supere a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Assim, a natureza da luta por uma Educação do Campo, ao vislumbrar associar a educação a um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico, põe em discussão também o trabalho do camponês e sua formação, recusando as formações estereotipadas e tradicionais, as quais o colocam em condições de inferioridade por estar relacionado ao trabalho braçal do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo traz a centralidade do trabalho enquanto princípio educativo e põe em xeque a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Nessa mesma direção, a luta pela Educação Profissional perspectiva a formação da classe trabalhadora, em que conhecimentos se articulem de forma que supere a simples instrumentalização do trabalhador e fomente uma formação integral, e assim possa intervir em suas realidades na direção de sua emancipação.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi legitimada, através do Decreto nº 5.154/2004, a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio; que instituiu para além da articulação da oferta, o currículo integrado. A partir deste decreto surgem dois programas concomitantes: o “Brasil Profissionalizado” em 2007 e o “Ensino Médio Inovador” em 2009.

O programa “Brasil Profissionalizado” representou, segundo Ciavatta e Ramos (2012a), um avanço da Educação Profissional para os estados, já que estes

conseguiram ampliar as ofertas dessa modalidade. Na visão de Santos e Mutin (2017), esse programa tinha como iniciativa estimular o Ensino Médio Integrado e previa auxílio técnico e também financeiro para que as redes estaduais estruturassem a oferta dessa modalidade. Por sua vez, o “Ensino Médio Inovador” remonta em sua proposta curricular ao trabalho como princípio educativo em sua dimensão “ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas às concepções de ciência e cultura” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 311).

É nesse contexto que as redes estaduais começam a reestruturar suas ofertas de educação profissional, inclusive a Rede Estadual da Bahia. Assim, com o “apoio técnico e financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do governo federal” (SANTOS; MELO, 2017, p. 2), a Bahia expandiu sua oferta nessa modalidade fazendo com que a Rede, já em 2013, ocupasse o lugar de segunda maior do país. No censo escolar de 2019, a Bahia contabilizou, na Educação Profissional, 88.559 matrículas em escolas urbanas e 3.424 em escolas do campo, segundo dados do INEP/MEC (2020).

Para a consolidação e expansão da Rede de Educação Profissional, a Bahia tornou essa modalidade política prioritária. Para tanto, já no ano de 2007, através da Lei nº 10.955, foi criada a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), que tinha por finalidade o planejamento e a coordenação de projetos dessa modalidade de ensino. Assim, a partir do ano de 2008 a rede começou a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional por todo o Estado e instituiu os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, através do Decreto nº 11.355 de 2008.

Para fins de interiorização, a rede estadual encontra-se organizada em territórios de identidade, contando com 27 (vinte e sete) territórios³. Dessa forma, os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP) encontram-se espalhados nessas microrregiões, vislumbrando ampliar o acesso à Educação Profissional, evitando a migração dos jovens e dos trabalhadores para a

³ Territórios De Identidade Da Bahia: 1 Irecê, 2 Velho Chico, 3 Chapada Diamantina, 4 Sisal, 5 Litoral Sul, 6 Baixo Sul, 7 Extremo Sul, 8 Médio Sudoeste da Bahia, 9 Vale do Jiquiriçá, 10 Sertão do São Francisco, 11 Bacia do Rio Grande, 12 Bacia do Paramirim, 13 Sertão Produtivo, 14 Piemonte do Paraguaçu, 15 Bacia do Jacuípe, 16 Piemonte da Diamantina, 17 Semiárido Nordeste II, 18 Litoral Norte e Agreste Baiano, 19 Portal do Sertão, 20 Sudoeste Baiano, 21 Recôncavo, 22 Médio Rio de Contas, 23 Bacia do Rio Corrente, 24 Itaparica, 25 Piemonte Norte do Itapicuru, 26 Metropolitano de Salvador, 27 Costa do Descobrimento.

região metropolitana de Salvador em busca de formação. Tanto os Centros Estaduais quanto os Territoriais ofertam vagas de Ensino Médio Integrado à formação profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de esse processo de territorialização/interiorização representar um avanço na direção da oferta do Ensino Médio Integrado, não só pela articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, mas principalmente por considerar o trabalho como princípio educativo nas Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual de Educação profissional e Tecnológica da Bahia (2018), ele ainda apresenta limitações⁴ no que tange ao atendimento dos sujeitos do campo.

Essas limitações são notórias quando percebemos que o processo de territorialização/interiorização só deu conta de criar novas sedes e reduzir o deslocamento para a capital. Entretanto, o fluxo de alunos das diferentes comunidades rurais para as “novas sedes” permanece intenso e o número de alunos que precisam fazer esse deslocamento ainda é alto.

Esse fluxo gera muitas preocupações, já que, enquanto sujeitos de direitos, os alunos do campo precisam ser atendidos em duas frentes: primeiramente na garantia de escolas NO campo, ou seja, escolas nas comunidades onde residem ou nucleadas e, concomitantemente, em escolas DO campo. Isso quer dizer que estes sujeitos têm o direito imprescindível de uma “escola com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27), ou seja, uma escola com sua identidade.

É nesse sentido que o presente trabalho buscou possibilitar uma reflexão acerca do Currículo Integrado, compreendendo que este configura-se como um imperativo legal da proposta do Ensino Médio Integrado, bem como é apontado por diferentes autores, a exemplo de Ramos (2008) e Ciavatta (2012), como uma necessidade para a formação da classe trabalhadora; e, de modo específico, da classe trabalhadora do campo. Assim, investigamos para além do currículo instituído, os processos instituintes que acontecem na escola, para compreender as

⁴ Essas limitações serão mais bem discutidas no primeiro capítulo teórico e na discussão dos resultados.

dinâmicas de implementação e concepções desse currículo no atendimento aos sujeitos do campo.

Para essa discussão, tornamos como fundantes as considerações de Macedo (2013), que nos levam a compreender o currículo para além de suas prescrições, compreendendo a escola como um lugar de experiências curriculantes, as quais precisam ser consideradas:

[...] tomando-a como o lugar de contextualização, descontextualização, recontextualização, subjetivações, alterações e autorizações curriculares. Emergências de poderes instituintes das mais diversas facetas, queiramos ou não (MACEDO, 2013, p. 108).

Diante disso, escolhemos como *locus* de pesquisa uma escola localizada no município de Sapeaçu - Bahia. Cabe aqui salientar, que embora a unidade seja legalmente uma escola do campo, já que o Decreto nº 7.352/2010 descreve como escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010), na Secretaria de Educação da Bahia, a mesma ainda é considerada uma escola de Educação Profissional Urbana, o que tensiona ainda mais o processo de construção da identidade da escola e reverbera no processo instituinte do currículo na unidade.

Assim, no Projeto Político Pedagógico da unidade, nas Diretrizes Curriculares, as articulações entre a realidade dos sujeitos do campo e os conteúdos formativos ficam fragilizadas, haja vista que, embora seja de conhecimento do corpo docente as origens camponesas dos estudantes, ainda assim, esta articulação encontra dificuldades de se materializar, já que enquanto parte dos docentes compreendem as especificidades destes, tomando como base o Decreto nº 7.352/2010, outro grupo ancora suas práticas na compreensão da Secretaria Estadual de Educação, que se restringe à Educação Profissional, sem considerar também a unidade como sendo uma escola do Campo.

Nesse sentido, através de uma Pesquisa Colaborativa, consideramos o seguinte problema de pesquisa: *como os docentes produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e quais elementos desses atos podem pautar oficinas curriculantes para subsidiar a reformulação do Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional?*

O *locus* de pesquisa foi fundado no ano de 1985 na cidade de Sapeaçu-BA. Nesse período, a escola ofertava, no ensino de 2º Grau, os cursos profissionais de Magistério, Administração e Contabilidade. Com a aprovação da LDB de 9.394/96, a escola passou a ser uma escola de ensino regular dos níveis de Ensino Fundamental ao Médio. Passados os anos, em janeiro de 2018 a escola torna-se um Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), através da portaria nº 5764/2018, que vislumbrava oferecer à população local uma Educação Profissional sem necessidade de migração para outras regiões. O centro oferece assim três formas de articulação: A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB).

Localizada no centro da cidade de Sapeaçu, atende predominantemente alunos oriundos do campo, das diferentes comunidades da cidade e de algumas cidades vizinhas. Isso ocorre porque mais da metade da população da cidade tem seus domicílios na zona rural do município, conforme dados do Sistema Eletrônico de Informação da Bahia – SEI (2018).

A possibilidade de obter a formação profissional simultaneamente ao Ensino Médio tem se configurado um grande atrativo aos jovens da cidade. Compreendemos a urgência por essa formação já que existe uma grande necessidade da juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora em ingressar no mundo do trabalho, não sendo possível, na maioria das vezes, adiar para depois do Ensino Médio e muito menos do Ensino Superior, como bem aponta Ramos (2008a). É nesse sentido que compreendemos, assim como Simões (2007) *apud* Ramos (2008a), que o ensino técnico, de preferência o integrado,

representa uma estratégia dos jovens trabalhadores muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativiza questões que do ponto de vista teórico representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, representam um modo de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo (RAMOS, 2008, p. 82).

Diante dessa procura, e do desafio de pensar, conceber e implementar um currículo do Ensino Médio Integrado que consiga, ao mesmo tempo, dar conta da formação técnica e da formação geral, muitas inquietações foram surgindo.

Inquietações estas que nascem no chão da escola em momentos em que, enquanto Coordenadora Pedagógica⁵, sou questionada sobre o currículo de Educação Profissional e suas especificidades. É nesse sentido que estou implicada nesta pesquisa, pois ao passo que busquei compreender a epistemologia do Currículo Integrado e o sujeito do campo, esta pesquisa representou também aperfeiçoamento profissional para que, de forma colaborativa, possa compreender e propor alterações curriculares para a unidade escolar.

Dentre as inquietações, a primeira diz respeito aos sujeitos que atendemos, suas histórias e suas identidades. Nesse sentido, corroboramos Arroyo (2019) ao apontar a centralidade dos sujeitos: “Algumas perguntas se tornam centrais quando se pensa em currículos de formação profissional e tecnológica: quem são os educandos/as?” (ARROYO, 2019, p. 9).

O mesmo autor ainda nos chama atenção quanto à complexidade de construir, conceber e implementar currículos tendo em foco os sujeitos, principalmente porque esses sujeitos, oriundos da classe trabalhadora, possuem vivências e experiências com o mundo do trabalho. Experiências de trabalho, trabalhos precarizados, desemprego e tantos outros caminhos de vida que carregam consigo para o cotidiano da Educação Profissional e que a escola não pode se furtar em deixá-los de fora dos conteúdos eleitos como formativos, principalmente porque em um contexto de Educação Profissional os sujeitos carregam também suas esperanças junto a essas experiências, como bem salienta Arroyo (2019).

No caso da referida escola, essas andanças em direção ao currículo precisam ter o sujeito do campo nessa centralidade, ainda que a Secretaria não a reconheça como Escola do Campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) apontam que os currículos alheios a esses sujeitos e à realidade deles configuram-se como um grande entrave, pois acabam propondo currículos urbanocêntricos que desconsideram a diversidade desses sujeitos e suas demandas sociais. Outro aspecto muito relevante apresentado pelos autores é que as práticas de muitas escolas acabam por estimular os sujeitos a abandonarem o campo, apresentando muitas vezes o meio urbano como superior e moderno. Esse último ponto se associa geralmente com a falta de conexão das práticas educativas e dos currículos, com as

⁵ Este parágrafo refere-se à minha implicação com a pesquisa.

necessidades dos sujeitos trabalhadores do campo e com a necessidade de uma outra perspectiva de desenvolvimento do próprio campo.

Sabendo disso, as inquietações a respeito de um currículo do Ensino Médio Integrado com foco nos sujeitos do campo que atendemos têm um desafio ainda maior para que na tecitura desses currículos possamos pensar uma formação “vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 34).

A segunda inquietação que nos ocorreu dentro dessa necessidade de pensar, conceber e implementar o currículo do Ensino Médio Integrado, diz respeito a nossa preocupação de não promover através da organização dos conteúdos e das atividades com intenções formativas um ensino de “conformação” da classe trabalhadora, um ensino como “um mero treinamento para o emprego ou formação de mão de obra mais competente” (ARROYO, 2019, p. 17). Essa inquietação de ir para além de um “ensino profissionalizante” ganhava centralidade e vários atores/autores⁶ demonstravam em suas falas o cuidado de não ser essa a finalidade da escola e da Educação Profissional mais especificamente. Isso chegava às Atividades Complementares⁷ através das inquietações de alguns docentes e da própria coordenação pedagógica, no sentido de compreender de que forma nos organizaríamos em nossas atividades para a superação desse “tecnicismo”.

A terceira inquietação diz respeito à compreensão da escola quanto ao equilíbrio que deveria ser dado entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas das áreas técnicas, bem como elas seriam pensadas no currículo. Por sermos uma escola de Educação Profissional as disciplinas técnicas seriam mais enfatizadas? Sendo um Ensino Médio integrado, haveria sobreposição do Ensino Básico sobre o Profissional? Muitos questionamentos surgiram a esse respeito.

Tendo em vista que era o segundo ano da escola enquanto Centro Territorial de Educação Profissional, as dúvidas eram muitas e os desafios em direção à construção curricular eram grandes também. Dessa forma, foi imprescindível o encontro de formação continuada realizado em novembro de 2019 pela

⁶ Os docentes da unidade e a coordenação pedagógica.

⁷ Considera-se Atividade Complementar – AC a carga horária destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao Aperfeiçoamento Profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar Estadual (UEE), com participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de Classe (BAHIA, 2018, p. 7).

Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), em que os aspectos supracitados foram discutidos e houve uma troca de experiências entre os CETEPs. No mesmo evento, conhecemos a Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia (REDEEPT), que realizou no mês de dezembro de 2019 o II Seminário da Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia, através do qual tivemos os primeiros contatos com os estudiosos da área e as pesquisas desenvolvidas justamente a partir das realidades e experiências da Educação Profissional da Bahia.

Esses dois encontros foram fundamentais para compreendermos que entre o currículo proposto e o currículo vivido existe uma longa trajetória de “itinerância e errância” (MACEDO, 2013, p. 108). Isso nos fez olhar todas as nossas inquietações e implicações com o currículo, pensá-lo para além das prescrições, tornando os olhares sensíveis para compreender e investigar de que forma dentro dessas nossas problematizações estamos tecendo “contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculares” ao passo que “se obedece, legitima-se” o currículo do Centro (MACEDO, 2013, p. 108).

Junto a isso, os levantamentos realizados no Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, ocorrido no ano de 2010, promovido pelo Grupo Projetos Integrados UERJ-UFF- EPSJV/ Fiocruz, GT Trabalho e Educação da Anped e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, deram conta de identificar e divulgar as produções de conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, bem como sistematizar as questões epistemológicas dentro de uma compreensão teórico-prática. Seus organizadores levantaram 37 teses e dissertações, das quais 29 foram apresentadas em mesas por temáticas convergentes.

O conjunto de mesas do Colóquio supracitado tornou nítido que a formação integral do Ensino Médio Profissional “[...] está eivada de interrogações conceituais, esforços para sua implementação e contradições, tanto nas instituições da rede federal, como dos estados, em todas as regiões do país” (FRIGOTTO *et al.*, 2014, p. 12). Dentro dos destaques apresentados no Colóquio, dois pontos nos chamam atenção e dialogam com nossas inquietações: os sujeitos trabalhadores e os desafios da integração curricular:

A questão do trabalho é, via de regra, um tema ausente das escolas. No entanto, os sujeitos do Ensino Médio e da Educação Profissional, os alunos, são jovens trabalhadores, em exercício pela necessidade de se manterem e às suas famílias, ou são jovens que se preparam para a vida futura, para alguma forma de responsabilidade e de trabalho [...]. Do ponto de vista epistemológico o desafio de um trabalho na forma curricular integrada, interdisciplinar, não como justaposição, mas como construção coletiva, é conflituoso, é construção histórica (FRIGOTTO *et al.*, 2014, p. 16).

Esses estudos apontam para a necessidade de continuidade de investigações sobre o Ensino Médio Integrado, visto serem muitas as lacunas que dizem respeito inclusive à distância do currículo proposto e dos currículos vividos, construídos no cotidiano escolar. Isso nos remete à longa tradição autoritária dos currículos e nos leva a ir para além, compreendendo o “currículo como dispositivo de formação” conforme Macedo (2011) defende. Isso significa dizer que

[...] um dispositivo não pode ser considerado apenas como instrumento, um procedimento padrão a ser aplicado. Trata-se de uma escolha que porta consigo todas as orientações sociotécnicas, epistemológicas, éticas e políticas que toda relação com o conhecimento eleito formativo configura. Trata-se de um artefato que é feito para alterar e ser alterado na práxis dos autores envolvidos na experiência curricular (MACEDO, 2011, p. 42).

Compreendendo o Currículo como dispositivo e os efeitos da práxis no ato de pensar, conceber e implementar currículo, é que elegemos o Centro como *lócus* de pesquisa, pois percebemos nessas idas e vindas em busca de problematizar o nosso currículo e de dar centralidade aos sujeitos do campo que atendemos, que para além de entender os “atos de currículo” implicados nos currículos propostos para o Ensino Médio Integrado da Bahia, é preciso perceber nos “atos de currículo” dos atores/autores do centro quais as limitações e possibilidades dessa ação curricular. Cabe destacar que os “Atos de currículo” são um conceito dispositivo, cunhado por Macedo (2013), que considera o currículo para além de um dispositivo prescritivo e cria uma antítese dessa visão, como ele descreve abaixo:

um conceito-dispositivo cria a antítese da visão de currículo como uma condenação sociopedagógica, como um artefato que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a implicação irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural, com possibilidades de se transformar em uma multicriação socioeducacional numa experiência autonomista compartilhada (MACEDO, 2013, p. 17).

Ademais, salientamos a importância desta pesquisa, tendo em vista que os levantamentos de pesquisas anteriores que culminaram no Colóquio supracitado já dão conta de que é preciso uma continuidade na busca de conhecimentos a respeito das implementações e concepções do Ensino Médio Integrado, que significa uma continuidade da pesquisa nas redes e unidades escolares.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho: “compreender como os docentes produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e propor oficinas curriculantes para subsidiar a reformulação do Projeto Político Pedagógico do Centro”.

A partir desse objetivo geral, elencamos alguns objetivos específicos que vão nos ajudar a alcançá-lo, a saber: analisar com os docentes o currículo do Ensino Médio Integrado da Bahia e o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando suas proposições para os sujeitos do campo; reconhecer como os sujeitos do campo são pensados nas experiências curriculantes dos docentes; perceber como se dá a integração curricular na escola, tendo em vista o trabalho como princípio formativo no contexto dos sujeitos do campo, por fim propor oficinas curriculantes para a unidade escolar, vislumbrando contribuir com a formação docente a respeito do currículo integrado e Educação do Campo para que estes possam contribuir para a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Esse trabalho organiza-se em um capítulo introdutório, no qual são apresentadas as problemáticas de pesquisa, a justificativa e as implicações com a investigação em curso. Em seguida, as Trilhas da Pesquisa, através das quais são apresentados os métodos, pressupostos e dispositivos de pesquisa. Posteriormente, no capítulo seguinte, encontra-se o primeiro debate teórico no qual apresentamos a trajetória da educação dos trabalhadores do campo, vislumbrando descrever esse caminho de não lugar do sujeito do campo na educação, as perspectivas curriculares e as conquistas do direito à educação.

Em seguida, no capítulo 4, apresentamos o segundo texto teórico que trata da Educação Profissional, trazendo a discussão da relação entre trabalho e educação como constituintes humanos, além de uma contextualização das propostas de formação para o trabalho no Brasil, que ao longo da história se organizou de forma dual. Ainda nesse capítulo, encerramos a discussão apresentando as propostas de

uma escola unitária através do Ensino Médio Integrado e as perspectivas do Currículo Integrado.

No quinto capítulo trazemos as discussões e resultados, no sexto, as considerações finais e, por fim, o produto, que foi elaborado a partir das reflexões e problemáticas identificadas ao longo das rodas de conversa. Além disso, os professores colaboradores trouxeram proposições de temáticas e aprofundamentos que deveriam ser propostos durante as oficinas curriculantes a fim de subsidiar os docentes para uma futura alteração do Projeto Político Pedagógico da escola, em suas diretrizes curriculares.

2. TRILHAS DA PESQUISA

Neste capítulo iremos descrever os caminhos metodológicos e as escolhas feitas para o desenvolvimento da presente investigação, vislumbrando evidenciar a necessidade de utilização do método e dos dispositivos frente ao problema pesquisado e ao seu objetivo.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Pensar a construção de conhecimento, do ensino à pesquisa, representa a possibilidade de construção conjunta, elaboração de saberes mediados ora pelo docente, ora pelo pesquisador. Significa dizer que reconhecemos, assim como Freire (1996, p. 29), que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. Ou seja, estamos em constante movimento através do ensino e da pesquisa, da transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, como defende Freire (1996). Assim, cabe, conforme o autor, o respeito aos “saberes de experiência feita” e a necessidade de mediação para que esses saberes se tornem críticos através da rigorosidade metódica proporcionada pela construção dialogada dos conhecimentos.

Pensar pesquisa compreendendo a necessidade de mediações e diálogos intercríticos é pensar “[...] uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 78). Da mesma forma, Stake (2011) aponta para a multiplicidade de pensamentos qualitativos e sobre seu caráter “interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico”. Por esse motivo, Macedo (2009) afirma que as pesquisas qualitativas repolitizam as ciências e por conseguinte a própria construção de conhecimentos. E é sobre a necessidade de compreensões outras que a presente pesquisa se fundou, perspectivando uma pesquisa qualitativa orientada pela rigorosidade do

[...] método narrativo, descritivo, aberto, acolhedores, dialógicos, disponíveis ao acolhimento, ao imprevisto, a diferença e a uma intercrítica objetivante (in)tensa, produzem a coerência e a qualidade desejada nesse campo de produção de conhecimento (MACEDO, 2009, p. 95).

É nesse sentido que Gatti e André (2013) apontam as contribuições das pesquisas qualitativas para o avanço do conhecimento em Educação, já que a busca

de metodologias outras apontava para outras posturas investigativas. Ou seja, a metodologia qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, as descobertas em lugar das constatações” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30). Igualmente assume para a pesquisa que os fatos e valores são indissociáveis, aponta para a subjetividade do pesquisador e assim, defende uma postura heurística dos fenômenos e das influências que ocorrem de maneira recíproca.

Nesse sentido, vislumbra “[...] um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, o que levou ao reconhecimento da relação mais forte dos pesquisadores e pesquisados” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34). Essa postura representa para as autoras um compromisso maior com as necessidades socioeducacionais, inclusive por intervenções diretas nessas realidades, pelo envolvimento em debates e formulação de políticas via pesquisa.

Além disso, Gatti e André (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa contribuiu para “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos no processo educativo” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34). Essa contribuição da pesquisa qualitativa em educação foi um dos pilares deste estudo, visto que pesquisar os “atos de currículo” do Ensino Médio Integrado, do oficial ao experienciado, é colocar na centralidade da pesquisa os docentes enquanto atores/autores de currículo. Isso significa que tomamos como foco de pesquisa “os saberes de experiência feita” (FREIRE, 1996, p. 29) dos docentes num compromisso ético e político de reconhecê-los em seus atos responsivos e implicados de currículo, como aponta Macedo (2013) de forma colaborativa/intercrítica, compreendendo, desta forma, o que é o Currículo Integrado gerado dessas experiências.

Assim, partindo do pressuposto de que os docentes, enquanto sujeitos sociais, analisam, implementam, tensionam e propõem currículos é que optamos por uma pesquisa qualitativa que compreende os atores sociais em suas ações, tal como aponta Macedo (2016, p. 56-57):

[...] os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas.

Neste trabalho refletimos e investigamos o currículo através do rigor da pesquisa qualitativa, que possibilitou nos aproximarmos dos sujeitos sociais e de seus saberes para que, de forma colaborativa, pudéssemos pensar em outras possibilidades de currículo.

2.2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA IMPLICADA

Os caminhos da pesquisa convergem com as nossas próprias experiências de vida e experiências profissionais, tornando-se a trajetória de investigação uma busca pela construção de conhecimentos que possam responder às inquietações que surgem nas vivências dessas experiências, como aponta Macedo (2009). Esse movimento permanente de busca no campo da educação exige dos que com ela se implicam uma rigorosa curiosidade, uma humilde e persistente inquietude, como defendia Freire (1996).

Para Macedo (2013), quando tomamos os “atos de currículo” como objeto de investigação, entendemos de forma conjunta a perspectiva de “Etnocurrículos”, dando aos atores e autores curriculantes uma centralidade em suas narrativas, e trazendo “consigo a transversalidade das implicações como modo de propor e experienciar currículo” (MACEDO, 2013, p. 68).

Assim, ao tomar como *locus* de pesquisa a escola de Sapeaçu-BA, e ao colocar os “atos de currículo” como objeto de investigação, estamos totalmente implicados na pesquisa, pois à medida que produzimos experiências curriculantes como sujeitos implicados com o currículo, essas experiências suscitam o problema por ela pesquisado.

Nesse sentido, enquanto coordenadora pedagógica da unidade pesquisada, minha implicação com a pesquisa se iniciou quando percebi a necessidade de investigar o currículo integrado tendo em vista as especificidades dos sujeitos do campo por nós atendidos. Logo, desde a formulação do problema de pesquisa até as discussões dos dados, minhas narrativas estão presentes, enquanto constituinte da comunidade escolar e pela natureza intercristica desta pesquisa.

Dessa forma, enquanto pesquisadora/coordenadora, busquei nessa pesquisa, através da análise do currículo do Ensino Médio Integrado da Bahia, do Projeto Político Pedagógico da escola e dos “atos de currículo” dos docentes, construir conhecimentos através da “intersubjetividade e da multirreferencialidade”

(MACEDO, 2009, p. 86) ancorados no diálogo pesquisador/docentes, nos quais as análises, narrativas e experiências percebidas desses diálogos foram basilares para a construção de uma proposta de oficinas curriculantes para a unidade, que ao passo que plasmará as intencionalidades formativas dos docentes e seus atos, contribuirá para o aperfeiçoamento profissional dos docentes e do meu enquanto coordenadora.

É por isso que a presente investigação se configurou como um estudo qualitativo, pois optou pelo rigor da “inquirição da realidade” (MACEDO, 2009, p. 90), partindo para o campo de pesquisa compreendendo que o que nos sensibilizou e nos inquietou “[...] faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos” (MACEDO, 2009, p. 90). Cabe, no entanto, salientar que, a respeito das implicações, foi imprescindível um contínuo estado de alerta e uma constante suspensão dos nossos preconceitos sobre a forma de implicação/distanciamento, sobre os quais descreve Macedo (2009):

[...] nas pesquisas qualitativas, essas expectativas sofrem um trabalho (intenso de suspensão dos nossos preconceitos (epoché) [...] para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e seus atores/atores sociais (MACEDO, 2009, p. 90).

Para tanto, ao pesquisar os “atos de currículo”, compreendemos a necessidade de investigá-los numa perspectiva reflexiva “forjados numa ética do debate [...] que acabam tomando as implicações como modo de concepção de currículo a partir de processos intercíticos”, como defende Macedo (2013, p. 69), evitando dessa forma a sobreimplicação⁸ de base ativista.

Dessa forma, esta pesquisa buscou compreender as narrativas e experiências dos docentes, entendendo-os como atores/atores curriculantes, com o objetivo de identificar suas concepções do currículo integrado do Ensino Médio e seus atos no intuito de atender os sujeitos do campo, propondo, por meio de rodas de conversa e de análise de documentos, compreender esses atos e concepções a fim de refletir propositivamente acerca do currículo da escola.

⁸ Macedo (2009) apresenta a sobreimplicação como uma mobilização intensa que acaba por diminuir a reflexão do pesquisador, de maneira que ele não consegue se distanciar da forma necessária para uma autocrítica e intercítica sobre seus vínculos com a pesquisa. Assim, a sobreimplicação acaba por se tornar um ativismo.

Cabe destacar que para uma completude maior na construção das compreensões, foram convidados um professor de cada área do conhecimento (Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Exatas), além de um professor que leciona os componentes curriculares da área técnica. Para tanto, os objetivos de pesquisa foram apresentados para todos os docentes da comunidade escolar, para que a adesão ocorresse de forma voluntária, mediante assinatura de um termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE), que consta no apêndice C, através do qual os docentes formalizaram sua participação, ao passo que também tiveram ciência da possibilidade de desistir a qualquer momento, caso fosse seu desejo.

2.3 A PESQUISA COLABORATIVA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO

As propostas curriculares ainda hoje são dominadas pelo caráter prescritivo, e pela perspectiva de pensar o currículo para o outro, como afirma Macedo (2013). Assim, “[...] muitos atores sociais acabam percebidos como epifenômenos curriculares ou mesmo como ‘idiotas culturais’ da cena curricular” (MACEDO, 2013, p. 63). Nesse sentido, a centralidade dada nesta pesquisa aos atos de currículo insurge também, conforme Macedo (2013), como ato de autorização, compreendendo que a práxis no campo curricular configura-se “[...] em formação que engaja e é engajada pelas histórias de vida e as reflexividades daqueles e daquelas que experimentam a relação com o saber estruturado como formativo” (MACEDO, 2013, p. 68).

É nesse sentido que esta pesquisa foi pensada como uma pesquisa colaborativa, já que nesse método de pesquisa vislumbra-se a possibilidade de construção de conhecimentos de forma compartilhada, dialogando assim com a premissa de que os docentes, enquanto sujeitos implicados com o currículo, envolvem-se num movimento de contextualização, subjetivação, negociação e transgressões curriculares tal como propõe Macedo (2013). Nessa perspectiva:

o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações[...] Pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-

los e transformá-los. (FERREIRA; IBIAPINA (2011) apud BANDEIRA, 2016, p. 25-26).

Assim, a partir de Desgagné (2007), considera-se que em lugar de uma pesquisa exclusiva sobre os docentes, esta pesquisa buscou construir conhecimentos curriculares através dos “atos” e experiências curriculares dos professores e com os professores. Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa se estruturou em três premissas: 1) construir conhecimentos de forma colaborativa entre os envolvidos (pesquisador e docentes); 2) oportunizar a produção de conhecimentos ao passo que oportuniza o desenvolvimento profissional, via reflexão dialogada; e 3) contribuir para aproximação da universidade com a escola, como bem enumera Desgagné (2007).

É nesse sentido que os docentes, junto ao pesquisador, construíram essas compreensões de forma colaborativa, visto que os docentes foram aqui reconhecidos em sua “competência de ator em contexto” e o pesquisador em sua “função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

Cabe salientar que optamos que os participantes/colaboradores não participassem das tarefas formais da pesquisa, a exemplo, da organização dos instrumentos de coleta de dados e análise dos dados. Neste contexto, ainda que a pesquisadora tenha sido a responsável pelas tarefas formais da pesquisa, como as citadas logo acima, não desconfigura a pesquisa colaborativa, como sinaliza Desgagné (2007). No entanto, foi inegociável para esta investigação a colaboração e participação dos docentes no processo de reflexão e construção de compreensões acerca do objeto estudado, visto ser esse o pilar da pesquisa colaborativa.

Dessa forma, a presente pesquisa indagou como os docentes produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo. Macedo (2013) em seu livro *Atos de currículo e Autonomia Pedagógica* considera que:

[...] o professor que reflete sobre assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito formativo[...] e] protagonizam de forma crítica concepções e implementações, são todos, absolutamente todos, curriculantes. Eles instituem, portanto, atos de currículo, ou seja, do lugar dos seus interesses e posicionalidades produzem atos de currículo (MACEDO, 2013, p. 30).

Tomando essa potencialidade da atividade docente é que este trabalho propôs uma investigação colaborativa que ampliasse e ecoasse essas múltiplas vozes que ao longo da história curricular foram postas como coadjuvantes curriculares e “meros aplicadores” de conhecimentos eleitos formativos, como nos lembra Macedo (2013).

Dessa forma, como a implicação com as questões pesquisadas neste trabalho emanam das reuniões e Atividades Complementares, através das quais os docentes e coordenação da unidade são os protagonistas desses questionamentos, um docente de cada área do conhecimento foi escolhido para participar da investigação. Dessa modo, enquanto a coordenadora pedagógica foi neste trabalho a pesquisadora e colaboradora, os docentes foram participantes/colaboradores, cumprindo as premissas da Pesquisa Colaborativa, construindo conhecimentos ao passo que também buscamos responder às demandas formativas dos atores.

Ressaltamos que nesse processo de compreensão dos atos dos docentes, os professores foram convidados a analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, que estava em consulta pública, a fim de que durante o percurso de investigação contribuíssem propositivamente na construção das oficinas curriculantes, para que estas possam oferecer subsídios aos docentes da unidade para uma posterior reformulação do currículo da escola, perspectivando melhor atender as especificidades dos sujeitos do campo.

2.4 ATORES INSTITUINTES E A ETNOMETODOLOGIA

A escolha por uma pesquisa colaborativa diz respeito à compreensão de que “[...] atos de currículo são criações experienciais” (MACEDO, 2013, p. 116), são construções sociais e estão “[...] crivadas de características educacionais e formativas configuradas por sujeitos que portam etnométodos, ou seja, jeito, saberes, valores e possibilidades instituintes” (MACEDO, 2013, p. 115).

Pesquisar os “atos de currículo” plasmados nos documentos oficiais e os “atos de currículo” experienciados pelos docentes representou problematizar a concepção de currículo homogêneo, pensado como meros manuais de conteúdos capazes de dar conta de múltiplas realidades, como bem adverte Macedo (2013). Essa problematização não se encerrou ao percebermos as limitações dos currículos como

prescrições, pelo contrário, ela apontou para “as experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões [...]. Nas epifanias que interrompem, acontecem ações instituintes” (MACEDO, 2013, p. 22). São experiências não normatizadas, mas que são capazes de criar outros currículos.

Ao objetivarmos esses atos de currículo na pesquisa, consideramos assim os atores/autores de currículo em suas ações instituintes, revelando dessa maneira que ao longo desta pesquisa as tecituras destes foram imprescindíveis para responder às problematizações a respeito do currículo integrado no atendimento aos sujeitos do campo, já que suas narrativas de experiências curriculares são desveladoras de seus etnométodos em contexto.

Dito isso, os pressupostos etnometodológicos permeiam a investigação curricular proposta por este trabalho, que compreende a construção de saberes de forma colaborativa com os docentes, considerando a potencialidade de suas experiências no chão da escola que:

[...] produzem etnométodos, ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos [...]. Neste movimento, as pesquisas qualitativas miram com interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da multirreferencialidade e da intercrítica (MACEDO, 2009, p. 82).

Foi sobre esse pressuposto que construímos uma pesquisa pautada em diálogo, colaborações, reflexões intercríticas sobre o currículo a fim de que pudéssemos de forma propositiva problematizar e compreender as práticas curriculares do Ensino Médio Integrado.

2.5 LOCAL DA PESQUISA: UMA ESCOLA DE SAPEAÇU-BA

A escola foi fundada no ano de 1985 e representou naquele período histórico uma conquista para a cidade de Sapeaçu-BA, que até então possuía apenas uma escola de 1º Grau funcionado de forma conveniada com a iniciativa privada. Assim, a escola passou a ofertar no 2º Grau os cursos de Magistério, Administração e Contabilidade. Posteriormente, no ano de 1996, passou a ofertar apenas a formação geral, do Ensino Fundamental ao Médio.

O ano de 2017 foi um ano marcado por muitas tensões para toda a comunidade escolar, pois naquele ano a escola passava por uma ameaça de fechamento, desconsiderando o grande público atendido pela escola, público esse majoritariamente das zonas rurais do município. Nesse sentido, toda a comunidade escolar se mobilizou através de atos e protestos os quais ganharam notoriedade nos meios de comunicação locais.

Com essa notoriedade, em lugar do fechamento da escola, em 05 de Julho de 2018, através da portaria de nº 5764/2018 publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 06/07/2018, a escola é habilitada como Centro de Educação Profissional, passando a ofertar os cursos de Administração, Logística e Informática nas modalidades de: Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio – EPI; Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e Técnico de Nível Médio Subsequente – PROSUB.

Assim, o *lócus* de pesquisa, por se tratar de uma escola de Educação Profissional que atende majoritariamente alunos oriundos da zona rural, foi um campo fértil para análise do currículo integrado no atendimento dos sujeitos do campo, já que entrelaça nos seus currículos as necessidades formativas da integração do Ensino Profissional e as especificidades dos sujeitos do campo.

O corpo técnico da escola conta hoje com uma diretora, duas vice-diretoras, uma secretária escolar, uma merendeira, dois porteiros e três auxiliares de serviços gerais. Além disso, possui uma coordenadora pedagógica e 28 docentes, atuando nos diferentes turnos, entre REDAS⁹ e efetivos.

2.6 OS DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Desgagné (2007) defende uma Pesquisa Colaborativa que requer do pesquisador uma sensibilidade à prática docente que leve em consideração suas compreensões e os limites inerentes a sua atuação profissional. Da mesma forma, Macedo (2011) adverte:

É ouvindo-o, escutando sensivelmente suas narrativas, incorporando-as aos ditames da própria pesquisa, que a etnopesquisa-formação vai radicalizar a participação dos sujeitos da formação na sua configuração. Em muitos momentos, exorta e fornece condições epistemológicas e técnicas para que estes

⁹ Professores REDAS (Regime Especial de Direito Administrativo) são professores temporários.

próprios sujeitos proponham, configurem e implementem pesquisas na formação em que estão implicados (MACEDO, 2011, p. 69).

É nesse sentido que as escolhas dos dispositivos desta investigação buscaram entender as compreensões dos sujeitos da pesquisa. Macedo (2009) chama atenção que a compreensão é a disposição de aprender de forma conjunta, envolve relações em uma atitude atenciosa aos sujeitos e contextos pesquisados para compreender os entrelaçamentos dos elementos históricos, experiências, culturais e temporais. Assim, ele entende que os conhecimentos vão nascer das tecituras “entre-dois” e “entre-nós”.

Esta investigação, enquanto Pesquisa Colaborativa buscou através dos dispositivos possibilitar ao pesquisador compartilhar/experienciar a cultura, as concepções e os etnométodos dos docentes que constituem o campo de pesquisa.

Nesse contexto, utilizamos como dispositivos de pesquisa a roda de conversa para identificar, através dos atos de currículo, as concepções de currículo integrado, as experiências curriculantes dos docentes no atendimento aos sujeitos do campo e a integração curricular da formação profissional e da formação geral. Além disso, a roda de conversa foi um instrumento potente para a construção de uma proposta de oficinas curriculantes que vislumbram oferecer subsídios para que os docentes possam reelaborar o currículo da escola. Para a compreensão da proposta curricular do Ensino Médio Integrado do Estado da Bahia e do Projeto Político da Escola utilizamos como instrumento a análise documental.

Salientamos que, por conta do contexto pandêmico, a coleta de dados, sistematizada através da roda de conversa, foi realizada através de ambiente virtual, na plataforma do *Google Meet*. Dessa forma, para preservar e proteger o direito dos participantes, foram adotados os seguintes procedimentos, orientados pelo ofício circular nº 2/2021/CONE, Brasília (2021):

1. Os convites para participação das rodas de conversa foram enviados para o e-mail pessoal de cada convidado tendo apenas um remetente (a pesquisadora) e um destinatário (o participante);
2. Antes de sua participação foi apresentado, através do *google* formulário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência;
3. Foram apresentados os riscos e benefícios desta pesquisa a cada participante, a saber:

Riscos: O desconforto por tratar de questões inerentes ao ambiente de trabalho em ambiente virtual e a publicação dessas informações em divulgações científicas, a exemplo de: congressos, eventos científicos, artigos e na escrita da dissertação de mestrado. Além disso, por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, existe a possibilidade de vazamento de informações.

Benefícios: Mesmo não havendo benefícios diretos em participar, indiretamente os participantes estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico, além de poder construir de forma coletiva uma proposta de alteração para o currículo da unidade;

4. Após a conclusão da coleta de dados na plataforma, a pesquisadora fez o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico particular, retirando, dessa forma, os dados coletados da nuvem da plataforma *google*.

2.6.1 A Roda de Conversa e os Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

A proposição de uma Pesquisa Colaborativa está estreitamente relacionada à compreensão dos docentes enquanto “[...] sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada” (PIMENTA, 2005, p. 523). Nesse sentido, Pimenta (2005) considera que os docentes, tanto o pesquisador quanto os seus pares, são provocados a problematizar suas práticas através da reflexão crítica e coletiva, tendo condições de elaborar novos projetos e proposições através desse movimento. Freire (2020) aponta para a mesma direção ao afirmar que quando uma análise é de fato uma reflexão das condições e realidades concretas, esta conduz a uma ação/prática.

Sampaio *et. al.* (2014) afirmam que a roda de conversa através de seus encontros dialógicos possibilita a “produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes” (p. 1301). Isso só é possível pois a base da roda de conversa, segundo os autores, é a horizontalidade das relações, buscando compreender os sujeitos participantes como sujeitos de conhecimentos, enquanto atores sociais críticos e reflexivos diante de sua realidade.

Ao escolhermos a roda de conversa como dispositivo de pesquisa, consideramos as duas faces do que objetivamos nesta investigação: primeiro a compreensão dos atos de currículo produzidos pelos docentes no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo, e segundo, a proposição e construção de oficinas curriculantes para subsidiar os docentes em futuras alterações curriculares no Projeto Político Pedagógico do Centro.

Nesse sentido, a roda de conversa, ao provocar um diálogo e um movimento contínuo de “perceber – refletir – agir – modificar” (Sampaio *et. al.*, 2014, p. 1301), foi de fundamental importância para a compreensão dos atos de currículo dentro das especificidades pesquisadas e, através da reflexão/problematização sobre essas experiências curriculantes, os participantes/colaboradores foram capazes de trazer elementos para a organização das oficinas.

Para a definição dos foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa:

1. Ser lotado na unidade escolar com pelo menos 2 anos de atuação;
2. Estar no exercício da docência em uma das áreas de conhecimento ou em um dos eixos tecnológicos;
3. Demonstrar interesse em participar da pesquisa.

Como o objetivo da pesquisa buscou compreender o currículo a partir do olhar do docente e de suas experiências, foi de fundamental importância que este estivesse em atuação desde a implantação da Educação Profissional na unidade escolar, sendo, portanto, os critérios de exclusão:

1. ser lotado há menos de 2 anos na unidade escolar;
2. Não estar no exercício da docência nos últimos dois anos.

Tivemos uma amostra constituída por seis docentes. A escolha de docentes de área de formação/atuação diferentes se deve ao apontamento indicado por Gatti:

[...] se baseie em características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade entende-se aqui alguma característica comum que interesse ao estudo do problema (GATTI, 2005, p. 17).

Dessa forma, ao escolhermos os docentes de áreas diferentes para investigar seus atos de currículo e ao mesmo tempo propor oficinas curriculantes, conseguimos reunir como característica comum a docência e as variações que dizem respeito à própria trajetória de formação profissional e às diversas

experiências curriculantes frente à atuação em suas áreas específicas. Nesse sentido, tanto as características comuns quanto as variáveis colaboraram com a fluidez do diálogo do grupo, bem como enriqueceram a pesquisa com contrapontos oriundos das diferentes experiências. Assim, para identificação dos participantes da pesquisa utilizamos os nomes das comunidades rurais de Sapeaçu, como fica registrado no quadro abaixo:

QUADRO 1: Perfil dos docentes que compuseram a roda de conversa

PERFIL DOS DOCENTES QUE COMPUSERAM A RODA DE CONVERSA	
COLABORADOR	ÁREA QUE LECIONA
PROF. MACAÚBAS	CIÊNCIAS NATURAIS
PROF. LARANJEIRAS	DISCIPLINAS DO EIXO DE GESTÃO E NEGÓCIOS
PROF. MURICI	CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROF. TAPERA	DISCIPLINAS DO EIXO DE GESTÃO E NEGÓCIOS E DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROF. JENIPAPO	LINGUAGEM
PROF. PALMEIRAS	DISCIPLINAS ARTICULADORAS

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Cabe destacar que a pesquisadora teve a função de mediadora nas rodas de conversa, a fim de garantir a fluidez das discussões, o engajamento dos participantes nos diálogos e o bom uso do tempo de participação. Do ponto de vista da operacionalização das rodas, de forma inicial, a pesquisadora/mediadora apresentou a estrutura dos encontros e as temáticas abordadas em cada encontro, bem como o problema de pesquisa e o objetivo perspectivado a partir dele. Além disso, solicitou a gravação dos encontros para posterior transcrição.

Nesse sentido, a cada encontro, os docentes foram lembrados dos objetivos da pesquisa e a importância deles no processo de reflexão e construção de uma proposta que tem como característica a intervenção na realidade do Centro. Além disso, o cronograma dos encontros foi socializado/pactuado com os docentes, tanto através de e-mail, quanto no decorrer das rodas.

Ressaltamos que para o desenvolvimento da roda foi adotado o roteiro preliminar. Esse é entendido como norteador e potencializador das interações, no entanto, foi pensado com uma flexibilidade inerente ao caráter das rodas de conversa, que busca construir conhecimentos compartilhados e intercíticos, podendo dessa forma compor esse roteiro perguntas ou problematizações trazidas pelos participantes.

Como o produto desta pesquisa são Oficinas Curriculantes, que possam subsidiar os docentes em futuras alterações no Projeto Político Pedagógico para o currículo do Ensino Médio Integrado da escola, vislumbrando o atendimento aos sujeitos do campo, via atos de currículo, as rodas de conversa foram imprescindíveis como momentos de reflexão acerca do currículo e como momento propositivo também. Dessa forma, foram realizadas rodas com os professores colaboradores e, a partir das compreensões/problematizações, buscando desvelar atos propositivos para o currículo escolar.

2.6.2 Análise Documental

Compreendemos, assim como Macedo (2013), que todos que estão imbricados nas tecituras do currículo são atores e autores curriculantes. Dessa forma, o autor considera que os planejadores do currículo, ao sistematizar, eleger, legitimar e organizar em dispositivos legais os conteúdos formativos deixam plasmados nestes seus “atos de currículo”. Considerando “[...] a tradição da história do currículo centrado na prescrição” (MACEDO, 2013, p. 44), é preciso tomá-lo para análise, tendo consciência de que o currículo enquanto dispositivo “[...] é um texto complexo em constante escrita e reescrita, mesmo que os tecnicistas não queiram vê-lo assim” (MACEDO, 2013, p. 44).

Por esse motivo, trouxemos para esta pesquisa uma análise documental do Currículo Bahia da Educação Profissional, a fim de compreender o que preveem as prescrições dessas diretrizes curriculares e perceber as limitações, potencialidades e autorizações que se fazem necessárias no chão da escola. Além disso, consideramos necessária uma análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - etapa Ensino Médio, ainda que este estivesse em consulta pública no momento da coleta de dados, para que este documento pudesse trazer subsídios

para a organização das oficinas curriculantes que foram propostas a partir das rodas de conversa.

Lüdke e André (2020) consideram que a análise documental enquanto instrumento investigativo é valiosa tanto para ampliar as informações que são obtidas por outros dispositivos quanto para alcançar informações novas a respeito do problema investigado. Nesse sentido, a análise documental foi imprescindível para compreender o currículo oficial no que tange ao currículo integrado no atendimento aos sujeitos do campo.

Assim, esse dispositivo foi utilizado para análise de documentos, de caráter oficial, referentes ao currículo, utilizando algumas categorias ligadas aos objetivos de pesquisa. Para essa análise, buscamos nesses documentos oficiais informações sobre: Currículo integrado, sujeitos do campo e trabalho como princípio educativo. Através do levantamento de informações ligadas a essas categorias, fizemos a análise de conteúdo.

2.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise das informações, utilizamos a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (2016), já que essa forma de organização e estudo de dados, ao tomar os fatos sociais, tenta afastar os perigos das compreensões espontâneas, se distanciando das leituras simples do real, como aponta a própria Bardin (2016). A autora define a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Bardin (2016) organiza a Análise de conteúdo em três fases diferentes e cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa (a pré-análise) foi uma fase de organização. Nesse sentido, teve como objetivo a escolha dos documentos que serão submetidos à análise e à “elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). Para tanto, a autora indica ser preciso realizar uma “leitura flutuante” a fim de conhecer os documentos, ter as primeiras impressões e orientações sobre eles.

Essa leitura permite conhecer melhor os textos e projetar as teorias que inclusive fundamentam a pesquisa em curso.

Através dessa leitura foi escolhido um *corpus* de pesquisa. O *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). A autora ressalta que na construção do *corpus* é importante considerar a regra de exaustividade, que consiste em considerar todos os elementos (transcrições, documentos), sem deixar de fora nenhum deles, caso não seja justificável com pleno rigor. Ao mesmo tempo, foi preciso considerar a regra de pertinência, que tem em vista considerar a importância do documento como fonte de informação para a pesquisa em curso.

Diante disso, consideramos para análise as transcrições da roda de conversa e os documentos escolhidos *a priori* (Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia e o Projeto Político Pedagógico). Assim, inicialmente separamos as transcrições de cada roda e as enumeramos, organizando em quadros as perguntas que iniciaram os diálogos e as interações que surgiram a partir delas, além de organizar as partes dos documentos que fizeram parte da análise. O quadro abaixo registra o tempo de realização das rodas e o número de participantes.

QUADRO 2: Detalhamento de roda de conversa

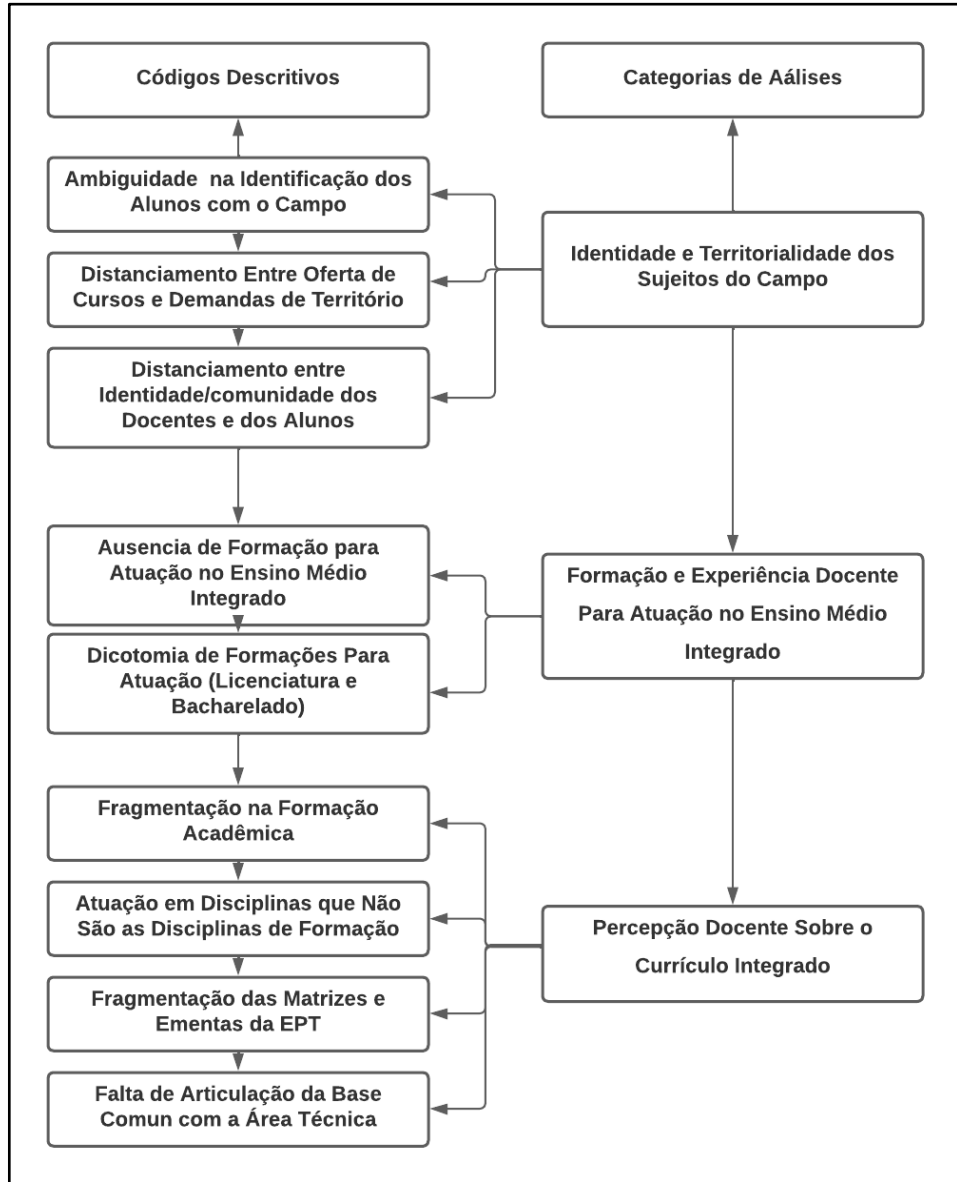
DETALHAMENTO DE RODA DE CONVERSA		
Nº DE RODAS DE CONVERSA	NÚMERO DE COLABORADORES	TEMPO DE DURAÇÃO
RODA 1	7 COM A PESQUISADORA	1 HORA E 20 MINUTOS
RODA 2	7 COM A PESQUISADORA	1 HORA E 40 MINUTOS
RODA 3	6 COM A PESQUISADORA	1 HORA E 20 MINUTOS

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na segunda etapa (a exploração do material), a análise foi, conforme Bardin (2016), a partir de codificação. Nessa etapa, o *corpus* de pesquisa foi tratado e codificado. Entende-se por codificação: “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 134). Nesse sentido, foram feitas algumas escolhas: o recorte, onde o material foi

organizado de acordo com as unidades e a classificação e agregação em categorias, como fica descrito no quadro abaixo:

QUADRO 3: Códigos e Categorias de Análise



Fonte: Elaboração da Autora (2022).

A terceira etapa (o tratamento dos resultados e interpretação) foi o momento em que, segundo Bardin (2016), se realizaram as sínteses e seleção dos resultados, as inferências e as interpretações, que no nosso caso consideraram a base teórica como auxiliares nesse processo, pois compreendemos, como Macedo (2004), que a utilização desse método de análise não dispensa as inspirações teóricas, que devem ficar bem evidentes na construção do próprio estudo.

Ademais, compreendemos que nesse movimento de Pesquisa Colaborativa as reflexões acerca das situações comunicativas foram potenciais fontes para a análise dos dados, além de serem basilares para a construção da proposta formativa para a unidade pesquisada. Desse modo, a trilha que se iniciou na revisão da literatura, e perpassou pela análise e discussão dos resultados, tornou-se subsídio para a construção e proposição do produto desta pesquisa.

3. SUJEITOS DO CAMPO: TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS E CURRÍCULO

Este capítulo tem como objetivo evidenciar as diferentes propostas formativas para os sujeitos da Educação do Campo, bem como seus princípios e concepções, a fim de discutir criticamente acerca do currículo como dispositivo construído socialmente e que se constitui como território ideológico e de poder, tal como afirma Silva (2020), apontando algumas perspectivas curriculares que se vinculam à ideia de formação humana perspectivada para esses sujeitos.

3.1 TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: O LUGAR DOS SUJEITOS DO CAMPO NA EDUCAÇÃO

Segundo Arroyo (2014), nos últimos anos, passaram a chegar às escolas sujeitos que nunca antes haviam chegado, sujeitos invisibilizados socialmente e historicamente destinatários de políticas educacionais compensatórias. O autor retrata em seu livro *Outros sujeitos, Outras Pedagogias* que chegam sujeitos diversos, dentre eles os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao evidenciar a chegada desses sujeitos, o autor denuncia a longa trajetória de ações educativas que se esqueceram deles, invalidando suas culturas, seus saberes e seus processos educativos. Como resultado dessa invisibilização, algumas teorias educacionais voltaram-se para debates descontextualizados de métodos, currículos, avaliações, dentre outras coisas, constituindo-se, em grande medida, em práticas pedagógicas desumanizantes a serviço de torná-los subordinados.

Para compreender essa trajetória de “não lugar” desses sujeitos nas políticas públicas, sobretudo na educação, é preciso pensar a formação destes pela ótica de Gajardo (1981) apud Ribeiro (2012), que aponta a educação dos povos do campo como uma educação popular, que foi vinculada desde o princípio com os modelos e perspectivas de desenvolvimento econômico, e, por isso, estão estreitamente relacionados às necessidades de formação e qualificação profissional.

Assim, para entendermos as propostas educativas das quais os sujeitos do campo foram destinatários ao longo da história, é imprescindível tomarmos como ponto de partida dessa análise a construção da sociedade brasileira que partiu de um:

[...] processo de colonização, e relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e predominância da produção extrativista e agrícola voltada para exportação. Essa formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Ou seja, embora o Brasil fosse uma grande zona rural, a educação dos sujeitos do campo não era prioridade, conforme aponta Marinho (2008) apud Fernandes (2012). Segundo o autor, por ser uma colônia de exploração, Portugal não tinha interesse em fazer investimentos locais. Além disso, a atividade econômica da colônia era braçal e não necessitava de mão de obra qualificada, pois “para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever, para os senhores, melhor não saber mesmo, [era] mais fácil a manipulação” (FERNANDES, 2012, p. 61).

Assim, somente com o desenvolvimento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, já no século XIX, a agricultura começou a demandar mão de obra mais especializada, necessitando de qualificação mediante processos de escolarização, como aponta Calazans (1993). Foi nesse momento, que, conforme a autora, o ensino das escolas técnicas de 2º Grau começou a se impor como forma de suprir a necessidade de qualificação profissional frente às perspectivas econômicas do País.

Cabe destacar, no entanto, que a elite brasileira, inclusive a do campo, sempre demonstrou desinteresse por essa formação da classe trabalhadora. Entretanto, Calazans (1993) considera que a revolução da agroindústria e suas implicações na organização socioeconômica do Brasil tornou as escolas rurais uma necessidade para o desenvolvimento econômico, embora tardiamente e de forma desestruturada.

Esse descaso com a educação dos sujeitos do campo fica evidente entre os anos de 1920-1930, nos quais a superprodução cafeeira, provocou, segundo Santos (2017), um processo de migração do campo para a cidade, que fez com que ficasse notório o número elevado de analfabetismo da população do Brasil, sobretudo a do campo. É nesse contexto que a Educação Rural ganha novas perspectivas a partir do ideário dos Pioneiros da Escola Nova com o chamado Ruralismo Pedagógico. Ribeiro (2012) afirma que a pretensão era:

a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associado ao trabalho agrícola e adaptação às demandas das

populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Nesse sentido, Santos (2017) considera que estava subjacente nas ideias do Ruralismo Pedagógico:

a contenção do êxodo campo-cidade, para evitar que o grande contingente de trabalhadores advindos do contexto rural pudesse ocupar os postos de trabalho dos cidadãos ou ainda, proliferar as periferias das grandes cidades com pobres e desvalidos que “perturbassem” a paz da classe dominante residente nos grandes centros urbanos (SANTOS, 2017, p. 73).

Vale destacar que o Ruralismo Pedagógico considerava em suas proposições apenas o caráter pedagógico, restringindo suas proposições ao currículo, aos conteúdos e formação de professores. Deixando de fora uma análise mais completa dos contextos socioeconômicos e culturais que se vinculam à ação educativa e que atravessam o processo educativo.

A Educação Rural vinculada ao desenvolvimento econômico vai se intensificar entre os anos de 1950-1960 e se estende, conforme Ribeiro (2012), até 1970. A autora evidencia que nesse período a Educação Rural esteve sob influência norte-americana, a qual partia de uma visão distante da realidade brasileira, que colocava os sujeitos do campo como marginalizados em relação ao desenvolvimento do país. Assim, essas iniciativas vislumbravam a adequação desses sujeitos à modernidade. Cabe salientar que a Educação Rural nesses moldes estava intrinsecamente relacionada

a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considerava os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria que vender a sua produção para adquirir “os novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Ou seja, da mesma forma que a educação da classe trabalhadora foi estruturada no Brasil sem considerar seus sujeitos, na Educação Rural não era diferente, sendo ainda mais agravada pela reprodução de modelos urbanocêntricos e instrumentalistas. Assim, a Educação Rural foi estruturada, conforme Santos (2017), centrada no método, no professor e no currículo, não representando uma educação pautada na materialidade da vida dos camponeses. O Ruralismo Pedagógico, por sua vez, foi importante para tornar evidente a necessidade de se

pensar a educação para os sujeitos do campo, no entanto, este mesmo Ruralismo Pedagógico e suas defesas se mostraram insuficientes diante dos elevados números do analfabetismo e da descontinuidade dos estudos, como aponta Santos (2017).

Enquanto as propostas educativas mostravam-se insuficientes e a serviço de uma conformação dos trabalhadores, sobretudo os do campo, a classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais e representada por alguns sujeitos, mobilizou-se, organizou-se e vivenciou experiências educacionais de resistência e emancipação, mostrando outras possibilidades e alternativas de formação, como descreve Paludo (2012).

Nesse sentido, em seu texto *Educação Popular*, Paludo (2012) salienta que vão coexistir ao longo da trajetória de ofertas e políticas educacionais, sobretudo dos trabalhadores do campo, especificamente entre os anos de 1960 e o ano de 1990, duas vertentes de proposições formativas:

[...] que se faz com base nas concepções liberais de educação, [...] e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de educação popular, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e necessidades das classes populares e dos trabalhadores (PALUDO, 2012, p. 281).

Ao evidenciar essas diferentes concepções de formação humana, a autora indica que historicamente a educação das classes populares, especificamente a dos sujeitos do campo corporificada através da Educação Rural, estava atrelada às perspectivas desenvolvimentistas e, portanto, às concepções liberais vinculadas ao capital. Essas teorias liberais tinham como centralidade “a transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, para o mercado de trabalho e para a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade dividida em classes” (PALUDO, 2012, p. 280).

Já as experiências de Educação Popular nascem como contraponto, no qual a educação formal passa a ser entendida como direito, buscando-se inclusive legitimar esse direito para os sujeitos do campo. Além disso, a escola deixa de ser vista como simples espaço de reprodução e adaptação social e econômica e passa a ser considerada em seu potencial de resistência e disputa, como bem descreve Paludo (2012). Nesse sentido, a autora destaca que:

as raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores [...], a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo socialismo

e do centro de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2012, p. 280).

A década de 1960 é apontada por Paludo (2012) como o período em que emergem as concepções de Educação Popular vinculadas ao enfrentamento do capital que são representadas e corporificadas pelos seguintes movimentos:

[...] o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, no Recife, por Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado em 1963 por Paulo Freire, no Governo João Goulart (PALUDO, 2012, p. 284).

Podemos, desta forma, assinalar que as concepções de Educação Popular têm por base a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2020): “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele [...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” (p. 43). Essa pedagogia estabeleceu vínculos entre “educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2012, p. 282).

Essas concepções de Educação Popular e as diversas experiências dos diferentes sujeitos e movimentos foram imprescindíveis para a construção do Movimento por Uma Educação do Campo, que se constituiu posteriormente a esse período. Dessa forma, as concepções e princípios da Educação do Campo resgatam elementos práticos, teóricos, ressignificações e avanços dessas experiências, vinculadas ao enfrentamento do capital, como aponta Paludo (2012).

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

No livro *Educação para além do Capital*, Emir Sader (2008), na apresentação, traz uma reflexão imprescindível para compreendermos a natureza das concepções da Educação do Campo:

Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é - citando Gramsci - colocar fim à separação entre Homo Faber e Homo Sapiens; resgatar o sentido estruturante da educação

e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias (SADER, 2008, p. 9).

É nesse sentido que Caldart (2009) considera que a Educação do Campo, por natureza e por propósito, está vinculada de forma profunda aos destinos dos trabalhadores do campo, às lutas sociais dos seus coletivos e às soluções para o desenvolvimento do campo. Assim, ela considera que a Educação do Campo traz como pauta a “luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade” (CALDART, 2009, p. 38).

Junto a isso, a mesma autora ainda salienta que a proposta e construção da Educação do Campo nasce como crítica à realidade social brasileira, tendo em vista os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Contudo, sua crítica se estende para além da educação, pois objetiva uma análise e intervenções que contemplem a realidade desses trabalhadores.

Enquanto crítica, Caldart (2009) considera que a Educação do Campo não se configura como simples denúncia, mas coloca-se como contraponto prático e uma alternativa ao modelo educacional desenvolvimentista baseado no capital e ao padrão de desenvolvimento adotado pela sociedade brasileira. Justamente porque nasce das experiências de classe, das experiências dos movimentos sociais e das experiências de educação popular.

Por isso, Munarim (2008) descreve a década de 1990 como o momento histórico no qual começou o “Movimento Por uma Educação do Campo”. Desse modo, o autor considera o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em 1997, como um marco histórico, visto que nele foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, e que hoje é considerado a certidão de nascimento deste movimento.

Algumas evidências levam Munarim (2008) a afirmar que a articulação “Por uma Educação do Campo” configura-se como um movimento sociopolítico e simultaneamente como uma renovação pedagógica. Isso porque tanto ele como outros autores consideram que a Reforma Agrária se constitui como sua materialidade. Assim, como Caldart (2009) e Paludo (2012), o autor considera que a Educação do campo nasceu das experiências das escolas de assentamento e dos

acampamentos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais, estando vinculada diretamente à luta pela terra e à luta dos trabalhadores do campo. Pela primeira vez se estrutura um movimento e organização social que representava o interesse coletivo sobre as questões do campo e que assumiu, conforme Munarim (2008), a luta por uma educação com características e especificidades próprias para os povos do campo.

No ano de 1998, ocorreu em Luziânia-GO a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”, a partir da organização de algumas instituições como: Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), como relata Munarim (2008). Nessa conferência foi apresentado um diagnóstico geral da então situação da Educação do Campo, tendo por objetivo:

[...] recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção desse evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de ser um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 22).

Nessa Conferência foi apresentado como um dos maiores desafios “pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento para nosso país” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 22). Para subsidiar as discussões e aprofundar as reflexões sobre o porquê de assumir uma Educação do Campo e não mais uma Educação Rural, foram tratados os conceitos de: Educação, Educação Básica, do campo.

Ao discutir Educação, o movimento considerava a mesma em seu sentido mais amplo, levando em conta os processos de formação humana, como descrevem Fernandes, Cerioli e Caldart (2011). Assim, o que estava em discussão na Conferência era o direito dos sujeitos do campo à educação de qualidade e isso diz respeito à escola, propostas educativas e o vínculo das propostas formativas com as estratégias de desenvolvimento do campo.

No que tange ao conceito de Educação Básica, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) relatam que a proposta da conferência era compreender os níveis e modalidades categorizadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como Educação

Básica e que, portanto, os sujeitos do campo tornam-se sujeitos de direito. Foram alvo das reflexões: a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, a Educação Profissional, inclusive na modalidade de Jovens e Adultos. Assim, a partir da legislação, os conferencistas chamaram atenção para dois fatores importantes:

- A escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido[...] para todos os povos, seja do campo ou da cidade. [...]
- A expressão Educação Básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública[.]; já começa a ser incorporado em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar [...] (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 24).

No que se refere à expressão “Do Campo”, o Movimento por uma Educação do Campo salienta que está tratando de uma educação que é direcionada para os trabalhadores e trabalhadoras; isso inclui os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, os assalariados que trabalham no meio rural e da terra, os quais produzem sua existência. Busca com isso, perspectivar uma educação vinculada ao desenvolvimento do campo, com políticas agrícolas que respeitem esses camponeses, como ressaltam Fernandes; Cerioli e Caldart (2011).

Além disso, a conferência pautou a necessidade de escolas em duas frentes: escolas *no* campo, ou seja, escolas nas comunidades onde vivem esses trabalhadores camponeses e escolas *do* campo, que são escolas cujo projeto político-pedagógico esteja vinculado à cultura, às causas e aos desafios dos camponeses (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Posterior à realização da I Conferência, já no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O processo de elaboração das diretrizes representou para Munarim (2008) “um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados” (MUNARIM, 2008, p. 64). No entanto, o autor destaca que, da normatização feita pelo CNE até a efetivação pelo Estado, houve um grande espaçamento, já que a homologação pelo CNE ocorreu em março de 2002, mas a publicação e vigência por parte do Ministério da Educação só aconteceu em dezembro do mesmo ano.

Cabe aqui destacar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já apontavam para a centralidade das experiências e saberes de seus sujeitos nas intencionalidades formativas que deveriam tomar corpo nas propostas político-pedagógicas das escolas, como fica destacado no artigo 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorreu em 2004, tendo como lema: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressando, segundo Caldart (2012), o entendimento coletivo do direito de os trabalhadores do campo acessarem a educação com uma identidade específica e ao mesmo tempo o dever do Estado de promover a universalização da educação em suas diferentes etapas e modalidades de forma equitativa. Nos debates que ocorreram na Conferência, ficou claro o vínculo entre as proposições de educação para os sujeitos do campo com o trabalho.

Munarim (2008) considera que a II Conferência é marcada como um rito de passagem entre as relações do Estado com os movimentos sociais, no que tange à educação, tendo em vista que naquele momento o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva mostrava-se sensível às pautas do movimento. Sensibilidade esta que deu lugar a uma agenda junto ao Ministério da Educação, através da qual foi possível conquistar a estruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual uma das atribuições era cuidar da Educação do Campo em suas particularidades através da Coordenação-Geral de Educação do Campo.

Outra conquista que merece destaque aqui é a Resolução nº 2 de 2008, na qual foram estabelecidas as Diretrizes Complementares, explicitando as normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Na Resolução fica especificado quais são as etapas e modalidades de educação que compõem a Educação do Campo, bem como, quem são os sujeitos do campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Além disso, vale ressaltar que a Resolução supracitada considera, no artigo 5º, a possibilidade da oferta do Ensino Médio em sistema de nucleação escolar, visando ao atendimento de diferentes comunidades. Vale ressaltar que, embora a nucleação seja permitida, os aspectos culturais, os saberes e a vinculação com as comunidades de origem dos alunos são inegociáveis na construção do currículo das escolas do campo.

Mais tarde, outra grande conquista é a transformação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em política pública através do Decreto nº 7.352/ 2010, tendo destaque a legitimação da escola do campo como:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

Feitos esses destaques quanto à trajetória da construção da Educação do Campo, observamos que esta passa de experiência de movimentos sociais e ganha a forma de direito social e política pública de Estado. Vale salientar que tanto as políticas públicas quanto os currículos e práticas de Educação do Campo vivenciaram e vivenciam, ainda hoje, intensas contradições e conflitos, como aponta Caldart (2012). Isso porque as concepções e princípios que a constituem vislumbram outro modelo de desenvolvimento para o campo, pelo qual os camponeses e a agricultura familiar são pensados de forma antagônica ao modelo de desenvolvimento do agronegócio que vem sendo imposto ao campo.

3.3 TENSIONAMENTOS CRÍTICOS SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreendemos que apresentar essa trajetória de “não lugar” dos sujeitos do campo na educação até a construção coletiva de uma proposta de educação do campo é elementar para a discussão de currículo, haja vista que “o currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é

autobiografia [...] O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2020, p. 150). Pautando-nos nesta compreensão, acreditamos que as discussões que permeiam o currículo da educação do campo e seus sujeitos precisam partir de uma análise crítica dessa trajetória a fim de identificar as relações de poder, os determinantes de uma sociedade de classe e apontar outros caminhos.

Ao tornarmos os olhos para essa trajetória educativa pensada para a formação da classe trabalhadora, sobretudo dos povos do campo, percebemos que a educação sempre esteve associada ao modelo de desenvolvimento capitalista, e por conseguinte a relações de classe. Essas relações evidenciadas na historicidade dessas propostas ratificam que “as escolas são parte de um processo social mais amplo e que elas devem ser julgadas dentro de uma estrutura sócio-econômica específica. Além disso, o próprio currículo é visto como uma seleção de uma cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 47).

Desse modo, entendemos, assim como Giroux (1997), que existe um vínculo entre escola, sociedade e currículo, no qual estão subjacentes política e ideologias dominantes. Assim, as escolas reproduzem através de seus currículos estas ideologias, seja em seu currículo formal ou em seu currículo oculto, se configurando como dispositivo de manutenção e sustentação da ordem social e das relações de dominação e subalternização.

Corroborando com essa constatação, Silva (2020) afirma que o currículo é resultante de uma seleção de conhecimentos e que esta seleção diz respeito ao tipo de ser humano que se deseja formar, destacando também que esse processo de seleção é uma operação de poder, na qual a depender da intenção formativa se privilegiam e se legitimam alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ou seja, para além de um dispositivo técnico, o currículo precisa ser visto com um olhar crítico, capaz de perceber que “a produção, distribuição e avaliação do conhecimento estão diretamente relacionadas com as questões de controle e dominação na sociedade mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 49).

Essa inter-relação entre sociedade e escola fica notória ao analisar a fragilidade e a precariedade do sistema de educação do campo, como chama atenção Arroyo (2019). É possível perceber a intencionalidade social em fazer a formação dos sujeitos do campo acontecer de forma precarizada, e essa precarização se reflete inclusive na ausência de currículos construídos de modo a

contemplar as singularidades de seus sujeitos concretos e ainda possibilitar uma articulação entre os conhecimentos produzidos em suas experiências, enquanto classe trabalhadora com os conhecimentos científicos, mostrando que o currículo engendra as ideologias e o poder das classes dominantes ao selecionar conteúdos, de modo a provocar uma conformação e um controle social.

Nesse sentido, Apple (2008) declara ser imprescindível olhar a educação e suas relações socioeconômicas, pois ela reproduz aspectos importantes das desigualdades sociais, inclusive através dos currículos, tanto do ponto de vista economicista, quanto do ponto de vista simbólico e cultural. Assim, o autor considera o conceito de hegemonia muito caro para as análises dos currículos pois

[...] ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. [...] Só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande significação e, além disso, têm significação econômica considerável em nosso tipo de sociedade. As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente (APPLE, 2008, p. 39).

Dessa forma, o autor compreende que a escola, através de seus currículos, formais e reais, constitui um *corpus* de conhecimentos que formam pessoas, nos quais estão subjacentes os processos de incorporação cultural e simbólica de caráter dominante. Essa afirmação do autor configura-se como um dos pontos-chaves para se pensar o currículo da Educação do Campo, haja vista que um dos seus pleitos é a democratização do conhecimento. Entretanto, Caldart (2009) salienta que essa democratização pleiteada traz consigo uma problematização radical, pois esta exigência vai para além do acesso ao conhecimento, reivindicando o lugar dos sujeitos do campo e de seus coletivos na produção destes conhecimentos, buscando romper com a hierarquização da produção e legitimação do conhecimento vinculado ao modelo capitalista.

Por esse motivo, o currículo em questão está em um lugar contra-hegemônico, pois precisa estar atrelado à construção de um projeto de desenvolvimento do campo, centrado nos camponeses, que não veja a escola/currículos como lugares/dispositivos de acessibilidade à ciência, tecnologia e

conhecimentos como se estes fossem neutros. Pelo contrário, a construção de currículos do campo precisa partir da consciência de que estes estão, em grande medida, associados a processos hegemônicos do capital.

Caldart (2009) salienta que o grande desafio desse fazer curricular não se reduz a ignorar os constructos científicos, na verdade a Educação do Campo carrega o contraponto que vislumbra superar a lógica da produção de conhecimentos, como se estes não estivessem fundados também nas experiências sociais. Outrossim, a autora diz que, ainda que alguns teóricos considerem um risco essa reflexão, precisamos avançar sem negar as contradições produzidas pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento. Por esse motivo Caldart faz um alerta:

Esta compreensão sobre a necessidade de um ‘diálogo de saberes’ está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento (CALDART, 2009, p. 45).

Avançar em direção a outros currículos, pautados nessa problematização da produção do conhecimento e do reconhecimento de que “todo conhecimento é uma produção social” (ARROYO, 2013, p. 117), não é uma tarefa fácil, pelo contrário, exige dos sujeitos instituintes de currículo um exercício de reflexão e principalmente de reconhecimento da natureza e constituição do conhecimento, sem os quais a Educação do Campo, embora vinculada a concepções contra-hegemônicas, continuará a serviço do capital, da adaptação e do controle social.

Quando Giroux (1997) discute a importância de incidir um olhar crítico sobre o currículo para compreender que este não é um dispositivo neutro e perceber seu caráter reprodutor, ele mostra em suas reflexões que essa compreensão é a chave para a proposição de outros currículos, de natureza emancipatória e crítica. Para ele, a partir dessa sensibilidade crítica, em olhá-los a partir de uma consciência histórica e social é que teremos fundamentos para avançar por outros caminhos curriculares. Esses avanços precisam partir do aprofundamento e do reconhecimento das singularidades dos sujeitos concretos.

Pelo exposto acima, quando nos reportamos a um currículo para sujeitos do campo, pensamos seus sujeitos concretos, a classe trabalhadora do campo. Desse

modo, uma proposta curricular centrada nesses sujeitos precisa pautar-se no vínculo imperativo entre educação e projeto contra-hegemônico para o desenvolvimento do campo, haja vista que sem ele o modelo capitalista baseado no agronegócio continuará por intensificar a expulsão/expropriação dos seus povos, tornando desnecessária a luta por escolas/curriculos com as particularidades do campo, pois se permanecerem os fluxos de expropriação, o campo não terá mais gente, como salientam Arroyo (2004) e Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

O diálogo entre as teorias pedagógicas e as experiências educativas dos movimentos sociais fizeram germinar um vínculo entre o projeto educativo para o campo com o projeto contra-hegemônico de desenvolvimento, ancorando ambos os projetos em uma concepção de formação humana emancipatória. Assim, para Caldart (2008), o diálogo principal da Educação do Campo é com as teorias críticas “vinculadas a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (CALDART, 2008, p. 4). Desse modo, a autora defende que a Educação do Campo possui três referências prioritárias, a saber: a tradição do pensamento pedagógico socialista; a Pedagogia do Oprimido; e por último e mais recente a Pedagogia do Movimento.

Ao se reportar a essas referências, Caldart (2008) destaca que a pedagogia socialista em sua perspectiva crítica trouxe como contributo sua análise sobre a relação entre educação e produção, aplicável às singularidades dos sujeitos do campo, haja vista que tem o trabalho e o cooperativismo como uma dimensão pedagógica. Similarmente, a Pedagogia do Movimento reflete acerca das experiências educativas dos movimentos sociais, incorporando assim uma tradição que tem como base as lutas de classe como movimentos educadores. A última referência é a pedagogia do Oprimido, onde a autora destaca:

[...] a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo (CALDART, 2008, p. 4).

Entre as três referências elencadas pela autora, Paulo Freire, em suas preocupações com questões epistemológicas, é considerado como um autor que

trouxe discussões que implicaram de forma significativa na teorização curricular, sendo inclusive influência de vários autores que discutem de modo mais direto as questões do currículo (SILVA, 2020). Silva (2020) considera que a principal crítica de Freire ao currículo está sistematizada no conceito de educação bancária, que “expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído como informação e de fato a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (SILVA, 2020, p. 58).

Essa crítica constitui-se como uma das bases da Educação do Campo, pois ao tratar de democratização do conhecimento, seus sujeitos vislumbram também serem reconhecidos nesse currículo como autores de saberes, autores de currículo e essa relação só será possível a partir de um rompimento dessa concepção do conhecimento como doação. Sob o mesmo ponto de vista, Freire (1983) faz uma análise ainda mais específica em sua obra *Extensão ou Comunicação*, quando exilado no Chile discutiu a problemática da comunicação entre os técnicos e os camponeses no processo de desenvolvimento de uma nova sociedade agrária. Nessa obra, ao analisar a proposta formativa para os camponeses, ele descreve que

Ao estabelecer suas relações permanentes com os camponeses, o objetivo fundamental do extensionista, no trabalho de extensão, é tentar fazer com que aqueles substituam seus “conhecimentos”, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista (FREIRE, 1983, p. 14).

Ao descrever essa perspectiva formativa, o autor salienta que essa formação é pensada como ato de domesticação e adaptação, e traz como contraponto a educação como prática libertadora, na qual o conhecimento e ação curricular precisam pautar-se na dialogicidade, através da qual o conhecimento é construído por meio da intersubjetividade e da intercomunicação.

Desse modo, Freire (1983) propõe que o conhecimento é construído dialogicamente e mediado pelo mundo cognoscível, implicando na transformação da curiosidade ingênua em curiosidade científica, na qual os sujeitos do campo são SUJEITOS e não OBJETOS. Ou seja, Freire (1983) defende a educação como situação gnosiológica e o conhecimento decorre da comunicação, transformação, problematização crítica, partindo da compreensão de que o ser humano é sujeito inacabado e histórico.

Desse modo, Silva (2020) pondera que uma das contribuições freireanas sobre o currículo é a compreensão de que “o conteúdo programático da educação

não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (SILVA, 2020, p. 61).

Para além dessas análises de cunho epistemológico, as reflexões feitas pelo autor em seu livro *Pedagogia do Oprimido* são basilares para a Educação do Campo, e também são fundamentais para a proposição de currículos com suas singularidades e perspectivas sociais. O autor aponta para uma proposta educativa e curricular na qual os sujeitos são chamados ao protagonismo, e a transformação da materialidade de suas lutas, bem como de seus processos de desumanização como propulsores de um processo de conscientização mediante uma educação/currículos problematizadores:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não apenas para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2020, p. 43).

Referenciado em Freire, Giroux (1997) ratifica que os currículos precisam dirigir-se às experiências desses sujeitos concretos, e aponta para a necessidade de os educadores terem a capacidade de observar estes grupos e reconhecerem a importância do capital cultural por eles produzidos, não como simples reconhecimento de um pluralismo e diversidade de sujeitos, mas a partir da percepção das relações de dominação nas quais estes sujeitos estão inseridos. Assim, o autor considera que qualquer proposta curricular que vislumbra a emancipação perpassa pela consciência de que a realidade não está simplesmente dada, sendo, portanto, necessário empreender sempre uma análise crítica e problematizadora dos conhecimentos a fim de situá-los a partir de sua relação social.

Além disso, Giroux (1997) salienta que os educadores enquanto intelectuais têm um papel imprescindível nessa construção curricular, pois embora tenhamos políticas públicas que reverberam na escola, ao chegar nela, essas políticas encontram sujeitos que trazem contrapontos para a implementação dessas propostas, incorporando assim suas ideologias, suas concepções políticas e suas visões de mundo. Desse modo, o currículo embora pertença a uma relação mais ampla entre sociedade/escola, também é construído nas miudezas do cotidiano, através dos educadores, seus agentes mais diretos.

Compreendemos que na Educação do Campo essa ação direta dos educadores se faz ainda mais necessária em vista da urgência de currículos que traduzam de forma mais efetiva as reivindicações de seus sujeitos, e possa materializar um currículo que de fato represente a democratização do conhecimento tal como perspectivada.

3.4 REFLEXÕES E HORIZONTES CURRICULARES: POR QUAIS CAMINHOS AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS LEVAM?

A partir dessa análise crítica, consideramos alguns horizontes curriculares para a formação dos sujeitos do campo, tomando como ponto de partida os princípios e concepções que constituem a Educação do Campo, pois eles dão conta de mostrar a necessidade de olhar os sujeitos do campo como protagonistas dessa construção, principalmente os trabalhadores do campo, como apontam Molina e Freitas (2011). Justamente por esse protagonismo, a Educação do Campo acaba se vinculando às questões do trabalho, das lutas de classes, às lutas pela terra, à cultura e ao reconhecimento dos seus sujeitos enquanto produtores de conhecimento, como salienta Caldart (2012).

No *Dicionário da Educação do Campo*, Caldart (2012) elenca algumas características que considera fundantes para a compreensão da mudança de perspectiva da Educação do Campo em relação à Educação Rural, e aqui vamos destacar algumas que acreditamos serem relevantes para compreender a perspectiva de formação dos sujeitos do campo, bem como para pensarmos os pilares das propostas curriculares que contemplem esses sujeitos.

A primeira característica elencada pela autora, que julgamos ser fundamental para pensar o currículo protagonizado pelos sujeitos do campo, diz respeito à necessidade de compreender a Educação do Campo

como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...] feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261).

Essa característica retoma a perspectiva de Freire (2020), discutida anteriormente, de uma prática pedagógica e de um currículo forjado com os sujeitos, e que tomem como pauta os processos de opressão e suas causas como objeto de

reflexão, que terá como resultado o engajamento desses sujeitos na luta pela sua própria emancipação.

Nesse sentido, Arroyo (2013) considera imperativa uma mudança de perspectiva curricular, através da qual os sujeitos do campo tenham o direito de conhecer-se, saber-se e compreender suas itinerâncias coletivas. Desse modo, o autor considera que o currículo precisa ser construído através de interlocuções entre docentes e discentes a fim de garantir que:

1. O direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos;
2. O direito a serem pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saber-se inferiorizados é uma forma de entender-se;
3. O direito a como se pensam e como constroem identidades individuais e coletivas positivas (ARROYO, 2013, p. 261).

Considerando esses direitos como imperativos para a construção do currículo, Arroyo (2013) nos faz refletir sobre quantos sujeitos chegam às escolas, permanecem nelas e saem sem nada saberem de si e de seus coletivos. Ele pondera que nas trilhas de suas aprendizagens os discentes são ensinados sobre as diferentes áreas do conhecimento, mas poucos têm oportunidade de compreender e saber seus lugares nos territórios, na vida, nas relações de trabalho e de sobrevivência.

Essas considerações de Arroyo (2013) nos provocam a perspectivar outros currículos que não sejam os da ausência dos sujeitos do campo. Isso só será possível quando o saber científico, industrializado e urbanocêntrico não forem tratados como saberes únicos e superiores em detrimento dos saberes dos camponeses e dos saberes ancestrais, possibilitando um novo olhar sobre os saberes de experiência feita.

Dessa forma, Arroyo (2013) salienta que é imprescindível que os currículos sejam pensados para que os sujeitos conheçam a longa trajetória de inferiorização do campo, ao passo que sejam oportunizados a exprimir outras narrativas nas quais se considere o protagonismo destes sujeitos enquanto trabalhadores do campo e que considere as suas contribuições sociais.

Essas narrativas são imprescindíveis para os currículos. E é por considerá-las indispensáveis que o autor chama atenção dos docentes, a fim de que eles

construam em suas práticas um lugar para elas. Nesse sentido, o autor faz algumas proposições aos docentes:

[...] projetos de trabalho, oficinas onde o central são as vivências dos educandos por sobreviver, por trabalhar, por contribuir na sobrevivência familiar, por estudar, por construir uma vida digna e justa para si e para os seus. Projetos que trabalham as experiências das comunidades em que as crianças, adolescentes e jovens participam da luta pela terra, teto, trabalho, centros culturais, postos de saúde, escola, água, transporte [...].

Essa diversidade de formas de narrar a história e suas histórias é assumida pelos professores como uma pedagogia rica na garantia dos educandos a saber-se com uma imagem positiva (ARROYO, 2013, p. 280).

A segunda característica elencada por Caldart (2012), que consideramos imprescindível para conceber e implementar currículos, diz respeito à necessidade de reconhecer que seus sujeitos têm “[...] o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia” (CALDART, 2012, p. 262). Esse reconhecimento torna-se necessário para a construção de um currículo protagonizado pelos sujeitos e que vislumbre a liberdade, pois nessa perspectiva esses dispositivos precisam ser forjados considerando a materialidade da vida de seus sujeitos, justamente porque são essas condições materiais e o diálogo com as estruturas sociais que farão com que esses sujeitos tenham condições de se engajar em sua própria emancipação, como afirma Freire (2020):

[...] a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2020, p. 103).

A terceira característica relevante para pensar o currículo diz respeito ao desafio de formar o trabalhador do campo, tendo em vista que essa formação é fundamental “[...] na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário” (CALDART, 2012, p. 262). Essa característica está totalmente imbricada com a luta pelo direito à educação e pelos espaços negados nas instituições do conhecimento (ARROYO, 2014). Esse “não lugar” histórico dos sujeitos do campo

nessas instituições reflete também “os processos de decretá-los sem conhecimentos, sem cultura [...]. Decretá-los incapazes de produzir conhecimentos porque situados no outro lado da linha da verdade” (ARROYO, 2014, p. 213).

Considerando que esses sujeitos são declarados incapazes e seus conhecimentos são deslegitimados, Arroyo (2016) nos traz uma reflexão a respeito das constituintes do próprio conhecimento:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento [...].

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de conhecimentos é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2014, p. 213).

Arroyo (2014) considera que essas experiências e os conhecimentos dos sujeitos passaram a chegar à escola e a tensionar os currículos. Esses tensionamentos, por sua vez, passaram a estar no centro das reflexões e das decisões curriculares, pois provocam os instituintes a pensar se a centralidade dos conhecimentos eleitos formativos está nos seus sujeitos enquanto produtores de conhecimentos ou continuou a reforçar os currículos que ignoram as experiências e saberes e se concentram como guias de conteúdos, se fechando em suas disciplinas.

Compreendendo o conhecimento enquanto produção social, Caldart (2009) chama atenção para que os saberes plurais não sejam tratados de forma simplista dentro dos currículos escolares, como meros mecanismos didáticos, salientando, assim, que a produção de conhecimento pelos sujeitos do campo está relacionada a um debate muito mais amplo, que diz respeito ao paradigma de produção de conhecimento. É nesse sentido, que Boaventura (2008) apud Arroyo (2013) nos adverte que

[...] a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhece que toda experiência produz conhecimentos. Que todo conhecimento sustenta práticas e constitui sujeitos (BOAVENTURA, 2008 apud ARROYO, 2013, p. 117).

Nesse sentido, Caldart (2009) preconiza que o trabalho pedagógico e o próprio currículo precisam validar “a experiência dos sujeitos [...] e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela,

colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual” (p. 45).

A quarta característica essencial diz respeito à necessidade de olhar para os educadores como sujeitos fundamentais na formulação pedagógica que corresponda às especificidades da Educação do Campo, sendo a defesa pela sua valorização profissional constituinte da luta pela própria Educação do Campo, como aponta Caldart (2012). Essa característica destacada pela autora é imprescindível para pensar, conceber e implementar currículos que tenham como centralidade os sujeitos do campo, pois estes ocupam o espaço de instituintes curriculares e precisam ser reconhecidos em suas limitações e potencialidades.

Cabe aqui destacar que uma das preocupações na I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo era o contexto da docência, visto que a realidade constatada naquele momento apresentava, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011):

1. Problemas de formação dos professores e os baixíssimos salários;
2. A concentração de professores leigos nas escolas rurais;
3. Cursos de magistério e cursos superiores que não dialogavam com as questões do campo;
4. Reprodução de preconceitos e abordagens pejorativas por falta de formação adequada;
5. Trabalho em escolas do campo como punição.

Diante disso, a luta pela Educação do Campo e a luta pela valorização docente estão imbricadas, já que a formação docente é pauta fundamental para que as especificidades dos sujeitos do campo sejam garantidas enquanto direito. É nesse sentido que Arroyo (2019) considera fundante para os processos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tomar como pauta o entendimento sobre o histórico de negação ao direito à educação dos sujeitos do campo. Defende que precisamos olhar para essa história com um olhar pedagógico a fim de:

[...] formar educadores capazes de acompanhar processos humanos de humanização, mas, como nos fala Paulo Freire, também, sobretudo em nossa história, entender e acompanhar processos desumanizantes. [...] Logo, uma pergunta é obrigatória: como foram e continuam sendo pensados os trabalhadores do Campo? Foram e continuam sendo pensados como humanos? (ARROYO, 2019, p. 85).

A quinta, e última, característica que consideramos relevante para o currículo tendo em vista os sujeitos do campo, além de ser a própria essência da Educação do Campo, é a compreensão de que ela “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores” (CALDART, 2012, p. 263). Sendo assim, Caldart (2009) aponta que o maior vínculo da Educação do Campo é com os trabalhadores do campo, trabalhadores sem-terra que estavam e estão dispostos a reagir e a lutar por condições mais dignas de vida, pelos seus direitos dos quais a educação faz parte, mas não é a totalidade.

Nesse sentido, a práxis pedagógica da Educação do Campo é para Caldart (2012) a própria projeção de “outro futuro”, a partir da vinculação da formação humana e a produção da existência, na qual as intencionalidades formativas apontam para outra forma de produção e outros paradigmas de relacionamentos sociais, a exemplo do trabalho cooperativo, do trabalho associado, que dialoguem com as lutas sociais. A autora considera que a potencialidade dessa práxis esteja justamente em ter nas experiências sociais seu nascedouro, a exemplo das vivências com a agricultura familiar, com a luta por uma Reforma Agrária Popular, com a agroecologia, com o trabalho cooperativo.

Assim, para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), o currículo é visto como uma das transformações necessárias para a formação dos sujeitos do campo. Para os autores, essa transformação precisa captar essas realidades, essas trajetórias e esses contextos e “processá-los como conteúdos formativos” (p. 56). Cabe aqui destacar que:

Uma escola do Campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com a terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o ensino agrícola (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 57).

Essas características supracitadas são imprescindíveis para pensar, conceber e implementar currículos forjados através da interlocução entre docentes e discentes, considerando o protagonismo dos sujeitos do campo. Desse modo, a concepção de currículos que tenham como objetivos a formação emancipatória precisa estar ancorada nas análises críticas e problematização das proposições

hegemônicas, trazendo como contraponto uma outra cosmovisão de formação humana, na qual a Educação do Campo pauta-se em uma outra perspectiva de desenvolvimento para o campo.

4. FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: CURRÍCULO DUALISTA E PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória de propostas de formação dualistas pautadas na divisão de classes, ao passo que apresentaremos o currículo integrado pensado como contraponto que vislumbra uma formação integral dos sujeitos em suas diferentes dimensões, compreendendo que embora o conhecimento precise ser delimitado para pesquisa e estudo, ele compõe uma totalidade, que se coloca como imperativa para a sua compreensão.

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE UM ENSINO DUALISTA

Ao propormos uma análise sobre a estrutura dualista na qual a educação brasileira se organizou historicamente, nos referenciamos na discussão sobre trabalho e educação feita por Saviani (2007). Assim como o autor, consideramos a educação e o trabalho como unidades indissociáveis, tendo em vista que ao passo que os sujeitos históricos criam e se apropriam dos meios de produção, esse processo se constitui também como um processo educativo.

Entretanto, apesar de ser uma unidade imbricada, o desenvolvimento de diferentes modos de produção provocou uma ruptura nessa categoria, haja vista que a base desses novos modos de produção, sobretudo o capitalista, ancorou-se na apropriação privada da terra e provocou ao mesmo tempo uma divisão humana em classe social, ao passo que também provocou uma cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa divisão social derivada da propriedade de terra reverberou também em uma divisão da Educação. Assim, conforme Saviani (2007), a unidade entre educação e trabalho dá lugar a uma cisão:

[...] passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Esse dualismo educacional passa então a ter “uma relação de correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade” (RAMOS, 2017, p. 22). No Brasil, mais especificamente, essa natureza dual é confirmada por Moura (2007), ao evidenciar que até o século XIX a estrutura educacional existente era destinada a uma formação propedêutica para a elite, à qual as classes populares não tinham acesso, tendo as primeiras iniciativas de educação para essas classes uma característica profissionalizante e assistencialista, destinada a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (MOURA, 2017, p. 6).

Somente no século XX a proposta de uma Educação Profissional passa a ser vista como uma necessidade para a formação da classe operária de modo mais amplo, considerando as necessidades inerentes ao seu efetivo exercício profissional, tornando-se em 1906 uma atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, buscando formação no âmbito dessas três grandes áreas, segundo Moura (2007).

Desse modo, chega-se à década de 30 do século XX com uma educação estruturalmente e curricularmente dual, onde o percurso formativo da elite não era o mesmo ofertado para a classe trabalhadora, haja vista que para a elite se tinha uma estrutura de curso primário com duração de 04 anos, propondo-se a formar para a educação superior, enquanto para as camadas populares, como alternativa, era oferecido o curso rural ou profissional, como descreve Moura (2007). Desta maneira, o caráter dualista era reafirmado quando para os alunos dos cursos primários, da elite, era ofertada a possibilidade de prosseguir em seus estudos, percorrendo uma formação técnica vinculada a uma formação propedêutica, e em contrapartida, aos alunos dos cursos profissionais, da classe operária, tinham nitidamente um caráter de terminalidade, buscando atender as necessidades do setor produtivo (MOURA, 2007).

As bases curriculares e a estrutura educacional que vinham sendo construídas no Brasil deixavam claro que coexistiam duas propostas de formação, orientadas pela divisão social de classe, o que ratificou a todo tempo seu caráter dual, haja vista que a trajetória formativa perspectivada para os alunos era bifurcada, e vinculada ao lugar que se pretendia que seus egressos ocupassem socialmente e funcionalmente. Essas raízes dualistas estavam tão arraigadas na sociedade e

cumpriam um papel tão importante na manutenção do *status quo*, que mesmo no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, ocorrido no ano de 1932, no qual se tinha como ideologia uma educação mais democrática, sua proposta dividia

a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades (MOURA, 2007, p. 7-8).

Já em 1937, durante o governo ditatorial de Vargas, a Constituição passa a fazer referência ao “[...] ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937), cujo objetivo era a formação dos filhos da classe trabalhadora, na qual a formação deveria ser desenvolvida em parceria com sindicatos e as próprias indústrias, objetivo que estava vinculado à necessidade de profissionalização do emergente processo de industrialização por que o país passava naquele momento (MOURA, 2007).

Esse processo de industrialização fez com que o Estado se colocasse à frente da oferta e da organização das propostas de educação, sobretudo da classe trabalhadora, assim foram promulgadas leis e decretos visando à organização da estrutura educacional. Dentro dessa legislação, houve uma atenção à Educação Profissional, tendo estas leis específicas que passaram a regê-la.

Cabe, no entanto, ressaltar que apesar desse interesse do Estado em organizar a estrutura e oferta educacional, seu vínculo com as demandas e necessidades produtivas, bem como o atravessamento das estruturas sociais, permeava toda essa legislação. Tendo como resultado uma educação e um currículo estruturado para dar condições para que a elite pudesse progredir nos estudos e inserção no Ensino Superior, ao passo que para as camadas populares restava uma formação meramente instrumentalista, na qual cabia apenas a classe trabalhadora formar-se para oferecer mão de obra qualificada e manter-se em “seu lugar” na pirâmide social.

Moura (2007) confirma essa dualidade ao apontar que o acesso ao Ensino Superior se manteve através de exames que se constituíam de conteúdos de ensino geral aos quais a classe trabalhadora tinha acesso restrito, visto que a oferta a eles destinada tinha caráter pragmático e instrumentalista. Assim, o autor descreve que nesse período, através da Reforma Capanema, o sistema de ensino passou a ter a seguinte estrutura:

[...] fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos.

A vertente profissionalizante da parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação (MOURA, 2007, p. 9).

Outra fase, de extrema importância para a compreensão da dualidade educacional e seus tensionamentos foi a discussão e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Conforme Moura (2007), “todo o período de trâmite e discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento” (p. 11). Foi nesse momento que os interesses antagônicos entre as classes se apresentaram no debate, haja vista que a classe popular se encontrava insatisfeita com o modelo econômico vigente, pois embora estivesse qualificando-se para melhor atender e se inserir no mundo produtivo, a divisão das riquezas permanecia concentrada com as classes dominantes. Assim, houve uma grande polarização nas discussões. Desse contexto, a LDB tem como resultado que tanto o colegial quanto o ensino profissional tivessem acesso ao ensino superior, medida que denota um fim do dualismo, ao menos no campo da legislação. Entretanto cabe o destaque:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p. 11).

Da mesma forma, na década de 1970 o governo militar vai protagonizar, segundo Manfredi (2016), um projeto de reforma educacional do novo Ensino de 1º e 2º Graus¹⁰, mediante a Lei nº 5.692/71, onde se instituiu a

[...] profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre curso secundário e os cursos técnicos. Pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/ científico em científico/ tecnológico (MANFREDI, 2016, p. 81).

Entretanto, Manfredi (2016) salienta que a lei não vingou¹¹ e foi sofrendo, ao longo dos anos, várias reformulações até chegar à Lei nº 7.044/82 na qual se rompeu novamente com a articulação entre ensino profissional e ensino geral. Para a autora, mesmo com a modificação da legislação, em nenhum momento a educação em suas características de classe e dualistas foi questionada, tanto que retorna a sua organização anterior à reforma de 1971.

Essa trajetória e várias “tentativas” de ruptura com o ensino dualista dão conta de demonstrar que essa ruptura não pode ser feita apenas no campo educacional, pelo contrário, assim como o trabalho é indissociável da educação, a ruptura com o dualismo educacional precisa se ancorar em um modo de produção onde exista uma pretensão de que seus sujeitos possam de fato ter mobilidade social, ou em um modelo de produção mais equitativo.

A partir da trajetória supracitada, é possível perceber como a divisão de classes e do trabalho fez com que a formação profissional da classe operária fosse pensada a partir de uma mera instrumentalização. Assim, atravessar o dualismo requer ver o trabalho a partir de sua natureza educativa, percebendo que o ato de produzir é formador, e se vincula às demais dimensões da vida, tendo em vista que enquanto o homem produz sua existência, ele ao mesmo tempo cria culturas, se constrói enquanto sujeito social e histórico.

Por outro lado, as últimas tentativas de legislar a favor de uma formação única apontam para o currículo enquanto dispositivo da *práxis*, como dispositivo historicamente utilizado para recriar as intencionalidades educativas no âmbito das

¹⁰ Mediante a Lei nº 5.692/71, o antigo Ensino Primário, Ginásio e Ensino Secundário dão lugar ao Ensino de 1º e de 2º Grau.

¹¹ Cabe salientar que essa lei não vigorou para a classe dominante, já que para estes o 2º Grau científico configurava-se como uma brecha para a continuidade da preparação deste público para o ensino superior.

unidades escolares. Desse modo, embora tenhamos políticas curriculares perspectivadas como “caminhos”, nas unidades escolares esse dispositivo ganha contornos e criações singulares, a partir das alterações e autorizações apontadas por Macedo (2013). Portanto, é possível que os educadores problematizem os currículos duais que são postos e reconstruam-nos com bases críticas, assentadas nessa historicidade para promover uma travessia crítica dos coletivos e da classe trabalhadora.

4.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS DE UMA ESCOLA UNITÁRIA

Contrariando essa história dual, na década de 1990, houve uma grande efervescência na discussão sobre o Ensino Médio e suas intenções formativas, pois naquele período a sociedade estava envolvida na discussão da nova Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional¹² (LDB), numa perspectiva de legitimar pela primeira vez uma “escola unitária”, que vislumbrava:

[...] a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária (GRAMSCI 1930 apud RAMOS, 2012, p. 343).

A proposta de um Ensino Médio que tivesse como princípio a “educação unitária” carrega consigo implicações formativas, haja vista que o pleito era a superação da dualidade de formação que ao longo da história se hierarquizou em classes e se polarizou entre conhecimentos manuais e intelectuais.

Nesse sentido, Ramos (2008a) afirma que naquele momento houve um avanço nas reflexões do Ensino Médio numa perspectiva de integração entre o ensino geral e o ensino profissional, no qual as discussões entre os educadores fundamentavam-se em dois pilares: uma *escola unitária* que garantia a todos o direito inegociável ao conhecimento e uma *escola politécnica* “que possibilitava o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p. 3). Dessa forma, o sentido da integração é primeiramente *filosófico*, já que compreende todas as dimensões da vida no

¹² A proposta da LDB foi organizada por 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por não estar compatível com a ideologia do então governo foi duramente combatida.

processo de formação; a integração também carrega um sentido *político* da indissociabilidade entre a formação básica e profissional como direito e necessidade social da classe trabalhadora; e por fim, carrega também o sentido *epistemológico* da integração dos conhecimentos gerais e específicos, como salienta a autora.

Para Ciavatta e Ramos (2012a), o Ensino Médio Integrado é a expressão da indissociabilidade entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, configurando-se como uma proposta de educação que esteja além “do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas para cumprir exigências funcionais do mercado de trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 305). A expressão *integral* diz respeito, conforme as autoras, a uma perspectiva de educação que contemple uma totalidade social e suas multiplicidades dentro do processo educativo.

Ciavatta e Ramos (2012a) destacam que o Ensino Médio Integrado foi pensado para além da articulação entre ensino regular e ensino profissional. Para elas, a proposta de um Ensino Médio Integrado recupera as concepções de Escola Unitária, Educação Politécnica e Educação Omnilateral¹³. Junto a esse retorno, as autoras consideram que a integração é uma proposta de “superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306).

Nesse sentido, as autoras supracitadas pensam o Ensino Médio Integrado como necessidade ética e política para a formação da classe trabalhadora, tendo em vista que vislumbra integrar “[...] as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306); e assim, oportunizar aos jovens condições para a superação das desigualdades entre classes¹⁴. Por isso, as autoras consideram a integração como necessária para a travessia em direção à concretização da Escola Unitária. É importante salientar que a associação perspectivada nas discussões dizia respeito à possibilidade de articular o Ensino

¹³ Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

¹⁴ Vale destacar que a defesa do Ensino Médio Integrado como travessia e superação das desigualdades tem subjacente a ele uma forte crítica ao sistema capitalista que tem em sua natureza a manutenção do *status quo*. Entretanto, a possibilidade de uma formação geral e técnica é pensada para subsidiar a libertação, a conscientização e a luta da classe trabalhadora. Essa visão política permite pensar que a partir da educação esses coletivos podem ter condições de pleitear um modo de produção mais equitativo.

Regular com o Ensino Profissional, em uma única matrícula, em uma única instituição e com um único currículo.

Essas eram as bases das discussões entre os educadores a respeito do Ensino Médio Integrado que estavam em debate naquele momento. Mas, como bem salienta Manfred (2016), esse era apenas um dos projetos e concepção em disputa. Assim sendo, coexistiam com esse projeto da sociedade civil, que se articulava no Fórum de Defesa pela Escola Pública, projetos dos empresários e propostas do próprio governo através do Ministério da Educação. Em meio a esses tensionamentos, a LDB foi promulgada, no ano de 1996, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que alinhou a então reforma aos seus projetos econômico-sociais.

Ainda que fiquem evidenciados na LDB/1996 os tensionamentos sociais e as disputas em torno da Educação Profissional, no artigo 40 já apresentava a articulação do Ensino Profissional com o Ensino Regular como necessária, o que representou uma grande conquista. No entanto, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) ignorou totalmente essa perspectiva e o próprio dispositivo legal e, através do Decreto nº 2.208/1997, promoveu novamente a cisão entre a formação profissional e o Ensino Médio, revelando mais uma vez as lutas e as contradições que historicamente permearam as propostas da educação da classe trabalhadora.

É nesse cenário que o então presidente FHC inaugurou uma “era de diretrizes e bases curriculares” conforme Ciavatta e Ramos (2012b), inclusive para a Educação Profissional, evidenciando assim políticas curriculares alinhadas com a ideologia dominante. Nesse cenário, acirravam-se mais uma vez as disputas em torno da formação e das políticas curriculares por caminhos de prescrição.

Somente com o Decreto nº 5.154/2004 do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é que se retomam os princípios da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e as perspectivas da politecnia. Vale ressaltar que as lutas, contraposições e resistências permearam toda a discussão e elaboração do decreto, como bem salientam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A partir deste decreto surgiram dois programas concomitantes: o “Brasil Profissionalizado” em 2007 e o “Ensino Médio Inovador” em 2009.

O programa “Brasil Profissionalizado” representou, segundo Ciavatta e Ramos (2012), um avanço da educação profissional para os Estados, já que estes

conseguiram ampliar as ofertas dessa modalidade. Na visão de Santos e Mutin (2017), esse programa vislumbra estimular o Ensino Médio Integrado e previa auxílio técnico e também financeiro para que as redes estaduais estruturassem a oferta dessa modalidade. Por sua vez, o “Ensino Médio Inovador” remontou em sua proposta curricular ao trabalho como princípio educativo em sua dimensão “ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas às concepções de ciência e cultura” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 311). Ou seja, a intersecção destes programas resgatou as discussões e elementos imprescindíveis para a construção de um currículo e uma proposta de educação unitária.

4.3 CURRÍCULO INTEGRADO: HORIZONTES PARA A SUPERAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL

A proposta de Ensino Médio Integrado, para além de uma oferta concomitante de Ensino Médio e Educação Profissional, carrega em seu bojo o currículo integrado, política e epistemologicamente necessário para a superação da visão de que se forma para a cidadania ou para a vida produtiva, ao passo que rompe com o pressuposto de que o currículo deveria pautar-se em uma formação humanística ou em uma formação científica e tecnológica, como declara Ramos (2005).

Para analisar o currículo é preciso refletir acerca do trabalho enquanto primeira forma de produção da existência humana, pertencendo à sua natureza ontológica e histórica e que, dentro do modo de produção capitalista, se configurou como trabalho assalariado, onde os sujeitos vendiam sua força de trabalho a outrem. O desenvolvimento do capitalismo torna cada vez mais específicas as características dessa força de trabalho que será vendida, requerendo cada vez mais uma formação especializada da classe trabalhadora para o atendimento das demandas produtivas (RAMOS, 2005).

Ramos (2005) destaca que a escola passou a ser requerida para capacitação profissional em vista dessa necessidade de formação cada vez mais especializada. Desse modo, o ensino científico e tecnológico ganhou destaque para o suprimento das demandas produtivas de qualificação, pautando-se na divisão social do trabalho, na qual as funções de maior complexidade passam a ter uma preparação mais

completa, ao passo que as funções de menor complexidade passam a ter uma formação mais utilitarista e pragmática.

Esses padrões de eficiência vão reverberar no trabalho educativo, e irão convergir, conforme Santos (2020), com o momento em que o currículo vai aparecer pela primeira vez como objeto específico de estudo, pensado como um dispositivo técnico que fosse capaz de traçar objetivos, métodos e avaliar a “adaptação” dos sujeitos à vida social e produtiva, tendo como base os padrões tayloristas-fordistas. Nesse sentido, o autor considera que o currículo, apoiando-se em Bobbit (1918), passa a plasmar os processos industriais e administrativos, em vista dessa regulação e formação dos indivíduos para o atendimento das demandas do mercado capitalista.

Ramos (2005) chama atenção para o fato de que, desde esse período, o currículo passa a dar destaque a uma formação baseada em competências para tornar o sujeito empregável, baseada em uma certificação teórico/prática sobre a qual não haveria espaço para autoformação. Assim, buscou-se uma teorização da formação através dos constructos científicos, organizados de forma disciplinar, sem se ter o cuidado em não fragmentar os conteúdos, tendo em vista que suas raízes estavam fincadas na visão positivista e taylorista.

Desse modo, Macedo e Lopes (2002) apud Macedo (2017) afirmam que a “organização disciplinar do currículo funciona, assim, como um *arquétipo*¹⁵ da compartimentação do conhecimento na sociedade moderna” (p. 49), ou seja, os autores consideram que a hiperespecialização através das disciplinas tem suas raízes nas estruturas sociais e econômicas, pois ainda que as disciplinas escolares não sejam uma literal tradução das disciplinas científicas, é inegável que as primeiras possuem a sua identidade, através da qual a organização dos saberes está relacionada a uma reprodução social. Para além disso, Macedo (2017) diz que a natureza fragmentada que constitui os currículos instaura também um isolamento entre os atores/autores sociais do currículo, concentrando-os nos seus campos disciplinares e dificultando os debates e reflexões acerca das complexidades sociais.

Como contraponto dessa visão de formação fragmentada em disciplinas com base em competências, adotadas inclusive nas diferentes diretrizes e políticas curriculares, surge a proposta de um currículo integrado, que incorpora em seu

¹⁵ modelo ou padrão passível de ser reproduzido em simulacros ou objetos semelhantes.

conceito elementos de duas análises, a de Santomé (1998) e a de Bernstein (1981), respectivamente:

1. O currículo integrado tem sido utilizado como tentativa de contemplar uma visão global do conhecimento e de promover maior parcela de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. [...] A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre disciplinas e formas de conhecimentos nas instituições escolares.
2. Segundo esse autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que os abrandamentos da classificação do conhecimento escolar promove maior iniciativa dos professores e alunos, mais integração dos conhecimentos escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2005, p. 113-114).

Assim, Ramos (2005) salienta que a proposta de currículo integrado incorpora os elementos destacados por esses dois autores, ao definir que a formação deve ter como finalidade possibilitar que os sujeitos possam compreender a realidade para além do fenômeno, percebendo-se dentro dele e compreendendo suas implicações sobre a vida social. Desse modo, a autora diz que os conteúdos não devem ter fim em si mesmos e também não devem ser utilizados como insumos para o desenvolvimento de competências, indo para além, contribuindo para que os sujeitos possam se apropriar da realidade histórica, social e material na qual estão inseridos.

Para tanto, essa concepção de currículo integrado é sustentada, conforme Ramos (2005), em dois pressupostos:

- O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico- social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. [...] Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.
- O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode se relacionar compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1987) (RAMOS, 2005, p. 114).

Juntam-se a esses pressupostos supracitados um de caráter epistemológico, que para a autora é a compreensão de que a totalidade é composta de partes e para que o conhecimento se constitua em sua totalidade faz-se necessário aprofundar-se

nessas partes. Nesse sentido, de acordo com Ramos (2011), o currículo integrado é pensado como relação entre o todo e as partes, assim:

[...] as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2011, p. 776).

Por esse motivo, o conceito de interdisciplinaridade é muito caro para a compreensão do currículo integrado, haja vista que ambos se colocam para além de uma estratégia didática e metodológica, defendendo, conforme Frigotto (2008), que tanto do ponto de vista de produção quanto do ponto de vista de ensino o conhecimento funda-se em seu caráter dialético diante da realidade social, ou seja, ao mesmo tempo em que ele impõe uma delimitação para aprofundar-se no conhecimento de determinado problema, não pode abandonar as múltiplas variáveis que também o determinam. Por esse motivo, Frigotto (2008) defende que embora tenha necessidade de delimitação, o conhecimento se impõe em sua totalidade que é imperativamente indissociável a ele. Desse modo, o autor destaca que:

Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Ou seja, o currículo integrado constituinte da proposta de Ensino Médio Integrado carrega para dentro da escola uma visão que transcende a natureza didático-metodológica, sua proposta problematiza a natureza do conhecimento desde a sua produção e enfatiza na escola a necessidade de compreendê-lo enquanto totalidade social. Portanto, pretende que a escola seja capaz de fomentar uma educação que garanta aos sujeitos aprenderem os fenômenos a partir de sua particularização, ao mesmo tempo em que percebe sua amplitude material e social.

Frigotto (2008) diz que a integração se caracteriza como necessidade e ao mesmo tempo como problema, haja vista que a natureza da sociedade de classes engendra na construção e no processo de ensino-aprendizagem características e

fragmentações para criar condições de dominação, exclusão e alienação para que se mantenham as estruturas de classe. Desse modo, o grande problema que se impõe à interdisciplinaridade e ao mesmo tempo ao currículo integrado é o desafio de contrapor-se à natureza de uma produção de conhecimento que politicamente se coloca na manutenção dos status sociais. Assim, como discutido no capítulo anterior, fazer currículo em uma perspectiva contra-hegemônica precisa partir da tomada de consciência de que o conhecimento não é neutro e, portanto, a escolha e os movimentos curriculantes precisam partir dessa consciência.

Ademais, Ramos (2005) considera que os conhecimentos gerais e técnicos inerentes ao Ensino Médio integrado só irão se distinguir em suas metodologias e historicamente, mas do ponto de vista epistemológico esses dois campos formam uma unidade, que devem ser pensados e integrados a partir do mesmo princípio de totalidade.

Nesse sentido, Ramos (2008a) compreende o Currículo Integrado como caminho para a materialização da integração entre a formação geral e a formação técnica, condição tão necessária para a travessia do dualismo educacional para a educação unitária. Para tanto, a autora considera três eixos imprescindíveis para organização curricular: o trabalho como princípio educativo, a cultura e a ciência.

Cabe destacar que a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico para o fazer profissional vislumbra, para Ramos (2008a), que os conhecimentos técnicos não sejam abordados de forma meramente instrumental, mas que possam se integrar a uma compreensão histórico-cultural do “processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas” (RAMOS, 2008, p. 116). Desse modo, a autora salienta que em um currículo integrado nenhum conhecimento pode ser considerado apenas como geral, considerando que historicamente são construídos para e a partir de demandas produtivas e sociais. Do mesmo modo, nenhum conhecimento é puramente específico, tendo em vista que os conceitos relativos aos processos produtivos não estão desvinculados das ciências e das linguagens dentro dos seus tempos históricos.

Feito esse adendo, o trabalho, a cultura e a ciência são considerados como eixos centrais na organização do currículo, já que são constituintes do próprio conhecimento, tendo em vista que o trabalho em seu sentido ontológico é, para Ramos (2008a), “práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria

existência na relação com a natureza e com os outros homens” (p. 115). Este, por sua vez, subsidia a compreensão da própria produção científica e tecnológica enquanto formas de produção da existência e transformação da natureza, ao passo que permite compreender as construções humanas em seu caráter cultural.

Ramos (2008a) ainda salienta que enquanto organização e seleção de conhecimentos com intencionalidades formativas, o currículo pode ser organizado de diferentes formas: disciplinas, módulos, projetos, dentre outros, sendo assim, o eixo norteador da proposta de um currículo integrado a organização relacional dos diferentes campos do conhecimento.

5. ANÁLISE DOS “ATOS DE CURRÍCULO”, EM VISTA DO CURRÍCULO INTEGRADO E OS SUJEITOS DO CAMPO

Empreender uma pesquisa a respeito do currículo, tomando como premissa que este é um dispositivo da práxis, nos levou a uma investigação que precisou caminhar para além da análise do currículo integrado prescrito em documentos oficiais, trilhando um caminho onde as constantes escritas e reescritas curriculares estão circunscritas a um contexto e a suas especificidades. Nesse sentido, foi imprescindível compreender as trajetórias formativas dos docentes a fim de percebê-las na construção curricular da unidade escolar, entendendo como essas subjetividades e concepções se relacionam e agem/atuam diante do fazer curricular dentro da comunidade onde se inserem.

Para tanto, educamos nossos olhares para compreender as especificidades da escola, desde o espaço físico, territorialidade, público atendido e as trajetórias docentes até suas chegadas ao contexto de uma escola de educação Profissional que atende sujeitos do campo, para a partir delas melhor compreender os atos de currículo.

Foi a partir da compreensão de que precisávamos olhar para as trajetórias docentes e para os constituintes do contexto escolar que fizemos o convite aos docentes da instituição. Apresentamos o objetivo da pesquisa, e conversamos sobre a necessidade de compreender a ação curricular que se estabelece e se autoriza dentro da unidade escolar, considerando a peculiaridade de ter que construir um currículo integrado para atender a sujeitos do campo.

Já no momento de apresentação da pesquisa, a direção foi receptiva à sua realização na unidade, da mesma forma que os docentes se mostraram abertos à proposta de participar das rodas de conversa como dispositivos de investigação e aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, caminhamos e aprofundamos as reflexões acerca dos atos de currículo, analisamos suas fragilidades e ao mesmo tempo os docentes trouxeram algumas problematizações que podem vir a contribuir para uma melhor proposta e organização curricular da unidade.

5.1 IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Para compreender os “atos de currículo” desenvolvidos e implementados no currículo integrado para o atendimento dos sujeitos do campo, foi preciso empreender um movimento itinerante, que se iniciou no entendimento sobre a configuração do território sapeaçuense, perpassando pela identificação do espaço escolar, e pela trajetória formativa e social dos docentes. Essa itinerância nos fez identificar tensões, disputas, potencialidades e limitações que implicam a ação curricular dos docentes, ao passo que também foi possível perceber como estes administram esses adventos em suas ações curriculares.

Foi nessa intenção que iniciamos o processo de avizinhamo. O primeiro aspecto que ficou evidente é que o *locus* da pesquisa tem a particularidade de atender majoritariamente os alunos do campo, tendo em vista que a cidade de Sapeaçu se constitui como uma cidade cuja maior parte do território é rural.

A cidade de Sapeaçu, na Bahia, onde se encontra localizado o *locus* da pesquisa, fazia parte do grande latifúndio que integrava a sesmaria de Paraguaçu, da qual se expulsou boa parte dos povos originários e foi fundada a fazenda Sapé-Grande¹⁶ (Sapeaçu). O primeiro povoado se constituiu a partir da doação de terra a alguns colonos em torno da capela de Nossa Senhora, construída pelo dono da fazenda, como fica ilustrado na fotografia abaixo:

Fotografia 1

Cidade de Sapeaçu em 1947



Fonte: IBGE (2022)

Mesmo depois de sua independência administrativa, a cidade ainda se organizava em um pequeno centro residencial/comercial e um vasto território organizado em comunidades rurais onde permanecem as atividades da agropecuária¹⁷, ainda associadas a grandes latifúndios e pequenos agricultores familiares, nos quais os principais produtos gerados são a laranja, o limão e o fumo.

¹⁶ Sapeaçu, do tupi-guarani “sapé”, significa “capim” e “açu” que significa “grande”.

¹⁷ Atividade econômica ligada à agricultura e pecuária.

A história vinculada à constituição da cidade e sua organização territorial influenciam diretamente na formação do público atendido pela unidade escolar. Só para deixarmos registrado, a escola atende as seguintes comunidades rurais: Baixa do Palmeira, Pacheco, Murici, Tapera, Macaúba, Jenipapo, Sampaio Brito, Laranjeiras, Água Branca, dentre outras comunidades menores. O fluxo de alunos e a heterogeneidade de comunidades que adentram a escola impactam diretamente no currículo e constituem-se como grandes desafios para os docentes, já que pensar um currículo que tome como ponto de partida a materialidade campesina de múltiplas comunidades rurais não se faz de forma simplista, ainda que existam elementos de congruência. O mapa abaixo possibilita visualizar o centro onde a escola encontra-se localizado e a distância das comunidades rurais.

Mapa 1

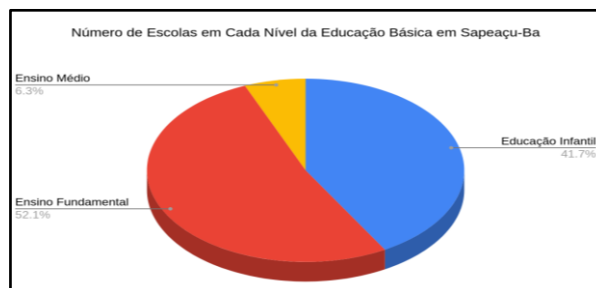
Localização do Centro Territorial



Fonte: Google Maps (2022).

O censo do IBGE de 2020 permite visualizar a concentração de estudantes de diferentes comunidades para o *locus* de pesquisa. Nos dados do censo, a cidade de Sapeaçu possui 20 escolas de Educação Infantil, 25 escolas de Ensino Fundamental e apenas 3 escolas de Ensino Médio, como demonstramos através do gráfico abaixo:

Gráfico 1:



Fonte: Elaboração da autora (2022).

O gráfico acima possibilita visualizar a queda abrupta no número de escolas que ofertam o Ensino Médio em relação às etapas anteriores, sendo possível constatar que em lugar da capilaridade de oferta dos demais segmentos, na cidade o Ensino Médio concentra os sujeitos das diferentes zonas rurais em apenas três unidades escolares.

Embora a oferta do Ensino Médio em sistema de nucleação escolar seja legitimada¹⁸, possibilitando a realocação de estudantes de diferentes comunidades rurais em escolas núcleos, existem critérios de deslocamento das crianças e jovens das zonas rurais, bem como é inegociável a dialogicidade entre as especificidades das comunidades e as propostas pedagógicas das escolas. Entretanto, diante da diminuição dessa capilaridade observada, é possível inferir que essa nucleação não respeita o critério de deslocamento, e ainda reverbera na construção curricular das escolas de Ensino Médio, haja vista que estas recebem uma heterogeneidade de comunidades e de sujeitos, e precisam representá-los em seus currículos.

O referido processo de nucleação ressoa na proposição curricular do Centro Territorial e é reafirmado na narrativa dos docentes quando conversamos sobre como estes se articulam para estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos do campo:

Uma das coisas que a gente já sabe quando a gente já chega na escola é a negação dos estudantes: você pode entrar em qualquer turma que você vai ver que existe uma negação muito forte em relação à sua identidade do campo.

[...] aí você tem uma ambiguidade aí, por que você tem uma ambiguidade aí? Porque você pode pensar o seguinte: eu não vou trabalhar e relacionar o meu conteúdo, a minha didática, a uma coisa que ele não quer, que é a realidade dele do campo. Então você pode pensar isso aí ou você pode pensar também o seguinte: existe uma negação de um processo histórico muito forte e que tendência esse estudante a ter esse discurso e por isso eu acho que eu devo problematizar isso. Então tem esses dois vieses aí e eu acho que tem estudante das duas coisas (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A narrativa do docente possibilita entender que a nucleação escolar tem reflexos que vão para além da contemplação da diversidade de sujeitos do campo e das múltiplas comunidades no currículo escolar. Ela remonta à hierarquização entre o rural e o urbano, e deixa nítidas as implicações desta sobre a autoidentidade dos

¹⁸ Resolução nº 2 de 2008 (Diretrizes Complementares para Educação do Campo).

sujeitos. Por sua vez, essa identidade fragilizada pode provocar alterações curriculares de dois sentidos: o da reafirmação do não lugar desses sujeitos ou o de problematização e fortalecimento identitário e cultural destes. A fala de uma outra docente ratifica essa mesma observação:

Essa dificuldade de identificar esses sujeitos nos levou a construir um projeto que trabalhasse essa identidade dos alunos. A gente verifica que Sapeaçu é uma cidade nova, é uma cidade que é oriunda, pelo que eu entendi, é oriunda de Cruz das Almas, né? Em algum momento aí da história foi distrito de Cruz das Almas, então é uma cidade que tem menos de 70 anos e está se... a identidade ainda está sendo construída então isso reflete totalmente nos sujeitos dessa cidade. E aí, a gente pensou nesse trabalho, nesse projeto, exatamente para trabalhar essa autoimagem, né, para esses alunos se perceberem como sujeitos desse lugar (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Jenipapo).

A percepção dos docentes em relação à fragilidade da identidade destes sujeitos, que estando em uma escola localizada na zona urbana acabam por negar sua origem campesina, nos fez retomar o Currículo Bahia, no qual constam as “Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia”. Esse documento dá um destaque ao vínculo entre escola e comunidade e trata essa vinculação como um princípio norteador:

Indissociabilidade entre escola e comunidade/território e ao mesmo tempo entre saber científico e tácito, considerando que a interdisciplinaridade é uma realidade nas relações sociais e humanas, em sua interação consigo mesmo e com o meio natural (BAHIA, 2018, p. 25).

Corroborando com esse princípio, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ainda em consulta, ratifica essa relação entre escola e território:

Desse modo, vincular a escola com os desafios concretos de desenvolvimento dos TI,¹⁹ significa fazer a articulação com os determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos, ambientais e tecnológicos de cada Território. Para tanto, faz-se necessário, incorporar a formação e a diversidade local com processos específicos coletivos, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições dos sujeitos e dos Territórios onde vivem (BAHIA, 2021, p. 554).

Observamos que as diretrizes curriculares salientam o princípio de indissociabilidade entre comunidade, território e escola e tratam dessa vinculação

¹⁹ Território de Identidade.

como elemento de construção de currículos, propostos de forma que os conhecimentos científicos se articulem com os saberes de experiência feita. Os destaques feitos pelas diretrizes, nos quais essa interseccionalidade é colocada como ponto de partida, resvalam diante das políticas de fechamento de escolas do campo²⁰, que pensam escolas e currículos com bases numéricas, sem considerar a qualidade e o vínculo identitário e os direitos de seus sujeitos.

Esse pensamento é reafirmado na própria trajetória do Centro, já que para além da nucleação, a escola lócus da pesquisa, em 2018, num contexto de fechamento e municipalização de escolas do campo na Bahia, passou por um processo de resistência frente a uma tentativa de fechamento da unidade, processo esse que desencadeou uma série de mobilizações através das quais a comunidade escolar conseguiu reverter o fechamento da unidade na transformação em Centro Territorial de Educação Profissional.

Isto é, para além da concentração de múltiplas comunidades campesinas em uma única unidade escolar e o desafio de fazer um currículo para atendimento das especificidades desses sujeitos, a unidade escolar ainda passou por uma drástica e não planejada transformação, necessitando assim ofertar um currículo integrado, sem tempo e sem condições de aprofundamentos teóricos ou práticos.

Desse modo, a implementação desse currículo se deu em um processo desafiador, no qual o medo do retrocesso de um currículo tecnicista cercava os docentes, e era ainda mais aprofundado pelo desconhecimento do que de fato seria essa articulação entre a base comum e a área técnica em um currículo único. Embora em fase de transição para um novo currículo, não houve tempo de preparação ou formação da equipe docente, que inclusive precisou desbravar, a partir de pesquisas particulares, o mundo de novas disciplinas para as quais não foram habilitados. Esse cenário fica claro na fala dos docentes:

Estava trabalhando no Projeto Político Pedagógico da escola e aí tivemos que fazer as adaptações meio que a toque de caixa, porque tinha que cumprir o prazo, porque o NTE ²¹ estava exigindo [...] É a questão do aluno assim, do... eu acho que o aluno em nenhum momento foi assim, preocupação de ninguém, no início, né, inicialmente. E a questão das disciplinas também teve que se fazer

²⁰ Censo Escolar Inep/MEC, assim como os dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária 2 – demonstram que, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras fechadas é enorme. As escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas.

²¹ Núcleos Territoriais de Educação, no caso do Recôncavo, NTE 21.

aquela arrumação de disciplina técnica, sendo para pessoas que não tinha ainda nenhuma habilidade, professor sem formação, sem estar habilitado para aquilo (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Palmeiras).

[...] “desafiador” é até uma palavra até pequena para um momento tão conturbado... na semana antes, se eu não me engano, da semana pedagógica, jornada pedagógica, a gente foi chamado numa reunião e a gente agora é um CETEP, vamos colocar pra andar. Eu disse: “Como assim? De que maneira?”... “Vamos fazer funcionar, a gente tem que fazer funcionar!”. E aí a gente se esbarrou realmente na barreira do desconhecido por alguns colegas nossos. Eu não tinha muito conhecimento técnico, eu tinha leituras rasas do que eu fiz na faculdade, mas ontem a vivência. [...] lembro muito bem da posição de vários outros colegas antigos do colégio que realmente diziam: “Não, isso é um retrocesso”. A palavra básica era essa, como se estivesse retrocedendo (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Murici).

É! Tinha muito professor que dizia que era a educação tecnicista voltando, que o aluno iria aprender a fazer como se tivesse ainda no tempo da Revolução Industrial né, quando o trabalho série... que o aluno não ia pensar... a questão da educação tecnicista (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Palmeiras).

Além do contexto de implementação de um Ensino Médio Integrado feito “a toque de caixa”, os docentes ponderam que existem outros problemas que ainda decorrem dessa implementação, a exemplo do distanciamento entre cursos ofertados com as realidades dos estudantes, que para eles são cursos que não consideram as potencialidades das comunidades locais e por isso, o currículo, mesmo nos processos de subjetivações e alterações docentes, apresenta fragilidades para estabelecer uma dialogicidade com os sujeitos do campo, como descreve uma docente: “Nós temos cursos voltados para a área do comércio, enquanto temos um público voltado mais para questões do rural...” (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Murici).

Junto a essa constatação, os professores relatam dificuldades na promoção da integração curricular e a realidade dos sujeitos, refletindo criticamente sobre as limitações em promover essa recontextualização:

Então eu tenho que pensar em integrar o meu currículo de biologia com cursos técnicos que na maioria das vezes não dialogam com a realidade desses estudantes. Então olha a problemática que é! E aí quando eu consigo fazer isso, eu acabo saindo do eixo da realidade desses estudantes. Porque eu consigo pegar biologia e dialogar um pouco com a logística, com a informática, dialogar um pouco com a administração e serviços jurídicos. Mas nem sempre isso é interessante para esse estudante.

[...] eu consigo pegar uma atividade de logística e integrar com uma casa de farinha e aí falar da cultura da mandioca, dentro da cultura da mandioca falar de botânica, de planta. Eu consigo fazer isso. Mas não é uma coisa simples de fazer (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Ao rememorar as diversas ações curriculantes que vislumbram dar centralidade aos sujeitos do campo dentro dessa multiplicidade de contextos inerentes à característica de nucleação, os docentes, de forma coletiva, compreenderam que em grande parte de suas atividades pedagógicas, ainda que tenham a pretensão de estabelecer uma relação dialógica com as vivências desses sujeitos do campo, acabam esbarrando nos currículos de cursos distanciados da realidade local. Assim, concluíram que suas ações são, em grande medida, apenas exemplificações da realidade, embora fosse necessária uma contextualização formativa, como fica perceptível na fala da docente:

Quanto à questão da contextualização em outros sentidos é como o professor Macaúbas falou. Às vezes eu acho que é mais uma exemplificação mesmo. Quando eu vou trabalhar um conteúdo, por exemplo, eu tenho de pensar o que é que Sapeaçu produz, quais são as frutas, as verduras que culturalmente se produz aí na região para poder dar um exemplo de produção. Quando eu vou falar em produção, eu penso em produção agrícola quando eu vou trazer um exemplo, um trabalho, não levo tanto para área industrial, por pensar na própria região que não tem tanta indústria assim; mas é mais por exemplo (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Laranjeiras).

Ou seja, a construção do currículo escolar engendra um gama de complexidades, complexidades essas que as prescrições, embora fruto de políticas curriculares, não dão conta de desentrelaçar. Assim, é possível inferir que mesmo que a unidade tenha sujeitos imbricados na construção de currículos, atentos e sensíveis à presença dos sujeitos do campo, existem tensões e disputas que criam circunstâncias limitantes dentro da ação docente. Por esse motivo, Giroux (1997) salienta que a escola/currículo não pode ser analisada fora de um processo mais amplo que são as estruturas socioeconômicas nas quais está inserida.

Desse modo, ponderamos que mesmo as políticas curriculares apontando para a intersecção entre comunidade, escola e território, está subjacente uma concepção hegemônica de desenvolvimento territorial, incompatível com as reivindicações da Educação do Campo. Por esse motivo, as subjetivações e transgressões docentes na tentativa de remontar currículos que tomem como ponto

de partida a materialidade da vida desses sujeitos esbarram nos gradeamentos das matrizes de cursos pensados e propostos numa lógica capitalista que pensa o território camponês sob outra perspectiva.

Essa dificuldade de integrar a realidade dos sujeitos do campo com o currículo previsto na matriz dos cursos ofertados fica evidenciada também no PPP da escola, pois, no capítulo que trata das dimensões curriculares, são apresentadas as matrizes prescritas pela Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) e algumas considerações sobre contextualização de forma superficial, sem apresentar atividades ou proposições que a unidade desenvolve ou pretende desenvolver para que a apreensão dessa realidade seja posta em diálogo com os outros conteúdos, apesar de apresentar um diagnóstico do público atendido, mostrando evidências de que são sujeitos do campo, com atividades voltadas à agricultura familiar ou dos grandes latifúndios, como é possível observar na imagem apresentada a seguir:

IMAGEM 1

Diagnóstico do Público

7. DIAGNÓSTICO

O CETEP Recôncavo Jonival Lucas está situado à Rua Firmino Rosalvo Lopes, nº71, Parque das Mangueiras - Sapeaçu-Ba. A população do município é de 16.585 habitantes (IBGE 2010), e na sua maioria de baixa renda, com base econômica na agricultura, com produção dominante de citros, fumo, mandioca, pecuária bovina e culturas de subsistência de pequeno e médio porte. (PME 2015).

Fonte: PPP da escola (2019).

Nesse sentido, a tensão e disputa se instalam, pois juntamente com as matrizes curriculares se soma uma série de conteúdos e conhecimentos que se colocam em um lugar de distanciamento dos sujeitos. Desse modo, podemos inferir que nesse contexto os conhecimentos plurais dos sujeitos do campo podem ser tratados de forma superficial e desarticulados, reduzindo-os a meras situações didáticas, que não criam condições de uma apropriação teórica dos saberes produzidos no coletivo dessas comunidades, como salienta Caldart (2009).

Essa análise nos faz perceber que, embora existam possibilidades de transgressões curriculares nas unidades escolares onde os docentes são

autores/atores de currículo, e podem propor uma formação de base libertária e emancipatória, como aponta Macedo (2013), a luta por políticas curriculares para a Educação do Campo não deve ser solitária, mas como vem se propondo, precisa estar ancorada numa nova premissa de desenvolvimento para o campo, sem a qual o currículo pautará um território e uma comunidade sob uma lógica de expropriação/expulsão dos sujeitos do campo, entendida como "avanço/modernização" de seus povos, como fica claro na fala descrita abaixo:

Talvez para serem melhor compreendidas e para ser melhor aceitas elas carregam esse discurso de que “não gosto de Sapé”, “não me imagino aqui”, “aqui não tem nada, vou ser o que aqui?” entende? (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Nesse sentido, o currículo precisa problematizar a hierarquia posta entre campo e cidade, levando docentes e discentes a uma compreensão da relação de interdependência entre ambos, bem como faz-se necessário desconstruir a visão de que a permanência no campo é algo retrógrado, pautando uma formação na qual as juventudes possam optar de forma consciente a respeito de sua permanência no campo.

5.2 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

O processo de avizinhamo do território tornou imperativo compreender também as trajetórias e experiências docentes para a construção curricular. Assim, as discussões em torno da intersecção entre escola, comunidade e territórios nos fez buscar entender melhor a formação docente para a construção desse currículo.

Macedo (2011) diz que “uma das antinomias que mais nutrem a concepção mecanicista de currículo tem a ver com a desvinculação das questões de currículo das questões e debates sobre formação” (p. 30). Para o autor, ao discutirmos currículo estamos também debatendo a formação. Isso possibilita pensar as implicações dos docentes na construção curricular e pressupõe que não há lugar de neutralidade nessa construção, mostrando assim que o currículo carrega concepções, posicionamentos e é político.

Na roda inicial, conversamos um pouco sobre a trajetória profissional de cada professor, buscando compreender suas chegadas à Educação Profissional em uma

Escola do Campo. Esse movimento inicial foi pensado para possibilitar uma reflexão coletiva a respeito das itinerâncias e errâncias dos sujeitos, de forma que fosse possível perceber as subjetivações nas relações com o saber e como essas trajetórias ressoam nas ações curriculares (MACEDO, 2013).

Quando iniciamos o diálogo sobre essas trajetórias até chegar ao Centro, observamos que somente duas das docentes que colaboraram com a pesquisa eram oriundas de Sapeaçu, sendo inclusive moradoras da zona rural. Os demais professores relataram ser de cidades circunvizinhas. Essa característica foi ressaltada ao longo de todo o diálogo, pois no entendimento dos docentes essa condição torna ainda mais desafiadores os processos de contextualização e reterritorialização dos currículos da instituição, fazendo com que o reconhecimento das especificidades de seus sujeitos/comunidades seja na maioria das vezes superficial diante das urgências pedagógicas e das limitações do espaço/tempo no qual essas ações são construídas.

Essa característica na composição do corpo docente das escolas do campo não é especificidade da instituição pesquisada, mas tem implicações diretas na composição de currículos e na construção da identidade escolar. Essa categoria foi bem destacada no “Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”, quando algumas preocupações emergiram:

[...] pode-se construir uma cultura rural quando a maior parte dos docentes vão da cidade para o campo? Essas são questões sérias que precisamos pesquisar, porque não construiremos a escola do campo sem construirmos um perfil, uma cultura docente dos profissionais do campo (ARROYO, 2018, p. 2021).

Nesse sentido, as pesquisas em educação do campo apontam a necessidade de compreender a cultura constituída a partir das diferentes subjetividades docentes. Entretanto, existe uma preocupação subjacente que problematiza a construção dos currículos das escolas por docentes que não pertencem ao campo e que não compreendem a cultura e especificidades camponesas. Essa reflexão acerca de fazer currículo estando na condição de “visitante” da cidade permeia e preocupa o corpo docente que participou das rodas de conversa:

Como é que a gente fala de alunos do campo, sujeitos do campo se nós, a grande maioria da escola vem de outras cidades e a gente não conhece quem são de fato esses estudantes. Então, muito diferente de você que já está na cidade, que mora na cidade, a

maioria dos professores, quase todos eles, chegam na escola e eles descobrem quem são essas pessoas a partir do que encontra na sala de aula, e nem sempre a gente consegue de fato entendê-los, né e saber de fato.

(Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Jenipapo).

Esse primeiro momento colocou em evidência a primeira fragilidade do corpo docente diante da práxis curricular aqui pesquisada, entretanto, os próprios docentes apresentam a possibilidade de aprimoramento do currículo a partir do que eles chamam de "rompimento dos muros da escola", numa proposta de conhecimento do campo e da comunidade onde o processo educativo está se construindo. Dois dos professores citaram inclusive a necessidade de projetos como escolas itinerantes²² para que o corpo docente adentre essas comunidades e as conheçam.

[...] se você pega a minha escola antes eu conseguiria caracterizar brilhantemente [...] Oxe, com certeza! Eu conheço os pais, eu fui para a comunidade, a gente fez Colégio Itinerante, os pais iam lá na escola, os pais já tinham ouvido falar de mim, eu bati baba com os estudantes, eu conhecia os estudantes porque eu fui na bica..." Então eu conheço esses estudantes. Esses estudantes ao longo desse processo de dois anos, eu ainda não os conheço e por não os conhecer fica difícil propor as atividades ainda assim nesse percalço. Mas aí respondendo à pergunta da Débora, eu tenho essa sensibilidade, eu me preocupo... (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Essa preocupação dos docentes em romper os muros da escola já vem sendo pautada por Hammel, Farias e Sapelli (2015), que defendem a construção de currículos das escolas do campo tomando como base um inventário de realidade, que "consiste em [um] diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção" (p. 74). Desse modo, para além das questões vinculadas aos conhecimentos cognitivos, o processo formativo plasmado nos currículos escolares estaria ancorado nas materialidades sociais, econômicas e naturais das comunidades onde as escolas estão inseridas. Essa concepção foi adotada aqui na Bahia e subsidiou a construção das Orientações e Diretrizes para a elaboração dos currículos das escolas do campo.

As inquietações dos docentes no que tange ao pertencimento e propriedade para construção de currículos, juntamente com a proposição de Inventário de Realidade, revelaram que é imprescindível que o corpo docente e comunidade se

²² A escola itinerante foi descrita pelos docentes como ações em que a escola vai à comunidade e cria vínculos através de visitas e atividades pedagógicas fora da escola.

avizinhem para a construção de uma cultura e de um currículo do campo, sem a qual a organização pedagógica corre sérios riscos de esvaziamento da materialidade que compõe as trajetórias docente e discente.

Sabendo que a maioria dos docentes não eram oriundos da cidade, e que este distanciamento reverbera nos atos de currículo, começamos a pensar suas trajetórias profissionais e buscamos de forma coletiva compreender suas chegadas à Educação Profissional no atendimento dos sujeitos do campo. Assim, ao conhecermos as diferentes trajetórias docentes, as sistematizamos no que concerne aos vínculos com a Educação do Campo (EdoC) e a Educação Profissional (EPT), elaboramos o quadro a seguir:

QUADRO 4

TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES		
COLABORADORES	EXPERIÊNCIA NA EDOC	EXPERIÊNCIA NA EPT
PROF. MACAÚBAS	EXPERIÊNCIA ANTERIORES	PRIMEIRA ATUAÇÃO
PROF. LARANJEIRAS	PRIMEIRA ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA ANTERIORES
PROF. MURICI	PRIMEIRA ATUAÇÃO	PRIMEIRA ATUAÇÃO
PROF. TAPERA	EXPERIÊNCIA ANTERIORES	PRIMEIRA ATUAÇÃO
PROF. JENIPAPO	PRIMEIRA ATUAÇÃO	PRIMEIRA ATUAÇÃO
PROF. PALMEIRAS	EXPERIÊNCIA ANTERIORES	PRIMEIRA ATUAÇÃO

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Nas narrativas das trajetórias docentes, os sujeitos do campo e a educação profissional ocupam três lugares:

- 1) O do grupo de docentes que conhecem a realidade dos sujeitos, pois são também do campo e percebem em seus trabalhos uma fluidez nessa contextualização curricular;
- 2) O do grupo de professores que se encontram pela primeira vez com estes sujeitos dentro da sala de aula e precisam partir para uma apropriação do sujeito/território dentro do acontecimento do currículo;
- 3) O do grupo em que a primeira atuação profissional na EPT acontece dentro do Centro, sem qualquer formação ou preparação anterior.

Essas trajetórias fazem com que os docentes se sintam desbravando e

buscando compreender o currículo integrado, ao passo que têm a tarefa de articulá-lo com as especificidades de sujeitos do campo que ainda estão a conhecer. Esse movimento se faz no acontecimento do currículo, no qual fazer, refletir e conhecer estão numa dinâmica integrada da própria docência. Essa condição cria uma necessidade de formação continuada no *locus* de pesquisa, identificada pelos docentes como necessidade básica para melhor proposição desse currículo.

A falta de formação docente e de critérios para designá-los para atuação em contexto tão específico, no Ensino Médio Integrado do campo, nos faz retomar as intenções políticas que estão subjacentes na própria história da Educação do Campo. A frágil existência das escolas do campo, tanto do ponto de vista das estruturas físicas, quanto do acesso e permanências dos sujeitos camponeses, está imbricada com a dificuldade de pensar os currículos dessas instituições. No relatório “Educação Para Todos No Brasil – 2000 – 2015” já se apresentava essa preocupação:

[...] vamos constatar que o FUNDEB, Salário Educação, FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Pagamento do Piso Salarial dos Professores, entre outras medidas, ainda são insuficientes para garantir a infraestrutura e o bom funcionamento das escolas, o que requer medidas estruturantes para que a escola do campo avance e cumpra a sua função social de garantir às crianças, os jovens e os adultos do campo o acesso ao conhecimento científico, clássico para que sejam desenvolvidas as funções psíquicas superiores no âmbito do currículo escolar (SANTOS et al., 2019, p. 399).

Arroyo (2015) defende que a não existência ou precarização das escolas do campo estão também relacionadas ao próprio currículo. Na visão do autor, a luta por currículos construídos para/com os sujeitos do campo precisa estar precedida pela própria existência de escolas do/no campo. Essa vinculação existencial é evidenciada na trajetória de uma das docentes, e nos faz retomar o processo de nucleação no município e suas ressonâncias nos currículos escolares, compreendendo que, assim como aponta o relatório supracitado, as condições físicas das escolas têm relação direta com o currículo. Isto é possível verificar na transcrição abaixo, nas quais constam as narrativas de uma docente que também já atuou como Secretária de Educação do município:

[...] Em Sapeaçu a população é predominantemente rural e no campo nós tínhamos 23 escolas e havia aquela sede, aquele questionamento, aquela vontade de ver as escolas do campo acontecerem.

[...] Então lutei muito e teve muitas vitórias, eu acompanhei de perto e acompanhei muitas conquistas para a educação do campo... estruturação de escolas de cinco localidades através dos programas do MEC, né do FNDE. E aí eu fazia de tudo para enviar os projetos, viabilizar os recursos e ver realmente acontecer e aconteceu né, em algumas localidades, mas ao mesmo tempo eu também vi escolas fecharem, pressionado pelo sistema de educação.

[...] Então nós também fomos desafiados com isso a enfrentar o fechamento de escola e lugares onde a própria comunidade se reunia para pedir que fechasse porque eles tinham ônibus para ir para dizer que não queria colocar o filho ali porque ali era muito limitado porque tinha o ônibus para ir para a cidade lá as creches os ambientes eram muito mais ricos. (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Palmeiras).

O relato da docente ratifica que é impossível tratar do currículo das escolas do campo sem pautar as tensões e disputas acerca de sua existência, tanto do ponto de vista da materialidade de suas estruturas, quanto do pedagógico. Ao destacar o processo de fechamento de escolas e o número inexpressivo de revitalizações das escolas do campo, localizadas nas comunidades de origem dos camponeses, é compreensível o posicionamento de algumas localidades no que tange ao fechamento e à preferência em deslocar seus filhos para escolas mais bem assistidas. Assim, consideramos importante fazer um adendo para descrever a escola e melhor contextualizá-la. A escola conta com cinco salas destinadas ao administrativo e ao pedagógico (direção, vice-direção, secretaria, sala de professores e coordenação), nove salas de aulas, amplas e arejadas, um auditório, dois laboratórios de informática, espaços de convivência e uma quadra que se encontra em reforma. Como é possível observar nas fotografias abaixo:

Fotografias 3 e 4

Salas de Aulas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Fotografia 5

Auditório da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Fotografia 5

Laboratório de informática 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

O depoimento do Prof. Palmeiras reafirma o quanto currículo e espaço físico estão imbricados, e que justamente por isso a luta por escolas dignas é pauta da Educação do Campo. Essa reivindicação ancora-se na compreensão de que o currículo se faz também no espaço-tempo escolar, através do qual é possível construir atividades formativas. Assim, o espaço é visto como ambiente educativo, no qual se preconiza um currículo vinculado à materialidade da vida do campo e a uma formação integral. Nesse sentido, a luta pela existência de escolas do campo e no campo é também uma luta por currículos específicos, e estes associam-se a espaços dignos de aprendizagens, como apontam Caldart *et al.* (2017).

O relato da docente acerca da própria trajetória nos possibilita inferir como o fenômeno da nucleação tem uma correspondência com a precarização das escolas do campo. O fato de o Centro, localizado em uma zona urbana, atender majoritariamente sujeitos oriundos de várias comunidades rurais, tendo uma estrutura física que atrai a população da cidade, deixa subjacente a histórica

situação das escolas e currículos pensados para a população do campo.

Nesta subseção iniciamos a discussão sobre como a formação docente e as experiências atravessam o currículo escolar, mas essa categoria perpassa também a discussão da próxima subseção, haja vista que trataremos das percepções docentes e como suas concepções estão arraigadas nessa construção.

5.3 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO

A discussão a respeito dessa categoria se deu de forma mais intensa e suscitou vários aspectos relevantes para a análise da implementação do currículo integrado no contexto da educação na Bahia. Inicialmente trouxemos algumas perguntas mobilizadoras para que ao longo da roda de conversa pudéssemos melhor analisar o currículo integrado, buscando como fonte de análise as ações docentes diante da necessidade de construção deste.

De forma inicial, os docentes foram convidados a pensar sobre o conceito de currículo, para uma compreensão sobre a visão deles a respeito do conceito-dispositivo e a partir dessa socialização seria possível nos aprofundarmos nos próprios atos de currículos do Ensino Médio Integrado. Nesse primeiro momento, as conceituações feitas pelos docentes apontaram para “concepções e práticas curriculares que apresentam o currículo como algo naturalizado, um “já lá”, percebido como guia, no estilo manual de conhecimentos concebidos e organizados” (MACEDO, 2013, p. 21). Como é possível observar nas falas abaixo:

No meu caso eu entendo o currículo justamente como esse documento que vai orientar mesmo a questão dos componentes curriculares de cada disciplina, como a Prof. Murici falou, quais assuntos vem pra cada, para cada período, para cada ano, e também a gente sabe, que a gente tem um documento orientador, o documento curricular da Bahia, o DCRB que ele dá essa orientação da gente pode sim trazer a regionalidade, a realidade do nosso alunado para dentro da sala de aula. Ele traz o que os alunos precisam ver, de uma forma geral, mas também indica que essa regionalidade, esta localidade deve aparecer dentro do dentro dos componentes aí (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Tapera).

A fala do Prof. Murici descreve o currículo de forma mais sintética como “O caminho a ser seguido”, mas salienta que existem possibilidades de flexibilização de acordo com o contexto das escolas e do público-alvo, sendo dessa forma o currículo

uma diretriz para adaptações escolares. Estabelecer o diálogo sobre os atos de currículo perpassando pela compreensão que os docentes têm sobre ele foi imprescindível, e ratifica o quanto as prescrições e as políticas curriculares consolidaram ao longo dos anos uma visão de exoterodeterminação curricular, na qual tanto a sociedade quanto os próprios docentes se percebem como epifenômenos, como afirma Macedo (2013).

Essa visão é nociva para a construção de currículos escolares, visto que ela se ancora numa concepção de que os documentos curriculares podem dar conta da diversidade de contextos a partir da simples flexibilização curricular, colocada em funcionamento, muitas vezes, como apêndices complementares da ação educativa, deixando de pautar discussões mais aprofundadas e críticas a respeito da construção curricular como um todo.

Ao caminhar nessa discussão do conceito de currículo, refletindo sobre seu caráter prescritivo, e pautando uma reflexão a respeito das implicações dessa exoterodeterminação, chegamos a uma concepção mais crítica, como é possível perceber na narrativa transcrita abaixo:

[...] conceitual de currículo, na minha cabeça assim vem com uma ideia de encarceramento, por exemplo, uma ideia bem de prender o professor dentro de um sistema que muitas vezes é muito fruto de uma ideia do Capital que quando a gente vai olhar o currículo, boa parte é um currículo muito estadunidense ou eurocêntrico e acaba vinculando muitas ideias do que eles acabaram vendendo que a ideia fruto de um capital e que acaba sendo também um instrumento de poder, como se o professor conseguisse assumir, vestir esse currículo e conseguir controlar, através da sua prática docente, esse instrumento de poder. Obviamente que eu já não enxergo mais assim, né? A minha prática docente, ela já passou por outros vínculos, mas durante muito tempo eu não verbalizei isso, mas quando eu me vejo, eu me vejo dentro da ideia de currículo dentro dessa perspectiva (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A fala do docente remonta a uma perspectiva muito cara para a análise crítica do currículo, principalmente quando discutimos os princípios da Educação do Campo e do Currículo Integrado. Ao apontar para as determinantes econômicas vinculadas à construção de currículos, retomamos a defesa de Silva (2020), quando afirma que o currículo é dispositivo de poder, e que o próprio ato de selecionar os conhecimentos e de legitimá-los é uma operação de domínio.

Essa análise do partícipe da pesquisa ratifica o quanto é preocupante que docentes tenham uma visão simplista deste dispositivo como “*papéis burocráticos*”

ou “*caminho a ser seguido*”, pois a problematização destes pretensos manuais do que os alunos precisam aprender engendra também a deslegitimação de outros conhecimentos, nos quais os sujeitos do campo são historicamente decretados “sem saberes”. A partir desta fala do docente, surgiram novas inquietações que serão mais bem discutidas no decorrer desta seção.

No segundo momento, as reflexões foram mais direcionadas ao currículo integrado, propondo pensar o que seria essa proposta e de como de fato ela acontece dentro do Centro. Esse direcionamento tirou os docentes do eixo de ver o currículo como ação de fora para dentro da escola, e os pôs em um lugar de se perceberem nessa construção.

Quando iniciamos as discussões sobre o currículo integrado, os docentes foram unânimes em dizer que a proposição de currículo integrado diz respeito a uma vinculação do currículo da base e da área técnica, de modo que os conhecimentos dialoguem para uma aprendizagem mais integradora. Entretanto, algumas problemáticas foram levantadas e descritas por alguns docentes:

Não é uma coisa fácil porque vem de uma formação acadêmica também (aí eu tô falando da minha formação acadêmica enquanto professor licenciado de Biologia) pensar esse currículo integral; ele não foi pensado, não foi articulado em nossa graduação (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A gente entra no estado para ser professor da disciplina da qual a gente foi formado, mas a gente é obrigado a trabalhar com outras disciplinas para garantir empregabilidade. Então você descobre como trabalhar com aquela disciplina na sala de aula e a gente está fazendo isso. Notório Saber (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Murici).

As narrativas supracitadas evidenciam duas problemáticas que reverberam na construção do currículo integrado. A primeira diz respeito à fragmentação na construção de conhecimento e na formação e a segunda diz respeito à precarização do trabalho docente em função do funcionamento do currículo proposto.

Trataremos a priori da primeira problemática de cunho formativo. No dizer de Ramos (2008a), os docentes das diferentes áreas foram formados a partir da concepção positivista da ciência, na qual a ciência foi fragmentada e hierarquizada em diferentes campos. Essa fragmentação deu conta de conceber objetos de estudos específicos, buscando aprofundamentos em seus campos epistemológicos

sem os considerar em suas totalidades. Por esse motivo, Macedo (2011) considera que:

Aprendemos a olhar o mundo em pedaços e de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento, como são a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação etc. É aí que entendemos o mundo via nossos currículos como pedaços de geografia, pedaços de história, pedaços de biologia... (p. 20).

Ao perceber uma fragilidade em sua própria formação, o docente trouxe em tela uma das principais problemáticas quando se trata de integração curricular, pois a fragmentação que nos atravessa na nossa formação se constitui muitas vezes uma barreira para pensar e construir práticas pedagógicas que ponham em diálogo e em comunicação os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

Desse modo, considerando a integração em seu propósito formativo, é possível deduzir que essa fragmentação que perpassa a formação do professor e chega aos alunos tem intenções políticas e sociais. Macedo (2011) faz um alerta e defende que “a simplificação também pode ser social e culturalmente perversa, na medida que aceita tomar a parte pelo todo, alienando-se num fragmento como uma pretensa verdade totalizada e agindo segundo ela” (p. 21).

Por outro lado, embora a formação fragmentada em disciplinas tenha um caráter positivista e precise ser repensada a partir da proposição de formações que ponham em diálogo os diferentes campos de conhecimentos, ainda que os docentes se aprofundem nas especificidades de suas disciplinas, é preocupante que a docência aconteça fora de suas áreas de habilitação e sem formação adequada dos professores. Isso sem dúvida pode provocar um processo de esvaziamento dos currículos, ainda mais quando se pretende uma integração curricular.

Ao prosseguirmos nos diálogos sobre os atos de currículo pensados para a integração curricular, os docentes destacaram alguns momentos em que buscaram promover essa integração, sendo possível perceber esforços para que esse conhecimento seja posto em diálogo. Entretanto, os próprios docentes destacam que ainda existe um engessamento das disciplinas da Base Comum em relação às da área técnica, e vice-versa, como se fossem conhecimentos distintos, o que, na visão deles, impossibilita dizer que há de fato uma integração. A transcrição abaixo mostram exemplos de tentativas de integração e as análises feitas pelos próprios docentes.

No meu caso, sou professora de História, mas já passei por várias disciplinas, inclusive as da área técnica, o que eu vejo é que há uma separação das disciplinas da base e as disciplinas da área técnica. [...] Até quando você vai pesquisar as ementas dos cursos, os próprios assuntos sugeridos nas ementas, elas não trazem essa integração. Então, quando a gente vai falar do mundo do trabalho, a gente fala mais mesmo do mundo das disciplinas da área técnica. Então eu, como professora de História, o que eu faço dentro dessas disciplinas é contextualizar mesmo com a questão histórica, do trabalho... quando eu dou aula nas disciplinas do mundo do trabalho aí eu vou contextualizar historicamente o que foi o trabalho (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Tapera).

A reflexão feita pela primeira docente está diretamente relacionada à formação fragmentada que nos faz ver os fenômenos estudados de forma compartimentada, como já destacamos anteriormente, e no âmbito do currículo integrado cria a falsa concepção de que são campos de conhecimentos distintos. Entretanto, Ramos (2008a) salienta que a compreensão e implementação do currículo integrado precisa se ancorar na compreensão de que os conhecimentos gerais só se sustentam se estudados de forma a compreender as forças produtivas que lhes são subjacentes, ao passo que os conhecimentos técnicos só poderão ser compreendidos e sustentados a partir da compreensão do contexto de produção e aplicabilidade social.

Vale destacar que, embora os docentes não tenham passado por formação continuada durante a implementação do currículo integrado, as discussões realizadas na roda de conversa possibilitam inferir o trabalho de pesquisa e reflexão docente no sentido de fazer a integração acontecer, possibilitando ver os atos de criação curricular destes, em meio às errâncias e itinerâncias solitárias.

Em dado momento da roda de conversa, os professores começaram a refletir sobre a contradição que existe na proposição do currículo integrado e na organização das matrizes que determinam as disciplinas que os alunos devem cursar ao longo dos três anos de Ensino Médio. Inserimos abaixo a matriz de um dos cursos ofertados pelo Centro para melhor compreendermos a pertinência da fala dos docentes.

IMAGEM 2

Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração

Eixo:	Gestão e Negócios						
Curso:	Técnico em Administração						
Turno:	Modalidade: EPI						
COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Semanal e Anual						CH Total
	1o. ANO		2o. ANO		3o. ANO		
Base Comum - BC	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Língua Portuguesa e Redação	3	120	3	120	3	120	360
Língua Estrangeira Moderna	0	0	2	80	0	0	80
Educação Física	2	80	0	0	0	0	80
Arte	0	0	0	0	2	80	80
Matemática	3	120	3	120	3	120	360
Física	2	80	2	80	1	40	200
Química	2	80	2	80	1	40	200
Biologia	2	80	2	80	1	40	200
História	2	80	2	80	0	0	160
Geografia	2	80	0	0	2	80	160
Filosofia	2	80	0	0	0	0	80
Sociologia	2	80	0	0	0	0	80
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	0	0	0	0	1	40	40
Projeto de Vida	2	80	1	40	0	0	120
Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e	2	80	1	40	2	80	200
Sub Total	26	1.040	18	720	16	640	2.400
Formação Profissional - FP							
Economia e Mercado	0	0	1	40	0	0	40
Gestão e Impactos Sócioambientais	0	0	1	40	0	0	40
Fundamentos da Administração	1	40	0	0	0	0	40
Administração do Terceiro Setor	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Pessoas	0	0	1	40	0	0	40
Direito Aplicado	0	0	0	0	1	40	40
Administração Mercadológica	0	0	0	0	1	40	40
Contabilidade Geral	1	40	0	0	0	0	40
Gestão de Operações Logísticas	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Qualidade	0	0	0	0	1	40	40
Administração Financeira	0	0	0	0	2	80	80
Sistema de Informações Gerenciais	0	0	0	0	2	80	80
Contabilidade Gerencial e de Custos	0	0	1	40	0	0	40
Inglês Instrumental	0	0	1	40	0	0	40
Português Instrumental	1	40	0	0	0	0	40
Métodos e Técnicas Administrativas	0	0	2	80	0	0	80
Gestão de Produtividade	0	0	2	80	0	0	80
Sub Total	3	120	9	360	9	360	840
MTC+PE I+PE II+Estágio ou TCC							

Fonte: SUPROT (2019).

Sobre a matriz e sua contradição em relação à pretensão de currículo integrado, os docentes tecem algumas críticas:

Às vezes você tem um excesso de disciplina, mas que uma só disciplina daria conta de um determinado conteúdo porque justamente você vai acabar contextualizando integrando o currículo de outras formas com outras temáticas (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Aqui inclusive tem disciplinas que não dá nem para imaginar serem ministradas por professores diferentes, por exemplo, eu estava no terceiro ano na terceira série de administração com gestão de pessoas e produtividade estava dando para trabalhar direitinho. Só

que gestão de pessoas foi para outro professor. Aí quando você vai trabalhar a gestão da produtividade sem gestão de pessoas acaba que a disciplina fica perdendo um sentido [...] você já não sabe até onde você pode ir porque ele está ministrando na outra disciplina (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Laranjeiras).

As falas dos docentes evidenciam um descompasso entre a proposta de integração e as matrizes que orientam a oferta dos cursos. A hiperdivisão do currículo em várias disciplinas que comungam inclusive conteúdos e a restrição destas a uma hora/aula semanal denotam um descompasso com a própria proposta de integração do currículo, sendo possível concluir que esta divisão não diz respeito à possibilidade de um aprofundamento sobre temas específicos, tendo em vista que algumas temáticas atravessam várias disciplinas.

Obviamente a integração curricular não significa a extinção das disciplinas no currículo, mas ela pressupõe que os conceitos e os conteúdos destas vão ser aprendidos em um sistema relacional que aponta para uma totalidade dos fenômenos, como descreve Ramos (2008b). Por outro lado, a divisão excessiva das disciplinas pode fragmentar conceitos e conteúdo, tornando-os meros insumos para aprendizagens específicas, condição que não dialoga com a concepção de currículo integrado, tendo como base o princípio da politecnicidade e a educação omnilateral.

A supervisão das disciplinas reverbera de duas maneiras na construção do currículo integrado:

Eu percebo que hoje uma das maiores dificuldades que nós temos é o número de disciplinas. A gente da área técnica tem um número de disciplinas muito grande. E isso acaba dificultando o trabalho da gente no sentido de avançar nessa discussão de ensino integrado entre as outras das outras áreas porque a gente já tem uma dificuldade tão grande de conseguir dar conta desse número de disciplinas e ali cada disciplina tem às vezes uma aula na semana e dentro dessa aula você precisa estabelecer todas as necessidades que a disciplina demanda de fazer atividade, de dar assunto, isso acaba consumindo todo o tempo da gente. Na minha perspectiva ao analisar a ementa dos cursos, eu acredito que algumas disciplinas poderiam ser integradas. Por exemplo: marketing. Eu pegava todas as disciplinas de marketing e conseguia me integrar ali. Se tivesse três disciplinas ali naquela turma que fossem relacionadas com a área de marketing, essas disciplinas deveriam ser trabalhadas naquele ano pelo mesmo professor (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Laranjeiras).

Assim, a professora reafirma o número excessivo de disciplinas como barreira para se pensar a integração curricular e aponta ao mesmo tempo para a

precarização do trabalho docente ao assumir um número muito grande de disciplinas para fechar sua carga horária. Para além disso, os docentes consideram que o trabalho de integração fica comprometido por dois fatores essenciais:

1) A contratação por seleções Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) cria um fluxo contínuo de professores atuando na escola e limita a continuidade do trabalho pedagógico, sendo necessária contínua reapropriação dos profissionais da identidade da escola, de seus sujeitos e da perspectiva de integração curricular.

Só uma coisa que eu lembrei aqui que eu acho que também interfere nesse trabalho de integração, é a mudança de professores, a chegada e saída de professores, esse fluxo, esse movimento que o centro técnico promove a partir das demandas que são apresentadas dos cursos, isso também traz um desequilíbrio nessa construção desse trabalho *[Não existe concurso para professor efetivo da área técnica na rede estadual]* *Grifo nosso* (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Jenipapo).

2) Outro aspecto levantado como entrave na integração curricular diz respeito à formação inicial docente. Os Centros possuem professores licenciados e professores bacharéis, vinculados ao curso da área de sua formação. Nas discussões, a ausência de uma formação didática e o fato de em grande medida os docentes da área técnica terem sua primeira experiência docente nos Centros foram levantados como dificultadores dessa ação.

Existem outras coisas. Eu acho que a falta das disciplinas pedagógicas para o pessoal da área técnica, eu acho isso um ponto difícil na hora da discussão. Se a gente for avaliar quando eles fazem análise do nosso corpo docente a gente encontra uma dificuldade nessa análise pedagógica, nessa análise de aprendizagem mesmo, esse perfil, acho que eles acabam trazendo um discurso muito mais incidente na perspectiva cognitiva dos nossos estudantes ou então da falta de interesse deles (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A análise feita pelos docentes converge com a compreensão de Alves (2020), que considera que a contratação de professores bacharéis no Ensino Médio Integrado alinha-se à perspectiva de notório saber, através da qual estes são autorizados a lecionar sem ao menos terem uma formação pedagógica, condição que precariza tanto a força de trabalho destes, quanto pode repercutir na qualidade do ensino e articulação curricular. Assim, a autora salienta:

Ter conhecimento técnico não pode ser suficiente para atuação em sala de aula pois para ensinar bem é necessário conhecer os fundamentos dos processos didáticos que facilitam o entendimento por parte do aprendente; é preciso adquirir os elementos conceituais

necessários para a reflexão sobre a função social da escola; é fundamental possuir uma noção, ainda que panorâmica, sobre a legislação e a literatura educacional com as concepções atuais sobre planejamento educacional, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional etc. Essa preparação didático-pedagógica só acontece em cursos de licenciatura (ALVES, 2020, p. 68).

Quando voltamos os nossos olhos para pensar essa integração para o atendimento dos sujeitos do campo, as questões levantadas nas subseções anteriores se reforçam na preocupação dessa sensibilidade docente em compreender os territórios, os sujeitos na condição de não licenciados.

O grande desafio eu acho que é fazer com que os professores das disciplinas técnicas que a gente está falando, consigam se apropriar desse território de identidade dos estudantes. Nós também, obviamente. Mas eu tô falando porque eu acho que pelo fato da licenciatura a gente acaba permeando isso com maior facilidade do que o pessoal da área técnica. Acho que se apoderar e conhecer esses sujeitos primeiro, e aí pra tentar conhecer esses sujeitos você vai tirar um pouco esse preconceito, essa ideia que já tem formada desses estudantes; [...] território de identidade e eu acho que não é lendo, e conhecendo mesmo os sujeitos, a vivência desses sujeitos, trocando ideia com esses sujeitos para que a partir do conhecimento desses territórios de identidade surjam ideias de como a minha área técnica consegue desenvolver uma relação com a educação e aí fazendo a educação para a ótica do trabalho mesmo. O trabalho como pilar para essa aquisição de conhecimento (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Os docentes demonstram em suas narrativas a consciência da potencialidade do currículo integrado, e possibilitam verificar através das suas narrativas os atos de currículo na direção dessa concepção. Entretanto, existem condições, gradeamentos curriculares oriundos das próprias políticas de currículo, agregadas a outras políticas que dificultam a vivência e construção de forma mais fluida dessa integração.

Quando buscamos compreender a integração a partir do PPP da escola, investigando as concepções que estão expressas nele, encontramos o pressuposto de currículo por competência como perspectiva para o desenvolvimento profissional no Ensino Médio Integrado, ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Fizemos um recorte do documento para que seja possível visualizar essa compreensão:

IMAGEM 3

Dimensão Curricular

Para alcançar o desenvolvimento de tais aptidões o currículo por competências surge como poderoso propulsor para a integração dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao mundo do trabalho, sendo assim norteador dos processos de ensino e aprendizagem dessa unidade. Assim, a articulação entre conteúdos inerentes ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico profissional podem ser melhor articulados, tendo em vista a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, mesmo quando se atende em nível subsequente.

Desta forma, Segundo Irigino (2002) essas competências podem ser entendidas como potencializadoras de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo e em situações vinculadas com a realidade.

Fonte: PPP da escola (2019).

Ramos e Ciavatta (2012b) refletem que a proposição de diretrizes curriculares com base nas competências vislumbra um “trabalhador competente e adaptado” (p. 21) sob a mesma égide tecnicista do capitalismo, porém com um espírito inovador. Assim, para as autoras, os componentes curriculares são pensados a partir de saberes (saber fazer, saber ser, saber conviver), nos quais esses saberes são mobilizados para a resolução de problemas na atuação profissional, visando eficiência e eficácia. Todavia, a proposição de integração existente no documento elaborado como contraproposta da diretriz supracitada apontava para uma outra direção:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2010, p. 40).

Assim, a concepção de currículo integrado tem como premissa o trabalho enquanto princípio educativo, através do qual os sujeitos serão formados para a “compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício

autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012b, p. 25).

O Currículo Bahia também aponta, ainda que superficialmente, para essa premissa: “a pertinência, o significado, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas” (BAHIA, 2017, p. 43).

Ou seja, embora as concepções de currículo integrado sejam vistas como antagonistas à proposição de currículo por competências, este tem ocupado contraditoriamente as diretrizes e orientações para a educação profissional, estando inclusive nos currículos da escola. Fato esse que justifica inclusive o desconhecimento dos docentes do trabalho como princípio educativo enquanto eixo estruturante da integração.

Assim, podemos inferir que o desconhecimento da concepção do trabalho como princípio educativo, eixo estruturante da proposta de integração curricular, configura-se como um das principais fragilidades de fazer o currículo da unidade escolar, tendo em vista que essa concepção engendra a compressão de interdisciplinaridades dos fenômenos sociais e ainda diz respeito à complementaridade dos conhecimentos gerais e específicos dentro da formação dos sujeitos, reforçando assim o que os docentes identificam como problemática nas suas ações circulantes: ausência de formação específica para atuação na EPT.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do Centro Territorial possibilita ver a autoria docente em suas múltiplas itinerâncias para construir um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que se propõe uma abertura entre conteúdos da base com os cursos ofertados na unidade. Por meio de “*exemplificações*” ou “*contextualizações*”, as andanças dos docentes nos possibilitam inferir que existe o entendimento de que a identidade e territorialidades dos sujeitos do campo precisam ser apreendidas para a construção curricular. Esses atos de currículo deixam transparecer a consciência docente de que o ato de ensinar precisa se fazer em diálogo com os discentes, e de que a materialidade dos sujeitos do campo não pode ser pensada apenas como estratégia didática e construção superficiais.

Nos relatos das diferentes situações didáticas que se constroem em sala para buscar permear as necessidades de adentrar às realidades concretas e ao mesmo tempo mobilizar esses saberes para uma compreensão ampliada do mundo do trabalho, foi perceptível que essas ações esbarram no distanciamento dos cursos ofertados da realidade das comunidades atendidas, fazendo com que o currículo se constitua em recortes de proposições dialógicas com território/sujeito e outros recortes de currículos feitos para o cumprimento das prescrições curriculares.

Esses recortes de currículos que ora remontam os sujeitos e o território, ora seguem o caráter prescritivo, estão imbricados também com a autoidentificação dos sujeitos com o campo, fazendo com que os docentes se dividam em ações que ratificam a identidade campesina por compreenderem que a negação desta se dá dentro de um processo histórico e por ações que ignoram essa identidade, diante do entendimento de que propostas didáticas que retomam a origem desses sujeitos podem ser pouco significativas. Entretanto, Caldart (2009) e Arroyo (2020) consideram que o currículo de formação dos povos do campo precisa pautar-se nas matrizes pedagógicas que remontam à territorialidade e às memórias de suas vidas e de seus coletivos, para que sua apropriação teórica fomente nos sujeitos do campo uma formação crítica e emancipatória.

Nas narrativas docentes é possível perceber, por exemplo, o esforço em transformar a ementa do curso de logística, pensado para a produção industrial, para

a produção agropecuária²³, propondo assim que os alunos relacionem seus saberes de experiência e apropriem-se de conhecimentos científicos, não como ruptura, mas como superação, como propõe Freire (1996). Essas auto autorizações docentes delineiam um currículo que nasce nas entrelinhas da prescrição, nasce da sensibilidade docente em compreender que a docência se faz a partir dos saberes do educando. Todavia, a criticidade docente esbarra sempre nos gradeamentos curriculares, e retorna à fragmentação entre conteúdo e realidade, pois nem todas as disciplinas que constituem as matrizes curriculares permitem essas alterações.

Ao pautar o território como eixo estruturante do fazer curricular para esses sujeitos, as falas carregadas de problematizações afirmam a “*sensibilidade*” no olhar para os discentes da unidade, sejam em situações didáticas pensadas para o resgate da histórias e identidades, seja dentro de contextualizações feitas a partir dos conteúdos, pensadas para provocar uma tomada de consciência dos estudantes.

Ao mesmo tempo, denotam uma preocupação com a própria formação no que tange a saber lecionar diante das especificidades campesinas em contextos de Educação Profissional. Essa autoanálise também evidencia a preocupação docente quanto ao regime de contratação de professores “REDAS” no que concerne à apreensão da realidade dos estudantes, haja vista que a formação em bacharelado, particularidade das contratações para a EPT, não fomentam uma habilitação didática na qual o processo educativo tome como ponto de partida um diagnóstico da realidade para a estruturação do ensino-aprendizado.

Arroyo (2017) reflete sobre a compreensão da materialidade da vida dos estudantes e considera ser necessária uma humanização do olhar docente sobre esses sujeitos, para que estes não sejam pensados em lugar de alunos “estereotipados”, que se articulam apenas com avaliações, matrizes e currículos exterodeterminados. Humanizar os olhares é compreender os sujeitos em suas materialidades históricas, compreendendo os processos socioeconômicos e culturais que os constituem, propondo assim currículos experienciais, onde a experiência ocupa lugar na construção de conhecimento, como salienta Arroyo (2013).

²³ Essa autorização pode partir de uma leitura rasa, pressupondo que existe uma única forma de produção agropecuária, não delineando aqui o modo de produção dos grandes latifúndios e da agricultura familiar.

A fala do autor ratifica a discussão dos docentes a respeito da necessidade da apropriação do sujeito/território para que estes possam compor o currículo da escola. Essa apropriação pode ser feita mediante a “*escola itinerante*”, como os próprios docentes propuseram, ou seja, é preciso colocar a docência em movimento nas comunidades atendidas, de forma que os educadores tenham condições teóricas/práticas de construir um currículo com os sujeitos do campo.

Assim, tanto os docentes licenciados, que na maioria das vezes não discutem a educação do campo em sua formação inicial e continuada, quanto os bacharéis, submetidos à precarização do trabalho e que na maioria das vezes são “*marinheiros de primeira viagem na docência*”, precisam se mobilizar de forma coletiva nessa apropriação da realidade.

O Currículo Bahia para a EPT e o novo DCRB consideram o território como eixo estruturante, sendo que a última rememora que a definição dos cursos precisa tomar por base a demanda territorial e o desenvolvimento regional. Fernandes (2006) chama atenção quanto ao fato de o território não constituir apenas um setor, como o econômico, prática que o autor considera equivocada e comum aos projetos de “desenvolvimento territorial”. A concepção de território pautada pela EdoC diz respeito também às dimensões sociais e ao território imaterial nas dimensões de poder que estão subjacentes.

Ao analisarmos os perfis de profissionais técnicos dos cursos ofertados pela unidade e as matrizes, é possível inferir que, embora os documentos oficiais apontem para a territorialidade, quando definem os cursos da unidade, esse eixo fica restrito de forma equivocada apenas à dimensão econômica do território, desse modo, a visão contida nos documentos está restrita a uma concepção unilateral do campo com a cidade, como se os processos de “modernização” fossem elementares para reversão do atraso camponês e como a migração de seus sujeitos para a cidade seja sinal de avanço para o campo.

Ou seja, as matrizes e a escolha dos cursos nos fazem pensar sobre as intenções que estão subjacentes a esse currículo, a exemplo do território contemplado nos documentos em suas múltiplas dimensões, que se ancora em políticas desenvolvimentistas, propondo cursos que fomentam uma instrumentalização de mão de obra para o urbano. Intencionalidades que perpassam o currículo documental, os atos de currículo e que precisam ser repensadas a partir

de uma análise da complexidade que configura a oferta de cursos da Bahia. Cabendo inclusive pesquisas sobre como se discutem e se implementam os cursos nos territórios de identidades, se existe acompanhamento da implementação, pesquisa de necessidade dessas ofertas. Sendo assim, é preciso pensar nas miudezas que configuram essa oferta territorial.

No que concerne à integração curricular, as falas dos docentes dão conta de reconstruir a fragmentação da formação que perpassa a construção do conhecimento nas licenciaturas e bacharelados. Por consequência, os docentes têm uma visão aprofundada de suas áreas de especialização, mas apresentam dificuldades em construir propostas que integrem essas especificidades para a compreensão da totalidade real, como vislumbra o currículo integrado.

Desse modo, a ideia de que existe uma “dualidade” entre conhecimentos gerais e específicos fica instalada, sendo poucas as narrativas que dão conta de perceber que o trabalho enquanto princípio educativo ancora-se na compreensão de que os conhecimentos gerais foram e são produzidos tendo como pano de fundo as necessidades produtivas, bem como os conhecimentos específicos nascem para atender as demandas sociais, sendo ambos, portanto, conhecimentos imbricados, como defende Ramos (2005).

Esse dualismo cria um ambiente de “disputa” na construção do próprio currículo da unidade, já que a visão desintegrativa do conhecimento propicia uma preocupação na sobreposição dos campos de conhecimento. Assim, de um lado tem-se a preocupação de construir um currículo que tenha na base uma estruturação para a melhor compreensão do mundo do trabalho, propondo-se uma inserção crítica no mercado produtivo; do outro, uma preocupação em construir um currículo instrumentalista, no qual se objetiva a inserção imediata no mercado como condição de terminalidade. Assim, é possível concluir que a fragmentação na compreensão do conhecimento instaura uma disputa entre concepções na construção do currículo.

Nas frestas dessa disputa, a visão de totalidade vai se afirmando, criando espaços e mobilizando conhecimentos específicos para compreender a totalidade social e conhecimentos gerais, e para compreender os processos produtivos, disputando espaços e autorizando-se a reagrupar o que a fragmentação organizou “em gavetas” separadas. Portanto, buscando uma travessia do conhecimento

encaixotado, incomunicável, para o conhecimento dialógico, entre si e entre a materialidade da vida. Para isso, os docentes apontam para a necessidade de ACs coletivas, para que as concepções divergentes dialoguem, disputem e criem um currículo escolar que traduza as concepções e princípios da EdoC e da EPT.

A crítica docente e a reflexão sobre a prática precisam constituir e ganhar espaço nos momentos de planejamento das unidades. Assim, ainda que a rede estadual defina momentos de planejamento por área do conhecimento, a integração precisa começar nesses espaços, sem os quais as áreas não criariam os diálogos necessários para a sua construção. Desse modo, consideramos imperativo que a EPT da Bahia considere em seu calendário, e na organização pedagógica, momentos coletivos de todos os campos de conhecimento, para que a partir da visão de cada área específica se construa um projeto de educação mais sólido e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade se faz no campo do diálogo dos campos de conhecimento e se faz também a partir das relações, nas quais os docentes dialogam e propõem estratégias para que os diferentes conteúdos e conceitos se achessem para a compreensão de um fenômeno que foi objetivado. Para que se tenha essa consciência coletiva do engendramento entre conhecimento geral e específico, que dialoguem e apropriem-se de realidades concretas, faz-se urgente que a Secretaria de Educação e a SUPROT empreendam processos de formação continuada do corpo docente para se pensar a EPT e suas concepções.

Pesquisar currículo é perceber disputas, tensões e apreender os sujeitos que se implicam com ele. Assim, as reflexões acerca do currículo integrado no atendimento dos sujeitos do campo não devem se encerrar aqui, precisam prosseguir, objetivando identificar fragilidade e potencialidades experienciais para uma educação de qualidade.

7. PRODUTO

Proposta de Oficinas Curriculantes

Formação continuada para construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo.

Débora Gomes Gonçalves

Apresentação:

A presente proposta de oficinas curriculantes constitui-se como produto da pesquisa de mestrado “Currículo do Ensino Médio Integrado: Atos de Currículo no Atendimento de Sujeitos do Campo em uma Escola de Sapeaçu/Ba”. Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, que busca promover uma reflexão dos docentes a respeito de sua práticas e contribuir para seu aperfeiçoamento profissional, as reflexões e os elementos que foram evidenciados durante a coleta de dados, bem como as proposições em vista das análises feitas durante as rodas de conversa, foram considerados na elaboração dessa proposta, haja vista que ao pesquisar o currículo instituído no cotidiano, partimos para a elaboração de oficinas formativas que possam responder e subsidiar os docentes na construção e reelaboração de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo, a partir das necessidades apontadas por esse estudo.

Outros eixos que foram considerados na construção desta proposta dizem respeito aos marcos teóricos e regulatórios que subsidiaram essa pesquisa, a saber: Concepção de currículo integrado, currículo e educação do campo, concepções de “Atos de currículo” e a legislação que instituiu o ensino médio integrado e a educação do campo enquanto políticas públicas.

As oficinas curriculantes terão como público-alvo os docentes do centro pesquisado por considerá-los instituintes de currículo e poderão ter a participação da equipe gestora, tendo em vista que a pesquisa realizada aponta para a necessidade de pensá-la também enquanto atores curriculantes. Apesar de o produto ter sido elaborado se referenciando nos dados obtidos pela pesquisa, ele pode ser replicado em escolas que precisem propor um currículo integrado capaz de atender os sujeitos do campo pensando suas especificidades.

Espera-se que essa formação possa contribuir com o aperfeiçoamento profissional dos docentes e subsidiar futuras reelaboraões do Projeto Político Pedagógico da escola em suas Diretrizes curriculares, a fim de considerar e pensar os sujeitos do campo por ela atendidos de forma a respeitar suas particularidades dentro da construção de um currículo integrado.

IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA DE OFICINAS CURRICULANTES

Proposta de Oficinas Curriculantes

Formação continuada para construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo.

Modalidade de Oferta

Híbrido

Público-Alvo

Docentes de uma Escola de Sapeaçu-BA

Carga-horária

30 horas

Objetivo Geral

Apresentar uma proposta de formação para a construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo.

Oficinas Curriculantes

OFICINA 1: CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA PARA UMA ESCOLA UNITÁRIA

EMENTA:

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Fragmentação e Dualismo na legislação, Currículo Integrado como proposta de superação da dualidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. História da Construção da Educação Profissional No Brasil
2. Articulação do Ensino Médio Com a Educação Profissional
3. Escola Unitária- Gramsci
4. Legislação:
 - Ensino Médio Integrado na LDB
 - Revogação do Decreto nº 2.208/97
5. Base Conceitual:
 - O Que é Currículo?

Definições de Currículo

- O que é Currículo Integrado?

Conceituação e Exemplificação da Perspectiva de Currículo Integrado

OBJETIVOS:

- Conhecer a história da Educação Profissional no Brasil compreendendo a dualidade em sua oferta;
- Perceber a concepção e perspectivas nas quais se ancoram o Ensino Médio Integrado;
- Apresentar as legislações que regulamentam o Ensino Médio Integrado;
- Desenvolver a concepção do currículo integrado.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

- Assistir a Entrevista de Gaudêncio Frigotto “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”:

<https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08&t=153s>

- No Google Sala de Aula, no espaço indicado pelo professor formador, cada participante deve registrar suas impressões acerca do vídeo e sua compreensão sobre a dualidade educacional no Brasil.

Dica: Utilize charges, tirinhas ou outras linguagens para complementar suas impressões.

TEXTO NORTEADOR:

Título: Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação.

Autoras: Maria Ciavatta e Marise Ramos

- Faça um fluxograma considerando os principais momentos históricos e conceitos debatidos pelas autoras. Poste no espaço do padlet indicado pelo professor formador e socialize no encontro presencial.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

1. Apresentação do professor formador e dos objetivos das oficinas curriculantes.
2. Apresentar o conteúdo programático da oficina e os objetivos da oficina 1;
3. Informar que as oficinas ocorreram de forma híbrida entre momentos síncronos e assíncronos através da plataforma Padlet.

Momento 2:

1. Apresentar através de um *slide* a linha do tempo da Educação Profissional no Brasil até a proposição do Ensino Médio Integrado e suas respectivas legislações;

2. Em seguida, abrir uma roda de conversa para que os docentes possam fazer suas contribuições a partir da exposição dos fluxogramas construídos no encontro assíncrono sistematizando a trajetória da EPT.

Momento 3:

1. A partir do site Wordclouds construir uma nuvem de palavras a partir de suas concepções acerca do que é currículo;
2. Apresentar algumas conceituações de currículo;
3. Dividir os professores em grupos e distribuir exemplos didáticos de integração curricular. Os grupos devem ler os exemplos e a partir deles apresentar para o coletivo suas impressões do que seja o currículo integrado, buscando em suas práticas experiências que se assemelham a proposta de integração curricular.

Momento 4:

1. Para sistematizar a concepção do currículo integrado será apresentada, mostrando através do slide sua perspectiva filosófica, política e epistemológica;
2. Ao final, cada educador receberá uma ficha na qual deve registrar a aprendizagem que mais lhe foi significativa ao longo da oficina.

OFICINA 2: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO CAMPO

EMENTA:

História da Educação do Campo, Princípios e Concepções da Educação do Campo, Currículo e Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. História da Educação do Campo
 - Educação Rural e Educação do Campo: Qual a diferença?
 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEB EDOC (BRASIL, 2002)
 - Resolução Nº 2 (BRASIL, 2008)
2. Concepções da Educação do Campo
 - Matrizes pedagógicas que orientam a educação do campo

OBJETIVOS:

- Compreender como foi organizada historicamente a educação nas zonas rurais e suas relações com os contextos socioeconômicos ao longo da história;
- Compreender o contraponto que a Educação do campo carrega em relação à educação rural;
- Conhecer as bases legais que sustentam e legitimam a educação para os povos do campo;

- Perceber como o currículo escolar e o PPP precisam traduzir as especificidades e necessidades dos sujeitos do campo.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

- Assistir ao vídeo do professor Carlos Rodrigues Brandão “Educação do Campo”:

<https://www.youtube.com/watch?v=0tyOfSl6z0k&t=422s>

- O professor Carlos Rodrigues Brandão apresenta de forma resumida a trajetória da Educação do Campo, a partir dessa trajetória ele fala das tensões concernentes à identidade do homem e da mulher do campo, bem como ao processo de êxodo para as cidades. Tornando os olhos para a realidade da escola onde atua, registre suas impressões no padlet sobre a identidades dos sujeitos que sua escola atende e faça uma reflexão a partir da discussão apresentada pelo autor.

TEXTO NORTEADOR:

Título: Verbete:Educação Do Campo

Autora: Roseli Salete Caldart

- Roseli Caldart faz, no decorrer do texto, uma avaliação da trajetória da Educação do Campo e destaca alguns princípios e concepções que são importantes para a construção do currículo e do PPP das escolas do campo. Faça um mapa mental a partir dessas concepções e busque fazer relação com as especificidades da sua escola.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

- O formador deverá promover um momento de diálogo sobre a Educação Rural e Educação do campo. Esse momento deverá ser feito com base no texto “Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas” que descreve as principais diferenças entre as duas propostas e sua vinculação com as questões socioeconômicas que estão em disputa no campo;
- Sugerimos que esse momento seja realizado utilizando imagens que possam ilustrar essa trajetória;
- A turma será dividida em grupos, cada grupo deverá construir um quadro comparativo das duas propostas e apresentar para os demais. Durante a apresentação é importante que os professores possam avaliar as fragilidades/

potencialidades que ainda encontramos para a efetivação da proposta de Educação do Campo na cidade.

MOMENTO 2:

- Para aprofundar a compreensão sobre os princípios e concepções da Educação do Campo, o professor formador irá discutir com os docentes algumas matrizes pedagógicas que são fundamentais na proposição de currículos para as escolas do campo;
- Para essa atividade, o formador irá disponibilizar o link para construção de nuvens de palavras para cada matriz e conforme a nuvem for sendo construída ele irá aprofundando as concepções das matrizes tomando como referência os conhecimentos prévios dos docentes;
- Serão apresentadas as palavras-matrizes: Terra, Trabalho, Cultura, Memória e Diversidade.

MOMENTO 3:

- O formador deve apresentar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a resolução que trata das diretrizes complementares;
- Ao final, os alunos deverão responder no google formulário uma atividade de verificação da aprendizagem, com as seguintes perguntas:
 1. Quando uma escola é considerada do campo?
 2. Quem são os povos do campo?
 3. O que as diretrizes apontam como critérios para a construção do currículo e do PPP das escolas do campo?

OFICINA 3: CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A PARTIR DA REALIDADE

EMENTA:

Currículo das Escolas e Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo, Territorialidade e currículo, PPP a partir do diagnóstico de realidade, eixos integradores do currículo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Currículo das Escolas do Campo
 - Construção a partir da territorialidade e da diversidade de saberes
 - Diagnóstico de realidade
2. Projeto Político Pedagógico
 - Construção Coletiva
 - Marcos Referenciais
3. Trabalho, Cultura e Ciência como eixos integradores do currículo

OBJETIVOS:

- Compreender que o currículo precisa ser construído em diálogo com o território e as especificidades dos sujeitos atendidos;
- Reconhecer a importância do diagnóstico de realidade para a compreensão do território e para a construção do currículo escolar;
- Identificar o PPP como documento de construção coletiva e seus marcos referenciais;
- Perceber como o eixo trabalho, ciência e cultura são integradores na EPT e na EdoC.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

- Assistir ao vídeo “Identidade e Currículo: O diálogo entre territórios e saberes da educação do Campo de Belém”.

<https://www.youtube.com/watch?v=UDnt1U2kP4M>

- A palestrante apresenta elementos para a construção do currículo das escolas do campo que partem da materialidade, do território, do trabalho e da diversidade de saberes das comunidades camponesas. Poste no Padlet suas impressões sobre a proposição dela e reflita sobre como esse processo pode ser realizado na sua escola.

TEXTO NORTEADOR:

Título: Orientações e diretrizes para construção do currículo das escolas do campo com base ao Inventário da Realidade

Autora: Coletivo Estadual de Educação do MST-Bahia

- Leia o texto e destaque as principais considerações para se discutir no momento de aula síncrona.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

- Assistir ao vídeo “Educação e Sociedade - Projeto Político Pedagógico”
https://www.youtube.com/watch?v=kCWvLWR_0XU

- A partir do Vídeo, o professor formador irá abrir uma roda de conversa com as seguintes *perguntas norteadoras*:

1. O vídeo apresenta o exemplo do PPP de algumas escolas, olhando para a sua unidade escolar, quais seriam os objetivos da escola e qual o modelo de cidadão a unidade deseja formar? Nesse momento os professores devem ser provocados a pensar no PPP enquanto documento que sistematiza os objetivos e intenções formativas da comunidade escolar.

2. Fazendo uma avaliação do PPP da escola, vocês consideram que nele consta um diagnóstico da realidade da comunidade atendida?
3. Qual é a teoria pedagógica que orienta as ações pedagógicas da escola?
4. Quais as concepções de avaliação contidas nesse documento? Há alguma coisa a ser repensada?

MOMENTO 2:

- O formador deve apresentar para os docentes as concepções de território utilizadas pela Educação do Campo, a partir do Verbete “Território Camponês” de Bernardo Mançano Fernandes;
- Para fazer essa exposição o docente deverá utilizar fotografias da realidade do território da cidade de Sapeaçu e das diferentes comunidades, a fim de apresentar o território a partir do olhar das vidas que se produzem naquele lugar;
- O formador deverá apresentar os trechos da DCRB da EPT que tratam do território para a construção do currículo escolar, bem como a legislação que pauta a oferta de Educação Profissional a partir da demanda de território;
- Com base nessa exposição, os docentes devem fazer uma nuvem de palavras sobre a compreensão deles a partir da explicação sobre o que é o território.

MOMENTO 3:

- Para a realização desse momento, será necessário que o grupo tenha feito a leitura do texto “Orientações e diretrizes para construção do currículo das escolas do campo com base ao Inventário da Realidade”;
- O formador irá organizar a sala em círculo para que os docentes e o formador possam dialogar sobre a proposição de construção de currículos da escola do campo a partir do diagnóstico de realidade;
- Nessa roda, os docentes receberão o quadro de diagnóstico de realidade que o texto sugere como modelo para o levantamento de informações.

QUADRO DIAGNÓSTICO:

ANEXO I:
SÍNTESE INVENTÁRIO DA REALIDADE NA ESCOLA TÉCNICA EM AGROECOLOGIA LUANA CARVALHO E NA ESCOLA DO CAMPO OJ EFFERSON SANTOS (EMEF) – 2019

Comunidades	BLOCO 1 Recursos Naturais	BLOCO 2 Aspectos sociais, econômicos e culturais	BLOCO 3 Sistemas Produtivos e uso de tecnologias	BLOCO 4 Formas de trabalho e suas organizações	BLOCO 5 Lutas Sociais e formas de inserção e organização política	BLOCO 6 Escola, estrutura física, organização e currículo	BLOCO 7 O que fazem no tempo que não está na escola
Assentamento Margarida Alves (Km 14)	Nascentes, rios e árvores nativas como pequi-roxo, louva-sabão, jacarandá etc. Animais como cobra, tatu, paca etc.	São 25 famílias, cada família possui 12 ha de terra. A maioria das famílias estão na comunidade há 23 anos, desde a época da ocupação feita pelo MST, alguns já eram funcionários da fazenda. A maioria é evangélica	Cacau, Cupuaçu, seringa	Produção familiar, o transporte interno com animais e carro de mão. A produção é levada pra cidade no ônibus de linha	Comunidade é vinculada ao MST, possui uma direção coletiva e participa das mobilizações, reuniões e encontros	Para estudar, a comunidade tem de se deslocar até o Assentamento Joseney Hipólito através do transporte escolar	Brincam e trabalham

MOMENTO 4:

- De posse do quadro de diagnóstico da realidade, os docentes e a comunidade escolar serão convidados a realizar uma oficina itinerante “CETEP na Estrada”;
- O professor formador deve informar que a oficina terá como atividade a visita das comunidades atendidas pela escola, a fim de que os docentes possam conhecer as especificidades e a origem dos alunos e construir de forma coletiva o inventário de realidade;
- Ao chegar às comunidades, os docentes devem se dividir em duplas e ir em busca dessas informações junto aos moradores e alunos da comunidade e registrar em seu quadros, sempre que possível fotografar para a socialização;
- Ao final da visita, em uma roda de conversa, os docentes irão conversar sobre as realidades observadas.

ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO:

- Em um Google Formulário os docentes deverão registrar o que consideram ser relevante e imprescindível observar na construção do PPP e do currículo diante da observação da realidade territorial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. A. *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 30 ago. 2020.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2019.
- BAHIA. **Decreto nº 11.355, de 04 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a Instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no Âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Bahia, 04 dez. 2008.
- BAHIA. **Currículo Bahia: Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia**. Bahia, 2018.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Diálogo sobre Atividade Intelectual e Material na Colaboração: a que provém este livro? *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufip, 2016 p. 21-30.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, 2010.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio Rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, Jaqueline; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 305-313.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 11-37, jan. 2012b.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai. 2007.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 20-63.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS*, 2010, **Anais**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2014. p. 11-18.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: Edufip, 2016. p. 33-61

INEP/MEC. **Resumo técnico do estado Da Bahia**: censo da educação básica 2019. Brasília: Inep, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: Epu, 2020.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação** [online]. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. ISBN 978-85-2320-935-3.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: Um rigor intercítico para uma Etnopesquisa Política. *In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro*: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entender e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013. 157 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016. 120 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 473 p.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Educação do Campo: em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S.L.], v. 2, p. 4, 19 mar. 2008. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2007.11>

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 286-293.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008a. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da Educação Profissional Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008b. p. 114-118.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302011000300009>.

RAMOS, Marise N. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/115545793-Ensino-medio-integrado-lutas-historicas-e-resistencias-em-tempos-de-regressao.html>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MELO, Roberto da Cruz. O Desafio Pedagógico da Política de Integração no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador/Bahia. *In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLOQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 5., 2017, Natal. **Anais [...]**, 2017.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia: a experiência do centro territorial da região metropolitana de salvador. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 38, DEMOCRACIA EM RISCO: A PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA, São Luiz, 2017. **Anais [...]**, São Luíz: Ufma, 2017. p. 1-17.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 71-90, jul.- dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

SADER, Emir. Prefácio. *In: MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 1299-1311, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educaç**, Caxambu, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan. 2007.

SEI. **Indicadores Municipais**. 2018. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/indicadores/indicadores_2929602.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STEDILE, João Pedro. Questões Agrárias. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: observação**. Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em Educação).

APÊNDICE A

ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA

<p>Título do TCC Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiana Polliana Pinto de Lima</p>	<p>CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA</p>
<p>PROBLEMA</p>	<p>Como os docentes do Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo-Jonival Lucas produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e quais proposições estes podem trazer para o Projeto Político Pedagógico a partir de suas experiências curriculantes?</p>
<p>OBJETIVO GERAL</p>	<p>Compreender como os docentes do Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo- Jonival Lucas produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e propor alterações curriculares no Projeto Político Pedagógico do Centro</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar com os docentes o currículo do Ensino Médio Integrado da Bahia e o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando suas proposições para os sujeitos do campo; ● Reconhecer como os sujeitos do campo são pensados nas experiências curriculantes dos docentes; ● Perceber como se dá a integração

curricular na escola, tendo em vista o trabalho como princípio formativo no contexto dos sujeitos do campo.

- Propor, com os docentes, alterações no Projeto Político Pedagógico, nas diretrizes curriculares, vislumbrando articular as proposições do Ensino Médio Integrado às especificidades dos sujeitos do campo.

ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA

Local: Google Meet

Sujeitos da pesquisa: Docentes do Centro de Sapeaçu-Ba

Grupo amostral: Seis docentes, cada um de uma área do conhecimento

OBJETIVOS PERGUNTAS

1º ENCONTRO

- **Perceber como se dá a integração curricular na escola, tendo em vista o trabalho como princípio formativo no contexto dos sujeitos do campo.**

1. Na sua compreensão o que é currículo?
2. Como você entende a proposta do Currículo Integrado? Quais as perspectivas educativas e sociais desse currículo?
3. No ano de 2018 o Colégio Jonival Lucas foi transformado em CETEP - Jonival Lucas. Você já atuava na unidade? Quais foram os principais desafios acerca da implementação das Matrizes Curriculares do Ensino Médio Integrado na escola?
4. Aos professores que chegaram à unidade após a transformação em CETEP: Você já tinha atuado em uma escola de educação profissional? Quais foram suas primeiras impressões em relação à organização curricular integrada? (Ensino Médio Integrado e Educação Profissional)
5. Vocês acreditam que essa integração entre formação profissional e

formação geral acontece ou ainda existe uma fragmentação?

6. Vocês poderiam contar um pouco da experiência de vocês nas disciplinas que lecionam, e como vocês buscam responder as perspectivas do currículo integrado?

7. Na perspectiva do Currículo Integrado o trabalho é visto como um princípio educativo. Qual a sua compreensão sobre o eixo trabalho nessa perspectiva curricular?

8. Vocês podem nos contar experiências da unidade, ou sua enquanto docente, tendo o trabalho como princípio educativo?

9. Se a maior parte dos alunos são do campo, quais as possibilidades de trazer o trabalho como princípio educativo considerando o contexto e realidade desses alunos?

10. Você percebe na organização das atividades curriculares da escola uma relação entre trabalho e realidade dos sujeitos do campo? Caso não observe, quais as fragilidades do currículo para que isso aconteça?

11. Qual o papel docente na implementação desse currículo Integrado e quais mudanças necessárias para o melhor atendimento dos sujeitos do campo diante dessa perspectiva curricular?

12. Quais suas sugestões para a efetivação ou melhoria dessa integração curricular na unidade em vista da realidade dos sujeitos do campo?

13. Quais atividades curriculares favorecem essa integração?

2º ENCONTRO

• Reconhecer como os sujeitos do campo são pensados nas experiências curriculares dos docentes;

1. No planejamento das atividades curriculares a escola e vocês, enquanto docentes, buscam considerar as realidades e contextos dos alunos do campo?

2. Vocês poderiam contar uma experiência nos componentes que trabalham no qual buscou-se estabelecer relação entre o objeto de aprendizagem e o contexto dos alunos do campo?

3. Qual atividade curricular que a escola realiza ou já realizou que você percebe como potente para o atendimento dos sujeitos do campo?

-
4. Quando vocês estão em processo de planejamento curricular, vocês levam em consideração os sujeitos atendidos, buscando trazer elementos que dialoguem com os saberes que eles já dispõem para a construção de novos conhecimentos? Como isso é feito diante da realidade dos alunos do campo?
 5. Você observa fragilidade no currículo da escola nesse atendimento? O que você traria de sugestão para avançar diante dessas fragilidades?
-

3º ENCONTRO

- **Analisar com os docentes o currículo do Ensino Médio Integrado da Bahia e o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando suas proposições para os sujeitos do campo;**

Tempo 1:

Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia

1. Os princípios norteadores da Educação Profissional da Bahia apontam para uma construção curricular considerando os sujeitos do campo de forma explícita? Ou fica subjacente a esses princípios as adequações do currículo com esses sujeitos e suas realidades?
 2. A partir desses princípios, o que você acha imprescindível na organização curricular da escola?
 3. O documento traz a discussão sobre “contextualidade do território”. Você acha que esse apontamento é suficiente para pensar e conceber o currículo da escola? Você percebe lacunas nessa visão territorial do currículo da educação profissional? Se sim, quais são essas lacunas?
 4. O documento aponta para uma “identidade local” e “Diálogo entre conteúdos do mundo do trabalho e ferramentas para inserção na vida social”. Vocês acreditam que esse apontamento nas diretrizes seja suficiente para esses princípios se corporificarem na escola? Qual o papel docente para essa implementação?
 5. Estudante enquanto agente de transformação da realidade - Qual sua leitura sobre essa proposição contida no documento?
-

-
6. Na sua análise quais considerações sobre o Projeto Político Pedagógico feitas pelas diretrizes, a escola precisa refletir e ressignificar?
 7. No tópico “Organização Curricular Técnica de Nível Médio”, quais elementos você considera fundamental para pensar o currículo da escola? E quais premissas você já identifica no seu trabalho e no trabalho coletivo?

Tempo 2:

Projeto Político Pedagógico

1. Você consegue identificar no PPP da escola um currículo correspondente ao Ensino Médio Integrado?
2. O PPP da escola faz algum apontamento para os sujeitos do campo atendidos pela escola?
3. Fica claro no documento deste documento uma intersecção entre o currículo integrado e os sujeitos do campo?
4. Quais propostas você faria para a reformulação do PPP da escola?


4º ENCONTRO

• **Propor, com os docentes, alterações no Projeto Político Pedagógico, nas diretrizes curriculares, vislumbrando articular as proposições do Ensino Médio Integrado às especificidades dos sujeitos do campo.**


1. Diante da necessidade de reformulação do PPP da escola, o que você considera fundamental e indispensável diante da necessidade de construir um currículo que integra Educação Profissional e regular, ao passo que também consiga considerar as especificidades dos sujeitos do campo?
 2. Quais atividades curriculares e projetos desenvolvidos pela escola você acredita que fazem essa interface entre Ensino Médio Integrado e sujeitos do campo? Essas atividades deveriam integrar uma proposta de reformulação do PPP?
 3. Você acrescentaria alguma outra atividade permanente na escola, considerando a formação profissional e os sujeitos atendidos?
-

4. Considerando suas experiências enquanto docente, quais elementos você traria para o currículo da escola, a fim de provocar uma maior integração entre os componentes da base com os da formação profissional?


APÊNDICE B TERMO DE ANUÊNCIA



CETEP
CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS



**CETEP - CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**
PORTARIA Nº 5764/2018 D.O 06/07/2018



**GOVERNO
DO ESTADO**
BAHIA. AQUI É TRABALHO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL


Declaro, para os devidos fins, aceitar que a pesquisadora Débora Gomes Gonçalves desenvolva o seu projeto de pesquisa de mestrado em andamento no programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia (UFRB) no Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas (CETEP), intitulada “Currículo Do Ensino Médio Integrado: Atos de Currículo no Atendimento de Sujeitos do Campo em uma Escola de Sapeaçu/BA” que está sob a coordenação/orientação da Professora Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima, cujo objetivo principal é compreender como os docentes do CETEP - Jonival Lucas produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e propor alterações curriculares no Projeto Político Pedagógico deste Centro.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins Científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CEP/UFRB, através do Sistema da Plataforma Brasil, onde seguirá todos os trâmites legais baseados no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12 e a Resolução CNS nº 510/16.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como dispositivo de pesquisa Rodas de Conversas, que serão realizadas através da plataforma online *Google Meet*. Os encontros no *Google Meet* serão gravados para que as informações não se percam e, posteriormente, serão transcritas pela pesquisadora. O tempo estimado para cada roda de conversa é de aproximadamente 1 hora e meia.

As rodas de conversa serão realizadas tendo a participação de seis professores das diferentes áreas do conhecimento, os quais participarão de forma voluntária. Como mediadora das rodas de conversa teremos a mestranda Débora Gomes Gonçalves (RG 1199511-53).


 Sílvia Regina das Neves Coaxi
 Diretora
 Port.: 189/2016
 Cod.: 11.938.6985

Cruz das Almas, 11 de Maio de 2021.

Silvia Regina das Neves Coaxi

Diretora do Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas

Silvia Regina das Neves Coaxi
Diretora
Port.: 189/2016
Cod.: 11.938.6885

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada **“Currículo do Ensino Médio Integrado: atos de currículo no atendimento de sujeitos do campo em uma escola de Sapeaçu/Ba”**, desenvolvida pela pós-graduanda Débora Gomes Gonçalves, discente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana/BA.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como os docentes produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo e propor alterações curriculares no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Caso concorde em participar da pesquisa, a sua participação será voluntária e se dará por meio dos diálogos promovidos através das Rodas de Conversa que ocorrerão tendo como base um roteiro de perguntas que buscam estabelecer reflexões e discussões entre os participantes acerca do objeto de pesquisa. As rodas de conversa ocorrerão de forma virtual, através da plataforma Google Meet, totalizando quatro encontros que terão a duração de no máximo uma hora e meia e contarão com a participação de seis docentes da unidade escolar. Para uma tomada de decisão informada, você poderá ter acesso ao conteúdo das rodas de conversa através do link: [Roteiro da Roda de Conversa.docx](#)

Com o seu consentimento, as rodas de conversa poderão ser gravadas em formato de áudio e vídeo ou somente áudio, utilizando a própria plataforma da roda de conversa, que dispõe do recurso de gravação. Caso você não se sinta confortável em falar, você poderá participar por meio de chat escrito, que também ficará registrado através da mesma plataforma. Após a transcrição das falas você terá acesso ao teor das rodas de conversa com o objetivo de validá-las. Somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção do seu nome, sendo garantido o anonimato.

Esclarecemos ainda que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita da dissertação de mestrado. Os riscos estimados de participação na pesquisa, por meio de rodas de conversa podem ser: o desconforto

por tratar de questões inerentes ao ambiente de trabalho em ambiente virtual e a publicação dessas informações em divulgações científicas. Os possíveis riscos serão minimizados por meio da garantia do anonimato dos participantes, bem como através do cuidado no armazenamento dos encontros, que após a conclusão da coleta de dados será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, retirando da nuvem do Google. Os dados levantados nesta pesquisa serão mantidos, por meio digital, sob a minha responsabilidade como pesquisadora por um período de 05 anos, conforme apresenta o artigo 28 da Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Entretanto é importante salientar que embora sejam adotados esses procedimentos, por se tratar de ambiente virtual, ainda assim pode haver vazamento de informações dos quais estão para além do controle da pesquisadora.

Mesmo não havendo benefícios diretos em participar, indiretamente o(a) Sr(a). participante estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico, além de poder construir de forma coletiva uma proposta de alteração para o currículo da unidade. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Reiteramos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, será assegurado pelo pesquisador o pleito de indenização considerando, assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da sua imagem, a não estigmatização, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 510/2016.

Você poderá ter acesso aos resultados deste estudo por meio do produto final da pesquisa através da cópia da dissertação a ser entregue na biblioteca do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, em Feira de Santana, bem como será convidado (a) para a defesa pública da dissertação. Me comprometo também a enviar para o e-mail informado uma cópia digital da dissertação para que

você acompanhe os resultados da pesquisa.

Ao concordar com a participação nesta pesquisa, uma cópia deste termo será enviada diretamente para o seu e-mail, pois em virtude desta etapa ser realizada de forma virtual, é importante que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico, conforme preconiza o Ofício Circular n.02/2021/CONEP/SEC/MS, Item 2.2.

Ressalta-se que este termo, bem como o Projeto de Pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB. Em caso de dúvidas ou denúncias referente aos aspectos éticos da pesquisa este deve ser consultado através do telefone (75) 99969-0502 ou através do e-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), localizada na cidade de Feira de Santana, ou pelo telefone (71) 99131-8779 e/ou pelo e-mail: deboralg.03@gmail.com

Ao clicar para finalizar o questionário e assinalar a opção “aceito participar”, a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.

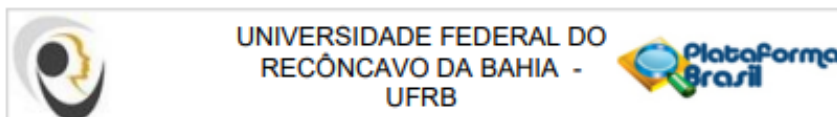
- **Finalizar questionário**
- **Aceito participar**

APÊNDICE D
CRONOGRAMA

I e II Semestre	Meses												
Atividades	0 1	0 2	0 3	0 4	0 5	0 6	0 7	0 8	0 9	1 0	1 1	1 2	
Consolidação de créditos													
Revisão da literatura													
Elaboração do roteiro preliminar da roda de conversa e seleção dos documentos para a análise documental													
Qualificação da Pesquisa													
III e IV Semestre (Maio a dezembro de 2021)	Meses												
Atividades	0 1	0 2	0 3	0 4	0 5	0 6	0 7	0 8	0 9	1 0	1 1	1 2	0 1
Submissão ao comitê de Ética													
Coleta de dados							x						
Análise de dados													
Produção escrita da dissertação													
Defesa de dissertação													
Relatório Final CEP													

APÊNDICE E

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ATOS DE CURRÍCULO NO ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE SAPEAÇU/BA

Pesquisador: DEBORA GOMES GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46782621.2.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.912.016

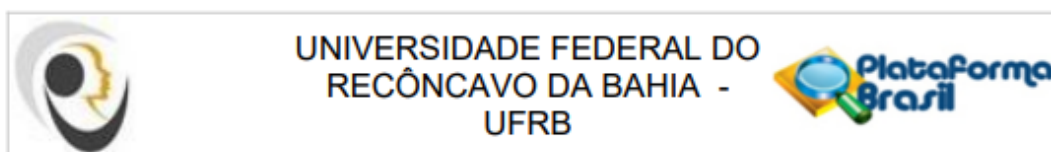
Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1746438.pdf, de 31/07/2021) e/ou do projeto completo (Texto_projeto_Comite.docx, de 31/07/2021).

Resumo

"A presente pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes do Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas, em Sapeaçu/BA, produzem atos de currículo no Ensino Médio Integrado para o atendimento aos sujeitos do campo. Alguns estudos apontam para as dificuldades e contradições encontradas no processo de efetiva implementação do currículo integrado, demonstrando que os atores/autores das unidades escolares são de suma importância para a tessitura curricular, pois trata-se de uma construção coletiva e diz respeito a processos de recontextualização e reterritorialização do mesmo. Desse modo, é indiscutível o longo caminho entre o currículo prescrito e o vivenciado, sendo necessário compreendê-lo como um dispositivo intrinsecamente ligado à práxis dos sujeitos envolvidos com ele. Nesse sentido, ao propor um estudo do currículo integrado, que tem como especificidade o atendimento dos sujeitos do campo, precisamos tornar os olhos sensíveis para os "atos de currículo" dos docentes da unidade, em suas experiências curriculantes. Assim, esse estudo toma como base as contribuições

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.912.016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme resolução 510/2016 e complementares. Cabe à pesquisadora responsável manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 Item XI.2.f – Do Pesquisador Responsável).

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se aprovado, pois atendeu as pendências e lista de inadequações do parecer consubstanciado nº 4.909.964, seguindo os princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme resolução 510/2016 e complementares. Assim, a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa.

O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento do relatório final no prazo pertinentes previsto no cronograma, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d.

O modelo dos relatórios encontra-se na página:

https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcial_ou_final.pdf

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1746438.pdf	31/07/2021 16:58:09		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	31/07/2021 16:42:21	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	31/07/2021 16:41:43	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_projeto_Comite.docx	31/07/2021 16:41:28	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	31/07/2021 16:41:12	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB



Continuação do Parecer: 4.912.016

Outros	TermodeAnuencia.pdf	12/05/2021 09:05:06	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Outros	roteiro_roda_de_conversa.docx	09/05/2021 19:37:49	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Outros	Autorizacao.doc	06/05/2021 11:38:41	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinatura.pdf	06/05/2021 11:09:25	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/05/2021 13:27:24	DEBORA GOMES GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 17 de Agosto de 2021

Assinado por:

Carolina Yamamoto Santos Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

ANEXO 1 Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia

A Educação Profissional na Bahia

A Bahia possui a segunda maior rede de educação estadual do país. Atualmente abrange:

33
CENTROS TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

39
CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

35
ANEXOS DE CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

113
UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO QUE TAMBÉM OFERTAM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

147
MUNICÍPIOS

27
TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

- 1 Irecê
- 2 Velho Chico
- 3 Chapada Diamantina
- 4 Sisal
- 5 Litoral Sul
- 6 Baixo Sul
- 7 Extremo Sul
- 8 Médio Sudoeste da Bahia
- 9 Vale do Jiquiriçá
- 10 Sertão do São Francisco
- 11 Bacia do Rio Grande
- 12 Bacia do Paramirim
- 13 Sertão Produtivo
- 14 Piemonte do Paraguaçu
- 15 Bacia do Jacuípe
- 16 Piemonte da Diamantina
- 17 Semiárido Nordeste II
- 18 Litoral Norte e Agreste Baiano
- 19 Portal do Sertão
- 20 Sudoeste Baiano
- 21 Recôncavo
- 22 Médio Rio de Contas
- 23 Bacia do Rio Corrente
- 24 Itaparica
- 25 Piemonte Norte do Itapicuru
- 26 Metropolitano de Salvador
- 27 Costa do Descobrimento



Fonte: SEPLAN, 2016.