



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional - PPGEMP

Mestrado em Educação

Renata Cardoso Oliveira

**CURRÍCULO E SABERES DOS DISCENTES: VOZES SILENCIADAS E
CLAMORES OUVIDOS**

BRASÍLIA - DF

2021

Renata Cardoso Oliveira

**CURRÍCULO E SABERES DOS DISCENTES VOZES SILENCIADAS E CLAMORES
OUVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Processos Formativos e Profissionalidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos.

**BRASÍLIA – DF
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048c Oliveira, Renata Cardoso
Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos / Renata Cardoso Oliveira; orientador Rita Silvana Santana dos Santos. -- Brasília, 2021.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Currículo. 2. Saberes dos discentes. 3. Cursos
Técnicos. 4. Instituto Federal. 5. Educação. I. Santos,
Rita Silvana Santana dos, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional - PPGEMP

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos – PPGEMP – UNB

Presidente - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Liliane Campos – PPGEMP – UNB

Membro Interno

Prof. Dr. Paulo Marinho Manuel Teixeira – Universidade do Porto

Membro Externo

Prof. Dr. Antonete Araújo Silva Xavier – Universidade do Estado da Bahia

Suplente

Aos meus pais Geraldo (*in memoriam*) e Mariah

GRATIDÃO

À espiritualidade e aos anjos de luz que me protegeram, inspiraram e fortaleceram durante toda essa caminhada.

À minha mãe que, mesmo diante de todas as batalhas e dificuldades, esteve sempre ao meu lado.

Aos meus filhos, Davi e Lucca, meus maiores presentes, pela compreensão, pela maturidade e pela amorosidade nos momentos em que eu precisei me ausentar para dedicar à pesquisa e aos estudos.

Aos meus irmãos Rafael e Rick que, mesmo distantes, torceram e me incentivaram.

Aos meus sobrinhos Flora e Raul e à minha cunhada Flávia, por fortalecerem a nossa família.

Às minhas tias Lena, Lica, Leda e Marlene que sempre acreditaram em mim e no meu potencial, maiores incentivadoras das minhas buscas e conquistas desde sempre.

Ao Fernando e à Hellen, por terem sido instrumentos de luz e grandes encorajadores desse meu percurso tanto acadêmico quanto profissional.

À tia Rena que me acolheu amorosamente em sua casa, em todos os momentos de que necessitei.

À Prof.^a Rita pelas inspirações, pelas orientações, pelas discussões e, principalmente, pela amorosidade, pela confiança e pela acolhida.

Aos colegas do Instituto Federal Goiano – Campus Posse pelo apoio, pela amizade e pelo respeito.

Aos colegas da FE pelas partilhas, pelas risadas, pelas amizades, pelos cafezinhos e pelo apoio durante a jornada.

Aos discentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse pela colaboração, pelo carinho e pelas fecundas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Finalmente, gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, me incentivaram e contribuíram para a minha caminhada e o desenvolvimento dessa dissertação.

Temos que ganhar a consciência de que nem sempre podemos mudar o consenso, mas é a relação com esse consenso que temos que mudar.

Grada Kilomba

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O posicionamento desses/as discentes, ao questionarem e reivindicarem, numa interlocução aos eventos acadêmicos, institucionais, pedagógicos e políticos desse espaço de formação, instigou e movimentou o desejo da pesquisa. Para o desenvolvimento dessa análise, buscamos embasamento nas ideias de Macedo (2004, 2007, 2012, 2013, 2016), Arroyo (2011), Candau (2011), Lopes e Macedo (2011) que reconhecem o currículo como um artefato social construído historicamente por todos que dele participam, direta e indiretamente, e é subsidiado por bases político-ideológicas que podem silenciar ou escutar as vozes dos sujeitos partícipes. Para a investigação, utilizou-se como procedimentos de pesquisa a análise do Projeto Pedagógico Curricular e a realização de entrevistas em grupo com representantes de turma e estudantes do 3º ano do curso mencionado. A pesquisa revela avanços no que diz respeito ao reconhecimento e à validação das vozes dos/as estudantes, aos espaços de fala e escuta, bem como na concepção de um espaço formativo que privilegia a abertura e as possibilidades de ressignificação curricular a partir da demanda e de experiências deles/as. Como um dos resultados, e, para fortalecer a pesquisa, propomos um projeto de extensão intitulado Laboratório: Diálogos Discentes que tem como objetivo ampliar as vozes dos/das discentes, bem como potencializar os seus saberes nas recriações curriculares. Esperamos com essa pesquisa contribuir para o avanço das discussões pertinentes às implicações das potencialidades dos saberes dos/as discentes, bem como vislumbrar possíveis alternativas de intervenção discente no processo de construção e de implementação das propostas curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Saberes dos discentes; Cursos técnicos; Instituto Federal; Educação.

ABSTRACT

This research focused on analyzing (im)possibilities of recognizing and mobilizing the knowledge of students in the curricular recreation of the Technical Course in Agriculture Integrated with High School. The positioning of these students, when questioning and claiming, in an active dialogue with academic, institutional, pedagogical and political events in this training space, instigated and moved the desire for research. For the development of this analysis, we sought to support the ideas of Macedo (2004, 2007, 2012, 2013, 2016), Arroyo (2011), Candau (2011), Lopes and Macedo (2011) who recognize the curriculum as a historically constructed social artifact by all who participate in it, directly and indirectly, and it is subsidized by political-ideological bases that can silence or listen to the voices of the participating subjects. For the investigation, it was used as research procedures the analysis of the Pedagogical Curriculum Project and the carrying out of group interviews with class representatives and students of the 3rd year of the mentioned course. The research reveals advances with regard to the recognition and validation of the voices of students, the spaces of speech and listening, as well as in the design of a training space that privileges the opening and possibilities of curriculum redefinition based on demand and of their experiences. As one of the results, and to strengthen the research, we propose an extension project entitled Laboratory: Student Dialogues, which aims to expand the voices of students, as well as enhance their knowledge in curriculum recreation. We hope, with this research, to contribute to the advancement of discussions relevant to the implications of the potential of students' knowledge, as well as to glimpse possible alternatives for student intervention in the process of construction and implementation of curricular proposals.

Keywords: Curriculum; Students' knowledge; Technical courses; Federal Institute; Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FE – Faculdade de Educação

IF – Instituto Federal Goiano

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAE – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PPGEMP – Programa de Pós-graduação em Educação do Mestrado Profissional

SCIELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1: Distribuição dos trabalhos da CAPES.....	29
Quadro 2: Distribuição dos trabalhos da SCIELO.....	32
Quadro 3: Distribuição dos trabalhos da ANPED.....	34
Quadro 4: PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.....	38
Quadro 5: Objetivos, Instrumentos e Técnicas de pesquisa.....	63
Quadro 6: Projeto de Extensão.....	88
Figura 1: Objetos de análise.....	65

SUMÁRIO

CAMINHOS ENVEREDADOS ATÉ A PESQUISA	14
INSPIRAÇÕES DA PESQUISA.....	19
Motivações que justificam a busca.....	26
1. MAPEAMENTO DA LITERATURA.....	29
2. PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO INSTITUTO FEDERAL: DA INTENCIONALIDADE À CONCRETIZAÇÃO	37
2.1 Conhecimentos sistematizados e vivências sociais	44
2.2 Reconhecimento dos/as discentes como sujeitos ativos: utopia ou possibilidade?	45
2.3 Currículos recriados em rede.....	48
3. PROCESSOS FORMATIVOS, SABERES EM MOVIMENTO	51
3.1 Pensando a formação a partir das perspectivas do currículo integrado.....	54
3.2 Possibilidades formativas no currículo integrado	57
4. FASES DA PESQUISA.....	60
4.1 Organizando os saberes – encontros e desencontros tecidos durante o percurso.....	64
5. O SENTIR-SE DISCENTE NO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	66
5.1 Relações de pertencimento no processo de sentir-se discente.....	73
6. COMO OS ESPAÇOS DE DIÁLOGO E ESCUTA INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO E/OU NA MOBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	78
6.1 Reconhecimento dos saberes e das experiências dos/as discentes como potência na mobilização curricular	81
7. PRODUTO - LABORATÓRIO: DIÁLOGOS DISCENTES	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICE 1 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	99
APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
APÊNDICE 3 – ROTEIRO ENTREVISTA EM GRUPO 1.....	105
APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA EM GRUPO 2.....	106

CAMINHOS ENVEREDADOS ATÉ A PESQUISA

A escrita deste memorial tem como perspectiva percorrer a minha caminhada acadêmica, bem como as experiências formativas e laborais até o ingresso no mestrado profissional “Processos Formativos e Profissionalidades”.

Segundo Macedo (2012, p. 68), “experiências formação produzem singularidades e buscam tenazmente achar o seu caminho de Damasco”. A perspectiva explicitada por Macedo se alinha, pois, a esta narrativa; ressignifica os conceitos outrora compreendidos acerca de formação e não pode, portanto, continuar sendo considerada como processos acabados, finalizados, concluídos. Pelo contrário reconhecer que a formação não se ajusta ao controle de produtos, mas, sim, a uma prerrogativa exclusiva e individual que transforma olhares, inquietações e angústias revelando movimentos constitutivos múltiplos e originais de saberes que se constroem e se desconstroem em uma teia de conhecimentos, histórias de vidas e experiências múltiplas.

No decorrer desta escrita, contextualizarei situações marcantes, explanarei a respeito da minha trajetória na graduação, dos questionamentos que fiz durante todo o meu percurso formativo, dos elementos motivadores e desmotivadores nesta minha caminhada até o ingresso no Mestrado Profissional, além do foco de investigação que foi analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular.

INTERESSE PELA PEDAGOGIA E TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE

Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui.

Percorri milhões de milhas antes de dormir.

Cidade Negra

Concluí o ensino médio/ Magistério, em uma cidade do Norte de Minas Gerais e, durante o curso, percebia a minha afinidade com as disciplinas das áreas de humanas, então a didática, a metodologia e a história da educação já despertavam em mim um interesse singular. Finalizei

o ensino médio e decidi mudar de cidade para fazer cursinho e amadurecer a ideia de qual curso escolheria.

Dentre Direito, História, Pedagogia e Letras, optei por Pedagogia e ingressei na Universidade Estadual de Montes Claros em 1999, no curso de Pedagogia Noturno.

A festa em casa foi grande, apesar de um pouco de descrédito e uma desconfiança quanto às perspectivas profissionais e financeiras que o curso oportunizava. Enfim, enquanto acadêmica de Pedagogia, no fundo eu tinha certeza de que tinha feito a minha melhor escolha. Lembro-me como hoje do primeiro dia, o frio na barriga ao subir a rampa que dava acesso à minha sala, expectativas para conhecer os colegas e os professores, estar na Universidade era só o início de uma longa jornada.

Logo no início do curso, 2º período, eu me candidatei para estágio numa empresa de recursos humanos, a Pedagogia Empresarial, que, talvez por imprimir um status diferente e inovador ao curso, chamou a minha atenção. Nessa empresa, eu acompanhava entrevistas, participava de processos seletivos e cursos de formação; aplicava testes psicológicos; executava o serviço de secretária, etc. Fiquei um ano, depois me candidatei para o processo seletivo numa empresa maior, que também atuava na área de recursos humanos. Conciliava a cansativa rotina de 6 horas de estágio com a faculdade, os estudos, os seminários e os estágios.

Trabalhar nessas empresas de Recursos Humanos, alimentava os meus sonhos de ser uma reconhecida pedagoga da área, essa ideia me encantava tanto que eu pensei em conciliar o curso de Pedagogia com Psicologia.

Alguns elementos desmotivadores assombravam, no entanto, os meus pensamentos, pois achava que a área de educação estava saturada, profissionais desmotivados, baixa remuneração, escolas sucateadas, enfim, eram tantos desafios que eu estava convicta de que me especializaria na área de Pedagogia Empresarial.

No 4º período, eu tive o privilégio de conhecer uma professora que foi realmente a minha inspiração nesse meu percurso. Ela tinha brilho nos olhos, falava da educação com gosto, suas aulas eram motivadoras, desconstrutoras, desafiadoras e instigantes. Eram momentos de puro contágio emocional, porque ela conseguia nos tocar com suas lutas, seus posicionamentos políticos-pedagógicos e, sobretudo, com sua fé na importância da educação para a emancipação humana. A partir desse contato genuíno com a pedagogia, comecei a mudar meus olhares e me interessar mais pelos autores e pelos pensadores da área de educação.

Enfim, no final de 2002, a tão sonhada formatura chegou com um misto de medo e angústia, que fechou um ciclo e me deixou pronta para abrir outro. A universidade ficava a 270km da cidade dos meus pais, para onde eu tive de retornar porque finalizava nas empresas

os meus contratos de estágio, já estava “formada” com diploma na mão e precisava de um emprego formal.

Como dizia a minha mãe, professora não fica desempregada. Então, logo que cheguei, conseguir emprego de carteira assinada numa escola de educação a distância como coordenadora pedagógica. Com o tempo, meu trabalho foi sendo reconhecido; eu já atuava numa escola particular de ensino básico e noutra da rede estadual.

Em 2006 eu me casei e mudei de cidade, onde comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica das escolas do município, pois fui aprovada no concurso da rede municipal, e trabalhava como coordenadora pedagógica na rede particular.

Em 2010 eu tive gêmeos, então resolvi abdicar de um cargo e dedicar-me à maternidade.

Os meninos cresceram, ficaram mais independentes e autônomos, e a minha vontade de voltar a estudar, realizar o mestrado e me especializar renascia timidamente. A escola particular, em que eu atuava como coordenadora desde 2008, começou a perder a cor; eu não me enxergava feliz naquele ambiente, precisava de algo que me desafiasse a crescer, a mudar. Sentia uma brisa suave dos ventos da mudança, inquietava-me com a vontade de sair daquela condição sem desafios, arriscar novos caminhos, recomeçar minha trajetória profissional.

Foi, então, que, em junho de 2017, resolvi realizar o concurso do Instituto Federal Goiano, apesar de não acreditar que entraria, pois estava fazendo uma disciplina isolada do mestrado em Ciências Sociais, e a concorrência dos Institutos sempre foi grande, desafiadora. Pois bem, vesti-me de coragem e decidi arriscar. O meu pensamento foi o seguinte, “ já que vou tentar este concurso, vou enfrentá-lo com dignidade”. Preparei um plano de estudos e, em dois meses, período que tinha da inscrição à prova, dediquei-me completamente nas madrugadas, nas noites, nos finais de semana e nos feriados.

No dia 2 de junho de 2017, realizei a prova dissertativa, classificando-me entre os cinco primeiros candidatos; fui para a prova de procedimento didático e saí-me muito bem. Consegui, no dia da prova, buscar, nas minhas reservas de fé e esperança, além das experiências formativas, da minha caminhada acadêmica e da minha prática profissional, elementos determinantes para o ingresso no Instituto.

Um misto de alegria, êxtase, medo, felicidade invadia-me como ondas, num fluxo e num refluxo constante. Novos rumos, novas amizades, novo ambiente profissional, outras adaptações social, profissional, acadêmica. Enfim, foi literalmente meu recomeço.

Em julho de 2018, tomei posse e a inquietante vontade de realizar o meu sonho, o mestrado na Universidade de Brasília (UnB), ora ou outra me “cutucava”. No final de outubro,

acessei o site da UnB e as inscrições do processo seletivo estavam abertas: frio na barriga... pensei... “é agora”. Uma sutil inquietação, na minha atuação docente quanto às possibilidades de escuta das vozes dos/as discentes naquele espaço formativo, conduziu-me à escolha do tema utilizado no projeto submetido. Inscrevi-me e comecei a ler os textos, sonhando com a oportunidade de realizar esse desejo que estava adormecido por anos. Distância da cidade onde eu morava, filhos, casamento, trabalho... parecia impossível conciliar tudo... era muito sacrifício.

Os ventos da mudança sopraram, resolvi segui-los e, hoje, eu me vejo aqui escrevendo este memorial para atender a uma atividade proposta da minha orientadora, no curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional. Emociono-me com essa retrospectiva tão única, singular e tão minha.

Até aqui Deus me sustentou...

O primeiro semestre do Mestrado foi literalmente uma enxurrada de conceitos, concepções e pensamentos que me abalaram, me desconstruíram, mas, ao mesmo tempo, me ajudaram a ressignificar muitas perspectivas. Hoje eu me vejo aberta para novas experiências, constantes aprendizados e possibilidades ímpares de compreensão de novas práticas fundadas num ato básico de participação singular.

A palavra que me vem ao coração e que está latente é “gratidão”.

Gratidão pelas experiências que me auxiliaram nessa caminhada formativa, gratidão pelas pessoas que Deus colocou e coloca no meu caminho, gratidão pelas minhas escolhas e por não ter deixado que o medo me paralisasse.

Nessa caminhada na pós-graduação, a inquietude com o meu projeto de pesquisa proposto no início era uma constante, ainda não tinha chegado ao ponto referencial da minha problematização. Atuando nos cursos integrados e no curso superior em Administração do Instituto Federal – Campus Posse, percebia certo distanciamento entre os conteúdos das disciplinas que compõem as propostas curriculares desses cursos, as abordagens teóricas e robustas em conceitos com as abordagens vivenciais, culturais e sociais dos/as discentes.

Iniciei a minha pesquisa numa perspectiva e, com as orientações teóricas e sensíveis da minha orientadora, fomos aparando as arestas, alinhando o foco e, finalmente, encontrei o objeto que genuinamente me move, me instiga e me seduz.

O objeto de estudo é analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

As inquietudes partiam das seguintes indagações: “Como esse currículo se movimenta a partir das perspectivas dos/as estudantes?” e “Como eles/as se veem no currículo?”.

De acordo com MACEDO (2013, p. 28), “currículo é uma construção sociocultural crivada de características educacionais e formativas configuradas por sujeitos que portam etnométodos, ou seja, jeito, saberes e valores de possibilidades instituintes”. Nessa conjuntura, o currículo é ilustrado epistemologicamente como um mosaico de saberes, identidades, desejos, políticas, forças.

A pesquisa articulou-se buscando-se analisar como os currículos se relacionam com os saberes dos/as discentes e suas experiências, em uma perspectiva de compreender como essa ciranda pedagógica impacta e articula possibilidades de construções e aprendizagens a partir das vivências dos/as estudantes.

Na oportunidade, finalizo este memorial agradecendo à minha orientadora a Prof.^a Dr.^a Rita Silvana, sempre tão generosa e acolhedora, por ter oportunizado esta atividade tão carregada de sentidos e importante para o reconhecimento da concepção de formação.

INSPIRAÇÕES DA PESQUISA

Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez nem como produtores de conhecimentos nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas e no material didático.

Miguel Arroyo

A atuação como docente, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do Instituto Federal – Campus Posse, e a percepção de que há um movimento dos/as discentes com o currículo, além da observação como esses/as discentes se posicionam questionando, reivindicando numa interlocução ativa aos eventos acadêmicos, institucionais, pedagógicos e políticos desse espaço de formação, instigaram e movimentaram o desejo de pesquisa.

Compreender quem são esses/as estudantes e como seus saberes, construídos na relação educativa, movimentam o currículo, possibilita melhores condições de análises e reflexões acerca da relação entre currículo e saberes dos/as discentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – Campus Posse.

De acordo com o levantamento feito por meio de questionários com os/as estudantes pela Gerência de Ensino e Unidade de Assistência ao Educando (UAE) IFGoiano - Campus Posse¹, no ano de 2019, os/as estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio constituem a maioria com menores condições socioeconômicas e os mais contemplados pelo Programa de Assistência Estudantil - PNAE no campus. Estudantes partícipes desse programa têm renda per capita de até um salário-mínimo e meio e, em sua maioria, vivem em situação de vulnerabilidade social.

Na presente pesquisa, estamos trabalhando, portanto, com estudantes de grupos populares, que historicamente lutam contra as distintas formas de discriminação e desigualdade social, que lutam para serem vistos e ouvidos como sujeitos potentes e produtores de saberes e conhecimentos.

1 Esta coleta de dados, realizada anualmente, tem como objetivo analisar as condições socioeconômicas para efetivar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE – Decreto 7.234/10). O PNAE é um programa do governo federal que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal com os objetivos de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão dos estudos e reduzir as taxas de evasão, bem como contribuir para a promoção da inclusão social.

²O Instituto Federal Goiano – Campus Posse situa-se na região nordeste do estado de Goiás, a 513km da capital do estado e a 311km da capital federal, e constitui uma importante instituição educativa e de formação destinada a estudantes da cidade e da região. A influência da instituição impacta nos 12 municípios da Microrregião do Vão do Paraná, além de municípios vizinhos. O campus iniciou suas atividades na região ofertando cursos por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, em 2014, abriu o Curso Técnico em Informática nas formas concomitante e subsequente. Em 2016 “foi aberto o primeiro curso técnico integrado ao ensino médio, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio” (PPC, 2019, p. 5).

Uma das motivações que sustentam a pesquisa reside na importância que o tema “currículo e saberes dos/as discentes” apresenta em uma perspectiva de alargar debates e práxis educativas que concebam e oportunizem significativos espaços de escuta e legitimação às vozes dos/as atores/as educativos/as e sociais.

Para Candau (2014, p. 13), “o reconhecimento da diferença, cada vez mais evidente pela centralidade da cultura nas reflexões teóricas sobre a sociedade e a educação, representa um desafio e pode corresponder a uma importante conquista no cenário educacional”.

Partindo dessa prerrogativa, a pesquisa propõe analisar também se a negligência da não escuta dos/as discentes nos espaços escolares pode implicar o esquivamento dos seus espaços sociais de luta, bem como o enfraquecimento da consciência e o reconhecimento de sujeito de direito, voz e ação.

A possibilidade de articulação entre a pluralidade dos saberes dos/as estudantes e a interlocução com os conteúdos escolares tem sido pauta de discussões dos profissionais da educação e de teóricos que têm como objeto de estudo o currículo. No dizer de Candau (2014, p. 38), “os educadores e educadoras estão sendo chamados a enfrentar as questões colocadas por uma mutação cultural, o que supõe não somente promover análises das diferentes linguagens e produtos culturais, como favorecer experiências de produção cultural”. Nesse sentido, propor abordagens metodológicas que alarguem as perspectivas de construção de currículos, onde as vivências, as experiências formativas e os saberes dos/as estudantes sejam reconhecidos, ocupa hoje um campo de debates bastante amplo e fecundo.

Nessa perspectiva, Candau (2014, p. 7) ressalta ainda que “a temática da diversidade cultural vem adquirindo cada vez mais visibilidade, tanto no âmbito internacional quanto na sociedade brasileira, a partir dos anos 1990, suscitando intensas discussões e debates”. De

² Informações baseadas no PPC do curso, item 2.3 que se refere ao Histórico do Campus.

acordo com a pesquisadora, os movimentos sociais de caráter identitário vêm assumindo territórios nas esferas públicas e reivindicam reconhecimento e valorização de suas especificidades plurais, sociais e culturais.

A historicidade revela processos de silenciamentos e ausências das escutas das reivindicações dos sujeitos, em que, durante muito tempo, seus saberes foram tratados como inferiores e suas culturas e suas identidades negadas e não reconhecidas, caracterizando-se, assim, a cristalização de uma visão hierárquica na dinâmica de produção e socialização de conhecimento.

As concepções epistemológicas hegemônicas que sustentam os currículos desprivilegiam os espaços de saberes dos coletivos sociais, como também seus modos de produzirem conhecimento, seus pensares, seus valores e suas culturas. O enobrecimento de conhecimentos científicos como estratégia para a manutenção das relações hierárquicas de poder ainda constitui, organiza, sequencia e legitima os conteúdos sistematizados e eleitos nas diretrizes nacionais. Várias são as orientações e as resoluções das políticas públicas educacionais que subsidiam o desenho do currículo e selecionam os conhecimentos válidos e não válidos, centrais e periféricos. Os núcleos disciplinares fechados definidos por essas políticas dificultam a interlocução dos saberes produzidos pelos sujeitos com os conhecimentos científicos, ditos eruditos e importantes.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), há interesses envolvidos nos processos de tessitura dos currículos, nos quais a escola contribui para legitimar alguns conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos dominantes que os detêm. Segundo as autoras,

a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 29)

Conforme explicitam as autoras, a lógica hegemônica, na construção do currículo como um campo gradeado onde poucos têm o genuíno acesso ao conhecimento, e a perpetuação da precarização do trabalho são reforçadas na construção de um documento embasado em pressupostos político-ideológicos de dominação, exclusão e segregação.

Diante disso, as dificuldades no que tange a validação e a legitimação dos saberes e das experiências dos coletivos de sujeitos, no processo de construção do conhecimento pelas diretrizes e pelos documentos oficiais, são alguns dos pressupostos que obstruem a dinâmica da desconstrução da lógica hegemônica e excludente do currículo, pois supõe-se a identificação

com saberes plurais e diversos que se movimentam em contextos e práticas sociais não dominantes.

É nessa dinamicidade que oportunizar possibilidades de diálogo traz como proposta intrínseca a potencialização de movimento desses vários saberes, visando inclusive ao fortalecimento das reivindicações desses coletivos e das suas lutas sociais.

Faz-se pertinente, nesse contexto, ressaltar que adotaremos a ideia que elege como sinônimos saberes e conhecimentos, a diferença defendida está somente na forma como são validados.

Em diálogo com Lopes e Macedo (2011, p. 71) e coadunando com nosso pensamento, encontramos a definição de conhecimento na perspectiva acadêmica e que, segundo as pesquisadoras, é “a existência de regras e métodos na validação de saberes. Uma vez atendidas a essas regras e métodos, alguns desses saberes – enunciados de todo tipo- são considerados conhecimento”.

Nesse sentido, procuraremos estimular a interlocução entre eles, considerando, portanto, relevante a discussão entre a existência de diferentes saberes e conhecimentos, sem a pretensão de hierarquizá-los.

Pensemos nos aspectos que historicamente justifiquem a inflexibilidade dos ordenamentos dos currículos e sua cultura rígida e monopolizada de conhecimentos científicos. Talvez uma justificativa plausível esteja alicerçada em um ideal positivista, onde só se alcançará o progresso tendo como mediador uma única ordem possível, idealizando-se, assim, o conhecimento e a ciência como impulsionadores do desenvolvimento da sociedade e emancipação dos indivíduos; e o currículo e seus conhecimentos ordenados, instrumentos simbólicos de libertação dos coletivos primitivos das cavernas sombrias, do obscurecimento e da irracionalidade.

Outra vertente seriam as crenças hegemônicas que se fortalecem nas chamadas revoluções científicas e tecnológicas, nas quais o currículo é identificado como um defensor desses conhecimentos sacralizados e superiores hierarquicamente para o desenvolvimento da sociedade.

Apropriar-se, portanto, da consciência de que foram negados aos sujeitos sociais os espaços de fala e construção de conhecimentos é um caminho importante para os encontros que desamarram essas mordidas históricas. Reconhecer que pertencemos a uma tradição política e cultural que marginaliza, segrega e silencia as vozes dos coletivos populares é reconhecer também a necessidade de rompermos com esses paradigmas que legitimam uma cultura erudita que se define como racional e civilizada, portanto, superior.

De acordo com ARROYO (2011), a história construída pelos grupos dominantes, excluiu estrategicamente os sujeitos sociais. Segundo o autor,

a ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignos de produção de conhecimento e cultura, de valores e de história. (ARROYO, 2011, p. 138)

Embora percebamos um movimento de pesquisadores em promover debates e reflexões no que concerne a inclusão dos sujeitos históricos no currículo, reverberando uma abertura dos documentos oficiais a favor de uma educação que se aproxime da cultura enquanto manifestação plural, o que efetivamente rege as cifras das orquestras curriculares nacionais são baseadas na homogeneização de conhecimentos científicos que promovem o desenvolvimento e o progresso em uma visão mercadológica, fundada em pressupostos de competências e habilidades.

Como diz Macedo (2007), a política que edifica a sociedade moderna, as ações curriculares e suas propostas:

tenta homogeneizar e pausterizar as culturas não alinhadas aos centros políticos dominantes e, com isso, alimentam-se perspectivas, que fazem da diferença uma dificuldade a ser eliminada pela vontade de eficácia burocrática dos currículos e suas obediências ideológicas. (MACEDO, 2007, p. 40-41)

Diante disso, é um tanto quanto desafiador arriscar-se na tarefa de pensar uma educação ética, política e, sobretudo, democrática nos tempos atuais. De um lado, os grupos conservadores dominantes que se autodefinem superiores e, do outro, a maioria marginalizada historicamente que, ao longo do tempo, resiste e luta por equidade e igualdade nos distanciamentos impostos de direitos, reconhecimentos e valores.

Nesse cenário desigual e perverso, as arenas das lutas sociais são substituídas por políticas educacionais que eufemizam as desigualdades.

As políticas educacionais de pluralidade cultural e respeito às diferenças trazem, no seu bojo ideológico, uma superioridade intrínseca, pois as propostas fundantes da maioria dessas políticas não são de abrir efetivos espaços aos diferentes, mas apenas tolerá-los e respeitá-los. No chão da escola, o que, geralmente, ocorre com essas práticas ditas respeitosas e tolerantes é a neutralização das lutas dos coletivos populares, pois utilizam como recursos sutis suas mordanças ideológicas e conservadoras.

Interrogar, portanto, a educação, seus aparatos legitimadores e suas verdades dogmáticas é um exercício de democracia em que as temáticas latentes das vozes silenciadas lutam para serem ouvidas, consideradas e, sobretudo, reconhecidas.

Para Macedo (2013, p. 47), “um currículo que quer constituir-se pela e com a heterogeneidade parte da premissa de que todos, absolutamente todos os seres humanos, são seres capazes de exercer a crítica, enraizada nas referências sociais e culturais”. Para alargar ainda mais esse debate, o autor propõe um tripé epistemológico que objetiva costurar possibilidades de reflexão de como constituir condições para que as pessoas, em suas diversas experiências e existências culturais, possam experimentar e problematizar processos de formação, exercitando seus papéis de atores e protagonistas. A tríplice aliança proposta por Macedo (ibidem),³ multirreferencialidade, práxis identitária e educação intercrítica, tece teias que oportunizam a construção de métodos de processos educativos em uma postura aberta, reflexiva, participativa e, sobretudo, democrática.

Nesse contexto, articular possibilidades interpretativas, em que o currículo seja visto também como um caminho das itinerâncias e das trajetórias educativas, reconhecendo-se as potências das narrativas dos/as discentes e seus saberes e, ao mesmo tempo, propor-se a pensamentos desconstrutores de concepções e paradigmas de narrativas dominantes e superiores, é uma possibilidade infinita de alargamento de perspectivas antes vistas como únicas e absolutas.

Apesar de Apple (1984) partir de bases epistemológicas diferentes, ele traz contribuições importantes para pesquisar a crítica ao currículo hegemônico. Concordamos com o autor quando, nesse sentido, instiga-nos a refletir acerca dos perigos ideológicos em se admitir um “currículo comum”, prerrogativa que se utiliza de mecanismos dúbios, reforçando uma visão hegemônica dominante de haver uma cultura só, ou seja, uma cultura comum.

Embora as bases teóricas e epistemológicas dos autores até aqui citados se diferenciem em alguns pontos, elas se aproximam quando reconhecem uma proposição e uma implementação curricular que tem como eixos fundantes a concepção de um currículo que considere as diferenças, abra espaços para diálogos e inclusões e reconheça a importância das legitimações que se constroem, desconstroem, contextualizam e descontextualizam em uma dinâmica viva e ativa.

³ Esses conceitos são trabalhados por Roberto Sidnei Macedo no livro *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica*. EDUFBA, 2007.

Os desafios são muitos e brotam da necessidade de desconstruir prismas fundados em projetos políticos educacionais que apontam para caminhos unilaterais e singulares. A proposta é alargar as fronteiras intelectuais buscando-se a possibilidade de experienciar as construções e as reconstruções das verdades contidas nos currículos e, principalmente, oportunizar a consciência no reconhecimento da incompletude dos conhecimentos e dos saberes.

Nesses termos, é preciso que não se percam de vista projetos políticos educativos que compreendam a importância de uma proposta curricular onde o cerne e as perspectivas se pautem em ações educacionais nas quais o artefato sociocultural currículo seja confeccionado equitativamente pelas mãos dos/as discentes/atores/protagonistas e suas instituições.

As reflexões até aqui expostas nos conduziram a indagações fundantes para a pesquisa que propomos desenvolver: “Como esse currículo se movimenta a partir das perspectivas dos/as estudantes?” e “Como eles/as se veem no currículo?”.

Tendo em vista a preocupação em levantar reflexões acerca de questões que elucidem a problemática da articulação curricular com a demanda de saberes, experiências e perspectivas dos/as discentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e de como se dá o processo formativo, a proposta da pesquisa delineou seus objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a proposta curricular para o curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.
- Compreender como os/as discentes dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao ensino médio se veem no currículo.
- Analisar como os espaços de diálogo e escuta com os/as discentes influenciam na construção e/ou na mobilização do currículo.

- Elaborar como produto a proposta de um laboratório de Diálogos Discentes, onde a intenção é problematizar e discutir temáticas emergidas a partir das demandas dos/as estudantes, além de potencializar a recriação curricular a partir dos seus saberes.

Para responder esses objetivos emergentes, a pesquisa desenvolveu-se em três fases complementares. A primeira envolve a análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, visando compreender os objetivos, a missão do curso, as bases pedagógicas, a matriz e a organização curricular, bem como o perfil do egresso. A segunda fase é uma entrevista em grupo com os representantes de turma do referido curso e estudantes concluintes do 3º ano. Essa entrevista em grupo teve como objetivos refletir e problematizar questões referentes à articulação curricular com a demanda dos saberes, das experiências e das perspectivas dos/as discentes, além de expandir a escuta das/dos estudantes do curso. Posteriormente, a terceira fase consiste na proposição de um projeto de extensão intitulado: Laboratório Diálogos Discentes, que tem como objetivo a potencialização de ações que evidenciem e legitimem as falas dos/as estudantes nos seus espaços de formação, bem como a potencialização da recriação curricular a partir dos saberes dos/as discentes.

MOTIVAÇÕES QUE JUSTIFICAM A BUSCA

A injustiça social assenta na injustiça cognitiva.

Boaventura Sousa Santos

A pesquisa teve como inspiração e motivação precípua analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse, observando-se como os saberes dos/as estudantes interagem com os conteúdos escolares, movimentam o currículo e desconstroem, mesmo que não intencionalmente, a centralidade conteudista que moldura os currículos. A pesquisa apresenta também a intencionalidade de colaborar com discussões que oportunizem a construção de currículos que promovam o diálogo, a validação das vozes dos/as discentes, bem como o autorreconhecimento enquanto sujeitos construtores e protagonistas dos seus aprendizados.

De acordo com Arroyo (2011, p. 58), “avançar em posturas críticas nos defronta com as estruturas e os ordenamentos que reproduzem visões, lineares, sequenciais da formação e das aprendizagens humanas”. Respaldamo-nos, portanto, nessa concepção de Arroyo (2011), que

ênfatiza a importância em avançarmos em debates reflexivos com o intuito de romper com paradigmas em admitir que a concepção singular e inquestionável de organização escolar e de currículo é histórica, trazendo-se, pois, a consciência da necessidade de superarmos visões de verdades teóricas e de vertentes pedagógicas absolutas. A consciência desse processo oportuniza aos atores sociais o descosturar das estruturas reducionistas que inferiorizam os outros espaços de produção de conhecimento.

É pertinente abordar, portanto, que no Brasil a década de 1990 foi marcada por um cenário de reivindicações e lutas, quando diferentes movimentos sociais denunciaram práticas discriminatórias presentes na educação e exigiram mudanças. Diante dos clamores desses movimentos, aconteceram muitos debates e discussões com o intuito de promover iniciativas de superação de preconceito e discriminação nos espaços públicos e escolares. Essas reflexões e iniciativas, bem como outras ações dos movimentos sociais, contribuíram para a elaboração de documentos oficiais que teriam surgido posteriormente, com o intuito de proporcionar uma educação que respeite os direitos de todos, independente de etnia, gênero, classe social e outros marcadores possíveis.

Um dos exemplos é a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996) pelas Leis 10.639 e 11.645 que reforçam a obrigatoriedade da inclusão da história afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino. As relevâncias dessas discussões recomendam, nos documentos oficiais, além de um debate epistêmico e identitário, expressões das diversidades que são recorrentes nas leis, como narrativas étnico-raciais, diferença e identidade, entre outras.

Em 2013 a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica configurou uma tentativa de ampliar as demarcações curriculares e, de tratar com equidade os grupos historicamente silenciados e subjugados, o que legitimou no documento o direito a um currículo inclusivo e para todos.

São prerrogativas que constam no documento:

A educação é, pois, processo e prática que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. (DCN, 2013, p. 16)

Embora ainda haja um grande distanciamento entre a genuína efetivação dessas leis nos espaços sociais e formativos, há de se concordar que tivemos consideráveis avanços no que diz

respeito aos debates e às reflexões para incorporar nos currículos diferentes universos culturais, políticos e sociais.

Nesse sentido, os espaços conquistados por esses coletivos sociais fomentaram uma concepção de escola que deve se propor a instigar possibilidades de diálogos críticos com o objetivo de fortalecer os processos democráticos, articulando-se, assim, a igualdade e a diferença em todos os âmbitos.

Sabemos que essa perspectiva ainda demanda estudos e aprofundamentos, no entanto a pesquisa se propôs a identificar como os saberes dos/as discentes, construídos a partir das relações educativas promovidas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Posse, movimentam o currículo e as (im)possibilidades de recriação curricular.

A problematização dessas questões fundamentou-se em uma tarefa intelectual que fomentou, além dessa crítica, propor e buscar alternativas a partir de perguntas que sugerem ajudar a encontrar caminhos e perspectivas de ação na legitimação das escutas dos/as discentes, no reconhecimento dos seus saberes, bem como possibilitar compreender como os currículos mudam em um movimento dialético, como alteram seus significantes ou como conservam, de alguma forma, suas práticas e concepções.

Para auxiliar nas compreensões da pesquisa, estruturamos o trabalho em sete capítulos.

No primeiro capítulo, fizemos um breve mapeamento da literatura. No segundo apresentamos uma abordagem teórica, tomando como exemplo e referência o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Instituto Federal – Campus Posse; nas discussões abordamos as intencionalidades da construção à concretização.

O terceiro capítulo centra-se em um debate acerca da constituição dos processos formativos e dos saberes em movimentos perspectivados na ideia de currículo integrado nas proposições filosóficas dos Institutos Federais.

No quarto capítulo, tecemos uma análise acerca das fases da pesquisa e da trajetória metodológica. No quinto, refletimos a respeito do processo de sentir-se discente e das relações de pertencimento construídas nesse ínterim. No sexto capítulo, apresentamos uma análise em trama das narrativas discentes, as relações de conhecimento que acontecem nos espaços, o currículo e as possibilidades de sua construção. Finalmente, no sétimo capítulo, apresentamos como proposta de produto o projeto de extensão intitulado “Laboratório: Diálogos Discentes”.

Como parte integrante desse processo de busca acerca dos caminhos favoráveis à escuta dos/as discentes em contextos curriculares, realizamos um breve mapeamento com o objetivo de identificar e analisar o que já foi produzido acerca do tema, apresentado a seguir.

1. MAPEAMENTO A LITERATURA

O mapeamento foi realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), considerando-se as produções, no período de 2009 a 2019. A justificativa de delimitar a busca por trabalhos nesse período ocorre principalmente pelo fato de 2008 iniciar as políticas de expansão dos Institutos Federais em locais de escasso acesso à educação formal – ensino médio, curso profissionalizante e educação superior. Ao todo foram identificados 413 trabalhos, sendo 321 na Capes, 80 na SciELO e 12 na Anped dos quais apenas 21 tinham pertinência com o nosso objeto de estudo “os saberes dos/as alunos/as movimentam o currículo”.

Diante dos objetivos da pesquisa, os critérios de busca foram trabalhos a partir das palavras-chave e correlatas, saberes e currículo. Após a aplicação dos filtros, procedemos à análise textual dos resumos por meio da temática central e da categorização que serviram de base para as reflexões.

Posteriormente, para aqueles trabalhos em que os títulos e os resumos atendiam às informações e abordassem a temática da pesquisa, foi feita a leitura do documento.

As dissertações da Capes

Para esta seção foram catalogados 13 trabalhos, entre teses e dissertações, da plataforma da Capes que tem sua importância por servir como espaço de alocação e disseminação de teses e dissertações brasileiras.

Após foi construído um quadro com os trabalhos catalogados por título, autor e ano de defesa na base de dados da Capes e, posteriormente, apresentamos as reflexões a respeito das leituras.

Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos da Capes

Título	Autor	Ano
Currículo e ensino de ciências na educação de jovens e adultos: entre linhas, saberes e diferença.	Edilena Maria Correa	2013
O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo.	Antônio Ferreira	2014

EJA: Saberes na Articulação Curricular da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo.	Veridiano Maia dos Santos	2014
O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas.	Ricardo José Lima Bezerra	2014
Práticas curriculares significativas para a Educação de Jovens e Adultos: uma construção a partir de suas histórias de vida.	Raimundo Nonato Moura Oliveira	2014
Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas – extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul.	Patrícia Honorato Zerlotti	2014
Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do arrojado - Portalegre/RN.	Maria do Socorro dos Santos	2015
O componente curricular Filosofia no Ensino Médio do Estado de São Paulo a partir das vozes dos alunos.	Marcos da Silva e Silva	2015
Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos.	Dayana Francisco Leopoldo	2016
As relações com saberes de biologia em falas de jovens alunos do ensino médio a partir do ensino de biologia: uma visão sociocultural.	Victor Cherubim Alves	2016
O ensino das ciências e os saberes vividos: um estudo do ensino a partir do currículo da escola ribeirinha de várzea no Município de Parintins/AM.	Hugo Levy da Silva de Melo	2016
O currículo e as culturas silenciadas nas escolas de fronteira: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolívia.	Pricila Suarez Carvalho	2018
No balançar da cadeira de Urubamba, uma possibilidade dialógica entre saberes popular e escolar – Mato Grosso – Brasil.	Rosana Roriz Guimarães	2018

Fonte: elaboração da própria autora – ano 2020

O conjunto dos trabalhos analisados na base de dados da Capes partem de perspectivas que visam identificar e ressignificar as falas dos sujeitos nos seus espaços de formação, considerando-se alguns aspectos, como: como o currículo permeia as diferenças; como a escola traduz as concepções de mundo das comunidades para o currículo; como os saberes emergem no currículo escolar. Tudo isso além da proposta de pesquisar a respeito da construção de práticas escolares significativas, partindo-se das histórias de vida dos/das alunos/as.

A partir da análise feita, o que se percebe é que as pesquisas mostram preocupação com a problemática da não escuta dos sujeitos nos espaços de formação, no entanto não foi percebido um engajamento em pesquisar como essas vozes, esses saberes e essas identidades movimentam e reverberam no currículo e nas práticas docentes. As pesquisas abordam as posições dos sujeitos, seus locais de fala, a importância dos saberes e a relação desses saberes com o currículo, mas não foi identificado repensar como esses saberes, as itinerâncias formativas e as expectativas dos/das alunos/as propiciam a reflexão a respeito da apropriação de diferentes sentidos e saberes na escola e fora dela e como esses sentidos movimentam e modificam o currículo e a práxis docente.

Os trabalhos dos autores Oliveira (2014), Zerlotti (2014), Alves (2016) e Silva (2015) apresentam perspectivas em que o objeto de estudo são as relações dos saberes dos/das discentes com o currículo. Nas pesquisas de Ferreira (2014), Santos (2015) e Leopoldo (2016), os eixos fundantes, mais específicos para cada região pesquisada, são o currículo nas comunidades e uma adequação aos saberes e às realidades.

Ainda temos os autores Correa (2013), Santos (2014), Bezerra (2014) e Melo (2016), que trazem como problematizações as possibilidades de articulação dialógicas entre os saberes escolar e popular.

Para finalizar, Guimarães (2018) e Carvalho (2018) demonstram, nas suas pesquisas, o silenciamento das culturas frente ao currículo. Observa-se um número inexpressivo de trabalhos que têm como foco a relação dos saberes construída na prática educativa; somente quatro apresentavam as relações dos saberes discentes com o currículo. Essa reflexão, portanto, mostra que os trabalhos não abordam o currículo como um texto escrito e vivido e não focalizam a importância da temática de como os saberes discentes impactam e movimentam o currículo.

As produções acadêmicas da Scielo

A *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A interface da Scielo proporciona acesso à coleção de periódicos de pesquisas conceituadas e tem por objetivo armazenar e

disseminar produções científicas por meio eletrônico. A escolha por esta base de dados refere-se, principalmente, a robustez acadêmica e científica, sendo referência na divulgação de pesquisas em diversas áreas de conhecimento.

Para esta seção, foram catalogados quatro trabalhos, cujos critérios utilizados para a seleção foram os que abordam os eixos temáticos da pesquisa. Os trabalhos estão catalogados por título, autor e ano de produção.

Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos da Scielo

Título	Autores	Ano
Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais.	Juarez Melgaço Valadares Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	2017
A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola.	Jailson Gomes dos Santos Jonson Ney Dias da Silva	2015
Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças.	Juliana Madallena Trifilio Dias	2014
Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro.	Clarissa Menezes Jordão	2011

Fonte: elaboração da própria autora – ano 2020

Na leitura do trabalho de Valadares et al. (2017), os autores percebem tensões entre um universo escolar marcado pela lógica homogênea de cultura única e um mundo social caracterizado pela diversidade cultural local. A pesquisa apresentada foi realizada com alunos/as indígenas da segunda turma da área da Ciências da Vida e da Natureza, do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como seria a segunda turma, o grupo de docentes pontuou a necessidade de iniciar o trabalho com a nova turma com conceitos centrais acerca de educação indígena. A proposta pedagógica tinha como estratégia metodológica o diálogo entre os diferentes sistemas de conhecimentos e as diversas culturas presentes.

Nos momentos de problematização quando o diálogo era promovido, havia, contudo, um silêncio sepulcral, e os indígenas renunciavam à continuidade do diálogo em sala. Os pesquisadores se perguntavam: Existe uma relação entre o silêncio percebido e o encontro intercultural?

Nesta pesquisa os autores identificaram que a sala de aula instituiu-se como espaço fronteiro entre as culturas e os saberes. De um lado, o saber acadêmico sistematizado; do outro, o saber indígena e, neste fogo cruzado, os docentes gerenciando os conflitos, os silenciamentos e as tensões de saberes.

O trabalho de Santos e Silva (2015) apresenta como discussões a possibilidade de promover reflexões dos docentes de como proceder com um ensino aos grupos dos quilombolas e o outro ponto é como motivar os/as alunos/as a reconhecerem seus saberes em potencial. Os autores fazem uma abordagem do processo educacional na perspectiva da etnomatemática e concluem que há uma necessidade efetiva de considerar os saberes que os/as alunos/as possuem a fim de que eles/as se reconheçam como partícipes do processo de construção do conhecimento.

O artigo de Dias (2014) aborda como perspectiva a discussão dos saberes escolares e não escolares no processo educativo e na aprendizagem espacial. A autora utiliza como referência a geografia humanista que se baseia na valorização da experiência vivida do indivíduo, apresentando como indagações do seu estudo “a relação dos sujeitos com seus saberes e quais são aqueles que os sujeitos carregam nas suas trajetórias”, além de indagar quais geografias têm configurado os saberes escolares.

A pesquisa expõe como conclusões reflexivas a importância de se considerar diversos olhares no ensino da geografia e afirma a necessidade de um ensino pautado na escuta e, portanto, em uma relação dialógica que busca abranger e enfatizar a experiência dos/as alunos/as na aprendizagem.

O trabalho de Jordão (2011) expõe proposições interessantes acerca da tentativa da ciência de criar e manter um conhecimento de elite. Segundo a autora, “... algumas formas de conhecer são intrinsecamente superiores, e assim também o seriam os sujeitos que dela compartilham, são formas de pensamento que produzem determinados modelos de ensino”. A autora discute, ainda, que esses modelos se apresentam esvaziados de sentido para aqueles/as que não se identificam e não compartilham com/do mesmo pressuposto.

Este projeto de pesquisa apresenta, portanto, relevância, pois parte do pressuposto de que analisar como a problematização das realidades e dos saberes construída na relação educativa reverbera e movimenta as propostas curriculares trará significativos alargamentos e reflexões nos processos que implicam os cenários curriculares e formativos.

Os trabalhos da ANPED

A Anped é uma renomada entidade sem fins lucrativos que tem como objetivos fortalecer, promover e divulgar o ensino e a pesquisa da pós-graduação, consolidando a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados. A escolha em utilizar essa base de dados ocorre por ser um importante espaço de debate de questões científicas e acadêmicas, constituindo-se como referência na produção e na divulgação do conhecimento na área da educação. Para organizar melhor esta investigação, analisamos as publicações dos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT:03 – Movimentos Sociais e Educação; GT: 04 – Didática; e GT: 12 – Currículo. Em princípio, na biblioteca virtual da Anped (anped.org.br), buscamos trabalhos por meio dos títulos e das palavras-chave que contemplem a temática. O quadro a seguir distribui os trabalhos catalogados por título, autor, grupos de trabalho e ano de publicação.

Quadro 3 – Distribuição dos trabalhos da Anped

Título	Autores	GT	Ano
Um elogio ao híbrido: processos de legitimação de conhecimentos populares de uma comunidade do movimento sem-terra no interior do estado de São Paulo.	Gabriela Furlan Carcaioli	GT: 12 Currículo	2013

Ambiente escolar noturno e seus significados para os jovens estudantes em uma escola no meio rural.	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior Leonardo Donizette de Deus Menezes	GT: 03 Movimentos sociais e Educação	2009
“Educação indígena”: as vozes guarani sobre a escola na aldeia.	Ismenia de Fátima Vieira	GT: 03 Movimentos Sociais e Educação	2005
Os conhecimentos que professores e alunos produzem em sala de aula como parte de um projeto emancipatório.	Regina Coeli Moura de Macedo	GT: 12 Currículo	2004

Fonte: elaboração da própria autora – ano 2020

O artigo produzido por Carcaioli (2013) apresenta como questões de investigação “como a legitimação de conhecimentos científicos desestabilizam as artes dos fazeres populares e como referências culturais de grupos de poder interferem nas práticas cotidianas”. A pesquisa foi realizada no pré-assentamento na rodovia Anhanguera, no município de Limeira – SP. A comunidade é constituída de 104 (cento e quatro) famílias, oriundas de diversas localidades do país. O artigo que resulta da pesquisa de mestrado expõe como perspectiva o currículo híbrido que implica o romper de hierarquias entre conhecimentos, abrindo-se possibilidades para a desarticulação de autoridades conceituais e epistemológicas.

No trabalho produzido pelos autores Silva Júnior e Menezes (2009), as discussões se pautam nos significados atribuídos à escola pelos/as estudantes do período noturno, de uma escola rural, no município de Araguari – MG. De acordo com a pesquisa, os/as alunos/as que estudam, depositam esperanças e acreditam na escola noturna, no meio rural, vislumbrando, por meio do estudo, melhores condições de vida. Nesse contexto, reconhecem a importância da valorização da sua individualidade, a importância da dialogicidade e da problematização para a incorporação das experiências sociais do sujeito no seu processo de aprendizagem.

A produção acadêmica da pesquisadora Vieira (2005) aborda a temática da educação indígena e da multiculturalidade, cujo estudo foi realizado em uma escola na Aldeia Indígena Yynn Moronti Wherá em Biguaçu/SC. Os estudos, ainda em construção, apontavam para o sentido de que a escola, mesmo não sendo da cultura indígena, é admitida pela necessidade de se conviver pelos não índios, partindo-se do princípio da importância dada a eles pelo domínio da língua portuguesa para o fortalecimento da luta pela terra e da preservação das crianças da cultura envolvente.

Ainda segundo a pesquisa, os indígenas, os Guarani da Aldeia Yynn Moronti Wherá buscam, espaços de práticas políticas populares e reforçam a resistência para manterem as suas práticas culturais vivas, considerando-se a educação tradicional da aldeia como elemento de luta e resistência frente aos dominantes. A escola institucionalizada é admitida pela necessidade de convivência, pois, para os Guarani, se suas crianças frequentarem escolas de “branco”, correm o risco de perder a cultura tradicional.

Já Macedo (2004) aborda como reflexão e discussão situações em sala de aula, em que saberes estão sendo produzidos, cotidianamente, por alunos/as e professores/as. Segundo a autora, quando esses conhecimentos são identificados, imediatamente são classificados como conhecimentos vulgares, o que impossibilita a valorização e a construção da aprendizagem. A autora ainda evidencia, nos seus estudos, que os/as docentes e os/as discentes tratam os processos de aprendizagem cotidianos como inválidos, e a produção do conhecimento, criação de sentidos e significados para aquilo que é vivenciado, sentido e experimentado, não avança por não ser legitimada como conhecimento satisfatório e científico.

A partir do levantamento e dos estudos parciais das produções acadêmicas da Anped, não foi possível perceber trabalhos expressivos acerca da temática da pesquisa. As produções acadêmicas analisadas partem de pressupostos da valorização dos saberes discentes, da contextualização desses saberes com o currículo, do reconhecimento desses saberes como legítimos, mas os trabalhos não abordavam como esses saberes impactam e movimentam o currículo.

As contribuições das reflexões para a pesquisa versam, no entanto, a respeito das aproximações conceituais que perspectivam o rompimento com as barreiras hierárquicas na construção do currículo e na produção do conhecimento, bem como as possibilidades de interlocução e importância da apropriação das experiências pelos sujeitos no seu processo de aprendizagem e protagonismos. Desse modo, observou-se que esta pesquisa apresenta relevância e pertinência, pois conforme mapeado, há poucos estudos que tem como objeto a voz dos/das discentes como potência na mobilização e recriação do currículo.

2. PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO INSTITUTO FEDERAL: DA INTENCIONALIDADE À CONCRETIZAÇÃO

As discussões curriculares apresentadas neste capítulo apontam como principais referências os estudos desenvolvidos por Arroyo (2011), Macedo (2007, 2012, 2013 e 2016), Candau (2011 e 2014), Lopes e Macedo (2011).

Abordamos as concepções de currículo apresentando com as proposições de Arroyo (2011), que explicita a ideia de que a exclusão dos sujeitos de grupos populares, na construção de currículos e propostas pedagógicas, é uma estratégia política do não reconhecimento desses sujeitos na construção e na produção do conhecimento.

As considerações de Macedo (2013, p. 15) preconizam o currículo “enquanto dispositivo que pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismos, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras”. De acordo com esse autor, é necessário desconstruir a ideia de currículo como uma “condenação sociopedagógica” ou artefato que tem o objetivo de prescrever e restringir os conhecimentos. Abordamos também Candau (2011 e 2014), a qual discute que as construções que sustentam os currículos desprivilegiam a interlocução dos saberes, hierarquizando e enobrecendo conhecimentos científicos em detrimento de saberes, culturas e valores. Por fim, as pesquisadoras Lopes e Macedo (2011) apresentam uma discussão do currículo como um texto discursivo, mas que também pode ser construído objetivando a manutenção do *Status Quo*.

É importante enfatizar, conforme dito, que, apesar de esses autores partirem de entendimentos diferentes, eles evidenciam contribuições de que o currículo é um artefato histórico-social construído com intencionalidades político-ideológicas.

É nesta perspectiva que vislumbramos o currículo, em uma dinâmica viva e ativa construído no movimento, na interação e na mobilização de conhecimentos e saberes. Além disso, perceber os/as discentes como articuladores que potencializam o currículo nas relações de aprendizagem ajuda-nos a perceber as relevâncias e as pertinências desse processo de construção de conhecimento.

O Projeto Pedagógico Curricular dos cursos revela como marcos orientadores as decisões institucionais previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Goiano – Campus Posse em articulação com as necessidades dos arranjos produtivos da cidade e da região.

Apresentamos, nesse sentido, uma discussão articulada com a análise do Projeto Pedagógico Curricular dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

Para entender os objetivos do processo de construção do currículo nos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse, utilizamos o PPC do curso mencionado como exemplo, como situação concreta para desenvolver a discussão e situar acerca da compreensão de currículo adotada na pesquisa.

Quadro 4. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária

PPC - Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	
Ano de criação do PPC	2019
Participantes da criação	Servidores técnicos e docentes do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.
Justificativa	Oferecer educação de qualidade que permita aos jovens da região o desenvolvimento de saberes e competências necessárias ao exercício profissional e da cidadania.
Área do conhecimento	Ciências Exatas e da terra
Eixos tecnológicos	Recursos Naturais
Nível	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Forma/Modalidade	Integrado/Presencial
Duração do curso/Turno	3 anos/Diurno
Base teórica	A perspectiva do currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem base teórica associada ao trabalho como princípio educativo, o trabalho coletivo como princípio formativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Sendo assim, tem como premissa a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, por meio da articulação entre a formação profissional e a formação geral, flexibilizando o currículo e, principalmente, ampliando a integração entre as diferentes áreas de formação.
Estrutura Curricular	Os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008, com o objetivo de buscar a integração da educação geral com a educação

	profissional, tendo como base a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012.
Organização curricular	É ofertado em regime anual e em trimestres com a matriz curricular organizada por componentes curriculares. Cada componente curricular será oferecida também em regime anual. O aluno deverá cursar os componentes curriculares da base nacional comum, obrigatórios para o ensino médio, e os componentes curriculares de formação técnica, propostas como núcleo profissional.
Matriz curricular	Núcleo básico: relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; • Núcleo profissionalizante: relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional, as regulamentações do exercício da profissão e as atribuições previstas nas legislações específicas referentes à educação profissional (Catálogo Nacional de Cursos).
Objetivo Geral	Formar profissionais técnicos de nível médio capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e/ou animal e de conservação do meio ambiente, sendo capazes de continuar aprendendo em frente às adversidades das condições do mundo do trabalho.
Objetivos Específicos	Manejar, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planejar e executar projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Selecionar, produzir e aplicar insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolver estratégias para a reserva de alimentação animal e água. Realizar atividades de produção de sementes e mudas, transplantar e plantar. Realizar colheita e pós-colheita. Realizar trabalhos na área agroindustrial. Operar máquinas e equipamentos. Manejar animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializar animais. Desenvolver atividade de gestão rural. Observar a legislação para a produção e a comercialização de produtos agropecuários; a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projetar instalações rurais. Realizar manejo integrado de pragas, doenças e

	plantas espontâneas. Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planejar e efetua atividades de tratos culturais.
Perfil Profissional	<p>Ao término do curso, o egresso portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Agropecuária e de Ensino Médio deverá apresentar conhecimento das Componentes Curriculares básicas do Ensino Médio e habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; • compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; • ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; • refletir sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; • analisar a situação técnica, econômica, social e ambiental da região, identificando as atividades pertinentes e peculiares a serem implementadas; • ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervém na realidade; • ter iniciativa, criatividade, autonomia e responsabilidade; saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora; • posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; • conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história; • administrar propriedades rurais; • planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários; • elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; • fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; • realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; • atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa;

	<ul style="list-style-type: none"> • implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária; • identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos; • projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos agropecuários; • elaborar relatórios de impacto ambiental ligados aos projetos agropecuários; • reconhecer e aplicar recursos de informática na área agropecuária; • diagnosticar as potencialidades do mercado de produtos agropecuários; • analisar e avaliar as características, as propriedades e as condições da matéria-prima para a agroindústria, a pecuária e a agricultura; • planejar, orientar, avaliar e acompanhar o processo de industrialização de produtos de origem animal e vegetal; • gerenciar os processos agropecuários, determinando medidas para a redução dos custos e a maximização da qualidade; • supervisionar as atividades referentes à manutenção e ao reparo de equipamentos utilizados na produção vegetal, animal e agroindustrial; • auxiliar atividades de pesquisa e desenvolvimento de novos produtos agrícolas, zootécnicos e agroindustriais; • desenvolver tecnologias alternativas no aproveitamento de produtos e subprodutos agropecuários; • gerenciar, comercializar e divulgar produtos agropecuários; • prestar assistência técnica a Projetos da área de agropecuária; e • desempenhar outras atividades compatíveis com sua formação profissional.
--	---

Fonte: elaboração da própria autora – ano 2021

De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse, o projeto do curso “consolida-se numa proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa emancipatória e transformadora”. Ainda segundo o documento, a proposta explicita que, “em consonância com a função social do IFGoiano, esse curso se compromete a promover a formação humana integral por meio de uma proposta de educação geral, profissional e tecnológica”. (PPC, 2019, p. 09)

Nesse sentido, problematizar e analisar como o cenário curricular e pedagógico desses cursos abrem espaços para o envolvimento crítico e discursivo, em uma perspectiva de currículo

que diverge de uma moldura rígida, prescrita e fechada, pode contribuir para aprofundar questões e reflexões acerca de um currículo com possibilidades formativas.

Assim, concordamos com Morin, quando ele descreve que,

sem a minha cultura das ruas, eu não teria desenvolvido a minha cultura. Sem as minhas experiências de vida, não teria alimentado a minha cultura. Ela foi marcada pelo concreto, pelo vivo, pelo singular. Depois disso, e para sempre, minha vida, meu trabalho e minha cultura não deixarão de se alimentar mutuamente. (MORIN, 1999, p. 46)

É partindo dessa perspectiva que considerar as diferenças culturais, os saberes e as experiências formativas, em um processo dialógico e em fluxo, pode contribuir para que os/as atores/as educativos/as desenvolvam condições de sujeitos de aprendizagem, capazes de se movimentar e construir currículos.

Nesse processo, faz-se necessário pensar, também, como são cultivadas as interações, os movimentos e as múltiplas referências neste espaço de formação, bem como as dinâmicas relacionais de possibilidades de construções de aprendizagens para a formação de sujeitos ativos, éticos e politizados.

Retomando as especificidades do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no item metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, consta que:

o processo de ensino e aprendizagem deve estar embasado na construção e reconstrução do conhecimento, no constante diálogo em que todos os envolvidos são sujeitos, partindo da reflexão, do debate e da crítica, numa perspectiva criativa, interdisciplinar e contextualizada. (PPC, 2019, p. 10)

Percebe-se, portanto, uma preocupação pertinente e explícita do Instituto Federal Goiano – Campus Posse quanto a uma metodologia que promova o constante diálogo, partindo da reflexão, do debate e da crítica. Neste panorama faz-se necessário, contudo, a reflexão dos fundamentos que subsidiam a concretização de ações que efetivem a prática da escuta genuína, das discussões e das problematizações, além de observar se o currículo do curso em questão oportuniza possibilidades da materialidade dos apontamentos, das percepções e das reivindicações dos/das discentes.

Na reflexão acerca do encontro entre a intencionalidade e a concretização do projeto pedagógico curricular, as possibilidades de perspectivas construcionistas de currículo (MACEDO, 2007) configuram uma compreensão em que a diversidade das relações edificará um processo educativo em uma construção social democratizante.

Assim, nesses termos o currículo construído por meio de múltiplas vozes, múltiplos olhares em uma interação crítica e dialógica, realça compreensões e interpretações partilhadas, nas diversas formas de se identificar, de se inspirar e, sobretudo, se movimentar em uma dialética democrática, ética e sociopolítica.

Pensar em uma escola democratizante que agregue as diversidades dos sujeitos, vislumbrando potências narrativas e de construção de saberes, é um caminho interessante para sobrepor uma cultura escolar de preconceitos históricos, que exclui, segrega e discrimina.

Segundo Arroyo (2011), os processos escolares demonstram esquecer-se dos sujeitos individuais, suas histórias, suas identidades e seus gêneros, no entanto não conseguem ignorá-los como membros dos coletivos sociais, sexuais, raciais, espaciais. De acordo com o autor, a nossa cultura política e pedagógica identifica os membros dos coletivos sociais como inferiorizados e, portanto, incapazes de autoria. São preconceitos cristalizados em nossa cultura que segrega, julga e condena a autoria, os sujeitos e os resultados.

Ainda segundo ele,

o indivíduo fica soterrado sob tantos escombros de preconceitos históricos que pesam sobre seu coletivo. Se reconhece a autoria, porém não própria, mas como membro de seu coletivo, conseqüentemente se nega a autoria ao negar a possibilidade de que como membro desse coletivo inferiorizado seja capaz de pensar, raciocinar cientificamente, aprender a construir um texto, ter êxito em uma prova, ser disciplinado, esforçado, exitoso. (ARROYO, 2011, p. 56)

Diante dessas dificuldades históricas e estruturais, perspectivar um currículo que legitima os sujeitos-autores de saberes e valores, de histórias, memórias e culturas é avançar para além de uma postura que tolera e respeita as diferenças, mas, acima de tudo, uma postura de reconhecimento a tantos direitos negados e aos silenciamentos impostos aos coletivos populares durante tanto tempo. Importa pensar em ações afirmativas de reforço e reconhecimento das autorias dos/as discentes tratando-se com dignidade os seus saberes sociais e culturais.

Nessa vertente, fundamentar um currículo de tantos conhecimentos sistematizados que exige o desenvolvimento de competências e habilidades a áreas e disciplinas que se conectam às vivências e às experiências dos/as discentes faz que os espaços legítimos desses saberes sejam assumidos e se movimentem, o que torna significativos o ensinar e o aprender.

2.1 Conhecimentos sistematizados e vivências sociais

Desnaturalizar a concepção que separa os saberes, as vivências sociais e as experiências dos/as discentes nas práticas escolares e nos espaços de formação ainda é um longo caminho a percorrer. As práticas escolares comumente categorizam os conteúdos prescritos nas propostas curriculares como únicos e tendem a desprivilegiar e pormenorizar o arcabouço cultural dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, de gênero, etnia, classe etc.

Historicamente, os critérios que definem o que é conhecimento legítimo, único e comum evidenciam como pano de fundo um padrão de conhecimento que se relaciona aos padrões de poder, hegemonia e soberania dos grupos dominantes. Essa visão de conhecimento tende a ignorar a diversidade dos sujeitos, dos contextos e das vivências, legitimando certos conhecimentos e negando outros.

Concordamos com Arroyo (2011) quando ele menciona que,

quando as escolas, os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, os desenhos curriculares e até a cultura docente se prestam à reprodução dessas dicotomias e inferiorizações dos coletivos populares, de suas experiências e conhecimentos estão reproduzindo as relações políticas da desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente. (ARROYO, 2011, p. 81)

Dessa forma, importa salientar a importância que os/as professores/as têm, nesse processo de construção, de desenhos curriculares democráticos e plurais. É fundamental que reivindicuem, nos espaços de formação, práticas pedagógicas que desconstruam a nossa tradição educacional e política segregadora e hierarquizadora dos saberes dos sujeitos, pois talvez esse seja o caminho para resgatar a legitimidade e a importância dos saberes diversificados e não reconhecidos.

No Projeto Pedagógico Curricular dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio, encontramos que

a Educação Profissional realizada, de forma integrada ao ensino médio, auxilia o discente na retenção de vários conhecimentos, que o auxiliarão a entender a complexidade do mundo no qual está inserido, viabilizando sua preparação para as exigências da vida profissional. (PPC, 2019, p. 7)

Considerando as ponderações anteriores, é perceptível o diálogo com resquícios tecnicistas, de racionalidade técnica e sistêmica, onde a retenção de conhecimentos preparará e capacitará o sujeito para o mundo do trabalho. De fato, a educação profissional tem como princípios e objetivo o preparo para o exercício da profissão e para o trabalho. Há, porém,

algumas indagações sem resposta: em quais bases pedagógicas o currículo do curso em questão se fundamenta? A retenção de vários conhecimentos oportunizará aos discentes uma visão crítica e reflexiva dos processos exploratórios e excludentes da lógica capitalista?

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 48), essa perspectiva tem seus princípios fundantes: “a identificação das experiências capazes de promover os objetivos educacionais desejados segue alguns princípios gerais: que o aluno seja levado a praticar o comportamento desejado e que o faça em relação aos conteúdos a que se referem os objetivos”.

Dessa forma, refletir acerca das incongruências e das inconsistências, principalmente no que tange aos conhecimentos que são valorizados no currículo desses cursos, é um caminho interessante para alinhar quais perspectivas são realmente consideradas.

São significativos os debates e os avanços, no que diz respeito à importância de se considerar as experiências dos/as discentes na relação educativa, no entanto percebe-se que os aprofundamentos nos estudos e nas práticas pedagógicas que integram e articulam conteúdos escolares e saberes, tendo como eixos centrais a diversidade de culturas, as experiências e os valores, ainda são iniciativas periféricas e marginalizadas.

O direito de reconhecimento desses saberes, nas bases que estruturam o currículo, precisa ser visto como uma postura democrática que propõe alternativas de um currículo politizado, um artefato social que esteja a favor da igualdade e incorpore os vários saberes na construção de uma sociedade mais justa.

Para Candau (2014), as práticas de diálogo com os diferentes atores educativos é um componente fundamental para promover a afirmação de uma sociedade verdadeiramente justa onde a justiça social e cognitiva se entrelace, oportunizando o avanço na produção de conhecimentos. Ainda, conforme a autora, a desconstrução de práticas unilaterais, nos espaços formativos, advindas de um processo educativo marcado por visões tecnicistas e de conhecimentos hegemônicos, é um processo gradativo e processual.

Superar, portanto, a tradição de disciplinas fragmentadas e de conhecimentos únicos e comuns significa promover espaços de diálogos onde os saberes se movimentam, o que favorece a expressão de múltiplos significados e se constroem sentidos e conhecimentos de forma horizontalizada.

2.2 Reconhecimento dos/as discentes como sujeitos ativos: utopia ou possibilidade?

Fazendo uma análise histórica das perspectivas atuais de um modelo de racionalidade ainda hegemônico, podemos considerar que essa ideia de totalidade homogênea e unitária tem

como referência a ciência moderna que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI.

Dessa forma, incluir a sociedade, em um conjunto único de conhecimentos e uma visão Comteana, caracterizava progressos e avanços. Organizar e selecionar os conhecimentos legítimos e saberes válidos excluía-se, portanto, as possibilidades de acesso aos coletivos e aos sujeitos populares à educação, mantendo, assim, o status cognitivo e conseqüentemente o *Status Quo* daquela sociedade.

Com o avanço da consciência da ideia de equidade, das lutas dos movimentos sociais, e, principalmente das conquistas desses movimentos que reverberaram, dentre outros, em leis para garantir os seus direitos, os clamores dessas minorias que, por muito tempo, estavam abafados, irromperam em gritos por justiça social. Desse modo, percebe-se uma mobilização das instituições e dos espaços formativos e públicos para se adequarem a essa nova consciência. Com isso, os velhos paradigmas e as estruturas pedagógicas foram sendo desconstruídos e reconstruídos a partir de um novo olhar.

Nesse sentido, o PPC do Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conforme explicitado, apresenta como proposta que

o Ensino Médio integrado é fundamentado na construção do sujeito completo, outrora perpassa no exercício do trabalho e na continuidade dos estudos, a preparação para a cidadania. Inclui-se também atenção e valorização das questões das minorias, como, por exemplo, as sexuais, as geracionais, as raciais e étnicas, como indígenas e afro-brasileiras. (PPC, 2019, p. 7)

A proposta que se diz integradora e inclusiva demonstra pretensões em superar um modelo de ensino excludente, valorizando-se as questões das minorias. Conforme já observamos, o projeto pedagógico mencionado ora dialoga com pressupostos que afirmam a importância em dar atenção e espaços à minoria, ora dialoga com pressupostos de bases tecnicistas, ainda demonstrando um não rompimento com a ideia de preparação, competências e objetivos para um perfil de sociedade que objetifica as pessoas.

Mesmo que a proposta expresse a preocupação em dar atenção e valorização às questões da minoria diante de referências sociais e culturais diversificadas, as estruturas educacionais e pedagógicas cristalizadas historicamente em paradigmas unilaterais ainda tendem pelas vertentes tradicionais. Nesse sentido, a ciência moderna constitutiva da modernidade ocidental se confronta com outros saberes, caracterizando-os como folclóricos, leigos e/ou populares, em uma tentativa de unificar o conhecimento eleito como legítimo e erudito.

Outro aspecto para o qual se deve atenção são as políticas educacionais não conseguirem abolir o discurso da qualidade do ensino, da preparação dos/as alunos/as por meio das habilidades e das competências exigidas, muitas vezes baseadas em parâmetros eurocêntricos e capitalistas.

Conforme preconiza Arroyo (2011), nós não avançamos na valorização e no reconhecimento dos saberes dos grupos populares, porque consideramos esses saberes desqualificados ou pobres nas suas representações. De acordo com o autor,

como é persistente essa visão elitista, inferiorizada, desqualificadora dos coletivos populares, sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias em nossa cultura política, pedagógica e curricular. Culturas segregadoras ora explicitadas e assumidas, ora ocultadas em belos princípios de direitos iguais aos nobres conhecimentos universais. (ARROYO, 2011, p. 174)

Os desafios são avançar em ações e posturas afirmativas, que reconheçam e legitimem princípios que reafirmem os saberes, os movimentos culturais e as experiências formativas como eixos equitativos no processo de aprendizagem, construindo-se práticas e posturas pedagógicas que não reproduzam, nos espaços de formação, a precarização da vida dos coletivos populares.

As disputas entre as perspectivas, os conhecimentos e os saberes promovem abismos entre verdades tidas como únicas, percebe-se que até mesmo os sujeitos não consideram suas narrativas pessoais, histórias de vida e itinerâncias formativas como importantes.

Em algumas experiências em sala de aula, já me deparei com uma situação em que solicitei dos/as discentes falarem a respeito de suas vidas, expectativas e experiências e acontecer um silenciamento constrangedor; a percepção implícita é de que muitos não se reconhecem como sujeitos ativos, que têm o poder de construir sua trajetória histórica. O aceitar calado, sem reivindicar, mesmo tendo a consciência de estar certo, é resquício de uma cultura educativa que silencia, reprime e restringe.

Nesse sentido, no que tange o processo educacional e as relações educativas, estamos diante de desafios estruturais e antidemocráticos que permearam, durante muitos anos, a nossa história social, política e educativa.

Talvez um dos caminhos fecundos, para não considerar utópica a ideia de sujeitos genuinamente ativos no processo ensino-aprendizagem, refere-se a uma pretensão intercultural na constituição dos currículos. Conforme defende Macedo (2007, p. 50), “o projeto de um currículo intercultural em atos intercríticos configura-se por uma construção coletiva via a formação de uma confederação de ideias e realizações de seres humanos”.

Essa é uma perspectiva que nos mostra ser possível constituir projetos educativos que construam referências em processos relacionais, sem obscurecermos, contudo, as peculiaridades sociais e culturais. Reafirmar, nos espaços educativos e de formação, práticas que privilegiem a discussão, a fala dos/as discentes, em um cenário curricular inovador, político e democrático, onde as relações são construídas democraticamente, são efetivas ações para uma construção social democratizante na formação dos sujeitos.

2.3 Currículos recriados em rede

A diversidade dos sujeitos é muito maior do que tentamos categorizar e essa diversidade chega às escolas como avalanches culturais, de gêneros, culturas, valores, etnias. O sistema escolar por décadas tentou pausterizar as diferenças em padrões, silenciando alunos/as diferentes em políticas que camuflam os ocultamentos. Na luta por espaços e reconhecimentos, os sujeitos foram emergindo nos espaços educativos e públicos e afirmando-se nas arenas políticas, sociais e culturais como sujeitos de saberes.

Desse modo, à medida que eles/as se reconheciam como sujeitos de saberes, foram avançando nos territórios segregados historicamente, suas presenças incômodas movimentavam timidamente os currículos, as práticas docentes, os projetos pedagógicos. Os sistemas escolares se deparavam com a pluralidade de sujeitos que antes se autoamordaçavam, em uma tentativa de os diferentes, segregados, discriminados, igualarem-se aos ditos “iguais”.

As políticas públicas afirmativas, especialmente dos governos ⁴Lula e Dilma, são marcos político-sociais que evidenciam esses sujeitos marginalizados, dando a eles oportunidades de avançarem nos territórios segregados. No que tange a área de educação profissional e tecnológica, podemos citar, a partir de 2008, a criação dos Institutos Federais como uma política de expansão e investimento no ensino – médio, profissionalizante e superior.

No caso do Instituto Federal Goiano, conforme (PPC, 2019, p. 5), ele “foi criado juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Ainda de acordo com as proposições do projeto do curso, a criação dessas instituições são esforços de um reordenamento e uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional, respaldados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Ainda, tomando como exemplo o PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, apresentamos como reflexão o parágrafo a seguir, que demonstra a

⁴ O período de governança de Lula e Dilma ocorrem entre os anos de 2003 à 2016.

intencionalidade de reconhecer a necessidade de integrar conhecimentos científicos e saberes. Vejamos:

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. (PPC, 2019, p. 09)

Neste sentido, as tentativas do PPC em relacionar os currículos aos discentes, sujeitos de experiências, buscam romper com as cercas ideológicas que protegem os espaços escolares, os currículos e as leis que privilegiavam uma minoria, possibilitando-se garantir direitos e a presença afirmativa na superação dos históricos ocultamentos. A proposta curricular em questão salienta a importância de integrar os saberes e as experiências dos/as alunos/as na construção de um pensamento crítico capaz de intervir na realidade. A pesquisa, no entanto, tem como objetivo analisar se de fato há dentro da instituição atitudes e posturas que legitimem e afirmem essas ideias.

É nessa visão de uma tessitura curricular ativa e dinâmica que concordamos com Macedo (2013, p. 32) quando coloca que “currículos são realidades construídas socialmente”, portanto é uma conexão em constante movimento e em fluxo. O autor apresenta, ainda, a concepção de que, “diferente da ação construtivista, o olhar construcionista coloca o social e o cultural como fundantes das ações” (MACEDO, 2013, p. 32).

Para tanto, reforçar as potências intelectuais e o reconhecimento dos/as discentes como sujeitos de direitos e que, portanto, precisam ser respeitados nas suas culturas, seus saberes e suas experiências, rompe com as posturas antidemocráticas dos cenários políticos atuais, contribuindo em muito para que esses sujeitos reivindiquem os seus lugares nos vários espaços da sociedade.

Partindo dessas perspectivas e desses questionamentos da importância da legitimação e do respeito aos saberes dos coletivos sociais nos espaços formativos e que, de certa forma, vulcanizam as nossas concepções, é necessário pensarmos que, tomar consciência dos movimentos ocorridos nos espaços educativos e dinamizarmos indagações sobre proposições e concepções no currículo a partir desses movimentos, é sem dúvida uma forma de constatar as presenças marcantes das contradições e dos enfrentamentos frente aos parâmetros centrais que configuram as diretrizes educacionais brasileiras.

Oportuno, portanto, fazermos uma breve menção sobre as ideias perspectivadas do currículo rizomático, difundida por alguns pesquisadores, que toma da botânica a descrição de caracterizar alguns vegetais por terem a capacidade de emitir novos bulbos crescendo e se ramificando horizontalmente, relacionando essa ideia ao currículo que se constrói a partir de vários saberes e conhecimentos nas suas múltiplas conexões.

Segundo Gallo (2008, p. 77) o rizoma “não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo”. Desse modo, um currículo construído a partir dessa visão organiza princípios numa lógica e estrutura que se ramifica em rede e conexão.

Para tanto, efetivarmos posturas que oportunizem a criação de um currículo entrelaçando todos os saberes, em uma tessitura em rede e a partir das visões dos/as discentes e, portanto, sujeitos de conhecimentos, são tentativas fecundas de buscarmos alternativas para reestruturar as concepções dos desenhos curriculares, validando como legítimos os saberes e as culturas.

3. PROCESSOS FORMATIVOS, SABERES EM MOVIMENTO

Formação é um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do ser e no seu aperfeiçoamento infundável.

Roberto Sidnei Macedo

É nessa perspectiva de formação “metamorfoseada”, em que o processo de aprendizagem se constrói durante a caminhada do sujeito, por meio de suas experiências formativas, seus saberes, suas vivências pessoais, acadêmicas, afetivas, familiares, ou seja, a partir dessa subjetividade do ser em constante construção, que embasaremos as nossas concepções de formação.

Concordamos com Macedo (2012, p. 69), quando ele identifica “a formação como um fenômeno que se distingue pela sua especificidade”. Segundo o autor, a nossa tradição pedagógica localiza a formação nos constructos técnicos e didáticos ou no ensino-aprendizagem como fenômeno isolado; ou muitas vezes enxerga-se formação como consequência de ações e dispositivos educacionais, desconsiderando-se o processo singular, gradativo e único do sujeito.

Segundo Aranha (1996, p. 73), a escola institucionalizada é uma criação burguesa e surge no século XVI, lembrando que o seu surgimento vem atender a uma necessidade da burguesia que naquele período possuía o poder econômico, no entanto não possuía o poder político. A autora preconiza que, nesse contexto histórico e econômico, a educação e o conhecimento eram também um dos meios de ascender ao poder político, e essa criação “destinava-se à nobreza e à burguesia ascendente, esta desejava de alcançar altos postos na administração pública”.

A historicidade das instituições escolares até os dias de hoje, comumente desprivilegiam, portanto, no seu processo formativo, as experiências do sujeito, suas itinerâncias vivenciais e suas narrativas históricas.

Na pedagogia tradicional, a educação é pensada em uma visão dual de teoria e prática, sem levar em consideração as experiências formativas do sujeito e como se, ao fim de um período pré-definido do curso/ensino, o sujeito findasse a sua “formação”. Nesse sentido, a formação não é vista como processo e construção gradativa, mas como ponto de chegada.

Macedo (2012) ressalta que, durante algum tempo, mesmo discutindo o currículo em uma perspectiva do dinamismo “crítico-construcionista” e no aprofundamento das questões epistemológicas, políticas e culturais, faltava a compreensão da magnitude da dinâmica do contexto curricular e suas complexas ações, no processo formativo do Ser. Ainda segundo Macedo (2012), em relação ao termo formação,

o sentido da expressão não se explicita e a palavra está inflacionada por uma certa banalização das suas implicações ontológicas, pedagógicas, éticas e políticas. Seu arkhé, por exemplo, ou seja, o que funda o seu sentido histórico, filosófico, pouco emergiu em nosso cenário de estudos, em torno de debates aprofundados. Proposições e práticas de formação comumente mergulhadas numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, resta pairando nos nossos campos de reflexão. (MACEDO, 2012, p. 71)

Contextualizando com os cursos técnicos e profissionalizantes, se fizermos uma retrospectiva histórica sobre esses cursos, levantaremos memórias de projetos pedagógicos de “formação” muitas vezes aligeirados, destinados ao grupo dos menos favorecidos e com o objetivo de atender a uma demanda específica, geralmente alicerçada a interesses mercadológicos. Os vestígios dessas políticas públicas se perpetuaram e reverberaram nos marcos históricos referentes a esses espaços de formação.

As exigências da sociedade atual, cada vez mais complexas, demandam trabalhadores mais flexíveis, adaptados e capazes profissionalmente para responderem essas exigências. Dessa forma, os PPCs e sua organização assumem uma posição de protagonismo, uma vez que se revela a identidade desses cursos e um modelo profissional que se pretende “formar”.

Os questionamentos que se fazem pertinentes partem de pressupostos e princípios que analisam quais são as contribuições emancipatórias dos/as estudantes a esses currículos e se os/as discentes se veem como partícipes na estruturação desse processo de construção de conhecimentos e aprendizagem.

Perguntas que deveríamos constantemente fazermos ao elaborarmos os currículos dos cursos técnicos e profissionalizantes, são: “Quem são esses/as adolescentes e jovens? Quais são seus desafios, suas perspectivas, suas referências e seus sonhos? Quais bagagens eles/as carregam? Como aprendem?”

Concordamos com Arroyo (2011), quando faz uma análise acerca do lugar dos/as jovens e dos/as adolescentes nos currículos. Segundo ele,

o que esses adolescentes e jovens questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, o que é mais radical.

Muitas escolas e muitos coletivos gestores e docentes já reconhecem que o problema está aí, mas como intervir? (ARROYO, 2011, p. 226)

As tentativas de incluir os jovens no processo de construção curricular, levantando os interesses, as perspectivas, os sonhos, ainda são, portanto, tentativas fragilizadas pelos processos burocráticos das escolas. As vozes desses/as jovens constituem instrumentos legítimos de força e luta, no entanto, neste contexto educacional hierárquico e estrutural, o currículo é construído para, e não com. Essa perspectiva inviabiliza o ecoar das reivindicações dos/as estudantes, e o resultado é a não percepção da necessidade de uma construção curricular e de processos democráticos que emancipem, fortaleçam e mobilizem posturas e movimentos de currículo que se alicercem na justiça e na equidade.

Assim, analisar os pressupostos que fundamentam os processos formativos desenvolvidos pelas instituições formadoras é um caminho interessante para redimensionar o caráter formativo, além de possibilitar a superação de uma visão findável que, há tempos, tem acompanhado às políticas que ofertam cursos técnicos, profissionalizantes e superiores.

Nesse ponto, buscar reflexões que interpretem os sentidos dos tempos, dos espaços, e a historicidade no campo educacional, que por décadas elegeram pedagogias prescritivas e ditadoras de normas e regras, desafia-nos a uma postura aberta ao diálogo. Isso porque impulsiona-nos enquanto educadores a adotar princípios que questionem a naturalização perversa que por vezes reduz a educação e seus mecanismos de aprendizagem às conveniências meramente mercadológicas com o intuito de atender a interesses de grupos sociais específicos.

Articuladas, essas ideias e concepções de uma pedagogia que normatiza, pausteriza e reduz comumente criam véus e equívocos que tendem a comprometer uma visão límpida e complexa dos cenários e dos panoramas sociais, políticos e econômicos nos quais a sociedade brasileira está inserida. Além disso, desmistificar os conceitos, os pressupostos e as premissas que legitimam os mecanismos ideológicos utilizados pelos grupos dominantes para a manutenção dos seus privilégios é um caminho fecundo de possibilidades.

A polarização de concepções, obstrui canais de diálogos, canais esses que possibilitariam reflexões, debates e construções de uma política curricular que contradiz uma história de alijamentos e silenciamentos. Conforme salienta Macedo:

Do âmago das nossas reflexões, uma perspectiva de currículo como práxis sociocultural implica realçar politicamente nos processos formativos a centralidade da cultura enquanto um bem histórico-social e simbólico que referencia a existência em sociedade e potencializa as políticas curriculares, no sentido da superação do *ethos* iníquo e autocentrado que historicamente implementaram. (MACEDO, 2007, p. 26)

O autor ainda defende que faz-se necessário fortalecer as políticas curriculares e que elas estejam fortemente alicerçadas em mecanismos curriculares e atitudes formativas que possam enfrentar as culturas hegemônicas que deslegitimam os saberes, as experiências e identidades dos afrodescendentes, indiodescendentes e outras formas de pertencimento não pleiteadas no currículo.

Para tanto, considerar a práxis formativa que conceba um movimento de construção de saberes e experiências, privilegiando metodologias investigativas e reflexivas como reconhecimento e ressignificação dos conteúdos curriculares, parece-nos ser fundamental para fomentar um debate acerca de um projeto de formação que permita a valorização e a inclusão dessas subjetividades nesse processo dinâmico e contínuo de feitura e construção de aprendizagens.

3.1 Pensando a formação a partir da perspectiva do currículo integrado

Pensar a formação a partir da perspectiva do currículo integrado, evidencia subjacentes os eixos epistemológicos fundantes da criação político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação. Essa compreensão é especialmente importante para contextualizarmos as concepções, os currículos e as práticas educativas que embasam os princípios dos PPCs dos cursos técnicos, em especial o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Os Institutos Federais de Educação foram criados em 2008 e, dentre as propostas de interiorização da educação e oferta de educação pública de qualidade, um conceito importante e fundamentador é o de formação humana integral, que almeja superar o ser humano dividido historicamente pela segmentação social do trabalho, *homo sapiens e homo faber*.

De acordo com Ramos (2014, p. 84), a partir desse conceito, foram “desenvolvidos alguns pressupostos de ordem filosófica”. Para a pesquisadora, a compreensão de que somos seres histórico-sociais que atuamos em uma realidade concreta de variáveis interações, a transformação ocorrerá se os atores se apropriarem e aprenderem da totalidade em suas dimensões. Ramos (2014) preconiza ainda que o sentido de integração articulado à formação humana integral define a oferta de educação profissional, pois expressa uma concepção de natureza filosófica, baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Para a autora, os conceitos de Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura são postos como uma unidade integrante à indissociabilidade da formação humana. A Ciência e a Tecnologia, construídas à luz dos processos ontológicos e históricos, a Cultura que define o ser como ser

cultural, são diretrizes epistemológicas e filosóficas que fundamentam e orientam os projetos de educação profissional abordando o Trabalho como princípio educativo, desconstruindo-se a lógica capitalista do homem dual e fragmentado.

Ainda de acordo com Ramos (2014), fundamentada a construção dos pressupostos que alicerçam o projeto educativo de educação profissional dos Institutos Federais de Educação, a pesquisa-ação é vista neste contexto como princípio pedagógico onde a educação integrada contribui para a formação de seres autônomos que possam atuar, transformar a natureza de maneira consciente, responsável e, sobretudo, sustentável.

Nesse contexto, o ensino médio, entendido como etapa final da educação básica, precisa estar voltado para o desenvolvimento da pessoa humana, sua formação ética, cidadã e plural, oportunizando-se a construção de habilidades autônomas onde o jovem transformará suas relações de trabalho de modo consciente, produtivo e transformador.

Ciavatta (2005, p. 81) propõe questionar o que é integrar no contexto da formação integrada. A pesquisadora compreende o termo no seu sentido de completude, sugerindo tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas multifacetadas que compõem o mosaico histórico e que se materializam nos processos de aprendizagem e educativos. A autora enfatiza que, no caso do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se pretende com a formação integrada é a indissociabilidade das disciplinas propedêuticas e as técnicas que, em todos os campos, se constitua a preparação para o trabalho, no sentido amplo, omnilateral, o que significa superar a dicotomia histórica entre o trabalho intelectual e o manual, incorporar a dimensão do trabalho intelectual produtivo e oportunizar a formação de cidadãos pensantes, produtivos e autônomos.

Discutindo a integração nos PPCs dos cursos profissionalizantes, os pesquisadores Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005) enfatizam que a integração vai exigir das premissas pedagógicas uma relação intrínseca entre os conhecimentos gerais e específicos, que seja tecida ao longo da formação, sob os eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Embasados nessa perspectiva de formação, o currículo integrado comunga com as ideias de educação omnilateral quando é entendido à totalidade na formação do ser humano.

Como formação humana, o que busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 85)

Para tanto, a concepção de currículo integrado proposto pelos pesquisadores para os cursos integrados e profissionalizantes dos Institutos Federais tem como alicerces organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações interconectados.

Frigotto (2015, p. 62) preconiza, nas suas discussões, que “o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira”. O autor defende a ideia de que o currículo integrado não se contenta com a fragmentação de partes da cultura, mas se fundamenta em pressupostos filosóficos, onde todos tenham direito a um processo formativo amplo e contínuo.

Nesse sentido, a compreensão da proposta do ensino de currículo integrado remete-nos a um posicionamento crítico e político-ideológico, cuja visão com resquícios reducionistas do ensino seja desconstruída, em detrimento de perspectivas que projetem um ensino que oportunize aos/às jovens da classe trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas e intelectuais que potencializem as forças criativas, produtivas e autônomas.

Conforme discutimos, a formação integrada está intimamente ligada a pressupostos epistemológicos, filosóficos e políticos, principalmente no que diz respeito à estrutura e à organização do currículo. Falar em formação integrada implica espelhar em sala de aula o que foi construído, por meio do currículo discutido, costurado e refletido com a comunidade escolar, oportunizando-se ao professor assumir posturas democráticas no que foi estabelecido.

Implica aqui ressaltar que o mover curricular é dinâmico e multifacetado e os pressupostos ideológicos, políticos e teóricos caracterizam a profundidade desse artefato sociocultural.

Nesse sentido, ampliamos o nosso olhar acerca do currículo a partir das perspectivas dos estudos curriculares que nos oportunizaram conceber essa percepção movente, concepção esta que descortinou a ideia de um currículo centrado somente em uma sequência de conteúdo, disciplinas e aprendizagens.

Segundo a pesquisadora de currículo, Vera Candau (2014, p. 10), “em torno do cultural, emergem novas exigências, divergências e fogueiras, avivando os centros políticos e econômicos”. Esse panorama sugere o sentimento de diversidade de valores, cultura democrática e, sobretudo, o reconhecimento da diferença que, no cenário educacional, representa um desafio e uma importante conquista. Essa dinâmica estimula um novo fazer, um novo pensar, por meio de propostas, procedimentos e interações que facilitam a fluidez de relações democráticas, dialógicas e igualitárias entre os grupos de diferentes universos culturais.

Diante disso, analisar as relações entre os diferentes significados e as linguagens pode favorecer o intercâmbio entre os diferentes saberes, as experiências e as abordagens em processos de construção de identidades e pertencimento dos grupos marginalizados por uma educação eurocêntrica e centralizadora.

Desse modo, ao assumir o ensino e o currículo integrado como proposta política, as práticas pedagógicas unilaterais perdem espaços para práticas plurilaterais onde a construção dos saberes se intercalam com as possibilidades de compreensão do mundo à luz de um projeto pedagógico comprometido e engajado com ações formativas, integradoras e, sobretudo, emancipatórias.

3.2 Possibilidades formativas no currículo integrado

A temática do currículo integrado é recorrente nas pesquisas educacionais e o tema integração de área tem aparecido com muita força nas propostas e nos documentos oficiais, talvez por certo modismo ou até mesmo por proficuas tentativas de dialogar com diferentes perspectivas. Os currículos não tratam somente de disciplinas, entendemos que são, sobretudo, posicionamentos ético-políticos, escolhas, manifestações sócio-históricas de interesses, além de um conjunto de saberes que, periféricos ou não, movimentam as práticas, os conteúdos, os olhares.

As grades curriculares, nomenclatura de outrora que caracterizava o currículo dividido em disciplinas, traziam subjacente a ideia de fragmentação, limites e disputa de campos de saberes. Segundo Santomé (1998, p. 63), “uma das razões da política de fragmentação disciplinar é resultado da tendência dos pesquisadores a perfilar os problemas a serem estudados de uma maneira muito precisa, para resolvê-los com maior rapidez”. O pesquisador enfatiza ainda que a cultura positivista, que tem como princípios a precisão e a sistematização metodológica, favoreceu a legitimação de pilares disciplinares mais reducionistas e fragmentados.

Importa refletir que esses pressupostos ligados a uma ciência compartimentada no campo curricular fundamentaram práticas pedagógicas unilaterais e verticalizadas, delimitando-se possibilidades fecundas de diálogos interdisciplinares, interações de saberes e experiências, bem como a (re)construção de novos conceitos, vertentes e pensamentos.

De acordo com os estudos de Santomé, a abertura e a flexibilização das disciplinas começam a se movimentar somente quando

as transformações nas disciplinas são causadas, fundamentalmente, por dois tipos de situações: uma maior delimitação e concretização dentro dos conteúdos tradicionais de um campo disciplinar já estabelecido, ou uma integração, ou fusão em parcelas de disciplinas diferentes, mas que compartilham com o mesmo objeto de estudo. Esta segunda forma envolve a tomada de contato, ou pelo menos uma interação mínima entre as disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p. 62)

É interessante perceber que esse romper das barreiras entre as disciplinas inicia-se de maneira tímida e sutil, mas é, a partir desse movimento, que se enxergam possibilidades da abertura nos processos e nas estratégias de interligar as bases conceituais das disciplinas por meio de eixos-estruturantes, temas geradores, conceitos-fundantes.

Desse modo, alguns fatores de ordem política e histórica, principalmente no que diz respeito ao processo formativo dos docentes, ameaçam o projeto de integração dos saberes, pois, conforme já discutimos, implica antes de tudo projetos educacionais de formação de professores e posicionamentos ético-político que se proponham a superar por meio de debates críticos, ações e práticas, projetos de ensino que erradiquem a distinção e a divisão entre as disciplinas.

Nesse sentido, a proposta de agora é pensar para além de uma perspectiva reducionista de currículo fragmentado em disciplinas. Buscaremos, então, superar a visão monóloga e referenciaremos em vozes e elementos constitutivos da nossa ancestralidade afro-brasileira com o intuito de multiplicar nossos olhares, nossas vertentes e nossas concepções.

Tomaremos como ponto de partida um conceito produzido na África e muito conhecido no ocidente o *ubuntu* que, conforme define Nascimento (2020, p. 46), “*ubuntu*, de modo geral, é a humanidade pensada desde a interconexão fundamental entre tudo o que pode ser humano”. De acordo com as pesquisas do autor, as perspectivas acerca de *ubuntu*, no contexto do pensamento africano, remetem a uma abordagem interligada e interconexa e isso impacta diretamente nos nossos posicionamentos, nas nossas subjetividades e, portanto, nos nossos modos de ser e viver. Ainda de acordo com Nascimento 2020,

desde a perspectiva *ubuntu*, a existência de tudo o que há se dá de maneira dinâmica, articulada, coletiva, vinculando todos os existentes. Assim, se existirmos enquanto humanos é porque estamos conectadas/os a todas as outras coisas existentes e, exatamente por isto, a todo o restante da humanidade, de maneira que o que temos de humano é sempre interdependente e plural, como plurais são as coisas que compõem o mundo. (NASCIMENTO, 2020, p. 46)

Desse modo, a perspectiva articulada dinâmica, coletiva e interconectada intrínseca à concepção da existência da filosofia africana *ubuntu*, é mais uma inspiração a projetar um

currículo que se integre a uma dimensão solidária do aprender, do reaprender e do ensinar de modo acolhedor e genuíno, desenraizando-se as perspectivas de um saber hegemônico e único.

Nesse sentido, desenhar um currículo e um ensino integrado embasado na filosofia *ubuntu* seria compreender que os processos formativos constituem uma dimensão plural onde todos os envolvidos, discentes, docentes e comunidade escolar se inter-relacionam em coletividade, harmonia e colaboração, o que fortalece as relações, potencializa o diálogo, legitima a escuta e valoriza as vozes em um caráter constitutivo, identitário e político.

Aprofundando nas subjetivações da filosofia do *ubuntu*, faz-se relevante compreender que se conceitua filosofia exatamente porque a ideia de individualismo e competitividade não subsiste, pois os laços coletivos, de pertencimento e colaboração sustentam e constituem a ancestralidade fortalecendo as relações humanitárias e da comunidade.

Nesse cenário, portanto, em que a produção do conhecimento é sustentada por ações coletivas, de partilha e de diálogo, compor um currículo e ensino integrado não implica esforços ou teorizações, pois os alicerces da integralidade são construídos dinamicamente e se articulam com fluidez, independe de categorizações, fundamentações e/ou diretrizes, a dinâmica integrada e interconectada de aprendizagens entrelaça-se em uma dança multicolor onde todos os saberes têm igual importância, pertinência e potência.

Desse modo, vislumbrar um currículo que integre as dimensões políticas, humanas, sociais, ambientais e éticas é um caminhar fértil, pois, além de oportunizar a problematização de possibilidades onde o essencial sustenta-se em ações educacionais integradoras, valoriza o trabalho coletivo, objetivando-se processos formativos contínuos, autônomos e emancipatórios.

A filosofia *ubuntu* aponta caminhos para o reconhecimento e a valorização da diversidade, pois, de acordo com Nascimento (2020, p. 49), o “*ubuntu* pode ser, assim, um princípio de formação que nos ensine a lidar com o diverso que nos constitui, reconhecendo a humanidade na multiplicidade, aprendendo e ensinando através dela”.

A dificuldade em confrontar o diverso em nós, até mesmo pelas ideias colonizadoras e eurocêntricas que por anos impediram o nosso reconhecimento, cristaliza as concepções hierárquicas dos saberes, dos valores e das crenças. Sendo assim, desconstruir esses paradigmas impõe resgatar a nossa ancestralidade, a nossa cultura e, portanto, a nossa identidade.

Pensar em currículo e ensino na perspectiva do *ubuntu* implica, todavia, assumir e reconhecer que integrar perpassa as práticas metodológicas, as reflexões epistemológicas e/ou conceituais; integrar é estabelecer relações dinâmicas e acolhedoras entre os saberes, as perspectivas e as vozes, o que oportuniza aos sujeitos a capacidade de criar, pensar, produzir posicionar-se de forma ética, crítica e política.

4. FASES DA PESQUISA

Atrever-se à tarefa de pensar um currículo e uma educação que legitime e valide os conhecimentos dos/as estudantes que não estejam contemplados no currículo é, sem dúvida, arriscar-se ao avanço que propõe como percurso uma educação conjugada a possibilidades de efetivação do reconhecimento e da visibilidade de todos os autores envolvidos no processo pedagógico. Pensar em um currículo que dialogue com práticas identitárias, sociais, afetivas e de pertencimento é um exercício fecundo de ressignificação curricular a partir da lente e olhares dos/as alunos/as.

Nessa direção, optamos por referendar a análise interpretativa da pesquisa sob a luz das concepções da etnopesquisa⁵ crítica, Macedo (2004). Identificamo-nos com as inspirações teórico-epistemológicas da etnopesquisa, quando “preocupada com as múltiplas realidades, portanto com a natural diversidade das construções humanas, a etnopesquisa rejeita o pensamento nomotético cultivado na compulsão explicativa” (Macedo, 2004, p. 85). Desse modo, entendemos que, partir dessa perspectiva imprimiu à pesquisa um caráter analítico, implicado e crítico, o que possibilitou um debruçar reflexivo e dialógico, em que os olhares acerca das questões instigantes se movimentaram nas várias dimensões, em um esforço de reconhecer os universos subjetivos e simbólicos que constituem o fazer e o pensar humanos.

O viés investigativo pautou-se, portanto, na etnopesquisa crítica como elemento sustentador e oportunizou à pesquisa a construção de visões, em que é inerente a um processo formativo e educacional emancipatório possibilitar aos sujeitos a consciência do cultivo da importância das suas vivências, das suas histórias de vida, percurso formativo na construção do conhecimento e, portanto, na construção de processos democráticos com ética e dignidade social.

A pesquisa⁶, de caráter qualitativo e documental, realizada com os/as estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse, utilizou-se de instrumentos investigativos, o PPC do Curso e Entrevista em grupo. Vale ressaltar, que, devido ao contexto da pandemia COVID-19, toda a ação que demandava a participação dos sujeitos partícipes foi realizada *on-line*, e com o objetivo de manter o anonimato dos/das estudantes utilizamos de pseudônimos na descrição das narrativas.

⁵ O autor Roberto Sidnei Macedo fundamenta suas ideias acerca de etnopesquisa crítica nos estudos de Alain Lucien Louis Coulon.

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, parecer nº 4.466.857.

Para tanto, utilizou-se, na primeira fase, a análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse. O que mobiliza a investigação, a partir desse documento, é exatamente a possibilidade de estudar e, em uma complementariedade, entender as questões que emergiram da pesquisa por meio de um instrumento escrito que expressa os olhares dos sujeitos que o idealizaram.

A perspectiva da utilização desse recurso como fonte de investigação, tomando-a como um “etnotexto” (Macedo 2004), ou seja, um texto oficial que expressa as intencionalidades, subjetividades, definições e diretrizes educacionais significativas, configura-se por entendermos que este é um documento rico e carregado de sentidos.

A análise oportunizou aprofundar em discussões interpretativas de como esse projeto foi construído e em quais bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas. Organizamos as observações no capítulo 2 desta pesquisa que trata da temática Projeto Pedagógico Curricular do Instituto Federal da intencionalidade à concretização.

A segunda fase da pesquisa caracteriza-se por um primeiro movimento de aproximação com os sujeitos do campo de pesquisa, pois a entrevista em grupo com os representantes de turma do curso trouxe falas que começavam a descortinar o que instigava a pesquisa.

A escolha do método entrevista em grupo dá-se principalmente pelo caráter interacionista desse tipo de recurso qualitativo. De acordo com Macedo (2004, p. 179), “na discussão, os membros têm maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades, fortalecendo nas etnopsquisas seu caráter construcionista”.

Nesse sentido, pôr em movimento a apreensão de sentidos e significados confere à técnica um dinamismo e um desafio, pois nesta proposta desconsidera a mera coleta de informações e realça, na relação dialógica, as especificidades da ação e da construção humana.

O encontro aconteceu no dia 20.01.21, às 15h30, via *Google Meet*, e contou com a participação de três estudantes representantes de turma do curso em questão, cujas idades variam entre 14 e 17 anos e se dizem identificar com o gênero feminino. A estruturação das perguntas fundara-se no objetivo geral, que é analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

Nessa oportunidade, foi possível, a partir do contato com as estudantes, adentrar na realidade estudantil pela lente dos/as discentes, bem como identificar as mobilizações e as ações que oportunizavam o expressar desse sujeito nesse espaço de formação. Da investigação realizada nessa fase, 100% das estudantes reconheceram que suas falas são validadas nesse

espaço de formação, o que inquietou ainda mais por investigar como os conhecimentos dos/as discentes podem potencializar e reverberar em movimentos curriculares.

Seguindo a proposta metodológica empreendida no projeto de pesquisa, fizemos um questionário para ser aplicado para todos/as os/as estudantes matriculados no curso. O questionário foi enviado por e-mail individualmente para cada discente, encaminhamos também os documentos anexos, TCLE e TALE, além do link para acesso ao formulário no *google forms*.

Dos 99 e-mails enviados aos/as, alunos/as 22 deles responderam, dos quais somente quatro formalizaram com o encaminhamento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e do TALE (Termo de Assentimento Livre e esclarecido). Ademais, percebemos que a maioria dos/as alunos/as que responderam os questionários era concluinte do 3º ano do Ensino Médio, e os motivos relatados por eles/as variavam desde a dificuldade de impressão à assinatura dos documentos, pois muitos/as residem na zona rural e não têm impressora, além do acúmulo de atividades por estarmos finalizando o ano letivo de 2020.

Diante desse impasse, tivemos, então, de rever a metodologia da pesquisa. Resolvemos convidar novamente os alunos do 3º ano do Ensino Médio, por meio do *WhatsApp* para participarem da 2ª entrevista em grupo, no qual iríamos aprofundar, dirimir e ampliar algumas questões que foram apresentadas na 1ª entrevista em grupo, pois, mediante o não recebimento da documentação que permitia a pesquisa com os/as alunos/as, não podíamos validar as respostas obtidas nos questionários respondidos, considerando-se o previsto que foi aprovado pelo comitê de ética. Recebemos o aceite de quatro alunos/as e marcamos, portanto, um encontro via *google meet* para a entrevista em grupo, caracterizando-se, assim, a 3ª fase da pesquisa.

Essa nova entrevista em grupo ocorreu no dia 11.02.21, às 19h, pela plataforma *Google Meet*, o qual contou com a presença de quatro estudantes concluintes do 3º ano, sendo um que se diz identificar com o gênero masculino; e três, com o gênero feminino, além da presença da pesquisadora e da orientadora Prof.^a. Rita Silvana. A entrevista em grupo 2 estruturou-se no formato roda de conversa, o que possibilitou maior fluidez e aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, além de elucidar dúvidas e questões não aprofundadas na entrevista em grupo 1. O uso de um roteiro prévio de perguntas não limitou a subjetividade das falas dos/as alunos/as e a gravação das entrevistas em grupo favoreceu maiores perspicácia e acuidade na análise interpretativa.

Conhecer o Instituto Federal Goiano – Campus Posse, a partir da lente dos/as estudantes, foi uma inspiração para essa pesquisa. O que motivou a análise foi exatamente a docência da pesquisadora, no curso em questão, e o contato com os/as discentes. Utilizando, portanto, do

meu lugar de fala enquanto professora que acompanhou esses/as alunos/as desde o 1º ano, escutá-los/as e sentir o reconhecimento deles/as com a Instituição foi sem dúvidas bastante emocionante. Apesar de estar direcionando a entrevista em grupo e meu papel ali ser de pesquisadora, não consegui me separar da minha natureza docente.

Enquanto falavam a respeito dos desafios, dos sonhos e dos enfrentamentos, emocionava-me e ouvia a potência das vozes que ali se faziam reconhecer. A significância dava-se, principalmente, por eles/as se sentirem escutados/as, validados/as e, sobretudo reconhecidos/as.

Mesmo sabendo que existe uma atual política de desmonte no que concerne os investimentos referentes aos Institutos Federais, exatamente por os grupos que detêm o capital perceberem que uma educação democrática, emancipatória e política pode mobilizar as camadas dos menos favorecidos e encurtar os privilégios da burguesia, acredito na importância dos espaços de escuta, dos espaços democráticos e da acolhida.

Construir reflexões, por meio de olhares que enxergam a complexidade, é imbuir-se da sensibilidade e da necessidade de compreender sem apontar, escutar sem julgar (Barbier, 2002), desconcertando nessa dinâmica uma construção histórica educacional que cultuou como legítimas somente as vozes hierárquicas que excluíam, subjugavam e inferiorizavam em uma lógica pautada na supremacia hegemônica e colonialista.

Se referendamos a pesquisa em eixos que se fundam e se estruturam em uma concepção da etnopesquisa crítica, realçamos, portanto, que o mote compõe-se pelo sentido dado às experiências que se revelam em inspirações, provocações, significações e subjetividades e que a pesquisa construída “com” possibilita na mediação, nos impasses e nos desafios, os possíveis caminhos que verdadeiramente dão sentido ao ato de pesquisar.

Com o intuito de organizar as questões que instigaram a pesquisa, os objetivos que emergiram dessas inquietações, bem como as técnicas utilizadas para elucidá-los, apresentamos a seguir um quadro que organiza os nossos pensamentos e os caminhos instrumentais e metodológicos:

Quadro 5: Objetivos, instrumentos e técnicas da pesquisa

INSTRUMENTOS/TÉCNICAS		
Análise documental e Entrevista em grupo		
Objetivo Geral: Analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.		
QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS/TÉCNICAS

Quais pressupostos embasam o projeto pedagógico para o curso de agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse?	Analisar a construção da proposta curricular para o curso de agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.	Análise documental do projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.
Como os/as discentes se veem no currículo do curso?	Compreender como os discentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio se veem no currículo.	Entrevista em grupo com os/as alunos/as do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.
Quais são os espaços de fala e de escuta?	Analisar como os espaços de diálogo e escuta influenciam na construção e/ou na mobilização do currículo.	Entrevista em grupo com alunos/as do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS		
Etnopesquisa Crítica da Educação		

Fonte: elaboração da própria autora ano – 2021

4.1 Organizando os saberes – encontros e desencontros tecidos no percurso

Esse momento foi organizado pela sistematização da análise interpretativa do conteúdo levantado. Em diálogo com os/as estudantes, algumas questões que emergiram surpreenderam e elucidaram os questionamentos precípuos que eram pautados em investigar se os/a alunos/as sentiam-se reconhecidos e validados nas suas falas e seus posicionamentos. Ainda, se esses/as discentes viam-se reconhecidos enquanto construtores e autores nesse espaço de formação. A intenção da pesquisa era, portanto, seguir alguns vestígios e/ou algumas evidências para identificar e analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/as discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

Enquanto docente, inquietava-me o fato de não perceber, nos cenários pedagógicos em que eu atuava, uma abertura dialógica proposta nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos. As discussões nas reuniões docentes e os modelos pedagógicos que apresentavam um currículo democrático e emancipatório movimentavam, na docente-pesquisadora, a necessidade de aprofundamentos e debates acerca de quais eram as implicações curriculares

práticas nesse espaço no qual eu me via como atuante. A propósito, diz-nos Macedo (2007, p. 41) que, “apesar de haver uma mobilização nos documentos oficiais para considerar uma educação atrelada à cultura, o normal e habitual é que a conquista de uma eficiência educacional se dá pela hierarquização e homogeneização dos saberes”.

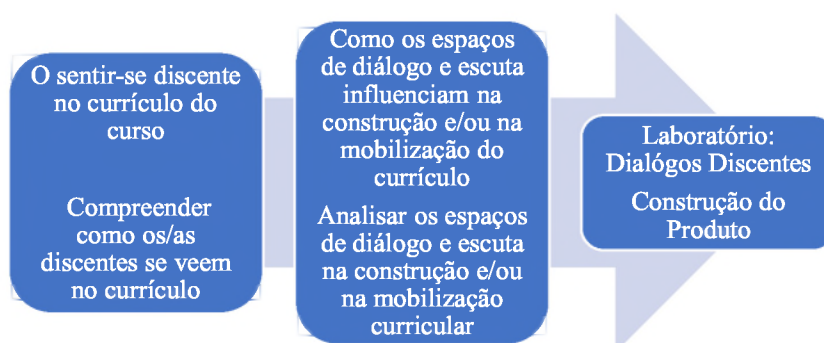
Ademais, ainda segundo o autor, politicamente, a estrutura educacional edifica-se e efetiva-se em um empreendimento educacional capitalista, competitivo e meritocrático.

Os caminhos enveredados pela pesquisa a partir da interação com os partícipes, bem como os encontros e os desencontros, trouxeram para a docente-pesquisadora um fôlego intelectual, impulsionando os gatilhos subjetivos que mobilizam e incentivam práticas que viabilizam o fazer/discente em uma perspectiva alargada, potente e dinâmica.

Em vista disso e para compreender os sentidos das questões trazidas pelos/as discentes, relacionamos o conteúdo que despontou da entrevista em grupo, considerado aqui como um recurso relacional que impacta na pesquisa, nos partícipes e na pesquisadora, pois é por meio dele que se efetiva uma análise construcionista das discussões afloradas do estudo do “etnotexto” Proposta Pedagógica do Instituto Federal com os objetivos e as questões da pesquisa que se transformaram em objetos de análise.

Para isso, fizemos a audição com a escrita de falas de cada entrevista em grupo, buscando, desse modo, a centralidade de sentidos e significados acerca das questões abordadas na pesquisa. Prosseguimos, portanto, e a análise das investigações emergiu em reflexões das ponderações das duas entrevistas em grupo, desencadeando-se no desenvolvimento da escrita dos objetos da análise que serão apresentados nos três capítulos a seguir. Os participantes discorrem a respeito dos elementos e dos processos que constituem o sentir-se discente no currículo do curso técnico em agropecuária, como os espaços de diálogo e escuta influenciam na construção e/ou na mobilização do currículo e, finalmente, da construção do produto, que será um Projeto de Extensão intitulado Laboratório: Diálogos Discentes.

Figura 1: Objetos de análise



5. O SENTIR-SE DISCENTE NO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Longe se vai sonhando demais
 Mas aonde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu caçador de mim

Milton Nascimento

Inspirados pelas fecundas contribuições dos/as discentes revisitamos autores, reorganizamos as linhas de pensamento em um exercício e uma atitude de investigação onde a pesquisa é realizada com, e as experiências, as percepções, os sentidos e os significados expressos pelos partícipes são acolhidos de modo ético, político e, sobretudo, respeitoso.

A constante busca pela descoberta do quem eu sou ou ainda o que eu quero me tornar a partir das relações com o outro, das construções e das desconstruções que faço diante de situações, experiências, aprendizados e vivências, descobrir o que faz o coração pulsar, a pele arrepiar, o que de fato faz sentir e faz sentido foram algumas das inquietações que emergiram do diálogo com os/as alunos/as partícipes da entrevista em grupo.

A primeira pergunta feita na entrevista em grupo tinha como objetivo analisar como esses/as discentes se veem no currículo. Considerando a relação entre suas vidas e os conhecimentos mobilizados a partir do ingresso no IF, para melhor compreender os sentidos e os significados de ser discente do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, convidamos os/as estudantes para falarem dos seus sonhos, suas perspectivas e seus desafios desde o ingresso do curso até os dias atuais.

De maneira legítima e objetiva, uma discente⁷ tomou a palavra e demonstrou como se percebe dentro do processo:

“Quando eu entrei no IF, eu não tinha muito, falando num contexto geral essa coisa de sonho, tipo metas de vida [...] então, ao mesmo tempo que eu fui crescendo, me amadurecendo como pessoa, o IF me acompanhou durante todo esse percurso. Eu acho que foi crucial pra mim me formar como pessoa, e tentar me entender melhor no mundo e, ao mesmo tempo, criar metas, criar planos, criar expectativas. E falando dos desafios, eu acho que no início, por eu não saber muito o que eu queria, eu não tinha para onde ir. Meus primeiros anos no ensino médio eu tentava acompanhar o

⁷ Conforme mencionado no capítulo 4, para garantir o anonimato dos/as partícipes da pesquisa, utilizamos pseudônimos para identificar os/as estudantes que participaram da entrevista em grupo.

pessoal nas questões de matérias e, ao mesmo tempo, tentando me descobrir” [...]
Rafaela (3º ano).

A estudante expressa na fala a importância da Instituição no seu processo de amadurecimento e crescimento, bem como o impacto no seu percurso formativo e posicionamento frente à gama de possibilidades que o curso oferecia.

O avanço se dava à medida que ela se entendia no mundo, se olhava e se reconhecia em um contínuo de evolução e progresso. O Instituto Federal representou para essa discente um potente território formativo para que acontecesse o exercício da descoberta e da compreensão, de identificação de quais eram os seus sonhos e suas perspectivas.

O acontecimento narrado define o itinerário, pontua o descobrimento e clareia a caminhada. Para elucidar tal concepção, tomemos a ideia de acontecimento proposta por Macedo (2016, p. 32), o qual diz que “acontecimento é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece”.

O acontecimento expresso pelo pesquisador é algo inesperado que surpreende, que arrebatava, que derruba, o acontecimento demanda necessariamente do sujeito um posicionamento e uma postura, uma escolha, uma definição diante daquilo que ocorre. O acontecimento movimenta, tira do lugar, desestrutura, desequilibra. Nesse sentido, o acontecimento, conforme explicita a discente, foi muito importante na formação dela como pessoa e em como situava-se nos espaços.

Essa argumentação singular motivou a construção desse capítulo, e a ênfase é posta exatamente na importância expressa pela discente do encontro com o interior, a busca pelo sentido a partir das interações e das descobertas; e, à medida que se descortina, vai encontrando-se e encontrando lugar no mundo.

O cumprimento das atividades e dos afazeres escolares fazia parte da rotina, o estudo e o acompanhar das matérias constituíam o cronograma estudantil, mas é a partir do diálogo com a sua essência de modo escalonado e gradual que o sentir-se discente pertencente àquele espaço de formação e aprendizado começa a tomar forma. É nesse contexto de idas e vindas que as tessituras identitárias vão constituindo-se em uma conjuntura que envolve o sujeito e o social nas suas múltiplas dimensões. Esse movimento vai ao encontro das ideias de Hall com as quais concordamos quando ele propõe que

a identidade é formada na “interação” entre o eu e sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num

diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2006, p. 11)

Ainda segundo o autor, à medida que nos espelhamos nessas identidades culturais, internalizamos seus significados e valores, o que vai favorecer o alinhamento dos nossos sentimentos subjetivos com os nossos lugares sociais e culturais. Para Hall (2006, p. 11), “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura”. Fazendo um paralelo com a ideia do autor e a fala da aluna, podemos perceber congruências de sentido exatamente quando ela expõe que o seu maior desafio era saber para onde ir, era se encontrar em meio a todas as demandas escolares, portanto quando a discente se acha nesse contexto, conjugar o subjetivo e o físico torna-se uma tarefa cotidiana, prazerosa e surpreendente.

É nessa caminhada, portanto, que os conhecimentos propostos no currículo do curso começam a fazer sentido, e o/a discente redescobre os valores e os significados que estavam encobertos, escondidos e soterrados.

É importante refletir que essa construção espelhada permite a materialidade de significações a partir do interno, o se olhar para ver, o se sentir para sentir, o se ouvir para ouvir, e sublinhar que a possibilidade de formular conceitos sobre si emergem em momentos particulares, e as narrativas históricas vão constituindo-se à medida que reconheço o potencial de me posicionar diante de situações e experiências.

O que é particularmente interessante, do ponto de vista de reconhecer e validar a potência nas vozes e clamores, nos sentimentos e nos posicionamentos dos/as discentes, está exatamente na possibilidade de permitir que eles/as se olhem e se vejam como construtores/as e protagonistas das suas histórias.

A propósito, é importante abordar nessa discussão a necessidade em se adotar uma postura onde a escuta sensível Barbier (2002, p. 3) seja uma prática nos espaços formativos. A metodologia sugerida pelo pesquisador propõe uma postura que começa pelo não julgamento, o não interpretar e o mergulhar em uma atitude compreensiva e aberta.

Para o autor, “a escuta sensível aceita surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida”. Desse modo, espaços formativos que acolhem histórias, medos, desejos, perspectivas e sonhos oportunizam o fortalecimento e a construção de propostas educacionais e de currículo onde o conhecimento é construído por meio da interação constante entre todos os que participam do processo educativo.

É significativo, também, afirmar cada vez mais nesses contextos a potencialização das vozes dos/as discentes em uma visão irrestrita de possibilidades e alternativas de

protagonismos, articulando-se e conjugando-se as pautas da vida cotidiana com as do currículo e da sociedade, em um fluxo contínuo de construção de um projeto onde o bojo seja o de formação humana.

Ainda com o intuito de aprofundarmos nas reflexões de como se veem no currículo, realizamos a 2ª entrevista em grupo envolvendo os discentes do 3º ano. Para iniciar a conversa, sugerimos que eles/as se apresentassem por meio de um objeto que os/as representasse enquanto discentes do curso. Analisemos algumas das narrativas.

“O objeto que me representa é a minha blusa de frio, estou com ela desde o primeiro ano, não largo dela mesmo estando rasgada, eu coloquei muito valor sentimental nela, quando estou nervosa a blusa me aquece, me dá um sentimento de conforto, ganhei da minha família, essa blusa traz muitas memórias, quando eu ia para as aulas no campo, colocava na cintura, não largo essa blusa de jeito nenhum”. Amanda (3º ano)

Mais uma importante contribuição:

“Não é especificamente um objeto, é uma fruta típica do cerrado, o baru. Esse fruto me representa, por conta desse fruto, eu pude desenvolver um projeto de extensão, que, tanto academicamente quanto em questão de apresentação ao público, pude estar melhorando, me ajudou a socializar com o público interno e externo da Instituição”. Lucas (3º ano)

Percebe-se, por meio das narrativas, que os sentimentos que sobressaem e acompanham os/as discentes durante o curso são medo, insegurança, superação de desafios, descobertas que partem das complexas tessituras subjetivas que marcam e caracterizam a singularidade dos/as estudantes, constituem-se das suas experiências cotidianas, seu percurso formativo e, portanto, estão intimamente relacionados à lógica de formação e identidade. Nesse sentido, entende-se que é de modo tensionado que o/a discente sujeito da sua própria ação vai compreendendo-se e fazendo-se compreender, identificando-se com os mundos interiores e exteriores em uma constante feitura e, por conseguinte, uma constante formação.

As ideias de Hall (2006, p. 38) ajudam na compreensão dos conceitos de construção processual da identidade quando ele cita que “ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Assim, podemos dizer que é salutar assumirmos a importância da consciência da impermanência das coisas, pois ainda, segundo o autor, “em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação* e vê-la como um processo em andamento”.

É nesse movimento de aproximação e distanciamento que o/a discente estabelece conexões com o que faz sentido e o que o/a representa e, a partir daí, inaugura também um olhar

onde consegue se ver no currículo, estabelecendo nessa conjuntura uma relação de pertencimento.

Na interpretação das narrativas discentes, alinhamos a complementariedade entre o individual e o coletivo e a demarcação de um modo de se conceber enquanto discentes do curso a partir da organização das suas experiências, das vivências e dos sentidos atribuídos a esses processos.

Dialogando com Josso (2020, p. 45), no que tange o campo da educação e formação, evidenciar uma abordagem onde os sujeitos tenham plena consciência dos percursos formativos, suas vivências e suas memórias, como constituintes de perspectivas que concebam as aprendizagens mediante as experiências, é sem dúvidas favorecer a construção de alicerces que subsidiem suas escolhas, suas decisões e seus caminhos. Evidenciar as histórias de vida dos/as discentes e reconhecer os itinerários vivenciais como potentes subsídios de experiências para a aprendizagem, relacionando fatos e trajetórias no processo de conhecimento é uma abertura fecunda para que o/a discente experiencie a percepção de ator da ação e se veja no processo.

Ao apresentar a subjetividade de suas vozes e suas histórias, recolhemos a singularidade das narrativas que potencializam a história de vida desses/as estudantes. Desse modo, a experiência com a entrevista em grupo reforça a percepção que os elementos afetivos, emocionais, sociais e psicológicos atribuídos a esse processo de construção discente e, portanto, pertencente àquele espaço de formação não acontece instantaneamente.

Reconhecer-se estudante do curso Técnico em Agropecuária e sentir-se discente do Instituto Federal Goiano é um processo gradual que não se configura somente na ação de matricular-se, demanda processos de validação e legitimação enquanto sujeitos que atribuem sentido às suas ações e às experiências.

Compreende-se, dessa maneira, que o caminhar do se sentir discente significa, acima de tudo, a experiência da travessia, do movimento e da inconstância. No dizer de Macedo (2007, p. 86), “a inteligência nômade aceita a imprevisibilidade da vida, se infiltra na tortuosidade e desvios do desconhecido”. Para o autor, esse é um impulso do desejo de viver sem controlar, mas necessita da mobilização para compreender as experiências e transformá-las em aprendizagens.

Além da busca constante, o movimento de compreensão e transformação dos significados, o exercício de excluir o que deixou de ter sentido para eleger aquilo que faz sentido, sempre em um romper de dentro para fora, e, parafraseando Milton Nascimento, abrir o peito à força nessa procura de si, tornam-se para esse/a discente travessia um desafio

prazeroso de descobertas e de reconhecimento. Nesse sentido, a fala de Joanna (2º ano) exemplifica as discussões:

“No início do curso, eu estudava somente as matérias mais difíceis, era entediante, depois fui focando naquelas em que eu mais gostava e fui aprendendo a saber o que eu gostava”. Joanna (2º ano)

Desse modo, Larossa (2002, p. 21) ajuda-nos a compreender e fundamentar essa compreensão, quando instiga fecundas provocações a respeito da experiência. De acordo com o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Para o pesquisador, a experiência instiga os sentidos e requer do sujeito o parar para ver, para escutar o parar para sentir.

Ainda segundo ele, a experiência ressignifica a partir do “encontro com algo que se experimenta e se prova” (2002, p. 25). Realçando a compreensão proposta pelo autor, na sua concepção, a experiência desconstrói, desorganiza, desconserta para posteriormente colocar tudo no lugar e “o sujeito da experiência” é um sujeito que inevitavelmente se expõe estando vulnerável e aberto a todas as transformações advindas desse processo de travessia.

Sob essa perspectiva, surge, portanto, um espaço para compreendermos que a organização das experiências dos/as discentes durante o percurso formativo pode, além de auxiliá-los nesse processo de sentir-se e tornar-se, promover o estabelecimento de relações com o currículo à medida que eles/as se reconhecem como partícipes do processo de construção das aprendizagens.

A partir dessas percepções, percebemos um balançar nas estruturas curriculares antes postas e imóveis, pois quando o/a discente começa a se abrir em meio às múltiplas referências afetivas, sociais, culturais e vivenciais e os anseios atualizam-se na busca de construções fundadas no que eles/as se veem representados; portanto os verbos questionar e indagar se constituem como artefatos de posicionamento nesse cenário que começa a ser construído por eles/as. Para exemplificar esse parágrafo, citamos Rafaela (3º ano).

“À medida que fui aprendendo, ia identificando as relações com o conhecimento do dia a dia. O currículo do nosso curso é muito abrangente”. Rafaela (3º ano)

Outra fala que caracteriza o pensamento é a de Joanna (2º ano).

“Já fizemos um abaixo-assinado para sugerir mudanças e acrescentar duas disciplinas no curso, fomos acolhidos e nossa reivindicação acatada”. Joanna (2º ano)

Interessante pinçar dessas narrativas a percepção de um currículo abrangente, que oportuniza o estabelecimento de relações com os conhecimentos do cotidiano e o acolhimento das questões que afloram nas mais variadas situações. Essas posturas intencionadas, tanto no currículo quanto no abraçar das sugestões, reverberam como fortalecimento da potência dos clamores dos saberes dos/as discentes.

Nesse sentido, Macedo (2007, p. 53) apresenta-nos uma “provocação à desconstrução” quando fala da “experiência do descentramento” que, no dizer dele, “os processos curriculares e didático-pedagógicos da nossa educação atualizam no dia a dia essas relações de forma tensionada ou não”. Dessa maneira, o encontro entre as perspectivas, os anseios e os desejos dos/as discentes nos parece configurar uma compreensão em que as relações que então começam a se constituir inauguram um movimento curricular dialógico em um debate educativo que enriquece uma gama das possibilidades educativas.

É nesse cenário tensionado que se constitui como ora cooperativo, ora conflituoso que o sentir-se discente institui-se e organiza-se pela conjugação das relações abertamente disponibilizadas e inspiradas nessa lógica que constrói alicerces formativos para o sujeito em construção.

As consequências pedagógicas do realçamento dos clamores dos estudantes inauguram, mesmo que subjetivamente, o incorporamento de conhecimentos e experiências nos processos de inclusão das vivências quando os gestos, as angústias, os medos, as inseguranças e os desejos não são ignorados. Todos esses sentimentos e essas sensações estão impregnados nas mochilas, nos cadernos, nas blusas, nas bandanas, nos corpos, acompanhando esses discentes. À medida que os olhares se abrem para essas dimensões, ampliamos as fronteiras que desconstroem os processos de segregação pedagógica de não reconhecimento da importância em validar essas especificidades na construção de currículos que avançam em perspectivas de autorreconhecimento discente.

Aprovar esses tributos subjetivos que constituem a dimensão humana, elegendo-os como nobres, possibilita um movimento de aproximação entre o currículo e a singularidade do/a discente, além de alargar em propostas de genuíno reconhecimento dos/as estudantes como sujeitos ativos, afirmativos e, portanto, sujeitos de direitos.

Organizados alguns dos principais dispositivos afetivos, emocionais e sociais que conectam os/as discentes ao currículo do curso, tendo como referências as experiências que são construídas à medida que se institui uma relação entre os espaços de aprendizagem, sejam eles físicos ou não, as relações sociais e o reconhecimento efetivado em um debate interior, passamos, portanto, para a análise de como esses sujeitos constroem relações de pertencimento.

5.1 Relações de pertencimento no processo de sentir-se discente

As discussões apresentadas acerca do conceito de pertencimento serão à luz dos estudos de Castro (2015), o qual defende que é por meio do pertencimento que os/as alunos/as podem confirmar suas identidades em contextos múltiplos de convivências.

De acordo com Castro (2015, p. 39), “uma das formas pelas quais o processo de tornar-se aluno se dá é através da construção de seus modos de identificação originários de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória”. Nesse contexto, o sentimento de pertencimento ocorre na busca que confere ao indivíduo a dinâmica do relacionar-se.

Para compreender e diferenciar os conceitos de identidade e pertencimento que, no nosso entender, existem em consonância, definiremos os aspectos da identidade que demarcam as noções de pertencimento.

Em diálogo com os estudos de Hall (2006, p. 12), nos quais ele propõe que a “identidade torna-se uma celebração móvel” e que sua definição parte de uma base cultural e não biológica, é por meio, portanto, das relações sociais e de interação que permitem representações possíveis a partir do que o sujeito se identifica. Nesse sentido, a identidade inacabada e, em constante movimento, vai se articular com as dimensões e as esferas sociais e culturais dentre outras que representam essa identidade, surgindo, em vista disso, o sentimento de pertencimento.

Desse modo, é por meio do pertencimento que os/as discentes vão vendo-se como parte, e se ver como parte do todo possibilita integrar concepções, comungar experiências e sentimentos, desafios e dificuldades, além de afirmar vínculos e relações.

É no processo de sentir-se pertencente que o/a discente estabelece elos que se configuram nos aspectos físicos muitas vezes observado no cuidado, no zelo e na proteção daquele espaço, bem como o aspecto subjetivo afirmando os laços de amizade com colegas e servidores, sentindo-se acolhido naquele espaço, então é importante reconfigurar a instituição como uma comunidade de pertencimento. Para fundamentar essa interpretação, vejamos a contribuição da Amanda (3º ano) na roda de conversa da entrevista em grupo:

“[...] a gente ali não é só aluno, não é só aluno e professor, você está com algum problema? Vai no professor, conversa com ele, ele te acolhe de um jeito que é incrível, não parece um professor, parece mais da família. Então, o IF abraça todo mundo, não só aluno e professor, é uma família enorme ali dentro, todo mundo se ajuda, todo mundo se colabora, se você está passando mal, vem alguém te acolher, às vezes nem é da sua sala, você nem conhece, mas o pessoal ajuda [...]”. Amanda (3º ano)

Nesse cenário de cooperação e amparo, a discente se reconhece enquanto parte, e os elementos acolhimento e ajuda descritos na narrativa são fundamentos bastante importantes

para a construção do sentimento de pertença e, também, pedagogicamente é um caminho para se trabalhar a educação inclusiva e democrática.

O tornar-se e o sentir-se parte constituem, nesse processo, um movimento que perpassa a ideia onde os pares não se reconhecem e se identificam, pois as relações estruturadas nesse viés se estendem e se fortalecem com o estabelecimento de vínculos, afetos e valores.

A possibilidade de compreender como atos autênticos fundados em uma perspectiva inclusiva e acolhedora podem promover o sentimento de sentir-se parte é sem dúvida contradizer as lógicas de estruturas pedagógicas baseadas em uma pedagogia individualista e competitiva.

O/a discente se vê, quando é visto, e por meio dessa percepção e desse sentimento consegue se fortalecer e instituir laços de pertença à medida que se sente seguro para falar dos seus sentimentos, suas angústias, seus medos e seus desafios. Dentro dessa dinâmica de acolhimento, segurança e pertença o/a discente referencia a construção dos valores e dos significados e ressignifica nesses espaços as suas identificações.

Nesse instante, pensamos nos projetos pedagógicos que elegem conceitos e diretrizes que fomentam práticas que utilizam somente o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas e números para quantificar a excelência do desempenho dos/as alunos/as, ignorando a importância de se criar condições para que o/a discente, por meio das próprias experiências formativas veja-se enquanto sujeito dinâmico, potente e capaz. Conforme preconiza Macedo,

a consequência de uma educação nestes moldes é um descarte da criticidade, e o mais preocupante, descarte da criticidade elucidativa sobre os poderes que as práticas educacionais fazem circular, concebem e disponibilizam, bem como os objetivos que buscam. (MACEDO, 2007, p. 48)

Apesar de observarmos na Proposta Pedagógica do Curso um diálogo com resquícios de base tecnicista e uma prioridade no desenvolvimento das competências, conforme podemos analisar : “ a educação profissional integrada ao ensino médio, auxilia o discente na retenção de diversos conhecimentos, viabilizando sua preparação para as exigências da vida profissional” (PPC, 2019, p.07); ponderamos que, é possível construir essa relação de pertença, pois aqui ilustra bem como os pares e contraditórios coexistem no currículo. Ainda que, o Instituto Federal trabalhe com a ideia de retenção de conhecimento para atender a vida profissional, é possível superar algumas barreiras e construir a relação de pertença, enquanto sujeito integral do qual a vida profissional é parte constitutiva e não o centro.

Portanto, é nessa ideia que os elementos acolhimento e abertura configuram e demonstram que as práticas educativas da Instituição, também poderão contribuir com as ideias de um projeto pedagógico pautado na emancipação e formação humana.

Seguimos aprofundando no diálogo, e perguntamos aos estudantes como é a experiência de ser aluno do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano/Campus Posse:

“Eu tenho orgulho do que eu fiz, do que eu pretendo fazer, do que eu sou agora e do que eu serei. Devo isso bastante ao IF. [...] quando eu entrei no 1º ano, não sabia o que era agropecuária, não fazia ideia, não era pra entrar no IF, mas acabei gostando fiz laços de amizade, construí memórias, disso tudo que eu passei eu tenho orgulho de mim[...]” Amanda (3º ano)

A narrativa da Amanda indica que os conhecimentos e as relações afetivas construídas possibilitaram conhecer melhor o curso e desenvolver uma autoestima positiva a respeito de si mesma. O reconhecimento potencial enquanto pessoa-estudante tende a impulsionar uma posição mais autônoma, criativa e de luta diante da vida.

No diálogo com os/as estudantes, eles/as relatam que o autorreconhecimento enquanto sujeitos em potencial e, posteriormente, pertencentes aos espaços de formação que se constituem em várias esferas foi um diferencial na vida deles/as.

Desse modo, por meio das experiências de aproximação e distanciamento entre o/a discente aprendente, as possibilidades de aprendizagens, os conceitos que eles/as começavam a incorporar e, sobretudo, a descoberta gradativa do ser em potencial, o sentimento de pertencimento e o sentir-se discente começam a engrenar nesse processo dialógico de conflitos e descobertas.

É salutar trazer para essas reflexões que cada processo é único e singular e a dinâmica do ser visto e se ver parte de princípios subjetivos que se constroem ao longo do processo formativo.

O sentir-se acolhido, cenário subjetivo de onde emerge o sentimento de pertencimento, aprimora a necessidade da busca do que faz sentido no espaço que em outrora provocava o estranhamento e a não identificação.

Realizando, portanto, uma metáfora com a letra da música de Milton Nascimento, esse sujeito em um rompante de procura, se lança na mata escura, escura porque ainda não enxerga, e o novo traz insegurança, frio na barriga, mas traz também o prazer da descoberta e, à medida que ele se caça, encontra, na sua subjetividade, as reservas de confiança, do seu potencial e capacidade. Nessa busca, o/a discente que foi visto/a, acolhido/a, escutado/a agora se enxerga, se acolhe, se escuta em uma simbiose sincronística e harmônica. A harmonia ocorre exatamente

quando ele/a consegue organizar de modo antagônico, mas, ao mesmo tempo, complementar seus medos e suas bravuras, suas inseguranças e suas seguranças, seus desafios e suas conquistas, sua inquietude e sua serenidade.

Nessa vertente, podemos dizer que o sentimento de pertencimento edifica-se quando o/a discente experimenta reconhecimentos mútuos entre os espaços, as pessoas e a comunidade, onde os alicerces que oportunizam o sentir-se pertencente invocam a subjetividade da multiplicidade de sentidos, as referências e as experiências.

Ao escrever a respeito do sentimento de pertença dos/as discentes, entrei em uma espécie de túnel do tempo e deparei-me com a pesquisadora enquanto discente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional da UnB; reconheci-me e identifiquei-me com as narrativas dos/as discentes sujeitos desta pesquisa. Relevante discorrer brevemente acerca dessa sensação, apesar de obviamente não ser o foco da pesquisa, mas compactuo com os sentimentos narrados, quando me transporto para a posição de discente. Além do sentimento de incapacidade e impotência que me perseguia e assombrava, também comungo do estranhamento vivenciado naqueles primeiros momentos. O prédio da Faculdade de Educação não inspirava acolhimento e segurança, era impessoal, frio e cinzento. No primeiro dia de aula, desci no estacionamento com um frio na barriga, pensando se iria dar conta. Realmente me vi quando fui vista, me ouvi quando fui ouvida. Recordo-me como hoje de uma fala da minha orientadora, em um dos nossos primeiros encontros de orientação⁸, *“Aqui somos colegas, somos iguais, somente os nossos tempos estão diferentes”*. Já estive no seu lugar como aluna, hoje estou como sua orientadora, o importante é valorizar aonde você chegou e seguir”.

O sentimento de pertença começou a ser gestado naquela conversa, o sopro de confiança que potencializou em mim o regenerar da minha força criativa e criadora fluía em um movimento vivo, constante e silencioso e, todas as vezes que eu me enfraquecia, aquele fôlego me tomava e enchia-me de ar novamente para aprofundar nas pesquisas, dedicar às disciplinas, mergulhar nos estudos e, finalmente, dissertar a respeito de tudo o que experienciei. Sentir-me mestranda ainda não fazia parte da minha identidade, esse sentir-se pertencente a um programa de mestrado, ainda mais da UnB, foi um processo metamórfico, e o reconhecimento dessa travessia dava-se a cada experiência, desafio, desconstrução e descoberta. Nesse sentido, conjugar as duas identidades mestranda/aluna e docente do curso em questão, de certo modo, privilegia-me, pois consigo me transportar para o lugar dos/as estudantes e, a partir daí, entender

⁸ Encontro de orientação previsto como atividades programadas do PPGEMP/UnB, ocorrido em 2019/01 no prédio da Faculdade de Educação.

a tensão das múltiplas esferas e as camadas de sentido que vão sendo atribuídas e/ou adicionadas ao processo do tornar-se e do sentir-se.

As discussões até aqui estabelecidas levam a considerar que o sentir-se discente perpassa por dimensões em que os conhecimentos trabalhados em um curso reverberam-se para além da dimensão técnico-profissional, pois implicam a descoberta de si. A significância referencia-se no incorporamento dos sentidos atribuídos aos processos de descoberta, autorreconhecimento e pertença.

Decerto, é parcialmente engano considerar que o fato de um discente se matricular em um curso já caracterize o sentimento de sentir-se “parte de” ou de que ele fez a escolha do curso por “identificar-se com”. O sentimento de pertença é construído cotidianamente e aos poucos entrelaça-se aos modos de ser, de conviver e de se identificar.

Faz-se necessário, portanto, considerar que os caminhos da procura ocorrem por meio do desvencilhar de estruturas ora concretas, ora subjetivas que estão diante do caminhante e, como diz o poeta espanhol Antônio Machado, “o caminho se faz ao caminhar”. É o experienciar dos desafios e dos conflitos, durante o percurso, que o/a discente caminhante, ao mesmo tempo, perde-se e acha-se, em um ir e vir constante de descobertas, confrontos, desafios e superações.

Elegendo, portanto, a flexibilidade como campo de análise onde o currículo é concebido como um construto dinamicizado, carregado de sentidos e em movimento, para aprofundar uma discussão em que o cenário educacional e formativo paute-se em propostas onde o sujeito é concebido como cronista cultural e social e que os subsídios que movimentam as questões curriculares emergem também do reconhecimento dos saberes dos/as discentes, finalizamos este capítulo e anunciamos os preâmbulos que iremos fundamentar no capítulo a seguir.

6- COMO OS ESPAÇOS DE DIÁLOGO E ESCUTA INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO E/OU NA MOBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A proposta deste capítulo é apresentar uma análise em trama, onde teceremos reflexões a respeito das narrativas dos/as discentes, das relações de conhecimentos que acontecem nos espaços com o dispositivo currículo e das múltiplas possibilidades de construção.

Com bases nos estudos feitos, entendemos que o currículo é um artefato aberto que se aproxima dos/as estudantes em um viés implicado, relacional e interativo. Utilizamos como uma das abordagens curriculares perspectivadas na pesquisa os conceitos que emergem das discussões de Macedo (2013) em “atos de currículo”, que identifica o currículo como um artefato social construído e tecido por diversas mãos; os sujeitos curriculantes o modificam e são modificados por ele em uma dança dinâmica, viva e de potentes ressignificações. O currículo endossado pelo autor tem por bases uma construção multirreferencial que, segundo ele (2013, p. 84), “não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade”, necessita relacionar o antagônico em um esforço de explicar e destrinchar o que o instigou.

Nesses termos, as conceituações de “atos de currículo” como sendo práticas que agregam propósitos sociais, políticos, históricos, experienciais e afetivos congregam as bases políticas, democráticas e emancipatórias que identificamos como necessárias para movimentar a desnaturalização das prescrições curriculares como “condenações sociopedagógicas” (Macedo, 2013).

Além disso, embasamo-nos em Arroyo (2011), que aponta a exclusão dos sujeitos nos currículos como uma estratégia política de silenciamento; nas considerações de Candau (2011 e 2014), que explicita, nos seus estudos, que os currículos tradicionais não consideram a interlocução dos saberes entre os sujeitos; e nos conceitos e nas contribuições de Lopes e Macedo (2011), que discutem o currículo como um texto, um discurso entremeado de sentidos.

É neste contexto de narrativas carregadas de sentido que iniciaremos a análise das contribuições de Amanda (3º ano) nos diálogos.

“O IF é muito aberto, não só em questões específicas e pessoais dos alunos; quando tem palestras, a gente trata de temáticas que são consideradas de certa forma polêmicas, os professores chamam a gente para discutir, para debater sobre alguma coisa, para dar a nossa opinião, falar o que a gente acha, às vezes até passamos um pouquinho do tempo[...]”. Amanda (3º ano)

Percebemos nesta fala práticas nas quais existe abertura da Instituição para o fortalecimento do pensamento e ideias da estudante. Nesse cenário, comungam-se reflexões,

discussões e oposições em um contexto de reconhecimento, aprovação e validação. Essa ação promove, além do forjar de compreensões e intervenções potentes dos/as discentes, a instituição de espaços fecundos de formação em uma concepção de currículo como um constructo educacional poderoso que resulta da tessitura de todos/as os/as que estão envolvidos no processo educacional. À luz das discussões de Macedo (2013, p. 23), analisemos os apontamentos que ele faz acerca do currículo contemporâneo: “o currículo no contemporâneo vive (in) tensamente um começo instituinte que aponta para os vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionais [...]”.

Dessa forma, o pesquisador aponta, mesmo que em um vislumbre longínquo, para perspectivas curriculares fundadas em heterogeneidades. Segundo ele, cada vez mais socialmente embasadas e irredutíveis, as proposições das demandas sociais buscam por reconhecimento.

Nesse sentido, perfilamos a fala da discente com os estudos embasados e vislumbramos, de maneira cada vez mais evidente, um currículo que se constrói em conjunto e cotidianamente por meio de questões que emergem desses espaços de formação, e são esses elementos que abrem as fissuras que movimentam o currículo antes naturalizado como estático. Nessa mesma vertente, Santos argumenta que no currículo

as escolhas desses conhecimentos expressam uma posição político-ideológica, bem como valores, crenças, concepções de mundo e de educação. De forma concomitante expressam e influenciam os modos de ser, de conhecer e conviver das pessoas envolvidas e de atuações enquanto autores/coautores curriculares. (SANTOS, 2019, p. 139)

A pesquisadora destaca que a articulação na eleição desses conhecimentos impactará influenciando nas atuações dos sujeitos nas suas vidas cotidianas, bem como em uma confluência para o reconhecimento das diferenças e a constituição de currículos que dialoguem com sujeitos reais.

Entende-se, portanto, nesse cenário que o currículo se constitui socialmente e dialogicamente quando os espaços de fala e escuta são efetivados. A fala de Ester (3º ano) revela a potência desses espaços para a construção curricular. Prosseguimos nas nossas discussões.

“Ao meu ver, eu considero o IF uma Instituição bastante aberta à opinião dos estudantes, tanto que sempre lá tem roda de conversa, mesas redondas para discutir alguns temas atuais, temas mesmo do cotidiano, e sempre tem a participação de alunos compondo a mesa e fazendo perguntas aos palestrantes, há essa troca de saberes entre discentes e docentes, e também, mesmo em sala de aula, sempre há essa escuta dos professores com os alunos e há uma tentativa de solucionar e minimizar (...) solucionar os problemas”. Ester (3º ano)

Desse modo, reforçam-se nessa narrativa práticas pedagógicas que demonstram a concepção de um currículo aberto e dialógico, portanto carregado de sentidos, e a ideia de que os conhecimentos mencionados no projeto pedagógico se inter-relacionam com o cotidiano dos/as discentes, com suas demandas sociais, afetivas e emocionais, suas identificações e experiências e acontecem nos diversos espaços e de diversas maneiras. Acontecem nas rodas de conversas, acontecem no pátio no momento do intervalo, acontecem nos corredores, acontecem no ônibus, acontecem nos espaços religiosos, acontecem em casa, acontecem na vida.

É nessa dimensão macro de aprendizagem e, portanto, de formação que os conhecimentos conectam-se, constroem-se e acontecem, e o/a discente percebe-se protagonista, reconhece sua potência, sua voz e suas escolhas.

Concordamos com Macedo (2007, p. 131), quando ele evidencia que o currículo se constrói pelas indagações “numa prática irremediavelmente dialógica” e “a linguagem dos alunos não é vista como limite, é percebida como condição imprescindível de novas compreensões”.

Desse modo, o autor amplia a perspectiva ilimitante da participação dos/as estudantes, vistos como curiculantes, em um processo de construção “a partir deles” e “em movimento com eles”.

Assim, à medida que as interações e os diálogos com os/as discentes na roda de conversa iam avançando, a sede investigativa de perceber o currículo e suas dimensões a partir da ótica dos/as estudantes ficava mais evidente. Nesse viés investigativo, pedimos aos/as discentes para fazerem uma relação do que sabiam antes de entrarem no IF com o que sabem hoje, e uma das falas foi: “*Eu não sabia que eu sabia*”, Rafaela (3º ano).

Percebemos nessa expressão a ideia de incompletude, da necessidade de descoberta, dá a entender que os saberes deles/as têm sentido e são valorizados e, desse modo, reconhecem-se como sujeitos que pensam e sujeitos que sabem.

Dessa forma, as lacunas vão preenchendo-se com as descobertas, os acontecimentos, as surpresas e os *insights*; assim, inevitavelmente o conhecimento vai sendo tecido e constituído a partir do sujeito, em uma dimensão singular e única. Nesse caleidoscópio, cada um/a enxerga a partir da sua subjetividade e nas suas mais variadas combinações.

Nesse caminho, efetivamos no diálogo questões propositivas, no sentido de perceber como eles/as interagem com o currículo. Solicitamos para falarem, por meio das experiências, como se posicionam frente aos conhecimentos do curso. No dizer de Lua (1º ano), “*sempre recorro ao professor quando tenho dificuldades, quando vejo algum conhecimento novo*

pergunto, indago [...] sempre sou ouvida". Joanna (2º ano) declara que *"não temos problema, expomos nosso posicionamento e somos recebidos e ouvidos"*.

É nesses termos que percebemos o quanto práticas pedagógicas abertas e acolhedoras oportunizam o movimento das vozes, e a postura dos/as docentes, ao se apropriarem de ações que efetivem práticas onde os/as estudantes são recebidos nas suas mais diversas manifestações, sugere o fomento de um posicionamento onde os conhecimentos são intercalados e ocorrem por meio de percursos argumentativos em um movimento de aproximação conhecimento-cotidiano.

Entendemos ainda que conceber caminhos onde os/as discentes possam se perceber enquanto agentes de produção de conhecimentos, em proposições partilhadas, significa instituir práticas políticas que emancipam, democratizam e oportunizam a materialidade das possibilidades formativas, sociais, pessoais e profissionais. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2011, p. 228) ressalta que *"convém estarmos atentos a reconhecê-los incluíveis como produtores de seu destino. Uma mudança seria nas formas de pensá-los que trará consequências para políticas socioeducativas"*.

Nesse sentido, mobilizamo-nos a mergulhar na discussão que enxerga no currículo possibilidades reflexivas em que a própria afirmação do sujeito produtor de conhecimento pode conferir a ele o reconhecimento como sujeito de direitos, em um contexto histórico onde os direitos dos coletivos sociais foram negados e negligenciados.

Assim, o desejo da ruptura com as estruturas hegemônicas e hierarquizadas de pensamento movimenta uma engrenagem de entrever um futuro que articula as dimensões sociais e políticas com os conhecimentos, em uma tentativa de irrigar os férteis terrenos da construção de perspectivas curriculares que tenham como centralidade das suas propostas os diferentes sujeitos que compõem a instituição.

6.1 Reconhecimento dos saberes e das experiências dos/as discentes como potência na mobilização curricular

As estratégias investigativas que subsidiaram a pesquisa evidenciaram os mecanismos de diálogo e escuta em um esforço de problematizar concepções e conceitos. Nesse sentido, compreendemos que os elementos provocativos emergidos das discussões oportunizaram o elucidar de inquietações e como lampejos indicaram possibilidades de construção de práticas que se afirmam em um currículo que proponha e viabiliza o fazer discente em uma perspectiva alargada, potente e dinâmica.

Desse modo, o não ocultamento das experiências e das vivências dos/as estudantes pode oportunizar a desconstrução de concepções fundadas na inferiorização e na subjugação de conhecimentos em um movimento que desloca a hierarquização dos saberes de um patamar histórico, rompendo, desse modo, com estruturas de exclusão e segregação dos sujeitos sociais.

Macedo (2013, p. 107) nos diz que “há, portanto, uma cultura curricular (in)tenso instituída pela escola ao eleger conhecimentos que formam”. Para o autor, a eleição desses conhecimentos perpassa pela constituição de “competências curriculares” e, dessa maneira, “queiramos ou não, emergem de poderes instituintes das mais diversas facetas”.

Nesse sentido, em termos propositivos, entendemos que são as tensões entre a bagagem cultural, social e de conhecimento dos sujeitos curriculantes em encontro com os conhecimentos intencionados no currículo que vão possibilitar, por intermédio de posturas reflexivas e de embates de ideias e pensamentos, a implementação de dinâmicas emancipatórias e formativas.

Para tanto, vale realçar, conforme preconiza Macedo (2013), que a escola não é o único espaço de constituição do pensamento crítico e reflexivo, ela é um dos espaços que, a depender de como esses espaços são instituídos, pode configurar nas práticas o elucidar de ações que oportunizem o favorecimento e/ou o soterramento dessas posturas.

Seguimos, portanto, com a colaboração de Rafaela (3º ano), quando ela reflete acerca do seu posicionamento frente ao currículo do curso. Segundo ela,

“a disciplina de mecanização agrícola a gente só estuda no 3º ano, e o nosso estágio curricular é no início do 3º ano do Ensino Médio, então, quando a gente vai fazer o estágio, a gente não estudou ainda a disciplina de mecanização, então isso gerou talvez um atraso nos estágios, a gente não sabia direito como comportar frente a uma máquina agrícola, a gente não sabia os conceitos básicos [...] sugerimos aos professores que, no início do curso, tivessem a questão do introdutório, de introduzir a diversas coisas e, ao longo dos anos, ir aprofundando pra gente adquirir mais experiências e tudo mais. Conversando com alguns alunos da nova grade, percebemos que tem introdução à mecanização no 2º ano. Esse era um problema que estava acontecendo na antiga grade”. Rafaela (3º ano)

Diante da contribuição dos/as estudantes, percebemos que a situação de se depararem com um estágio que exigia deles/as um conhecimento teórico para o manuseio e os posicionamentos frente às máquinas agrícolas mobilizou neles/as a iniciativa de se posicionarem frente ao currículo, reivindicando e/ou sugerindo mudanças. Sentir-se seguros/as, preparados/as e potentes, partícipes do currículo suscitou neles/as o impulso de recorrer aos professores para sugerir adequações.

A postura dos/as discentes reflete um posicionamento enquanto “intérpretes propositivos” e, portanto, “curriculantes” (Macedo 2013), em um contexto em que se responsabilizar pelo processo de aprendizagem e instituir proposições críticas e reflexivas configuram que as relações de conhecimento acontecem em uma perspectiva dialógica, aberta e reflexiva.

Observamos, portanto, nessa narrativa que, além das atitudes implicadas e dialógicas no debate da aplicabilidade técnica desse conhecimento, estamos tratando de uma perspectiva que abrange a formação técnica e para o trabalho, observamos também uma mobilização e uma alteração das disposições dos conteúdos no currículo do curso, a partir de uma concepção reflexiva constituída nas relações nele estabelecidas.

Nesse sentido, o reconhecimento dos saberes dos/das discentes e a construção do conhecimento numa dinâmica de coletividade e movimento, reverberou na (re)construção curricular. A inferência que nos instiga a fazer, a partir dessa discussão, parte do princípio de que as múltiplas possibilidades de (re)construção curricular instituídas nessa Instituição, conforme apontado pelos/as estudantes fundamentam-se em proposições nas quais os currículos são experimentados e ressignificados e nas implicações onde o/as discentes se veem como formuladores, propositores e, portanto, autores dos seus percursos formativos e educacionais.

Essa construção confere aos/as estudantes o reconhecimento enquanto agentes, e o deslocamento da disciplina mecanização agrícola para o 2º ano indica como as experiências são consideradas como potentes na construção curricular e posicionamentos dos/as discentes é uma potência na mobilização curricular.

Desse modo, o olhar que acolhe, permite e evidencia confere aos sujeitos o direito de interrogar o que está posto, apropriando-se de características da crítica reflexiva, da justiça social e da participação legítima na democracia.

Nessa caminhada aprendente, os diálogos com os/as estudantes, suas vivências e experiências carregadas de sentido possibilitaram-nos ressignificar nossos olhares e nossas concepções em uma desconstrução consciente, implicada e prazerosa.

A altivez e a intensidade sentida nas vozes quando exemplificavam, por meio das narrativas seus aprendizados e percurso formativo, já davam elementos para percebermos que os conhecimentos perspectivados e intencionados no Projeto Pedagógico do Curso romperam as fronteiras propostas no documento curricular.

As experiências trazidas pelos/as discentes confluem para a ideia de que, mais do que diretrizes curriculares, é a ética social e política dos espaços de formação que conferem aos sujeitos o reconhecimento da sua potencialidade enquanto cidadãos de direitos, deveres e,

sobretudo, produtores de conhecimento. Corroborando com esse pensamento. Arroyo (2011, p. 250) pontua que, “quando avançamos em posturas de reconhecimento dos educandos como sujeitos ativos, afirmativos, toda prática docente e pedagógica é questionada e redefinida”. Desse modo, o movimento na construção do conhecimento passa pelo crivo da democracia, da ética e da emancipação à medida que o sujeito conscientiza-se do seu papel enquanto protagonista.

Para tanto, analisemos a contribuição da estudante Amanda (3º ano), quando relaciona os projetos desenvolvidos e os conteúdos do curso.

[...] além do mais tem os projetos que o IF proporciona pra gente que também são pagos, a maioria tem bolsa, e tem a parte específica das áreas tratando do suicídio, que é algo muito sensível para os alunos, e tenta abordar da melhor forma possível, os projetos trazem isso, trazem proporções gigantescas, não englobando só o pessoal do IF, mas traz para a cidade. Isso, meio que faz um cotidiano para gente, faz uma ligação com todo mundo(...). Amanda (3º ano)

É possível perceber na fala que, no cenário institucional narrado pela estudante, os conhecimentos trabalhados são também construídos nas relações e irrompem os objetivos, as capacidades e as habilidades descritas no documento currículo, pois mobilizam a escuta, a fala, o pluralismo de ideias, a empatia e, como disse ela mesma, a sensibilidade.

Nesse contexto, os/as estudantes reconhecem-se, em uma perspectiva curricular, como autores e não receptores do currículo. As temáticas consideradas sensíveis pela estudante emergem dos debates do cotidiano, das angústias, das inquietações e das curiosidades; é por meio das trocas de saberes que essas discussões efetivam-se e potencializam-se como grandiosos mecanismos formativos.

Pautados em uma construção aprendente e alicerçados pelos avanços conceituais e territoriais, no que tange o campo curricular, comungamos com Macedo (2013), Candau (2011) e Santos (2019), os quais identificam os sujeitos como possuidores potentes de experiências formativas, sociais e culturais e, portanto, vigorosos agentes na produção do conhecimento.

O encontro com os conhecimentos subjacentes desperta e organiza, de modo simultâneo, as identificações, as perspectivas, os direcionamentos e os modos de se ver no mundo. O sujeito roteirista e protagonista assume o papel do/a passivo/a e coadjuvante de outrora e, nas articulações e nas relações de conhecimento e aprendizagem atribui sentido ao que julga pertinente e relevante. Para ilustrar esse pensamento, reportamo-nos à fala de Lucas (3º ano), que se vê representado pelo fruto típico do cerrado Barú, pois foi por meio do fruto que desenvolveu um projeto de extensão que como ele diz:

“cresci tanto academicamente quanto de apresentação ao público, pois eu pude estar melhorando, e o fruto pôde me proporcionar uma vivência acadêmica de pesquisa e socialização com o público externo”. Lucas (3º ano)

Desse modo, na experiência narrada pelo discente durante a roda de conversa da entrevista em grupo, foram perceptíveis o tom implicado de vivacidade e a emoção demonstrada nas memórias compartilhadas, foi possível identificar, na fala dele, que os marcos que conferiram a esse estudante a capacidade genuína de se reconhecer enquanto sujeito de vez e voz foram nos momentos em que ele se sentiu acolhido, ouvido, escutado e validado.

Nesse sentido, ações que oportunizam o compartilhar das histórias nas rodas de conversa, as perspectivas pessoais e profissionais nos seminários e nas mesas redondas, os projetos que possibilitam que os pensamentos dos/as discentes sejam validados, bem como o acolhimento nos corredores e a assistência estudantil criam condições para construção de um olhar que reflete dessas práticas a constituição de sujeitos de ação e pensamento.

É, portanto, nessa prosa implicada de sentidos e sempre em uma caminhada aprendente que concordamos com Campos e Santos (2019, p. 57) quando elas evidenciam que “o reconhecimento de valores, crenças e diferentes tipos de saberes é fundamental para compreender que a práxis pedagógica é atribuída de sentidos e significados pelas pessoas que as fazem”.

Desse modo, mas sem apresentarmos uma ideia pretensiosa, pode-se conjecturar mudanças quando vislumbramos uma perspectiva educacional crítica, reflexiva e inclusiva na qual os conhecimentos não se limitem apenas aos documentos, às diretrizes e ao plano de ensino, mas que se amplifiquem em conexões de aprendizado, conhecimento e saberes e se entrelaçam em construções aprendentes efetivando-se e acontecendo nos mais diversos espaços.

Embora reconheçamos que, apesar de percebermos uma menção dos documentos oficiais e da legislação no que tange as concepções curriculares que outrora eram vistas em uma perspectiva somente prescritiva, entendemos que esse movimento conceitual, epistemológico e filosófico da constituição curricular ainda tem um longo caminho a percorrer.

Ademais, atualmente vivemos um período histórico na educação brasileira, no qual as diretrizes, as legislações e as orientações cotidianamente incorrem em retrocessos se considerados do ponto de vista de uma educação emancipatória e democrática. A falta de investimentos e contingenciamento dos recursos para as Universidades e as Instituições de educação, as percepções equivocadas na construção e na aprovação de leis e diretrizes, as iniciativas de militarização das escolas em busca de um padrão de excelência, além da

flexibilidade e das parcerias com a iniciativa privada são exemplos que configuram medidas de desmonte e involução no que tange as conquistas do campo educacional.

Entendemos, nesse sentido, que implementar concepções curriculares nas quais as interações dialógicas e sociais na construção do conhecimento assumam a centralidade dos debates pode inquietar os grupos que idealizam projetos educacionais pautados na lógica mercadológica da competição e da individualidade. No dizer de Gomes (2019, p. 1018), “os tempos são insatisfatórios e de resistência democrática”, no entanto acreditamos que é possível construir, nos espaços de formação, caminhos para efetivar práticas inclusivas e de participação dos sujeitos.

Uma das alternativas para superar os desafios e fortalecer essas posturas de disputas e contradições é possibilitar aos estudantes a identificação dos seus itinerários formativos e suas histórias de vida como elementos de aprendizagens e, portanto, de formação. As ações e as posturas do Instituto Federal Goiano, elencadas pelos/as estudantes nas suas narrativas, demonstram que atitudes de escuta, acolhida e validação dos saberes outros não só mobilizam e fortalecem as relações de pertencimento, como oportunizam a criação de possibilidades de construções de conhecimento. Nesses termos, exemplificamos as ideias ao alinharmos as proposições do contexto discutido com a fala da Amanda (3º ano). Analisemos:

“O IF é um ambiente muito aberto a vários tipos de ideias, vários tipos de discussões, vários tipos de críticas, vários tipos de pensamentos, é um ambiente filosófico incrível que a gente cresce a cada dia mais”. Amanda (3º ano)

Diante dessa fala, faz-se necessário pontuar que não estamos eufemizando as composições políticas, econômicas e sociais que ainda permeiam a construção dos projetos curriculares, sabemos dos desafios e das dificuldades, mas é importante, em meio a todas as questões que se apresentam como entraves, pinçar elementos constitutivos desses processos de aprendizagem que demonstram possibilidades de avanços, inclusive, no que tange as regulamentações e as legislações. Atentar para essas questões confere à discussão um caráter de que as andanças e os caminhos apontados pelos/as estudantes, agentes curriculantes, permitem-nos o avistar de horizontes positivos e profícuos.

Nesse sentido, em vez de currículos com estruturas rígidas e fechadas, apostamos em propostas construtivas, dialógicas e referendadas em pensamentos que se interliguem em fluxos abundantes de conhecimentos sociais, filosóficos e políticos, entre outros, em um tecer compartilhado que considere, sobretudo, os panoramas diversos em que os sujeitos sociais se constituem.

Nesses termos, portanto, e a partir dessa visão acrescida de uma necessária consciência política, no sentido da necessidade de ainda termos de evidenciar as pautas sociais na construção de políticas educacionais igualitárias e de currículo, faz-se significativo pensarmos que, no que concerne à educação, não teremos nada em definitivo, pois as estruturas são construídas e desconstruídas conforme as dimensões históricas, políticas e econômicas da sociedade.

Perspectivar, no entanto, propostas curriculares nas quais a justiça cognitiva e social Santos (2010) seja o cerne dos debates e das discussões pode instituir cenários de fecundas possibilidades em uma caminhada aprendente na construção de um currículo carregado de sentidos.

Assim, entendemos que, ao elegermos projetos educacionais que centralizam a inclusão dos diversos saberes dos sujeitos na construção curricular, avançaremos em propostas realmente comprometidas com a mudança e a transformação social.

7- PRODUTO – LABORATÓRIO: DIÁLOGOS DISCENTES

A proposta deste produto surge em consonância com questões que outrora mobilizaram a pesquisa.

Nesse sentido, a construção de um Projeto de Extensão intitulado Laboratório: Diálogos Discentes que articula a prática do conhecimento emergido dos estudos e das pesquisas, com a demanda e o contexto em que esses jovens estão inseridos, confere um caráter de impacto, legitimidade e, portanto, favorece o desenvolvimento dos processos formativos e educacionais.

O produto, conforme descrito, ocorrerá com a execução de um Projeto de Extensão a ser realizado no Instituto Federal Goiano – Campus Posse, no período de julho de 2021 a julho de 2022, em conformidade com os editais lançados pelo Comitê de Extensão Local. Para tanto, é previsto, concordante com a natureza das ações de um Projeto de Extensão, o propósito que possibilita o compartilhamento dos conhecimentos advindos da pesquisa, o ensino como elemento articulador e as funções de um projeto de extensão que tem como objetivo o desenvolvimento social da comunidade.

Dessa forma, merece destaque que a concepção “Laboratório” foi propositalmente pensada e emerge de uma ideia na qual os conceitos, as temáticas e as discussões que serão sugeridos pelos/as discentes curriculantes serão abordados em uma ação de experimentação constante, o que possibilita a construção de conhecimentos, em que a palavra do/a discente, suas experiências, seus sentimentos, suas vivências sejam tomados como centralidade metodológica.

Nesse âmbito, entendemos que as posturas que oportunizam o desdobrar-se até o outro fomentarão o uso da linguagem, dos conhecimentos como uma extensão humana na lógica do posicionamento ético, democrático e, portanto, social.

Demonstrado, portanto, o sentido atribuído ao termo laboratório, utilizaremos a seguir de um quadro descritivo que apresenta os elementos que constituirão o Projeto de Extensão perspectivado.

Quadro 5. Projeto de Extensão

Elementos Constitutivos do Projeto	
Título	Laboratório: Diálogos Discentes
Área temática	Educação e processos formativos

Objetivo Geral	Oportunizar a comunidade discente de Posse/GO e da região o intensificar de diálogos experimentativos intencionando, desse modo, o autorreconhecimento discente enquanto sujeito de ação e pensamento, bem como a potencialização dos saberes dos/as discentes nas recriações curriculares.
Objetivos Específicos	<p>Oportunizar o compartilhamento, o debate, a construção e a reflexão de temáticas de interesses dos jovens.</p> <p>Ampliar os espaços de fala e escuta dos/as discentes, objetivando a validação dos saberes, do pensamento e das ideias.</p> <p>Atuar no fortalecimento da autoestima dos/as discentes.</p>
Coordenação do Projeto	Renata Cardoso Oliveira
Metodologia da Execução do Projeto	<p>A metodologia utilizará rodas de diálogos como instrumento de ação do projeto. Essas rodas serão construídas a partir de temas geradores e compostas de até 10 alunos/as por vez e/ou a depender da quantidade de estudantes que irão aderir ao projeto e se inscrever nele. As rodas de diálogo acontecerão uma vez por mês e os temas geradores serão levantados por meio de um questionário no <i>Google Forms</i> que será enviado aos partícipes do projeto via e-mail. Serão definidas previamente as datas dos diálogos, as temáticas, bem como o material (artigos, textos, vídeos, documentários) para embasamento das discussões. De posse desse cronograma, os/as estudantes deverão se inscrever nas rodas de diálogo, indicando com qual a temática se identificou e a data de participação. Cabe aos/às estudantes bolsistas, sob a orientação da coordenadora do projeto, a escolha e a preparação do material, além da participação em todas as rodas de diálogo.</p>
Acompanhamento e avaliação do projeto durante a execução	<p>O acompanhamento será mensal, tanto a coordenadora quanto o/as estudante/s bolsista/s contactarão os participantes utilizando como forma de comunicação ferramentas digitais, como e-mail e <i>Whatsapp</i>. No final de cada encontro, será encaminhado por e-mail uma avaliação para que os/as estudantes possam</p>

	avaliar os encontros, sugerindo novas práticas e/ou apontando pontos positivos e negativos.
Instituições e parcerias	A definir.
Público-alvo	Estudantes frequentes e matriculados no Ensino Médio das escolas da região.
Local e realização	A definir devido ao contexto da pandemia Covid-19.
Resultados esperados	Os resultados esperados pautam-se em oportunizar aos discentes de Posse/GO e da região a efetivação de práticas que favoreçam o diálogo e a construção de ideias, aprendizagens e conhecimentos. Além disso, o impacto social desse projeto será também a construção de redes de conhecimento e partilhas de experiência, bem como a potencialização de possibilidades de recreação curricular a partir dos saberes dos/as discentes, o que reforça a autoestima dos/as partícipes, atuando-se no fortalecimento da sua identidade enquanto sujeito pensante e, portanto, protagonista. A divulgação dos resultados será por meio de publicações em periódicos e revistas de cunho científico.

Fonte: elaboração própria autora - 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A voz dos/as discentes, conforme vimos, devido a interesses de grupos sociais no que concerne os fatores ideológicos, políticos e econômicos, foram silenciadas historicamente, tanto no que tange a produção dos conhecimentos, quanto a inclusão e a visibilidade deles/as, nos documentos oficiais e, portanto, no currículo.

A possibilidade da inserção desses conhecimentos nos currículos inquieta e desassossega, exatamente pela possibilidade de desconstruir prismas fundados em uma concepção oligárquica e hegemônica e de mobilizar, desse modo, mudanças nas estruturas sociais.

Destacamos que assumir epígrafes de alargamento das autorias dos sujeitos, na produção e na construção dos conhecimentos, promoveria o romper das estruturas de controle das políticas educacionais, bem como os ditames de uma visão que se sustenta em uma lógica mercadológica e capitalista.

Desse modo, ao proclamar marchas em defesa de um currículo que realce o papel dos sujeitos sociais na construção de orientações e propostas em defesa de uma educação como um direito que subsidia a autonomia e a emancipação, reações conservadoras que desprezam esses pressupostos, inclusive, como mecanismos ideológicos de manutenção do *Status Quo*, resistirão e continuarão alimentando diretrizes que desvalorizam e inferiorizam a produção do conhecimento pelos sujeitos.

Incorporar, portanto, no currículo os conhecimentos produzidos pelos/as discentes, compreendidos aqui como intérpretes, agentes e protagonistas, significa oportunizar que eles/as se vejam enquanto sujeitos de produção, ação e, portanto, sujeitos desses direitos.

Tornar oportuno o reconhecimento e a validação desses conhecimentos, por meio da visibilidade nesses documentos, confere uma consistência democrática, social e política, além de ampliar os olhares e os focos em um movimento antagônico, em que a centralidade esteja nas dimensões sociais, culturais, identitárias e experienciais desses sujeitos.

É salutar reconhecer, no entanto, que, mesmo essas vozes tendo sido silenciadas e colocadas à margem e periferia durante muitos anos, há um avançar tímido, no que tange a superação dessas mordanças quando os movimentos sociais dos grupos que buscam por lugares nesses documentos tensionam essas perspectivas por meio das lutas e das pautas que objetivam por reconhecimento e representação.

De maneira implícita ou explícita, direta ou indireta, esses grupos, que outrora viveram no sombreamento, silenciados e amordaçados vendo a necessidade de reivindicarem a luz, as

vozes e a liberdade, vêm cotidianamente proclamando por políticas de reconhecimento por meio de lutas que questionam a nossa política educacional apartista e segregadora que subjuga, inferioriza e exclui os grupos dos coletivos sociais.

Nesse sentido, a pesquisa que objetivava analisar (im)possibilidades de reconhecimento e mobilização dos saberes dos/das discentes na recriação curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse, a partir dos olhares e das vozes dos/as discentes do curso, revela avanços no que diz respeito aos clamores, aos espaços de fala e escuta, bem como na concepção de um espaço formativo que privilegia a abertura e as possibilidades de ressignificação curricular a partir da demanda e das experiências desses/as estudantes.

O projeto pedagógico do curso, conforme preconiza o documento, intenciona um ensino embasado no diálogo, na construção e na reconstrução do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, no entanto percebemos também que, em alguns momentos, o projeto aponta para uma educação com traços tecnicistas, privilegiando-se, desse modo, um conhecimento pautado em competências.

A pesquisa evidenciou, portanto, que, mesmo havendo no projeto uma indicação desses resquícios, o Instituto Federal Goiano – Campus Posse reflete, em uma amplitude, a identificação com pressupostos que alicerçam a ação de práticas que concretizam o diálogo, a reflexão, a crítica, a abertura e a cooperação. Nesse sentido, o distinguidor está na postura que se concretiza nos modos de se escutar os/as discentes nas suas mais diversas manifestações, em uma flexibilidade dialógica que oportuniza a mobilização, a produção dos conhecimentos e, sobretudo, a abertura aos diversos olhares e saberes.

Como apresentada pelos partícipes da pesquisa, a Instituição valoriza os conhecimentos dos/as estudantes em um movimento acolhedor e construtivo, provoca possibilidades de recriação curricular a partir dos seus saberes, suas experiências e suas vivências e induz o ressignificar das práticas educacionais pautadas na emancipação e na transformação social.

Diante disso, os/as estudantes reconhecem-se enquanto curriculantes e veem-se representados em um currículo que se mobiliza a partir dos sentidos, dos valores, das experiências, das vivências e dos conhecimentos e se (re)constrói a partir das demandas do cotidiano em uma lógica de complementariedade e coletividade.

É nesse espaço de acolhimento que as identidades dos/as estudantes são referendadas e o sentimento de pertencimento se estabelece e se edifica em uma tessitura de descobertas, produção de conhecimentos, conceitos, afetos e valores.

Os conhecimentos construídos em espaços outros e o compromisso social em abordar temáticas que demandavam das discussões e dos diálogos dos/as estudantes com o intuito de problematizar conceitos e concepções e/ou auxiliar os/as estudantes na construção de ideias e pensamentos elucidativos foram um aspecto que ficou evidente.

Além disso, a concepção que realça a participação dos/as discentes nesses espaços de discussão, enquanto problematizadores, em uma interlocução formativa a reflexão/ação/reflexão, confere à prática um caráter que contribui para a identificação do potencial e do protagonismo desses/as jovens em dinâmicas que interagem, experenciam e recriam diferentes possibilidades de intervenções pedagógicas.

A análise indicou que a existência de espaços de diálogo e escuta oportuniza a mobilização de ações que ressignifiquem os modos como os conhecimentos intencionados no Projeto Pedagógico Curricular articulam-se com os conhecimentos e as experiências dos/as discentes.

As reflexões realizadas durante a pesquisa, vale realçar, tecidas de modo intelectualmente artesanal, pesquisadora – orientadora – partícipes, fazem-nos defender que os saberes dos/as discentes, quando reconhecidos e validados, são importantes elementos constitutivos e, como possibilidades potentes na (re)criação e na mobilização curricular em projetos de educação comprometidos com visões formativas e democráticas, o que traz, desse modo, importantes contribuições para a consolidação dessa perspectiva emancipatória, bem como para os campos de currículo e processos formativos.

Nesse sentido, sabemos que os projetos educacionais, que têm como bojo uma educação cidadã e emancipatória, enfrentam entraves, desafios e oposições, no entanto faz-se necessário, além de intencional uma postura política, que o cenário da contemporaneidade exige, ou seja, posicionamentos que requerem engajamento, atitude e articulação.

As reflexões emergidas dessa dissertação fazem-nos vislumbrar, portanto, oportunas possibilidades de caminhos para a congruência de perspectivas que despontam em uma direção de desconstrução da dualidade e da hierarquização dos conhecimentos.

A primeira relaciona-se a uma postura aberta e reflexiva que a Instituição concebe e articula para a produção dos conhecimentos. Nesse espaço os/as discentes são vistos/as e veem-se, seus clamores são ouvidos e, portanto, afirmam-se enquanto construtores/as e produtores/as. O conhecimento é produzido e articulado nos diversos espaços e pelos diversos sujeitos da comunidade escolar em uma relação construída e alicerçada em princípios, como a confiança, o diálogo, a cooperação e a harmonia.

Outra esperança diz respeito ao reconhecimento dos/as estudantes e à afirmação enquanto sujeitos ativos na produção de suas existências e que suas experiências vivas e carregadas de sentido impactam na construção da realidade.

Essa visão ativa confere a esses sujeitos uma marca social de que o conhecimento e a realidade são mutáveis, podem sofrer transformações a partir das dimensões históricas, por meio do pluralismo que nos constitui em uma lógica fundada em um prisma que desmonta o enxergar do conhecimento por meio de monóculos, mas a partir de óticas plurais e múltiplas.

Finalmente as possibilidades de (re)criação e mobilização curricular, a partir desses conhecimentos, são tensionados e integram as pautas do cotidiano estudantil, oportunizando o provocar de discussões acerca de temas geradores que têm como base as experiências, os aspectos sociais, os conhecimentos intencionados no currículo, as vivências e a cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.^a ed. Ver. e Ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé**. Brasília, juillet, 2002.

BONDÍA, Larossa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. I Seminário Internacional de Educação de Campinas/SP. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BRASIL, LEI n.º 9394, de 20/12/96. IN Diário Oficial de 23/12/96.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

CALDAS, Luiz. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT**. In: PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011. São Paulo: Moderna, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n.º 2, pp. 240-255, jul./dez2011.

CASTRO, Forlan Marques Lemes de. **Resultados do Programa de Assistência Estudantil no Campus Posse ano de 2018**. Relatório. Posse, 2019.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CAVALCANTE, Verônica & MARINHO, Paulo. (2019). **A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça curricular e social**. Revista e-Curriculum, 17(3), 963-989. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v. 3, n.º 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

FLOR DO NASCIMENTO, W., & BOTELHO, D. (2011). **Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), (14), 66–89. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4398>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. 1.ª ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FREIRE, M. S. de L. KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), [S. l.], v. 29, n.º 1, p. 268-277, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v29i1p268-277. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170783>>. Acesso em: 16 de maio 2021.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. 25.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Nilma Lino. (2019). **Raça e educação infantil: à procura de justiça**. Revista e-Curriculum, 17(3), 1015-1044. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária**. Disponível em: <<https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-posse.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/busca.html>>. Acesso em: 18 out. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Cláudio; Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, M.-C. **Les récits de vie et de formation: leurs fonctionnalités en recherches, formations et pratiques sociales.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n.º 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional: novas categorias para uma pedagogia de trabalho.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro: SENAC, v. 25, n.º 2, p. 19-29, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2.ª ed. Salvador, BA: EDUFUBA, 2004.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo.** Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e formação: o príncipe provocado.** Rev. Teias, v. 13, n.º 27, p. 67-74, jan/abr. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica.** Salvador, BA: EDUFBA, 2007.

MACHADO, Liliane Campos & SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Currículo, saberes e práticas pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos.** In: SILVA, Francisco Thiago, MACHADO, Liliane Campos. **Currículo, Narrativas e Diversidade** -1.ª ed. - Curitiba: Appris, 2019. P. 53 -72.

MCKERNAN, J. **Currículo e Imaginação – Teoria do Processo, pedagogia e pesquisa-ação.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>>. Acesso em: 15 de maio 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Currículos disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Ética e Sociedade.** In: Pena-Veja, A.; Almeida, C.; Petraglia, I. Edgar Morin: Ética, cultura e educação. Tradução de Maria Alice Araripe de S. Dória. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola, transformar a educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas.** Educação em Revista, v. 30, n.º 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 04 de agosto 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4.^a Ed. V. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Caminhos Formativos para a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação de professores**. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n.º 1, p. 134-157, jan-mar.2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Currículo e saberes dos discentes” de responsabilidade de Renata Cardoso Oliveira, estudante do Mestrado em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos. O objetivo desta pesquisa é analisar as (im)possibilidades de recriação curricular a partir dos saberes dos/as alunos/as. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, vídeos, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista em grupo e questionários, utilizaremos as mídias digitais para a operacionalização da coleta de dados. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (38)99144-7898, pelo e-mail renata.oliveira@ifgoiano.edu.br (pesquisadora responsável), pelo telefone (61)3107-1592 ou pelo e-mail cep_chs@unb.br (Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação, periódicos e/ou revistas científicas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à

assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Pais e/ou responsáveis

Assinatura da pesquisadora

Posse, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 2



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Currículo e saberes dos discentes” coordenada pela pesquisadora Renata Cardoso Oliveira sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos, telefone (38)99144-7898, e-mail: renata.oliveira@ifgoiano.edu.br e aprovada pelo CEP/CHS: cep_chs@unb.br, telefone (61)3107-1592. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos analisar as (im)possibilidades de recriação curricular a partir dos saberes dos/as discentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Posse. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os/as adolescentes que irão participar desta pesquisa têm entre 14 a 17 anos de idade.

A pesquisa será feita utilizando a coparticipação do IFGoiano – Campus Posse cujos adolescentes matriculados no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio participarão de uma entrevista em grupo (via google *meet*) e responderão questionários (Google *forms*).

Para isso, utilizaremos mídias digitais, ferramentas consideradas seguras, mas, caso você se sinta desconfortável ou constrangido em responder as perguntas, poderá se recusar em respondê-las ou nos procurar pelos telefones descritos acima. Há coisas boas que podem acontecer, como os benefícios indiretos oriundos de sua participação que são a participação efetiva no projeto contribuindo para a comunidade científica com seus resultados. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em dissertação, periódicos e revistas científicas, mas sem identificar os/as adolescentes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Currículo e saberes dos discentes”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir

e que ninguém vai ficar com raiva de mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis, mas, caso eu tenha dúvidas, posso entrar em contato com a pesquisadora Renata Cardoso Oliveira, telefone (38)99144-7898 e-mail: renata.oliveira@ifgoiano.edu.br e com o Comitê de Ética CEP/CHS: cep_chs@unb.br, telefone (61)3107-1592.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Posse, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a estudante

Assinatura da pesquisadora

APENDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM GRUPO 1



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado Profissional

Texto Introdutório

1 - Sem gravar

Boa tarde! Sejam bem-vindas e bem-vindos!

Quero iniciar agradecendo a participação de vocês e solicitando a autorização para gravar essa roda de conversa. (Até esse momento, não deve haver gravação. Após a confirmação de todos, inicia-se a gravação com a leitura do texto abaixo)

2 - Gravação:

Boa tarde novamente!

Vocês aceitam participar da roda de conversa “Currículo e saberes dos discentes” e permitem a gravação da sua voz e da sua imagem, exclusivamente para fins de pesquisa intitulada “Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos?” desenvolvida por mim, Renata Cardoso Oliveira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UnB e manterá o sigilo de todos/as estudantes participantes.

Se aceita, por favor informe seu nome completo e responda sim ou aceito.

- 1- Quando vocês ingressaram no Instituto Federal Goiano – Campus Posse, quais eram seus sonhos, suas perspectivas e seus desafios? E atualmente?
- 2- Qual a relação com o que vocês sabiam antes de entrar no curso e o que vocês sabem hoje? E o que vocês acham do currículo do curso?
- 3- Como vocês e seus colegas posicionam-se diante do currículo do curso?
- 4- Como vocês se veem no currículo?

- 5- O que vocês fariam se pudessem mudar o currículo?
- 6- Vocês fazem ou já fizeram mudanças no currículo? Como e por quê?
- 7- O que ocorre quando os/as alunos/as se posicionam questionando, reivindicando ou refletindo sobre questões acadêmicas, institucionais e/ou conteudistas? Por que ocorre?

APENDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA EM GRUPO 2



Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado Profissional

Texto Introdutório

1 - Sem gravar

Boa noite! Sejam bem-vindas e bem-vindos!

Quero iniciar agradecendo a participação de vocês e solicitando a autorização para gravar essa roda de conversa. (Até esse momento, não deve haver gravação. Após a confirmação de todos, inicia-se a gravação com a leitura do texto abaixo)

2 - Gravação:

Boa noite, novamente.

Vocês aceitam participarem da roda de conversa “Currículo e saberes dos discentes” e permitem a gravação da sua voz e da sua imagem, exclusivamente para fins de pesquisa intitulada “Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas ou clamores ouvidos?” desenvolvida por mim, Renata Cardoso Oliveira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UnB e manterá o sigilo de todos/as estudantes participantes.

Se aceita, por favor informe seu nome completo e responda sim ou aceito.

3 – Após todas as pessoas responderem começa o diálogo com as questões

Pergunta

1) Vamos começar conhecendo-nos um pouco mais. Para se apresentar, pense em um objeto que marcou você no curso do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A partir desse objeto, fale quem é você.

2) Como é a experiência de ser estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?

3) Conte um pouco sobre os espaços de fala e de escuta dos seus anseios e das suas necessidades no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

4) Você poderia comentar sobre os conhecimentos trabalhados no curso? (Sinta-se à vontade para comentar o que desejar, considerar importante, necessário, interessante ou não interessante)