



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

LEONARDO DANTAS DOS SANTOS

CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO IFRN, CAMPUS APODI: SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS
EMERGENTES.

MOSSORÓ/RN
JULHO/ 2021

LEONARDO DANTAS DOS SANTOS

CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO IFRN, CAMPUS APODI: SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS
EMERGENTES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

MOSSORÓ/RN
JULHO/ 2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S237c Santos, Leonardo Dantas dos
Currículos pensadospraticados na-da educação profissional no IFRN, Campus Apodi: sentidos políticos e pedagógicos emergentes.. / Leonardo Dantas dos Santos. - Mossoró, 2021.
88p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Currículos praticados. 2. Educação profissional. 3. Cotidianos. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO IFRN, CAMPUS APODI: SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS
EMERGENTES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Linha de Pesquisa Formação
Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Defesa de dissertação em: _____/_____/_____

BANCA DE DISSERTAÇÃO

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Orientador – UERN/FE/POSEDUC

Profa. Dra. Jane Paiva
Examinadora Externa – UERJ

Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes
Examinador Interno – UERN

Suplente 1. Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva
Examinador Externo – UFERSA

Suplente 2. Profa. Dra. Mayra Fernandes Ribeiro
Examinadora Interna – UERN

Dedico esta pesquisa a todos os professores e professoras do Brasil que, assim como eu, acreditam na força e no poder transformador da Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as vezes que me acolheu em Seus braços e acalmou meu coração.

A São Bento, companheiro de noites, angústias e provas de fé.

A minha digníssima esposa, Magna Dantas, por sempre acreditar em mim e ter sido a base para chegar até aqui.

Ao meu filho Guilherme, que mesmo sem entender muito, me faz cada dia ser minha melhor versão.

Ao meu pai e minha mãe, Seu Francisco e Dona Genilza, por lutar durante a vida toda para construirmos uma família linda e sólida, e por todas as vezes que vibraram com as minhas conquistas.

A minha irmã Raclene por toda força que emana na nossa convivência.

A Pe. Sátiro e Pe. Charles por todas as vezes que insistiram para que eu cursasse o mestrado.

A um irmão de vida, Cleone, por sempre torcer para que chegasse até aqui.

Aos amigos Derilson, Edson, Samuel e Benjamim pelo apoio no ambiente de trabalho e na vida.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Quezia, Brenda e Marcelli, por compartilharmos angústias, vitórias e materiais ao longo do mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus* Apodi, por todo apoio disponibilizado na realização desta pesquisa.

Aos *personagens conceituais* desta pesquisa por todo acolhimento durante os nossos mergulhos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, na figura de seus professores, servidores e estudantes.

A Professora Dra. Jane Paiva, presente em minha banca de Qualificação e da Defesa da Dissertação. Aprendi muito com suas contribuições a esta pesquisa. Ao Professor Dr. Wellington por ter aceitado participar da Banca de Defesa.

De forma muito especial ao professor Francisco Canindé da Silva pelo acolhimento como orientando do mestrado. Foram dois anos de caminhada em que me foi oportunizado um ensinamento inestimável que contribuiu de forma singular com a minha formação profissional, como pesquisador e docente, e também em minha formação pessoal. Não tenho palavras para agradecer sua paciência, sabedoria e confiança neste trabalho. OBRIGADO, OBRIGADO E OBRIGADO!!!

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática currículos *pensadospraticados* da Educação Profissional, no contexto dos estudos do cotidiano. *Mergulhamos* na realidade do IFRN, *Campus* Apodi, para entender como se dá a construção do currículo, evidenciando ações criadoras de processos e práticas educativas emancipatórias. Definimos como objetivos (i) entender os currículos *pensadospraticados* no contexto da Educação Profissional do IFRN, *Campus* Apodi, como rede de *saberesfazeres* e lutas emancipatórias cotidianas; (ii) reconhecer, no âmbito das práticas didáticas docentes, indícios políticos e pedagógicos que caracterizam os currículos *pensadospraticados*; (iii) reflexionar acerca das práticas pedagógicas curriculares percebidas e destacadas nos cotidianos da Educação Profissional no IFRN, *Campus* Apodi, em relação às ideias de justiça cognitiva e formação humana democratizante; (iv) produzir, no contexto dos múltiplos saberes criados cotidianamente na Educação Profissional do IFRN, *Campus* Apodi, reconhecimentos que potencializem propostas nesta área. Assumimos a abordagem teórico-metodológica dos estudos cotidianos, com inquietações que despertaram a necessidade de realizar/conhecer melhor o que acontece nos Cursos de Educação Profissional do IFRN, *Campus* Apodi. Os percebidos e destacados na pesquisa foram materializados na escrita do *Diário de Campo*, que nos possibilitou descrever o que víamos, sentíamos naqueles cotidianos, servindo de aporte memorialístico para que pudéssemos voltar aos relatos, relê-los e interpretá-los mais cuidadosamente quando da análise do trabalho. Reconhecemos com a pesquisa, diferentes *espaçostempos*, possíveis de produção de conhecimento, tecido na rede de *saberespoderesfazeres* dos estudantes e professores, destacando a capacidade de resistência criativa para além das formas hegemônicas de conhecimento.

Palavras-chave: Currículos praticados. Educação profissional. Cotidianos

ABSTRACT

The current research has as its theme thought-practiced curricula in Professional Education, in the context of daily routine studies. We dive into the reality of IFRN, Campus Apodi, to understand how the construction of the curriculum takes place, highlighting actions that create emancipatory educational processes and practices. We define as objectives (i) to understand the thought-practiced curricula in the context of Professional Education at IFRN, Campus Apodi, as a network of knowledges-doings and daily emancipatory struggles; (ii) recognize, within the scope of didactic teaching practices, political and pedagogical signs that characterize the thought-practiced curricula; (iii) reflect on the curricular pedagogical practices perceived and highlighted in the daily routines of Professional Education at IFRN, Campus Apodi, in relation to the ideas of cognitive justice and democratizing human training; (iv) to produce, in the context of the multiple knowledge created daily in Professional Education at IFRN, Campus Apodi, recognitions that enhance proposals in this area. We took the theoretical-methodological approach to daily routine studies, with concerns that aroused the need to perform/know better what happens in the Professional Education Courses at IFRN, Campus Apodi. The perceived and highlighted in the research were materialized in the writing of the *field notes*, which allowed us to describe what we saw, felt in those daily routines, serving as a memorialistic contribution so that we could return to the reports, reread them and interpret them more carefully when analyzing the work. Through research, we recognize different spaces-times, possible for the production of knowledge, woven into the network of knowledges-doings of students and teachers, highlighting the capacity for creative resistance beyond the hegemonic forms of knowledge.

Keywords: Practiced curricula. Professional education. Daily routines.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
CAPÍTULO I – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APRENDENDO COM OS ESTUDOS <i>NOSDOSCOM</i> OS COTIDIANOS	11
1.1 PESQUISAS <i>NOSDOSCOM</i> OS COTIDIANOS: ABORDAGENS E MOVIMENTOS NECESSÁRIOS	11
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	30
2.1 CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN.....	30
2.2 AS REDES DE CONHECIMENTOS PRODUZIDAS NO ENCONTRO DE <i>SABERESPODERESFAZERES</i> DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	43
CAPÍTULO III – CURRÍCULOS <i>PENSADOSPRATICADOS</i> NOS COTIDIANOS DO IFRN, CAMPUS APODI.....	50
3.1 PRÁTICAS CURRICULARES REGULADAS NOS COTIDIANOS DO IF ANTES DO MOMENTO DE PANDEMIA DO COVID-19 NO ANO DE 2020.....	50
3.2 O CAOS AUTO-ORGANIZATIVO E A NECESSIDADE DE APRENDER FRENTE A COMPLEXIDADE DO MUNDO	53
3.3 PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS EMERGENTES.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho de pesquisa com *Currículos pensadospraticados¹ na/da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi*, emerge da necessidade de: (i) entender os currículos *pensadospraticados* no contexto da Educação Profissional do IFRN, *Campus Apodi*, como rede de *saberesfazeres* e lutas emancipatórias cotidianas; (ii) reconhecer, no âmbito das práticas didáticas docentes, indícios políticos e pedagógicos que caracterizam os currículos *pensadospraticados*; (iii) refletir acerca das práticas pedagógicas curriculares *percebidasdestacadas* nos cotidianos da Educação Profissional no IFRN, *Campus Apodi*, na relação com as ideias de justiça cognitiva e formação humana democratizante; (iv) produzir, no contexto dos múltiplos saberes criados cotidianamente na Educação Profissional do IFRN, *Campus Apodi*, reconhecimentos que potencializem propostas nessa área.

Nesse sentido, no primeiro capítulo denominado *Percurso teórico-metodológico da pesquisa: aprendendo com os estudos nos/dos/com os cotidianos* apresentamos o encontro com o *sistema-de-interesse²* (SILVA, 2016) de pesquisa, refletindo a partir da abordagem teórico-metodológica dos estudos com os cotidianos, as inquietações que despertaram a necessidade de realizar/conhecer melhor o que acontece nos Cursos de Educação Profissional do IFRN, *Campus Apodi* enquanto construção curricular cotidiana.

Os fundamentos em construção partem de reflexões feitas por cotidianistas como Alves e Oliveira (2008); Alves (2019); Ferrão, Soares e Alves (2018); Silva (2016, 2019) que discutem com Certeau (1994) outras maneiras de pensar e fazer pesquisa na e com a vida comum de pessoas comuns. Os cotidianos, quando olhados de perto, sentidos por dentro e vividos intensamente fazem emergir para seus pesquisadores, um conjunto infinito de práticas diferenciadas, subversivas, táticas, sutis e realizadas com fins de resistência e superação de situações controladoras, baseadas em princípios da experiência de conhecimento hegemônico.

Para esse trabalho, assumimos com Alves e Oliveira (2008) e Alves (2019) movimentos metodológicos relevantes à realização da pesquisa nos cotidianos do *Campus Apodi*, construindo uma trajetória a partir do *sentimento de mundo* tecido nos conflitos, dificuldades e

1 O uso dessa grafia (junto e em itálico) e de outras semelhantes ao longo do texto, aprendida com as professoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, expressa um movimento e entendimento epistemológico dos estudos dos cotidianos.

2 Assumimos com Silva (2016) a noção de sistema-de-interesse ao invés de objeto de estudo por entendermos que sistema-de-interesse possibilita a compreensão do objeto de forma multirrelacional à rede que o constitui.

aberturas que os cotidianos da referida instituição nos proporcionaram no período da pesquisa. Estes espaços de relações vivas, produzidas pelos sujeitos, nos possibilitaram reconhecer inquietações e possibilidades que ajudaram na construção do *sistema-de-interesse* desta investigação.

O capítulo também apresenta uma revisão de literatura realizada na disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cujo objetivo foi mapear e discutir a produção acadêmica nos portais Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre currículos *pensadospraticados* e a Educação Profissional. Por fim, evidenciamos o diário de campo como procedimento metodológico que tornou possível outras maneiras de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES; OLIVEIRA, 2008) corriqueira e latente dos cotidianos no IF Campus Apodi.

No segundo capítulo, intitulado *A construção de conhecimentos na perspectiva dos currículos pensadospraticados* apresentamos uma discussão teórica acerca da ideia de conhecimento, a partir de Santos (2011, 2013), destacando a ideia de conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente para uma vida decente. A esse respeito, recorreremos a Santos (1988) e a sua concepção de conhecimento, enquanto processo de reinvenção e revalorização que ocorre localmente, a partir da própria atividade humana.

Para dilatar a compreensão de conhecimento em debate, estabelecemos um diálogo com Freire (2014), especificamente a partir das concepções, emancipação e libertação. A definição de Freire (2014) se articula à ideia de *cotidiano* expressa por Certeau (1994) quando entende o cotidiano como lugar de invenção, criação e antidisciplina, prática que a pedagogia freiriana assume desde suas primeiras reflexões em *Educação como prática de liberdade e Pedagogia do oprimido*.

No terceiro capítulo, designado de *Currículos pensadospraticados nos cotidianos do IFRN/Apodi*, percebemos, destacamos e dialogamos com os currículos *pensadospraticados* no IF Campus Apodi e as *redes de saberespoderesfazeres* tecidas nas práticas pedagógicas cotidianas. Destacamos os dois atravessamentos que marcaram essa pesquisa, a pandemia da COVID-19 e a ação antidemocrática promovida pelo governo brasileiro, em não respeitar o resultado da comunidade acadêmica na escolha do reitor.

No diálogo com os sujeitos da pesquisa, reconhecemos e desinvisibilizamos práticas cotidianas, tais como: a capacidade de reinvenção dos docentes frente às dificuldades impostas pelo ensino remoto, o respeito com as histórias de vida dos estudantes, o protagonismo dos

estudantes em buscar o reestabelecimento da democracia na instituição etc. A partir destas e outras vivências percebidas na pesquisa e registradas no Diário de Campo, entendemos que as tessituras de negociação curricular, as *redes* de subjetividades atravessam e movimentam práticas cotidianas, revelando experiências criadoras e desafiadoras.

Nas considerações finais, além de dialogar com os objetivos iniciais propostos para a pesquisa, explicitamos reflexões e proposituras da continuidade desta investigação com o uso desse aparato teórico-metodológico dos cotidianos. Pretendemos continuar discutindo o currículo da educação profissional para além das prescrições oficiais, a partir dos *saberespoderesfazeres* tecidos nas *redes* cotidianas de um currículo real e visível.

CAPÍTULO I – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: APRENDENDO COM OS ESTUDOS *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS

Iniciamos a escrita desta seção, apresentando o encontro com as *pesquisas nosdoscom os cotidianos*, dando visibilidade ao percurso de construção do estudo, abordagens e movimentos metodológicos necessários para apresentação do *sistema-de-interesse* (SILVA, 2016). Dialogamos com a produção acadêmica deste campo, com o intuito de conhecer o que a literatura específica tem discutido e pode colaborar com nossas reflexões. Por último, fazemos a defesa do *Diário de Campo* enquanto instrumental da pesquisa, coerente para escrita de nossos sentidos, sentimentos e achados da investigação.

1.1 PESQUISAS *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS: ABORDAGENS E MOVIMENTOS NECESSÁRIOS

Em educação, os estudos dos cotidianos versam sobre as inter-relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas escolares e os *saberesfazeres* dos praticantes envolvidos no processo educativo. Portanto, há uma simbiose entre diferentes saberes que circulam e que são produzidos no contexto das escolas, por meio de currículos definidos pré-ativamente, ou aqueles recriados, invencionados, ressignificados nas práticas pedagógicas cotidianas.

Cotidiano é o conceito que utilizamos para tentar dar conta da dimensão criadora da vida em sociedade e das diferentes formas de existência humana, especialmente no IFRN/Campus Apodi, locus desta pesquisa. Entendido como *espaçotempo* em que se invencionam práticas e se atribuem sentidos as relações, situações e indivíduos, o cotidiano é sempre campo fértil de produção de saberes e da tessitura de *redes* de conhecimentos que os indivíduos fabricam ao longo de suas vidas, considerando seus significantes, significados e as relações intersubjetivas.

Cotidianos escolares remete-nos ao contexto das vivências entre estudantes, professores, gestores, comunidade e envolvidos neste processo educativo, às dinâmicas criadoras de conhecimentos e à maneira como outros contextos são enredados à rede de *saberespoderesfazeres* produzidos neste espaço. A grafia no plural busca reconhecer a heterogeneidade, a multiplicidade e as singularidades que os constituem. Portanto, os cotidianos escolares refletem, simultaneamente, contextos sociais, culturais, políticos, econômicos nos quais se produzem redes de *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES,

2018) e sentidos que se estendem *dentrofora* das escolas, com a finalidade de continuarmos *aprendendoensinando* por toda a vida.

Como professor do IFRN – *Campus Apodi*, e estando implicado na realidade do Instituto, passamos a observar a força do pensamento moderno cientificista, presente neste *espaçotempo* de aprendizagem. O currículo do IF se mostra produto da modernidade quando percebemos em sua organização documental, a disciplinarização, compartimentalização; a organização das rotinas sempre ligadas ao fator temporal e a cognição; as avaliações postas como instrumento para aferição do que supostamente foi aprendido dos conteúdos. O currículo é entendido como um trajeto a ser percorrido, prevendo que todos os estudantes apresentem as mesmas condições e características de aprendizagem, não sendo possível observar diferenças existentes entre eles e seus específicos percursos feitos na experiência escolar e da vida.

As tantas inquietações presentes nesses cotidianos nos motivaram a buscar/entender a possibilidade de trilhar outros caminhos de pesquisa que pudessem traduzir outras práticas – desviantes, sinuosas, complexas e férteis. Caminhos marcados pelo reconhecimento da pluralidade, dos múltiplos conhecimentos, das histórias de vida de pessoas comuns em lugares comuns.

Com os *estudos nosdoscom os cotidianos em educação*, aprofundamos as reflexões em torno da ideia de que cotidiano é o *espaçotempo* de criação de ideias e conhecimentos. Daí a necessidade de reconhecer as compreensões do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e *enredadas* as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) nela atuam, sempre de maneira singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver.

Na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares o desafio é pensar diferente de tantos estudos centrados no poder hegemônico da ciência moderna, além de apontar para a necessidade de buscar o que há de positivo, fugindo da lógica linear e hierarquizante presente na realidade dos IF com foco em seriação, etapas e compartimentalização do conhecimento.

A expansão dos institutos federais de educação em diferentes municípios do Brasil e do estado do Rio Grande do Norte, no Governo Lula (2003 - 2011) e Dilma Rousseff (2011 - 2016) tem uma natureza política democratizante, emancipatória e transformadora das realidades locais. Em tese, seus currículos deverão atender jovens e adultos com uma formação também emancipatória e democrática, a fim de colaborar com suas aprendizagens e desenvolvimento, que também é um processo local de aprender e se desenvolver.

Diante das múltiplas e variadas relações que os *praticantespensantes* estabelecem com o currículo pré-ativo (GOODSON, 2018), surge a necessidade de compreender que existem

diferentes práticas de aprendizagens e que a tessitura do conhecimento ocorre o tempo inteiro em redes que se conectam, se atritam e se dilatam, ou seja, cada ser humano inserido nas suas relações cotidianas cria e compartilha conhecimentos, significações e modos de vida. Portanto, as aprendizagens acontecem em meio às redes de *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* envolvidos que habitam lugares culturais diferentes e manifestam suas ações por meio de traduções, negociações e performatividade no espaço educativo escolar.

Decifrar o pergaminho dos cotidianos escolares se configura, portanto, um movimento necessário para entender mais amplamente os cotidianos e o que nele se passa no contexto do IFRN, *espaçotempo* desta pesquisa. Neste sentido, Alves e Oliveira (2008), apresenta quatro movimentos que acredita serem necessários para discutir e compreender a complexidade presente nos cotidianos escolares, e dos quais compartilhamos no percurso da pesquisa. São eles: *sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência*. No ano de 2019, a referida autora, em parceria com Andrade e Caldas revisitaram estes procedimentos e os ampliaram, ficando assim configurados: *sentimento de mundo; ir além do já sabido; criar nossos personagens conceituais; narrar a vida e literaturizar a ciência; Ecce femina; circulação dos conhecimentos/significações como necessidade*.

Dos movimentos assumidos por Alves, Andrade e Caldas (2019), embora todos sejam relevantes, em nossa pesquisa se fez necessário o uso de apenas quatro desses movimentos: *sentimento de mundo; ir além do já sabido; criar nossos personagens conceituais e narrar a vida e literaturizar a ciência*, fazendo uso do Diário de Campo.

No movimento *sentimento de mundo*, a autora propõe um *mergulho com todos os sentidos nos cotidianos escolares*, deixando evidente que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos se não mergulhando inteiramente neles, reconhecendo esses cotidianos como *espaçotempo* de saber e criação, e que existem, portanto, diferentes maneiras de *aprenderensinar*. Defende, ainda, que é preciso entender e tomar como achados da pesquisa, os cheiros, sabores, silêncios, barulhos existentes nas escolas; as relações entre professores, entre alunos e entre professores e alunos; ouvir as tantas *conversas*; entender os problemas e, com essa complexidade, produzir conhecimentos realizando, como afirma Certeau (1994) *caças não-autorizadas* como maneira de desinvisibilizar e potencializar ações dos *praticantespensantes* nos cotidianos das escolas.

Mergulhamos nos cotidianos do IFRN, *Campus Apodi*, especificamente no Curso Técnico Integrado em Agropecuária a fim de reconhecer, a partir dos currículos

pensadospraticados (OLIVEIRA, 2016) o que docentes e discentes vêm produzindo como redes de *saberespoderesfazeres* e lutas emancipatórias.

Em decorrência da pandemia da Covid-19 que começou a devastar a população mundial em 2020, por sua força invisível e onipresente, suspendeu a vida de muitos e ceifou de milhares de outras; e nos colocou em quarentena (especialmente profissionais da educação). Mediante cenário caótico, o IF assumiu, como muitas escolas brasileiras, públicas e particulares, o formato remoto de ensino, fato que prejudicou alguns estudantes em função de questões de acesso, qualidade de acesso e domínio de algumas plataformas.

Esse contexto, que atravessou todo o ano de 2020 e chega a 2021 trazendo outras características (inclusive outras cepas do vírus), impossibilitou que estivéssemos presencialmente nos cotidianos do Instituto, bebendo na fonte das práticas cotidianas. Nesse sentido, o primeiro movimento metodológico proposto por Alves e Oliveira (2008) de sentir o mundo foi redimensionado.

Optamos por realizar os mergulhos com todos os sentidos nos ambientes virtuais estabelecidos pela instituição, sendo a plataforma do *google meet* a mais utilizada para os momentos síncronos e o *google classroom* para os momentos assíncronos. Acompanhamos o cotidiano de trabalho de dois professores e estudantes de duas disciplinas da matriz curricular, uma disciplina técnica, específica do núcleo tecnológico e uma disciplina propedêutica, do núcleo comum da matriz curricular. Dos mergulhos realizados, selecionamos para análise três encontros síncronos de que participamos em cada disciplina.

O registro destes mergulhos foi realizado no Diário de Campo, que já havia sido iniciado em fevereiro de 2020 em nossos primeiros contatos com as turmas e professores do *Campus Apodi*. Em março do mesmo ano, quando as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia que assolou o mundo todo, o registro passou a ser realizado a partir da participação nas aulas síncronas e em alguns momentos de planejamento e reuniões pedagógicas desenvolvidas com o coletivo de profissionais do Instituto. De março até outubro de 2020, mergulhamos nas questões políticas enfrentadas pelo IFRN, assim como em reuniões, comissões e ações responsáveis por preparar docentes, discentes e corpo técnico para o retorno remoto das aulas. Em outubro de 2020,, as aulas retornaram com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, a partir disso passamos a mergulhar na nova modalidade de ensino intermediadas pelas novas tecnologias utilizadas.

Mergulhado nesses cotidianos e na multiplicidade de relações que os constituem, realizamos o segundo movimento proposto por Alves e Caldas (2014): *ir além do já sabido*. O referido movimento propõe uma inversão metodológica ao pressuposto pelas metodologias

reducionistas, defendendo o uso de várias teorias, categorias, conceitos e noções, entendendo-os não como apoio e verdade, mas como limites e/ou possibilidades para realização do trabalho.

Com o aprendizado, sei que uma “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é entendida como a verdade de partida para que possa “construir” uma outra verdade “em nível superior”. Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os [...] [‘conhecimentossignificações’], significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não [só] como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir [...] até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade [...] [dos cotidianos]. Isto exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, estas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e as práticas de pesquisa que antes acumulei (ALVES, 2001, p. 22).

O movimento metodológico *ir além do já sabido*, no contexto da pesquisa, possibilitou perceber e destacar outros modos de *fazer pensar* que permitiram ir além dos modos de pensar hegemônicos. Representou a possibilidade de encontrar outras lógicas, outros conhecimentos construídos no cotidiano do IFRN, *Campus Apodi*.

No *ir além do já sabido* apresentamos o encontro reflexivo com a revisão bibliográfica da temática da pesquisa, feita em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como um encontro com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do curso de Agropecuária.

Considerando a complexidade do cotidiano, a diversidade, o diferente e o heterogêneo, Alves, Andrade e Caldas (2019) propõem um terceiro movimento intitulado: *criar nossos personagens conceituais*, defendendo a necessidade de ampliar e complexificar aquilo que consideramos como fonte de conhecimento, pois as fontes usadas para “ver” a totalidade dos cotidianos não são suficientes, nem apropriadas.

Aquilo que insistimos em ver como repetição, visualizamos em sua variedade como uma espécie de *rede de caçar borboletas* (CERTEAU, 1994). É necessário olhar/ ver/ sentir/ tocar os cotidianos, para melhor interpretá-los e traduzi-los. No entanto, sentimos a necessidade de criar intercessores, designados por Alves, Andrade e Caldas (2019) de *personagens conceituais*, ou seja, ações, práticas, sujeitos e ambientes com os quais estabelecemos diálogos compreensivos, por entender que suscitaram maiores aproximações e reflexões. “Os *personagens conceituais* que criamos e com os quais *conversamos* nos servem para

compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar” (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p. 30).

Mergulhados no cotidiano do IFRN, *Campus Apodi*, consideramos como nossos *personagens conceituais*, dois professores, uma disciplina técnica e uma disciplina propedêutica, três profissionais da equipe técnico-pedagógica (ETEP) e uma turma do 4º ano do curso de Agropecuária, composta por 28 discentes. Estas personagens foram as fontes de diálogos que ajudaram a compreender nosso *sistema-de-interesse* (SILVA, 2016).

O quarto movimento metodológico, necessário para o desenvolvimento das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos – narrar a vida e literaturizar a ciência – ajudou-nos a interpretar os relatos das práticas, buscando conhecer o efeito do *fazerpensar* proveniente das relações estabelecidas entre as pessoas nos cotidianos. Os relatos de pesquisas assumem a forma do presente e do vivido, assumindo ser polifônicas, híbridas, múltiplas para que se tornem compreensíveis e contemplem a pluralidade dos cotidianos.

Desse modo, as autoras (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) indicam que para comunicar novos achados precisamos de outra maneira de escrever, nomeando o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Nesta pesquisa, o movimento *narrar a vida e literaturizar a ciência*, se materializa no Diário de Campo, no qual registramos as situações cotidianas vivenciadas no IF com os professores, estudantes e profissionais colaboradores na pesquisa.

Os *estudos nosdoscom os cotidianos* nos levaram a assumir uma postura político-epistemológica contra-hegemônica em relação às práticas, decisões e ações tomadas nos cotidianos pesquisados. Reconhecemos que existe e são produzidas nos cotidianos outras tantas formas de saberfazer curricular, para além da divisão da matriz curricular em disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas.

A esse respeito, fez-se necessário um *mergulho com todos os sentidos* em práticas cotidianas docentes, discentes e administrativas do IF Campus Apodi, e das interações apreendemos, entendemos outras práticas de construção curricular, enquanto dispositivo político-pedagógicos capazes de ampliar capacidades cognitivas, sociais, políticas e culturais dos estudantes, considerando suas realidades.

Pesquisar acerca dos currículos *pensadospraticados* no IFRN, *Campus Apodi*, impôs inicialmente o reconhecimento de que nesse Instituto o currículo adotado é o integrado, especificamente no que se refere às escolas de educação profissional. Esse tipo de currículo, teoricamente, assume a realidade como um todo concreto, ou seja, objetiva a formação de

cidadãos críticos à sua própria realidade, relacionando-se à totalidade da formação do ser humano. Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 12) afirmam que

[..]como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse caso, o currículo integrado da Educação Profissional se apresenta como uma possibilidade para que os discentes tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais, além de ter acesso aos espaços de experimentação e das práticas de estudo e investigação. Portanto, essa modalidade curricular precisa de uma atuação docente diferenciada que perpassa o processo de formação inicial e continuada, como sugere o documento normatizador dos Institutos Federais, Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A reflexão que realizamos, a partir das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e as concepções de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2016) amplia, de certa maneira, essa compreensão, evidenciando ações criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes dimensões do referido *Campus* do IFRN.

Ao pesquisarmos currículos *pensadospraticados* na Educação Profissional no IFRN, *Campus* Apodi, evidenciamos, também, a discussão de como se dão os currículos integrados nas escolas de educação profissional e sua vivência na prática. Consideramos que a infraestrutura física envolvendo diferentes ambientes, somada a um quadro de professores e técnicos qualificados, não vêm atendendo todas as necessidades que permeiam a formação integral dos indivíduos.

No caso dos Cursos Técnicos Integrados, *sistema-de-interesse* (SILVA, 2016) dessa pesquisa, identificamos componentes da formação básica propedêutica de nível médio regular (Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Física, Química e Biologia) e componentes da área técnica (Introdução à Agropecuária, Edafologia e Fertilidade do Solo, Anatomia e Fisiologia Animal, Construções Rurais, Mecanização Agropecuária, Topografia, Horticultura, Defesa Sanitária Vegetal, Higiene e Profilaxia Animal, Nutrição Animal, Forragicultura, Irrigação e Drenagem, Culturas para Produção de Biocombustíveis, Ovinocaprinocultura, Bovinocultura, Apicultura, Olericultura, Culturas Anuais, Fruticultura, Aquicultura, Avicultura, Suinocultura e Tecnologia de Produtos Agropecuários), porém, ao *mergulharmos com todos os sentidos* na realidade do Instituto compreendemos a forma que esses componentes curriculares se apresentam e como se

identificam, quais as relações estabelecidas entre alunos e professores em sala de aula e fora dela e, ainda, de que maneira contribuem para a formação integral do discente.

Inicialmente, esse trabalho surgiu por interesse pessoal e profissional resultante de um coletivo social do mundo do trabalho, pois enquanto docente do IFRN *Campus Apodi*, vivenciamos, cotidianamente, dificuldades e angústias enfrentadas pelos *praticantespensantes* envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, intensificamos a necessidade de trabalhar esse tema, visto que reconhecemos o aglomerado de informações, conteúdos preestabelecidos a que são submetidos os estudantes, muitas vezes, distanciando-se de suas realidades sociais.

Para essas reflexões e mergulhos no cotidiano do *Campus Apodi*, indicamos como ponto de partida a seguinte questão problematizadora: como são *pensadospraticados* os currículos na/da Educação Profissional no IFRN, *Campus Apodi*? E definimos os seguintes objetivos: (i) entender os currículos *pensadospraticados* no contexto da Educação Profissional do IFRN, *Campus Apodi*, como rede de *saberesfazeres* e lutas emancipatórias cotidianas; (ii) reconhecer, no âmbito das práticas didáticas docentes, indícios políticos e pedagógicos que caracterizam os currículos *pensadospraticados*; (iii) reflexionar acerca das práticas pedagógicas curriculares *percebidasdestacadas* nos cotidianos da Educação Profissional no IFRN, *Campus Apodi*, em relação às ideias de justiça cognitiva e formação humana democratizante; (iv) produzir, no contexto dos múltiplos saberes criados cotidianamente na Educação Profissional do IFRN, *Campus Apodi*, reconhecimentos que potencializem propostas nesta área.

Na construção do *sentimento de mundo*, do ponto de vista do professor-pesquisador, fomos surpreendidos com uma crise de saúde pública sem precedentes, causada pela Covid-19, necessitando de medidas de restrição em alta escala e o distanciamento social foi a medida mais fortemente adotada. O distanciamento provocou mudanças bruscas e rápidas no cenário do ensino.

Por meio do uso de mídias e tecnologias, os cursos do IFRN foram alterados de ensino presencial para ensino remoto. Os nossos *mergulhos com todos os sentidos* na realidade do IFRN, *Campus Apodi*, especificamente no Curso Técnico Integrado em Agropecuária por um período de seis meses passaram a ser intermediados por plataformas *online*. Acompanhamos a necessidade de adaptação dos docentes, preenchendo rapidamente lacunas e lançando mão das suas competências digitais, e os estudantes mudaram suas rotinas bruscamente.

Aprendemos com as *pesquisas nosdoscom os cotidianos* a incorporar fontes variadas como forma de reconhecer o múltiplo e a pluralidade presente nos cotidianos das escolas. Múltiplos sentidos, múltiplos aspectos, múltiplos caminhos, múltiplas regras e múltiplas fontes

(ALVES, 2001) para entender a complexidade das relações e como são tecidos os cotidianos. Essa compreensão possibilitou-nos adentrar nessa nova realidade e apreender os cotidianos, aprendendo a ver por outros ângulos e com outras lentes.

Simultaneamente a essas entradas e vivências nos *espaçostempos* virtuais do IF Campus Apodi, realizávamos pesquisa do estado da arte, na disciplina de Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com a finalidade de conhecer mais amplamente a área de estudos que estávamos nos propondo a estudar.

Realizamos uma busca em duas plataformas digitais confiáveis para a pesquisa, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “currículos”, “*pensadospraticados*” e “educação profissional”. Inicialmente, pesquisamos sobre “currículos *pensadospraticados*” e o volume encontrado foi de seis trabalhos; em função da pequena quantidade não utilizamos nenhum filtro. Em seguida, buscamos por *currículos educação profissional*, o volume encontrado foi alto, por isso aplicamos filtros para melhor refinar a pesquisa. Assim, definimos como filtros textos somente revisados por pares, idioma Língua Portuguesa, categoria educação e publicados nos últimos dez anos, de 2009 a 2019, a fim de obter produções mais atuais.

Na pesquisa realizada a partir do descritor *currículos pensadospraticados* no portal de periódicos da CAPES, encontramos seis artigos publicados, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontramos três, sendo duas teses e uma dissertação. Em nenhuma das duas teses utilizamos filtros, em função da pequena quantidade de trabalhos encontrados.

No que se refere ao descritor *currículos na educação profissional* no portal de periódicos da CAPES, com a aplicação de filtros, delimitamos 82 trabalhos. Em relação à busca realizada na BDTD, definimos por publicações em programa de pós-graduação em educação, durante os anos de 2009 a 2019, área de conhecimento – Ciências Humanas – Educação, quando encontramos 107 trabalhos, sendo 78 dissertações e 29 teses.

Com um número razoável de trabalhos pesquisados, optamos, *a priori*, pela leitura de títulos e resumos dos periódicos e das dissertações e teses. Definimos a análise e discussão para compor esse estado da arte por 13 publicações, compostas por sete artigos, cinco dissertações e uma tese, sendo sete de *currículos pensadospraticados* e seis dos *currículos na educação profissional*.

Considerando a leitura de artigos, dissertações e teses, optamos por associar as singularidades apresentadas pelos autores. Sobretudo na/com a temática educação profissional,

apresentamos como se deu o processo histórico de implantação até a realidade atual. Diante disso, organizamos as produções por temática com o intuito de apresentar aproximações entre elas.

Perceber currículos *pensadospraticados* como produção acadêmica real e possível, aproxima-nos da ideia de entender o currículo como criação cotidiana, trazendo à tona diferentes maneiras de como este artefato é tecido no *espaçotempo* dos cursos de formação profissional do IFRN, *Campus Apodi*.

Gonçalves e Peixoto (2017) no artigo intitulado *Em defesa dos currículos pensadospraticados nos cotidianos escolares* afirmam que o campo do currículo no Brasil é marcado por disputas políticas e epistemológicas. Ressaltam que na organização formal da escola alguns princípios da ciência moderna foram consolidados, como a *disciplinaridade*, originada na noção de compartimentalização do conhecimento; a *seriação*, que reforça a hierarquização dos processos de aprendizagem; a *organização temporal das rotinas*; a *avaliação*, pautada pelo princípio da métrica e de verificação do saber acumulado; além do currículo planejado de forma prescritiva e arquetônica, entendido como síntese reguladora de tudo aquilo que se pretende ensinar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo pode ser definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada. Nesse sentido, passa a ser organizado e planejado de forma a ordenar os conhecimentos, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo o disciplinamento e a hierarquização dos indivíduos segundo os “níveis” em que se encontram.

Contribui-se, assim, para as divisões, catalogações e, ainda, para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia. (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 216)

No entanto, afirmam os referidos autores, vivenciamos um tempo plural, de polissemias e de múltiplos sentidos, complementares ou não. Querendo dar conta das explicações do mundo, o paradigma da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, enumerou e classificou o mundo, dizendo o que era mais ou menos importante.

A esse respeito, é importante frisar que o avanço científico e as formas de *pensarviversentir* (ALVES, 2019) o mundo vêm gerando uma crise no paradigma dominante e fazendo emergir outras maneiras de produzir conhecimentos, a partir do existente-possível, como afirma Santos (2011).

Na esteira dessa reflexão, Lacerda e Oliveira (2016), no artigo intitulado *Os currículos praticados pensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social* chamam atenção para uma avalanche de projetos que estão invadindo as escolas com o objetivo de aumentar o controle e a homogeneização das práticas educativas. Por isso, defendem a necessidade de se dar importância aos saberes não hegemônicos e contra-hegemônicos, diversificados e singulares produzidos nos cotidianos das escolas, muitas vezes desconsiderados pelos projetos verticalizados e uniformizantes hegemonicamente.

As autoras apontam a relação das práticas pedagógicas com o processo de emancipação social e afirmam:

Considero as práticas pedagógicas visando à emancipação social, mesmo sabendo-as específicas e singulares por se desenvolverem em contextos e circunstâncias e por sujeitos diferentes, portadoras de contribuição possível da educação formal à democratização da sociedade. Seus aspectos e formas de desenvolvimentos comuns, uma vez devidamente percebidos e compreendidos, podem levar ao reconhecimento de elementos concretos que favorecem a democratização da escola e da sociedade e, portanto, processos reais de emancipação social (LACERDA; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Lançando mão da influência dos *estudos nos/dos/com os cotidianos em educação*, refletimos em torno da ideia de que o cotidiano é o *espaçotempo* de criação de ideias e conhecimentos. Daí a necessidade de reconhecer compreensões do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e *enredadas* as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) nela atuam, sempre de maneira singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver.

Em “*Currículos praticados pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução*”, Silva (2019, p. 301) afirma, a exemplos dos demais pesquisadores cotidianistas que “[...] o campo das práticas pedagógicas cotidianas produzido por professores, estudantes e envolvidos direto com a modalidade educativa revela-se espaço-tempo de democratização de saberes e de emancipação humana”. O autor ainda reforça que:

Pensar currículo, a partir do campo das práticas pedagógicas cotidianas, sem excluir seus fundamentos implica entendê-lo como conjunto emergente e infinito de criações decorrentes de múltiplas interações que *praticantes pensantes* estabelecem ao longo de suas trajetórias sociais, escolares e formativas. Assim, tudo aquilo que é *praticado pensado* por professores e estudantes no cotidiano das escolas, articulado aos conteúdos, programas e propostas oficiais de ensino e de aprendizagem ou para além

destes, se constitui como currículo. Logo, não existe um único currículo a ser seguido, trabalhado e reconhecido, mas currículos que se tecem na conexão entre diferentes saberes (SILVA, 2019, p. 301).

A construção de currículos *nosdoscom* cotidianos escolares implica percebê-los a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos praticantes da escola; do uso que professoras e estudantes fazem do conteúdo; da sala de aula; do livro didático adotado, dos espaços-lugares regulados, recriados e de outros artefatos sociais presentes nessa relação, bem como dos acontecimentos decorrentes desse uso. “[...] O desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas depende do interesse social que tenham, e, portanto, da lógica do sistema social e da vida cotidiana daqueles que nele vivem” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.70).

Segundo Silva (2019) a construção do conhecimento a partir dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos é indicador de movimento de luta e resistência à perspectiva hegemônica de conhecimento moderno, que entende o todo se sobrepondo às partes, e que fora dele não há existência a ser reconhecida. Oliveira (2016) também afirma que nos cotidianos são tecidos conhecimentos múltiplos e enredados uns aos outros, cujas necessidades e validades são definidas fora do âmbito da cientificidade e que precisam ser considerados e valorizados, requerendo, que haja investimento de *praticantespensantes* e de pesquisadores em sua desinvisibilização.

O que percebemos e destacamos, com apoio nas leituras dos artigos selecionados, é de que as pesquisas *nosdoscom os cotidianos* vêm desinvisibilizando práticas curriculares emancipatórias, conferindo aos praticantes anônimos, em seus cotidianos, manter-se e produzir sua própria existência na rede de *saberesfazeres* escolares.

Na continuidade da pesquisa nas plataformas digitais da CAPES e na BDTD encontro a tese de Rezende (2015) intitulada *Desinvisibilizando os fazeressaberes das criançaspraticantes no cotidiano da oficina “Corpo, Cor e Sabor”*. Fundamentando-se em Certeau (1994), para quem o cotidiano é um espaço praticado, vivido por pessoas que, com suas falas, gestos, movimentos e objetos, exercem anonimamente suas táticas, operando outros procedimentos de uso e criando, astutamente, uma rede de antidisciplina, a autora faz uma reflexão profunda acerca da relevância dos estudos *nosdoscom os cotidianos*, apresentando possibilidades outras de criação e difusão de conhecimentos.

A autora apoia-se em Oliveira (2012) para afirmar que para além do discurso passivo, os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares fabricam alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se, portanto, criadores de currículos, mesmo que de modo

invisibilizado e marginalizado, segundo a lógica hegemônica da ciência moderna que respalda os currículos escolares oficiais.

As relações e os *conhecimentos significações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) tecidos nos cotidianos das escolas representam as marcas de resistência, insubmissão, criação, articulação e invenção daqueles que os protagonizam. Dessa forma, transformam professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, pais, familiares, entre outros em sujeitos/autores transformadores dos *espaçotempos* onde estão inseridos. Nesta perspectiva, professores e alunos, nos cotidianos das escolas, criam e inventam outros modos de fazer e de existir, a partir das tensões geradas no contato entre os currículos oficiais e aqueles produzidos pelos praticantes em seus cotidianos.

No processo de leitura do material selecionado na pesquisa, destacamos dos autores termos usuais como fios, enredamentos, redes, tessitura de conhecimentos, práticas, culturas, saberes, fazeres, *dentrofora* das escolas. Os termos estão implicados a conceitos pós-modernos que enfatizam linguagens e sentidos outros que traduzam a diversidade cotidiana.

No trabalho desenvolvido por Prezzoti (2015) *Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita* a autora afirma que pensar somente o espaço escolar como possibilidades de aprendizagens é limitar, padronizar, hierarquizar um único modo de aprender. A autora recorre a Alves e Oliveira (2008), para afirmar que nos cotidianos são possíveis outras maneiras de produzir conhecimentos a partir de práticas pedagógicas provenientes da aquisição dos conhecimentos por meio da racionalidade, bem como a visibilidade de pensar práticas pedagógicas que acontecem para além do que está permitido.

Prezzoti (2015) apresenta, com Oliveira (2012) o entendimento de que as constituições em *redes* acontecerão nas singularidades das experiências vividas dos sujeitos e conectadas aos seus conhecimentos constituídos anteriormente nos modos subjetivos de uma vida.

Recorremos a Ferraço (2016, p. 120-121) para refletir acerca da visão de conhecimento como *redes de sentidos* e ações que perpassam o currículo, em uma experiência concreta que ocorre em diferentes *espaçotempos* concretos.

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências

peçoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos.

A autora Prezotti (2015) ainda afirma que os alunos, pertencentes a múltiplas *redes*, relatam experiências de diferentes *espaçostempos* que, por sua vez, são tecidas nos contextos e em diferentes modos de viver, tais como: na feira livre; no açougue do pai; na marcenaria do bairro; na praia alugando sombrinhas e cadeiras e/ou vendendo picolés; no depósito de material de construção, como ajudante de pintor com o irmão; como vendedor de cocadas entre outras redes de *saberesfazeres* que, conectadas, produzem possibilidades de interinfluências entre o que é tecido pelas escolas em suas relações com esses diferentes *espaçostempos*.

Fica evidente para a referida autora que nos diferentes *espaçostempos* vividos, os alunos tecem suas histórias, com fios e em redes diversas que ajudam a potencializar aprendizagens nos cotidianos da escola e da vida.

Na continuidade ao estado da arte nos periódicos, analisamos a produção acadêmica acerca da Educação Profissional no Brasil, a partir das legislações vigentes e os respectivos momentos históricos. Tomando como base o Materialismo Histórico-dialético, Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018) apresentam uma análise documental da organização e estrutura da Educação Profissional brasileira a partir da Reforma Capanema de 1940 e das Leis de Equivalência do Ensino de 1950, 1953 e 1959.

Segundo as autoras a dicotomia social presente no Brasil imprimiu suas marcas no sistema educacional do país, criando um fosso ainda maior entre os mais pobres e os ricos:

[...] por meio de instrumentos legais, a manutenção de direitos àqueles oriundos das classes sociais detentoras dos meios de produção e consolidar o fosso existente entre os mais pobres, aos quais seria destinada uma educação puramente técnica e voltada para um fim em si mesma (o ingresso no mercado de trabalho) e os mais ricos, aos quais deveriam ser dadas amplas condições para o acesso ao ensino superior (NETA; LIMA; BARBOSA; NASCIMENTO, 2018, p. 4).

Dessa forma, os preceitos legais, especialmente aqueles decorrentes da Reforma Capanema, impossibilitavam a livre ascensão social das classes mais pobres, mantendo a educação propedêutica e a profissional direcionadas para caminhos diferentes, já que, a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, enquanto as classes menos favorecidas ficavam restritas ao ensino profissionalizante.

Fica clara a divisão em educação propedêutica e técnica à luz da divisão de classes. À medida que essa divisão é efetivada, a classe mais rica passa a ter acesso às melhores condições e oportunidades ofertadas pelo sistema educacional do país, sobretudo com livre acesso ao

ensino superior podendo escolher a carreira, enquanto a classe mais pobre sofre com o fortalecimento da ideia de que necessitam de trabalho manual, antecedido de um ensino profissionalizante, acarretando um regime de subordinação e servidão perante as relações trabalhistas.

Na década de 1950 o Brasil apresentou um vertiginoso crescimento da indústria com claros sinais de desenvolvimento e aumento dos postos de trabalho, o que demandou novos conhecimentos. No entanto, o currículo recomendado nas escolas até então não respondia aos anseios das demandas do mercado. Não havia equivalência do curso normal, por exemplo, com o clássico e o científico, para quem tivesse interesse em seguir o ensino superior e, por isso, no dia 31 de março de 1950, foi promulgada a Lei nº 1.076 (BRASIL, 1950), a primeira das Leis de Equivalência do Ensino.

Segundo Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018, p. 228) esta Lei é de fundamental importância no sentido da busca pela total equivalência e democratização do acesso ao ensino superior, na medida em que “[...] assegurou a equivalência do certificado de conclusão dos cursos técnicos ao 2º ciclo do secundário, permitindo ao seu portador candidatar-se a quaisquer cursos superiores, mediante exames vestibulares”.

A Lei nº. 1.821/1953, segunda Lei de Equivalência, manteve as restrições impostas na anterior e a Lei nº. 3.552/1959, mais conhecida como Lei da Reforma do Ensino Industrial (BRASIL, 1959), propôs mudanças estruturais no cenário brasileiro.

Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018) relatam que o sistema educacional brasileiro passou a ser alvo de muitas críticas, pois o cenário era de um número reduzido de escolas técnicas, baixa qualificação e defasada remuneração do corpo docente, entre outros fatores, levando a escola pública a ser apontada como culpada por já não conseguir dar respostas a contento de uma sociedade marcada por um grande crescimento demográfico e crescente processo de urbanização e industrialização.

Somente com a Lei da Reforma do Ensino Industrial (1959) foram feitas mudanças fundamentais na construção do currículo nas chamadas instituições de ensino profissional e na organização administrativa dos estabelecimentos de ensino, pela atuação de colegiados como o Conselho de Representantes.

Diante da leitura dos trabalhos, reconhecemos que um dos objetivos da educação profissionalizante era promover a expansão do tecnicismo educativo ligado aos interesses capitalistas, em uma clara intencionalidade de colocar a educação a serviço dos modelos hegemônicos e não a serviço da classe trabalhadora.

Nos anos de 1980, o Brasil vivenciou a redemocratização, superando a ditadura civil-militar, com isso, as disputas entre a classe trabalhadora e as forças hegemônicas do capital eclodiram, explicitando a insatisfação da sociedade, principalmente, em relação à dualidade estrutural da educação, aos grandes índices de reprovação, ao monopólio do setor privado no campo do ensino e da capacitação, além das políticas de capacitação voltadas para o interesse do capital.

A Constituição de 1988 foi elaborada durante os trabalhos da Assembleia Constituinte de 1987 e é considerada o marco que inaugurou o período democrático conhecido como Nova República. Os Constituintes debateram exaustivamente os termos que compõem a Constituição Cidadã. Diante desses elementos, surgem os debates em torno da proposição da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com ampliação das bases formativas e da relação entre trabalho e educação.

No entanto, Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018), no trabalho *A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos*, afirmam que a Lei nº 9.394/1996 reservou um espaço módico para a educação profissional, afirmando-a como modalidade de ensino desmembrada da educação básica e, conseqüentemente, destinando aos decretos a estruturação e organização desse campo educacional. Fato que resultou em prejuízos para a formação integrada dos sujeitos trabalhadores.

As referidas autoras frisam que a LDB manteve um modelo dual de escola, vinculada aos preceitos de uma ideologia pragmática, que tem como princípio a subordinação da educação aos interesses do mercado de trabalho. Dessa forma, a escola pública, de nível básico, gratuita, universal, laica, tecnológica e de qualidade, nunca esteve posta como prioridade voltada à classe trabalhadora, ao contrário, a classe dominante jamais teve interesse na emancipação dos sujeitos trabalhadores.

O trabalho de Mariano (2015) *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: avanços, retrocessos ou permanências?* selecionado na pesquisa, afirma que as reformas no campo educacional não significaram avanços, sobretudo, em relação aos trabalhadores. Ao contrário, representaram graves recuos, pois estiveram profundamente ligadas ao neoliberalismo, como se observa em Neves (2007, p. 212):

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da

burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal.

Barros, Fiúza, Barreto e Neto (2010) no artigo *O currículo do Curso Técnico em Agropecuária: subvertendo a concepção de grade curricular* chamam atenção para quatro formas que nos levam a compreender como se dá o processo de modificação dos currículos na Educação Profissional, os atores envolvidos e as modificações presentes nas práticas dos professores. Segundo os autores, essas modificações nos currículos se dão a partir dos documentos, da prática cotidiana dos professores, das influências que emergem da sociedade e da combinação entre esses direcionamentos advindos da sociedade e da legislação.

Os autores afirmam que apesar da existência dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*, que norteiam a composição dos currículos, os professores não se orientam por esse documento para a elaboração do plano de curso de suas disciplinas. Percebemos a atuação da lei mais no que diz respeito à carga horária dos cursos e aos temas trabalhados. Em relação à influência dos professores na modificação dos currículos nas escolas de formação profissional, afirma-se que estes são agentes ativos nos processos de mudança, demonstrando autonomia para selecionar e alterar os conteúdos com base na sua prática cotidiana.

Destacamos, no artigo, a preocupação, por parte dos professores, em manter os conteúdos das disciplinas sempre atualizados, levando em consideração o mercado de trabalho, as inovações tecnológicas, as demandas das empresas, as demandas dos alunos, entre outras preocupações. Fica claro que os professores estão constantemente em contato com os alunos, com o mercado e com a sociedade. E é por meio do papel desempenhado pelos professores que a sociedade participa das mudanças curriculares na interação em diversos eventos, por meio de cursos de extensão e de atendimentos técnicos.

No contexto de realização do estado da arte, a partir das duas plataformas digitais e considerando os descritores e filtros trabalhados, continuávamos presentes e envolvidos com os cotidianos das aulas virtuais no formato remoto, busca por evidências, ações e práticas sensíveis e criadoras de processos educativos emancipatórios nos diferentes momentos das aulas e reuniões no IF Campus Apodi. Para isso, recorreremos a Certeau (1994, p. 35) para afirmar que “[...] para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” e, com Alves, Andrade e Caldas (2019, p. 32), reconhecemos que “[...] todos somos autores como ‘*praticantespensantes*’ de múltiplos e

diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos”.

Nesse contexto, o *Diário de Campo* se apresentou enquanto procedimento viabilizador dos sentidos e sentimentos que capturávamos nas vivências das aulas e reuniões pedagógicas no IF nas quais mergulhávamos. O Diário não apenas nos possibilitou descrever o que víamos, sentíamos naqueles cotidianos, como serviu de aporte memorialístico para que pudéssemos voltar aos relatos, relê-los e interpretá-los mais cuidadosamente quando da análise do trabalho.

Para Medrado, Spink e Mélo (2014) o *Diário de Campo* é compreendido como parceiro que se movimenta em forma de texto narrativo, ficcional e implicado. O Diário permite releituras, diálogos, construção de relatos, dúvidas e impressões durante a pesquisa. Portanto, o Diário ferramenta de pesquisa, como prática discursiva, nos auxiliou no registro de dados construídos na relação com o outro.

Essa ferramenta ajudou a reconhecer o valor das práticas presentes nos cotidianos, por entender que os *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) surgem em inúmeros *espaçotempos* a partir de múltiplas e complexas relações.

No conselho de classe realizado pela ETEP, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar o ensino remoto emergencial, apontando pontos positivos e negativos, além de demonstrar as dificuldades que enfrentaram ou estavam enfrentando para se adaptar à mudança do ensino presencial para o ensino remoto. Ao serem indagados pela equipe pedagógica acerca da relação que estavam estabelecendo com os professores, uma aluna disse o seguinte: “Os professores que tiram um tempo para perguntar como estamos nos sentindo são muito especiais. Não usam o momento síncrono somente para dar aula, mas para conversar com os alunos”. Entendemos a importância que os alunos estavam dando aos momentos que podiam ser ouvidos, levando-nos a compreender que além de conhecimentos científicos, precisavam de apoio (Diário de campo, mergulho no conselho de classe, fev./2021).

O Diário de Campo foi produzido no *espaçotempo* das salas de aula virtuais do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Acompanhamos durante seis meses a turma do 4º ano, pois são discentes com mais tempo de convivência no Instituto, nas aulas das disciplinas propedêuticas e das técnicas, percebendo e destacando as relações estabelecidas entre docentes, discentes, os conteúdos disciplinares e o uso da plataforma de trabalho como indicadores curriculares. A partir da convivência com os *praticantespensantes*, desenvolvemos uma escuta atenta por suas histórias e interesse legítimo por seus contextos cotidianos de vida.

Em conversa com os docentes enfatizamos desde o início que não se tratava de uma observação individualizada, mas sim nos mergulhos na sala de aula virtual e todas as relações

presentes. Os mergulhos foram feitos semanalmente, sendo três aulas de cada professor e foram documentadas no Diário de campo.

Ao longo da tessitura do Diário de campo fomos percebendo sua importância, pois a partir dele nos apropriávamos do ambiente em que estávamos mergulhados. A cada leitura do Diário era possível enxergar e sentir as situações vivenciadas com mais dispositivos analíticos.

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esse capítulo apresenta uma discussão teórico-prática da ideia de como se constrói conhecimento, a partir de Santos (2011), Santos (1988) e Freire (1994), na relação com os documentos Projeto Político Pedagógico do IFRN e Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, e relatos de pesquisa apreendidos no contexto das práticas de aula no IF. Visualizamos projeções e intenções contidas e potencializamos o entendimento em torno das práticas curriculares e as redes de *saberespoderesfazeres* produzidas nos cotidianos do Instituto.

2.1 CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN

Os mergulhos com todos os sentidos que propomos, ocorreram nos cotidianos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN), Campus Apodi, uma vez que nesse espaço identificamos potencialidades para a construção de conhecimento em torno das práticas, das lutas e das redes de *saberesfazeres* produzidas entre professores e alunos.

No ano de 2004, à luz do Decreto nº. 5.154/04, se consolidou um redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN. O Decreto orientava a reestruturação da educação profissional e tecnológica em cursos e programas, possibilitando a oferta de cursos técnicos integrados à educação básica. Em 2005, ocorreu a redefinição das normas internas, como os regulamentos dos cursos e a organização didática, contribuindo para o funcionamento dos diversos níveis de atuação institucional.

Em 2006, durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, consolidou-se um plano de expansão da rede federal com o objetivo de interiorizar a educação profissional e tecnológica para todo o País, quando foram implantadas mais três unidades de ensino vinculadas ao CEFET-RN: as unidades de ensino da Zona Norte, em Natal, de Ipanguaçu e de Currais Novos, criadas na fase I da expansão da rede no Rio Grande do Norte. Ainda nesse mesmo ano, em função do lançamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o CEFET-RN começou a atuar na educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação de jovens e

adultos, oferecendo também, para educadores que atuam nessa modalidade, cursos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*.

No ano de 2008, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 a Instituição adquiriu nova configuração e transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). De acordo com o estabelecido oficialmente, os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicâmpus de educação superior, básica e profissional. São especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas.

No início do ano de 2009, com o projeto de expansão em sua fase II, o IFRN passou a contar com mais seis novos *campi*, localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Em continuidade à fase II da expansão, a Instituição ampliou, em 2010, sua rede com mais quatro *campi*: um, na Cidade Alta, em Natal; e três, no interior do estado, respectivamente em Nova Cruz, em Parnamirim e em São Gonçalo do Amarante. Além disso, criou o *Campus* de Educação a Distância, hoje chamado de *Campus* Natal Zona Leste.

Esta expansão da rede de ensino foi implementada no bojo da política da educação profissional nos governos de Lula da Silva e Dilma Roussef, que apresentaram a mudança da institucionalidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para Institutos Federais (IFs). Esses governos compreendiam essa modalidade de educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o processo de inserção cidadã para milhares de brasileiros. O intuito era atender o contingente de jovens e adultos sem escolaridade ou apenas com escolaridade parcial, reinserindo os desempregados no mercado de trabalho e desenvolvendo programas integrados de escolarização/profissionalização.

O IFRN ampliou sua atuação em diversos municípios do Rio Grande do Norte, com a oferta de cursos em diferentes áreas profissionais, considerando as necessidades locais. O Curso Técnico em Agropecuária de forma integrada ao Ensino Médio, na modalidade presencial, foi justificado pela importância do setor agrícola no contexto econômico e social do estado, sendo a produção de alimentos de origem animal e vegetal uma das atividades principais na região da chapada do Apodi, região em que está localizado o referido Instituto, abrangendo aproximadamente 12 municípios circunvizinhos e atendendo em torno de 900 alunos por ano. Para atender a essa realidade local, o curso tem o objetivo de formar técnicos com habilidades

e competências para atuarem nos diversos setores, fortalecendo a agricultura e pecuária de base familiar³.

A organização curricular do curso observa as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traduzidos pelos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico do IFRN.

Os cursos técnicos de nível médio possuem estrutura curricular organizada 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. Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos constituem agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas.

Com base nos referenciais que estabelecem a organização por eixos tecnológicos, a proposta pedagógica do curso está organizada em núcleos politécnicos, quais sejam: núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico. O núcleo estruturante contempla os conhecimentos basilares do ensino médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), comumente chamado de *disciplinas propedêuticas*. O núcleo tecnológico é relativo a conhecimentos da formação técnica específica, contemplando as chamadas *disciplinas técnicas*. O núcleo articulador é relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, contemplando bases científicas gerais e configurando-se em disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico para práticas interdisciplinares.

Analisando a matriz curricular do curso, percebemos que a organização passa a ideia de algo inovador, novo, singular, mas na realidade as disciplinas dos núcleos estruturante, articulador e tecnológico correspondem ao núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, ou seja, a forma tradicional estabelecida ainda no período da ditadura civil-militar, por intermédio da Lei nº 5.692/1971, somente com uma nomenclatura diferente. De novo

³ Agricultura familiar é toda forma de cultivo de terra administrada por uma família, que emprega como mão de obra os membros da mesma. A produção de alimentos acontece em pequenas propriedades de terra e se destina à subsistência do produtor rural e ao mercado interno da cidade.

mesmo, só percebemos as disciplinas do núcleo tecnológico presentes nos quatro anos de duração do curso, o que possibilita um diálogo entre os núcleos desde o início do curso.

Com o objetivo de construir uma proposta de educação profissional pautada na formação humana integral e focada na apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IF versa sobre concepções e princípios basilares que delineiam e materializam as diretrizes do currículo. Concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia e educação são definidas como elementos estruturantes do currículo.

Na concepção de ser humano, o PPP entende práticas educativas vislumbrando o ser humano em sua omnilateralidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente. Essas práticas devem estar associadas às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho, incorporando a participação política e cultural, decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual.

A formação omnilateral não se materializa na sociedade capitalista, pois a desigualdade não permite a plena realização do indivíduo. A sociedade dividida em classes e a exploração do homem pelo homem não permite um olhar para além do capital. No capitalismo a concepção de formação do trabalhador é unilateral, haja vista que privilegia apenas uma dimensão da formação humana – a laboral -, como é imposta pela divisão social e técnica do trabalho.

Mergulhados na realidade do IF, percebemos que o grupo dos professores das disciplinas técnicas defendem uma concepção de formação profissional baseada na qualificação para o saber-fazer no mercado de trabalho, entendendo esse mercado como referência preponderante para a formação dos estudantes. Acreditamos que essa visão possui sua origem na formação e no trabalho docente, marcados pelo forte campo disciplinar.

Essa orientação disciplinar influencia na forma como os docentes colocam em prática as orientações curriculares. Ao longo da pesquisa compreendemos que para vários professores alguns termos, presentes nas orientações curriculares do IF, apresentavam significados e entendimentos diferentes, tais como interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo, currículo integrado, educação integral, formação crítica do cidadão, que, por vezes, não eram compreendidos pelos professores que se tornavam resistentes em lidar com essas questões nas suas práticas pedagógicas.

Nas concepções de sociedade e de cultura, o PPP preceitua que as práticas pedagógicas asseguram processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando à transformação das práticas educativas e a realidade social, dispondo de referências sociais e culturais que permitam aos sujeitos se situarem no mundo.

Na concepção de ciência, o documento apresenta a necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas como forma de traduzir a compreensão multidimensional do mundo e omnilateral dos seres humanos. Entendemos, ainda, que a ciência não esteja vinculada a interesses hegemônicos e que o conhecimento não seja concebido fora de uma perspectiva integradora.

Analisando as concepções de sociedade, ciência e cultura com os nossos mergulhos na realidade do IF, percebemos, ainda muito forte, a presença da visão dicotômica que separa teoria e prática.

Na primeira aula do professor Técnico apresentou a turma a ementa da disciplina, demonstrando ser uma disciplina essencialmente técnica e precisava muito das aulas práticas. O professor durante toda a aula lamentou não poder realizar visitas à fazenda-escola e em outras propriedades para que os alunos pudessem entender na prática o que estava sendo explicado. (Diário de campo, mergulho na aula da disciplina técnica, março/2021)

A visão dicotômica cria uma hierarquização autoritária, reduzindo a teoria à simples organização e sistematização das ideias. Essa visão também aparece na separação entre disciplinas técnicas e propedêuticas, como se as disciplinas técnicas ficassem responsáveis pelas capacidades de fazer e as propedêuticas pelos saberes que desenvolveriam o pensar.

O PPP do IFRN concebe trabalho, tecnologia e educação como processos que podem auxiliar na emancipação subjetiva, possibilitando a construção de uma nova arquitetura para o humano na contemporaneidade, por meio de práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas.

No PPP, o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento.

A cerca da formação técnica, na concepção filosófica, a Instituição baseia-se “[...] na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica” (PPP/IFRN, 2012, p. 104). Dessa forma, o IFRN defende um modelo pedagógico intitulado *educação politécnica*. Com base em Machado (1992), o PPP traz uma diferenciação entre politecnia e polivalência:

[...] polivalência, no âmbito do exercício profissional, refere-se a um tipo de trabalho multifacetado que obedece a uma racionalização de natureza pragmática, utilitarista e instrumental. Em decorrência, exige-se,

principalmente do trabalhador, capacidade de abertura, de adaptação a mudanças e a situações diferenciadas e de flexibilização. Por sua vez, a politecnia, no âmbito do exercício profissional, refere-se à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis e ao domínio da técnica em nível intelectual. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, compreensão teórico-prática das bases científicas contemporâneas, dos princípios tecnológicos, da organização e da gestão do trabalho (PPP/IFRN, 2012a, p. 105).

A proposta de educação profissional do IF está alicerçada no princípio ontológico do trabalho aliado à concepção de politecnia, contrariando a proposta da pedagogia das competências, embora na prática cotidiana, percebamos um caráter tecnocrático na ação docente de alguns professores. Mesmo os documentos oficiais do IFRN adotando a perspectiva teórica do materialismo histórico e da pedagogia histórico-crítica, ainda assim é comum o uso da abordagem tecnicista.

Nesse cenário, rerepresentamos nosso *sistema-de-interesse* (SILVA, 2016) qual seja, *entender os currículos pensadospraticados no contexto da Educação Profissional do IFRN, Campus Apodi, como rede de saberesfazeres e lutas emancipatórias cotidianas*, como forma de entender como são *pensadospraticados* os currículos na/da Educação Profissional no IFRN, Campus Apodi.

Para dilatar as compreensões de currículos enquanto *espaçotempo* de construção de conhecimentos, apresentamos uma breve discussão teórica acerca da ideia de conhecimento, a partir de Santos (2011), de Santos (1988) e de Freire (1987, 1994, 2011, 2014), autores escolhidos para auxiliarem na tarefa a que nos dispusemos, enquanto pesquisador da educação.

Reconhecemos na literatura educacional escolar que as primeiras teorias curriculares foram construídas à luz do paradigma da ciência moderna, com ideias deterministas e universais, contribuindo para as divisões, catalogações e hierarquização das disciplinas e dos sujeitos. O currículo com fundamento na ciência moderna tem o objetivo de universalizar os conhecimentos, os saberes e as práticas por ela definidos, apostando que os mesmos métodos e técnicas de ensinar podem levar à aprendizagem de todos, sem considerar as condições, as situações e as pessoas envolvidas.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos define o modelo científico moderno como hierarquizante, dicotômico e dualista (SANTOS, 2011). Quando hegemoniza o saber, o paradigma moderno desvaloriza as experiências, as culturas, as multiplicidades e as pluralidades. Por isso, Santos (2011) propõe a ruptura com essa razão indolente, típica da ciência moderna, para assumir uma razão cosmopolita, que tenha como fundamentos os processos de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação, relevantes quando se

trabalha na perspectiva de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2016) e com objetivos emancipatórios.

O autor argumenta que estamos vivendo um momento de transição entre o Paradigma Dominante da ciência moderna e o Paradigma Emergente. Este último, considera as subjetividades e as experiências como fundamentais, por entender que é necessário pensar a partir de um sujeito que está mergulhado em múltiplas redes cotidianas. Por isso, refletir sobre esse sujeito é levar em consideração sua pluralidade nas dimensões sociais, cognitivas, culturais e afetivas. É, ainda, reconhecer que existem diversas maneiras de ser-estar-fazer no mundo, emaranhado nas redes que o constituem.

Santos (2011), ao discutir a ideia de como o conhecimento foi projetado e vem se desenvolvendo na modernidade, apresenta uma análise sobre os conceitos de ciência e de senso comum, destacando como a ciência de caráter tecnicista se tornou soberana e excludente das outras maneiras de conhecer. A ciência moderna tornou-se senso comum quando passou a presidir e definir todas as explicações acerca da realidade.

O senso comum vigente até o século XV foi o senso comum filosófico, filosófico-cristão, o das artes e tantos outros presentes no princípio da comunidade (SANTOS, 2011), e a ciência moderna, que emerge no século XVI, faz essa primeira ruptura com o senso comum, utilizando-se do método cartesiano, da Revolução Copernicana e da física mecânica de Newton, para a qual o mundo era uma máquina, com peças e movimentos matematicamente controláveis. Para este modelo científico, conhecer implica diferenciar entre o conhecimento objetivo e o saber da opinião, da admiração, da surpresa própria do senso comum anterior.

De acordo com o referido autor, a ciência moderna assume, aliada ao princípio de mercado (capitalista) o poder e regula situações que ultrapassam o conhecimento detido por ela, designando tal paradigma de beco-sem-saída, ou seja, seu projeto inicial não consegue atender as demandas sociais sempre emergentes e produz simultaneamente exclusão, pobreza e mortes. Os currículos, a pedagogia e as formas de avaliar organizarão a escola pública, com raras exceções, estruturada e conduzida por esta lógica científica da modernidade, causando processos alarmantes de exclusão.

Santos (2011) propõe, no contexto da crítica à modernidade e com apoio em movimentos teóricos da física quântica, da biologia e da química (Ilya Prigogine; Humberto Maturana; Fritjof Capra; Werner Heisenberg), uma segunda ruptura epistemológica, desta feita ao senso comum científico moderno. Para o referido autor, o paradigma emergente considera que tanto os fenômenos sociais como os naturais e físicos são científico-sociais, e que a simultaneidade é própria a todos os fenômenos, próximos ou distantes.

Quando relacionamos essa experiência epistemológica ao campo do currículo escolar, percebemos que a prescrição do que deve se ensinar, como e para quê, advinda de um pensamento externo (muitas vezes hegemônico), na zona de contato (SANTOS, 2011) é ressignificada pelos seus usuários (estudantes e professores), porque não é possível a pura assimilação mecânica de um conteúdo, como se o humano fosse uma máquina.

O Professor Técnico utilizou como instrumento avaliativo a realização de um seminário, dividindo a turma em grupos. As apresentações foram marcadas por vivências dos alunos. Considerando que a maioria é filho ou neto de agricultores, eles apresentaram, por exemplo, como o avô sabia a partir do movimento das formigas se o inverno ia ser bom ou ruim. Segundo alguns deles, o avô nunca errava. Percebemos nesse relato que as vivências e experiências dos alunos ressignificaram os conhecimentos estudados na disciplina quando atrelaram os seus cotidianos. (Diário de campo, mergulho na aula da disciplina técnica, março/2021)

De acordo com Santos (2011, p. 77) o projeto de ciência moderna está pautado em dois pilares: o pilar da regulação e o pilar da emancipação, sendo que:

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

Santos (2011) afirma que todo conhecimento é uma trajetória entre um ponto ou estado A, denominado ignorância, para um ponto ou estado B, denominado saber, que se distinguem pelo modo como se caracterizam os dois pontos e suas trajetórias. O autor defende que não há uma ignorância geral nem um saber geral. “Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (SANTOS, 2011, p. 78).

Na mesma discussão, Santos (2011) afirma que o paradigma da modernidade apresenta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-emancipação implica um saber de solidariedade sobre a ignorância do colonialismo, e o conhecimento-regulação está relacionado a um saber ordeiro sobre a ignorância do caos. Ocorre que no paradigma da modernidade predominou viciosamente o conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, gerando uma busca desenfreada pela ordem por meio de processos colonizadores, e a solidariedade, uma das práticas presente na comunidade passou a ser vista como uma prática de relações caóticas.

O PPC do curso de agropecuária no IF, *Campus Apodi* contém as ementas de todas as disciplinas ministradas no curso. De certa forma, essas ementas estabelecem os conhecimentos que devem compor o plano de curso. A partir das referidas ementas, os docentes elaboram os planos de ensino anuais, selecionando, sistematizando e organizando os conteúdos a serem ministrados em cada aula, seguindo um cronograma com base no calendário acadêmico da instituição. O professor colaborador da disciplina propedêutica afirmou que recorre à ementa para elaborar o plano de ensino, mas não reduz sua atividade à ementa.

Com a leitura da ementa eu tenho uma ideia do que se busca com aquela matéria, com isso, eu vou seguir a ordem. Se eu vejo que a ementa desse curso está adequada, engloba todos os assuntos que são efetivamente importantes para a formação do aluno, eu a organizo de acordo com a forma que a ementa apresenta. Porque às vezes está na ordem de ensino, na ordem cronológica de aprendizado, já está na ordem que se ensinaria ou que seria necessário para que o conteúdo se desenvolvesse bem. Então, utilizo a ordem dele. Caso não esteja completo, eu vou buscar colocar mais informações. (Prof. Propedêutico, diálogo realizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, jan/2021)

Percebemos que a ênfase do professor é com os conteúdos e com a ordem estabelecida na ementa da disciplina. Percebemos que no final do trecho de seu relato, há um indício de subversão à lógica instituída, representando em nossas leituras uma potencialidade curricular.

Conforme Santos (2011), o pilar da emancipação se constitui em três lógicas de racionalidade (racionalidade estético-expressiva, racionalidade moral-prática e racionalidade cognitivo-instrumental), que foram pensadas concomitantemente ao pilar da regulação (princípio de mercado, princípio do Estado e princípio da comunidade), produzindo movimentos complexos. Tanto o pilar da regulação como o pilar da emancipação sofreram distorções e perderam sua força enquanto projeto, quando o princípio de mercado aliado à racionalidade cognitivo-instrumental se sobrepuseram aos demais princípios e racionalidades.

Nesse sentido, Santos (2011, p. 79) afirma que este desequilíbrio dos dois pilares que sustentam teoricamente o projeto da modernidade, produziu o que se designaria por conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação.

O estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem).

O referido autor acredita que o caminho mais coerente é o de reavaliar o conhecimento-emancipação, concedendo-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação, implicando a

transformação da solidariedade na forma hegemônica de saber e que se aceite um certo nível de caos proveniente da negligência do conhecimento-regulação.

O conhecimento-emancipação deve contestar o “[...] senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar assim mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2011, p. 107). Esse novo senso comum que emerge com a segunda ruptura epistemológica, tem a intenção de valorizar o conhecimento na relação com o mundo e as experiências sociais dos *praticantespensantes*, possibilitando a transição entre a ignorância produzida pelo colonialismo para o saber solidário, o que dimensiona sua característica libertadora:

[...] o senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente [...] é superficial porque desdenha das estruturas que são para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não-metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida [...] (SANTOS, 2011, p. 108).

Corroborar com a reflexão Santos (1988), que também chamou a atenção para o fato de que a ascensão da tecnologia (do conhecimento tecnológico) acarreta consequências de enorme alcance, já que sua utilização universal, quase sempre sem relação com os recursos naturais e humanos locais é causa de graves distorções, uma vez que o trabalho científico foi colocado a serviço da produção, dando à ciência um papel produtivo. Dessa forma, a ciência se torna tributária dos interesses hegemônicos e renuncia a toda vocação de servir à sociedade.

Para Santos (1988) a concentração e centralização da economia e do poder político, cultura de massa, cientificização da burocracia, centralização agravada das decisões e da informação formam a base das desigualdades sociais, da opressão e da desintegração do indivíduo. Esse movimento geral atingiu a atividade científica, quando os conhecimentos começaram a atuar sobre os instrumentos de trabalho, impondo-lhes modificações e produzindo males ou benefícios.

Para o citado autor, um saber comprometido com interesses hegemônicos gera conhecimentos delimitados:

Um saber comprometido com interesses e institucionalizado em função de conhecimentos estritamente delimitados acaba por sofrer uma fragmentação cujo resultado é, não a autonomia desejável das disciplinas científicas, mas a

sua separação. A evolução econômica agrava essa distância e nos afasta cada vez mais de um enfoque global e da visão crítica que ele permite. Então, o trabalho do cientista se vê despojado de seu conteúdo teleológico e deve ser feito segundo uma ótica puramente pragmática para atender aos que pedem as pesquisas ou dirigem as instituições de ensino (SANTOS, 1988, p. 7).

Nesse contexto, destacamos a valorização atribuída por Freire (2014) ao conhecimento de mundo, aos saberes locais, como ponto de partida para o trabalho crítico de conscientização política. Para o autor, a importância do conhecimento de mundo é o que nele há de bom senso – de leitura real, de implicação com a cultura e as maneiras de apropriação e recriação. Afirma ainda, ser um erro epistemológico e um obstáculo ideológico a desvalorização da sabedoria que vem da experiência social e cultural do ser humano em função da presença de uma ideologia dominante.

Freire (2014) apoia sua defesa, do conhecimento de mundo, como forma de desinvisibilizar o saber popular dos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos. Sua experiência no Nordeste brasileiro, possibilita o reconhecimento de *situações-limites* vivenciadas por sua família, como está dito no texto “A gravata de meu pai e o piano alemão de tia Lourdes, em Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (FREIRE, 2012) e a valorizar o conhecimento de mundo (a leitura das mulheres e homens) no contexto da educação e da educação escolar ao relacionar com a sua própria experiência.

[...] a convivência sempre respeitosa que tive com o "senso comum", desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-la ou simplesmente minimizá-la. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso comum", também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o "saber de experiência feito", parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2014, p. 81).

Para Freire (2014), o sujeito, antes do processo de conscientização política, apresenta-se com uma leitura de mundo que será problematizada e ressignificada, e a educação se apresenta como principal recurso de emancipação social desse sujeito. Dessa forma, concebemos como seres capazes de refletir e criar consciência de sua incompletude, da relevância de sua participação nas tomadas de decisão coletivas, da negação histórica de seus direitos e da vontade de *ser mais*, como possibilidade concreta.

Pelo fato de ser aberta, transcendente e por ser temporal, a consciência não permite ser aprisionada por nenhuma situação vivida. Dessa maneira, na condição de sujeitos inconclusos, a experiência existencial passa a definir-se num processo de permanente conquista tanto individual quanto global (mundo). Ao conceber os sujeitos como seres inacabados e abertos,

fundamentalmente dialógicos, Freire (2014) afirma que a construção e o avanço como seres humanos, só é possível por meio do diálogo.

Discutindo a educação como prática da liberdade, Freire (2013) considera que não há educação sem diálogo, por isso a palavra dos sujeitos, localizados no mundo, é vista como ferramenta essencial para a organização curricular. Para ele, o diálogo é um compromisso com o outro e, portanto, a educação é concebida a partir de um diálogo crítico e libertador entre educadores e educandos. Nesse sentido, afirmamos que a educação é, sim, um ato de conhecimento libertador e emancipatório.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. (FREIRE, 2013, p.31)

Assim como Freire (2014) afirma que o sujeito não é um ser passivo, o conhecimento também não pode ser visto como algo estático, pronto e acabado. O conhecimento é produzido na relação com o outro e no movimento dialético que tem na realidade o ponto de partida e de chegada, e que precisa ser sempre visto como algo em constante movimento.

Defende ainda, que a escola tenha como ponto de partida o conhecimento de mundo dos sujeitos, sua visão do mundo, pois assim, conseguirá expandir e produzir conhecimentos que ressignifiquem a prática social dos sujeitos, quando este for o caso, possibilitando uma formação implicada às reais necessidades e expectativas dos indivíduos.

Freire (2014) também compreende o conhecimento como processo de interação comunicativa que se dá no diálogo entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto no e com o mundo que, por sua vez, é ressignificado no e com o processo educativo. A característica fundamental do humano do mundo é o ato comunicativo, por isso o conhecimento não pode se reduzir à relação sujeito-objeto, porque não encontrará sua finalidade somente no objeto, mas sim na comunicação estabelecida entre sujeitos.

Afirmamos que o conhecimento é ressignificado, a partir da relação com um contexto espacial e temporal, principalmente na vida cotidiana dos sujeitos. O conhecimento engajado à realidade social e cultural é práxis social, possibilitando a tomada de consciência do mundo em que se vive.

Para Freire (2014), conhecer a realidade é fazer uma leitura e interpretá-la para transformá-la, sempre considerando que cada sujeito traz consigo uma leitura do mundo. Essa leitura se constrói a partir do momento em que os sujeitos começam a tomar consciência do que está ao seu redor, o mundo em que convivem. Portanto, aos educadores e educadoras, cabe a

tarefa de interpretar as leituras que os educandos têm e conduzem para os diferentes e diversos espaços educativos.

Como educador, preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2014, p. 83).

A resistência que existe em alguns educadores de não considerar o conhecimento do mundo dos educandos, como afirma Freire (2014) está baseada numa cultura de opressão de classe, sob a qual muitos estão assujeitados. A leitura do mundo não pode ser feita pelo outro, pois não pode ser uma leitura alienada, silenciosa, escondida no academicismo, precisa ser uma leitura que permita o diálogo entre os diferentes saberes para a construção do novo conhecimento, ou seja, precisa ser uma leitura crítica, como nos alerta o autor:

É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mas além das quais se acha o “inédito viável”. É preciso, porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundoconsciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode se a leitura dos acadêmicos impostas às classes populares. (FREIRE, 2014, p. 106-107).

Percebendo o conhecimento como construção histórica e social, feita por homens e mulheres, não há quem saiba melhor ou mais, mas há quem sabe coisas diferentes uns dos outros, pois “[...] ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer” (FREIRE, 2014, p. 47-48). Por isso, o ato de conhecer é possível por meio do outro e entre sujeitos, ativos no processo. Aprender vai muito além de acúmulo de conhecimentos, envolve outras capacidades.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1983, p. 27-28).

Para superar a postura moderna focada na consciência individual, Freire (2014) defende um paradigma fundamentado no diálogo e na intersubjetividade como forma de construir uma educação libertadora.

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2014, p. 18).

As discussões apresentadas, o reconhecimento da diversidade de saberes existentes nos cotidianos dos sujeitos com quais mantivemos contato, por meio dos mergulhos em seus cotidianos de sala de aula virtual e o entendimento de que a construção do conhecimento é o meio capaz de ressignificar a vida social dos sujeitos, transformando-os em seres emancipados, nos ajudaram a problematizar a pergunta mobilizadora dessa pesquisa: como são *pensados/praticados* os currículos na/da Educação Profissional no IFRN, Campus Apodi?

2.2 AS REDES DE CONHECIMENTOS PRODUZIDAS NO ENCONTRO DE SABERES/PODERES/FAZERES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cotidianos escolares e redes educativas são *espaçostempos* em que formamos e somos formados, tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) produzidos no dia a dia dos *praticantespensantes*. Para compreender a potência emancipatória dessas redes educativas cotidianas se fez necessário entender o que os *praticantespensantes* produzem com o que lhes é imposto para consumo (CERTEAU, 1994), como projetos pedagógicos, materiais didáticos, conteúdos curriculares, entre outros.

Na pesquisa acerca de currículos *pensados/praticados* (OLIVEIRA, 2016) na Educação Profissional no IFRN, *Campus Apodi*, consideramos que o currículo integrado usado nas escolas de educação profissional assume a realidade como um todo concreto, relacionando-se na totalidade da formação do ser humano. Esse tipo de currículo é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação.

Nesse contexto, recorreremos a Goodson (2018, p.39) para afirmar que “[...] o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. Sendo assim, o currículo

integrado do Instituto Federal se apresenta como um testemunho dos interesses de seus idealizadores, professores, técnicos, especialistas que, considerando a realidade social em que os cursos seriam ofertados, definem o que se pode assumir como currículo pré-ativo, como percurso a ser seguido.

O currículo passa por constantes transformações no processo de construção dos conhecimentos, pois é “[...] preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 2018, p. 10). Sendo assim, o currículo é um guia para um fazer que precisa ter, como pressuposto comum, alguns princípios, valores, concepções acerca de elementos constituintes, reconhecendo que o desenvolvimento dele é uma ação dinâmica e contínua.

O currículo integrado da Educação Profissional pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade. Mas, seria suficiente o acesso a esses conhecimentos institucionalizados? O que se passa nos contextos cotidianos, nas tantas redes de *saberes-fazeres* curriculares? Portanto, os currículos *pensados-praticados* evidenciaram ou ações criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes práticas vivenciadas no IF.

No Projeto Político Pedagógico do IFRN, a concepção de currículo integrado remete-nos à ideia de completude e de compreensão das partes em relação com o todo. Essa concepção tem por base os conceitos de politecnicidade e de formação integrada. Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Na Educação Profissional, a compreensão de formação integrada pauta-se, segundo Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. A esse modelo está vinculado o compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana.

O modelo de currículo integrado desenvolvido no IFRN fundamenta-se na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade. Para Ramos (2005), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la. A integração é construída a partir do estabelecimento de relações

entre conhecimentos gerais e específicos, ao longo do processo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

O PPP do IFRN enfatiza a necessidade de superação da dualidade entre educação profissional e a educação básica ao afirmar “[...] que, efetivamente, contribuam, no contexto educacional brasileiro, para a superação da dualidade histórica entre a educação profissional e o ensino médio [...], comprometendo-se com uma formação integral e integrada” (PPP/IFRN, 2012a, p. 105).

A defesa da concepção de currículo integrado fica evidente quando analisamos os 16 princípios que orientam os cursos e as modalidades do ensino técnico desenvolvido na Instituição. Percebemos que os princípios levam em consideração a concepção histórico-social de formação técnica, a autonomia pedagógica da Instituição e o significado social da oferta. Compreendemos que o processo formativo defendido no PPP visa à superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e o rompimento com a preparação para o trabalho de forma simplificada, buscando-se a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2012).

O Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária (PPC) apresenta, como bases legais, a LDB nº 9.394/96 e atualizada pela Lei nº 11.741/08 e como marco orientador as decisões presentes no PPP do Instituto.

Em relação à estrutura do PPC, percebemos que o documento segue um modelo padrão com apresentação, justificativa, objetivos, perfil profissional de conclusão do curso, entre outros. A justificativa apresenta um foco no fortalecimento da agricultura e pecuária de base familiar:

[...] buscando a formação de técnicos com habilidades e competências para atuarem nos diversos setores, fortalecendo a agricultura e pecuária de base familiar, formando profissionais qualificados para atuarem nas propriedades privadas e públicas do estado e do País. (PPC, 2014, p. 10)

No entanto, o objetivo geral do curso é o seguinte:

[...]formar profissionais técnicos de nível médio dotados de conhecimentos que os habilitem a desenvolver com competências técnica e atitudinal, nas atividades relacionadas às cadeias produtivas agrícolas, pecuárias e agroindustriais, no âmbito regional e nacional. (PPC, 2014, p. 11).

Esses dois recortes deixam evidente um contraponto entre o que está na justificativa para implantar o curso e o objetivo geral traçado. O objetivo geral apresenta uma forte influência da lógica de mercado capitalista quando cita a habilitação dos estudantes para

atuarem nas cadeias produtivas, no entanto, grande parte desses são filhos de agricultores e agricultoras que se dedicam à agricultura familiar.

Outro contraponto percebido e destacado no documento é que a justificativa presente no PPC se compromete com uma oferta de ensino que possa aliar a formação técnica à formação humana dos educandos, enfatizando a importância da formação técnica e o desenvolvimento da formação crítica e reflexiva deles. No entanto, os objetivos específicos apontam exclusivamente para a formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho, passando uma ideia de que os cursos não têm nenhuma preocupação com a formação mais ampla dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Analisando os objetivos específicos constatamos a predominância dos aspectos voltados para a formação técnica. Dos 12 objetivos traçados, apenas um é voltado para a formação integral, os outros onze são totalmente voltados para a formação técnica, quando apontam as capacidades esperadas. Portanto, não há coerência com o pensamento presente no PPP do Instituto quando evidencia a preocupação em superar a dualidade histórica entre formação geral e a profissional. Arroyo (2011) afirma que focalizar o currículo como um espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas, é percebê-lo como um *espaçotempo* no qual vivenciamos e negociamos sentidos que fazem com que nossas redes de conhecimento, tecidas cotidianamente, possam ser percebidas como práticas potentes de aspectos políticos.

Diferentemente das concepções curriculares que articulam o PPP do Curso Profissional de Agropecuária, entendemos que a ideia de currículo é expressa como processo de diálogo, de construção social sustentada e sujeita por diferentes forças. Essas forças estruturam o currículo escolar em diretrizes e objetivos específicos, além de serem voltados para resultados, mesmo assim este continua lutando para ser uma conversa.

Na escola, o currículo seria uma conversa sempre em curso por envolver diferentes sujeitos, forças, elementos sociais, além de articular professores, alunos, livros e projetos pedagógicos. Essa convivência entre docentes e discentes, projetando significados naquilo que é ensinado, ou seja, no percurso, quando há decisões a serem tomadas no cotidiano das salas de aula que vão muito além do que está escrito no currículo oficial. Portanto, perceber os currículos *pensadospraticados*, aproximou-nos da ideia de entender o currículo como criação cotidiana e trouxe à tona as variadas formas de como vem sendo tecido, especialmente no contexto das aulas remotas.

As conversas complicadas fizeram emergir na discussão a ideia “currículo em rede”, entendido como produções pautadas nos acontecimentos produzidos nas vivências cotidianas

distintas, nas relações desenvolvidas entre os *praticantespensantes* e os espaços ocupados - inventividade, criatividade e coletivização.

Segundo Oliveira (2016, p. 73) “[...] a noção de conhecimento em rede pressupõe que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes na rede de cada um”. Por isso, surge a necessidade de compreender que existem diferentes redes de conhecimentos e que a tessitura do conhecimento também se dá nessas redes, ou seja, cada ser humano inserido nas suas relações cotidianas cria e compartilha conhecimentos, significações e modos de vida.

Os currículos são tecidos para além da marca do pré-ativo (o documento) em meio às redes de *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* que habitam espaços culturais e sociais distintos, manifestando suas ações por meio de traduções, negociações, performances e um conjunto de práticas sempre emergentes do cotidiano. Essa compreensão do currículo em rede, conduziu Oliveira (2016, p. 74) a definir o cotidiano como “[...] espaço privilegiado de produção curricular”.

Mergulhados na especificidade do IFRN *Campus* Apodi, reconhecemos as estruturas e normas dos currículos pré-ativos como fundantes nesse processo de definição do curso, mas nos debruçamos mais intensamente nas relações sociais dinâmicas constitutivas do cotidiano. Esta categoria emerge como essencial na medida em que o *espaçotempo* da realidade social se modifica, inventa seus modos de fazer e suas possibilidades de mudança. Torna-se necessário seu estudo para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos que se enredam com aprendizagens escolares.

De acordo com essa compreensão, há uma indissociabilidade entre as instâncias da vida e das práticas sociais, considerando que, para além das especificidades dos diferentes campos de nossa formação, nossas ideias e reflexões, junto às emoções, sentimentos e paixões, criam os sentidos do mundo que nos impulsionam a agir. Não há sujeitos de conhecimentos dissociados de sujeitos de cultura, de valores e sentimentos e é com essa inteireza que desenvolvemos não só nosso entendimento de mundo, como também nossas ações sobre ele, nossas convicções e nossas formas de expressá-las.

Seja o mundo social considerado globalmente ou o mundo das *políticaspráticas* educacionais cotidianas, as redes de sujeitos que somos se articulam às redes de conhecimentos que tecemos na formação de nossos modos de sentir/perceber/agir no e com o mundo (OLIVEIRA, 2013). Essa ideia caminha de par com outra, a de que cada um de nós integra uma rede de sujeitos (SANTOS, 2011) de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias e que estamos permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que nos

forja e é por nós forjada, como afirma Morin (1995, p. 182): “ Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduos humanos”.

Para Manhães (2011) a metáfora da rede implica pensar, de um ponto de vista epistemológico, a possibilidade de interação de diversidades, isto é, buscar as maneiras de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso. Portanto, a tessitura de conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza.

Assumir a metáfora da rede é potencializar as inter-relações que ocorrem na vida cotidiana, conduzindo à abertura para novas significações, novos caminhos possíveis, reconhecimentos de novos *saberesfazeres* presentes em um processo de descentralização e desierarquização.

As redes de poderes, saberes e fazeres nos pegam se nos jogamos nelas; nos envolvem se estamos disponíveis ao diálogo; nos tecem/destecem/retecem se conseguimos compreender os múltiplos caminhos e vários espaços/tempos de aprendizagens e de ensino (ALVES, 2011, p.82).

As redes de *saberesfazerespoderes* nos ajudam a apagar os limites presentes nas prescrições oficiais a partir do que é produzido nos cotidianos escolares coletivamente. Apropriando-me dos conhecimentos de Alves (2011, p.41):

Não estamos falando de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir *das redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam.

São redes de *saberespoderesfazeres*, pois nelas se “[...] tecem [...] conhecimentos de todos os tipos” (ALVES, 2011), sem hierarquização, sistematização, estratificação, classificação ou linearidade desses saberes. Os conhecimentos científicos, culturais, artísticos, religiosos, entre outros, não se alojam em disciplinas específicas. Os conhecimentos estão em tessitura, atravessando a cada um em todos os *espaçostempos*. Nas redes, os sujeitos tecem saberes em movimentos dinâmicos e complexos.

Conforme Oliveira (2003, p. 44), “[...] temos assistido ao jogo de tensão entre a legitimação da dominação e a busca de sua superação tanto naquilo que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato em seu interior [...]”. A escuta de alguns profissionais do IFRN e dos discentes nos levará a problematizar as práticas cotidianas desses sujeitos.

Os sujeitos praticantes produzem redes de *saberesfazerespoderes* que vão se constituindo em currículos cotidianos.

[...] assim como as redes de *saberesfazeres* não se limitam aos territórios das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais de nossas pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2016, p. 86).

Para Alves (2011), “[...] um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola”. Nessas redes não há um ponto de partida, não há uma limitação do olhar somente em documentos prescritos, projetos ou atividades, mas sim pensar o currículo vivenciado nos cotidianos das escolas, a partir de todos os acontecimentos, como planejamento, avaliação, formação de professores, história de vida dos sujeitos, diversidade, proposta pedagógica, entre outras possibilidades que permeiam as redes de *saberespoderesfazeres*.

Na complexidade dos currículos em rede são produzidos processos de desinvisibilização de práticas consideradas clandestinas ou oficiosas. Nesse sentido, é preciso compreender a rede de *saberesfazerespoderes* constituídos no IFRN, Campus Apodi sendo capaz de reconhecer nos currículos *pensadospraticados* horizontes que possibilitem a formação continuada de outras redes de *saberesfazeres* e lutas.

CAPÍTULO III – CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* NOS COTIDIANOS DO IFRN, CAMPUS APODI

Neste capítulo, apresentamos os movimentos gerados a partir dos atravessamentos presentes na nossa pesquisa: a questão política do IFRN e a pandemia causada pelo COVID-19. A partir de trechos do nosso Diário de Campo, instrumento essencial para a efetivação dos sentidos capturados da pesquisa, abordamos como estavam sendo *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2016) os currículos antes da pandemia, e de como passaram a ser organizadas as aulas a partir da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Evidenciamos mil maneiras de caças não autorizadas (CERTEAU, 1994) de *nossos personagens conceituais* (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) nesse contextos de incertezas.

3.1 PRÁTICAS CURRICULARES REGULADAS NOS COTIDIANOS DO IF ANTES DO MOMENTO DE PANDEMIA DO COVID-19 NO ANO DE 2020

Durante nossos *mergulhos com todos os sentidos* na realidade do *Campus Apodi* percebemos que a concretização da proposta curricular presente no Decreto nº. 5.154/04 na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada para o Curso Técnico em Agropecuária, além de demandar ações pedagógicas que permitam a integração, exige uma infraestrutura mínima composta por setores de produção, laboratórios e salas de aulas adequados para o desenvolvimento das aulas.

Os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, assim como os estudantes dos demais cursos do *campus*, contam com assistência odontológica, psicológica, orientação pedagógica, programas de auxílio transporte, além de refeições gratuitas (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar). Evidenciar esses serviços tornou-se necessário para justificar que a proposta política de educação dos IF está implicada a realidade local dos estudantes, favorecendo sua entrada, permanência e garantia de sucesso no período em que se encontra no referido Instituto. Para muitos estudantes, alguns desses serviços são essenciais em sua vida, sendo utilizados pela primeira vez quando do acesso ao Instituto.

Com o intuito de conhecer melhor nossos *personagens conceituais*, realizamos um levantamento acerca dos 28 alunos que compõem o 4º ano do curso de agropecuária. 53,58% são do sexo feminino e 46,42% do sexo masculino. Os estudantes ou responsáveis declararam na matrícula que 78,57% têm renda familiar menor que meio salário-mínimo, 17,85% vivem com menos de um salário-mínimo e 3,57% têm renda maior que um salário-mínimo. Em relação

à etnia/cor os mesmos declararam ser 60,71% pardo, 28,57% brancos, 7,14% negros e 3,57% indígena. Os dados revelam a situação de pobreza em que vive a maioria dos jovens matriculados no IF, *Campus* Apodi, suas famílias e população local. Nesse sentido, o IF constitui um mobilizador de potenciais locais e uma instituição capaz de diminuir os índices de pobreza e impactar a economia da região.

Após conhecer melhor as origens dos *personagens conceituais* da nossa pesquisa podemos afirmar que os programas de assistência estudantil ofertados pelo IF são essenciais para a permanência desses estudantes no curso, uma vez que a maioria tem baixo poder aquisitivo. Boa parte dos alunos não tem condições de pagar o transporte e alimentação para permanecer no curso.

Ponto forte para aulas práticas do curso de Agropecuária é a fazenda-escola, uma Unidade Educativa de Produção (UEP) com viveiro de mudas, laboratório vivo de produção vegetal, máquinas e equipamentos, laboratório de compostagem e vermicompostagem, nutrição animal, caprinocultura, ovinocaprinocultura, bovinocultura, suinocultura, avicultura, apicultura, forragicultura e fábrica de ração. Nesses espaços acontecem as aulas práticas dos professores da área técnica, além de estágios e desenvolvimento das pesquisas dos TCC dos discentes para a conclusão do curso.

Também são disponibilizados para o curso os laboratórios de química, física, biologia e informática, todos com conexão à *internet*. Todos os setores apresentam recursos tecnológicos adequados para a produção, pesquisa e realização das aulas.

Durante os nossos mergulhos foi possível perceber que os professores das áreas técnicas utilizam a fazenda-escola, assim como realizam visitas técnicas (aulas de campo) em fazendas produtoras da região, para explorar recursos existentes, em suas aulas práticas. Já no que se refere aos professores das áreas propedêuticas, estes não utilizam esses espaços, ficando restritos ao ambiente das salas de aulas convencionais. Entendemos que esse é um indício da falta de integração de conhecimentos entre as áreas do curso. A organização curricular integrada sugere um trabalho em equipe com mais interação entre áreas de conhecimento.

Os dois professores, *personagens conceituais* dessa pesquisa, em relação à falta de integração entre as disciplinas, apontam: “[...] não conseguimos pensar coletivamente, temos dificuldades em planejar interdisciplinarmente. Os conteúdos do ensino médio são trabalhados isolados” (Prof. Propedêutico); “[...] a integração não acontece na prática, o ensino é totalmente fragmentado, o máximo é uma conversa entre professores da área técnica, mas não chega a ser planejamento” (Prof. Técnico). Percebemos que os conteúdos ministrados ao longo da pesquisa

não foram trabalhados de forma integrada, e os professores não mencionam ou trabalham conteúdos de outras disciplinas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a formação técnica do futuro profissional técnico em agropecuária atravessam, frequentemente, as aulas dos docentes. Nas aulas dos professores das disciplinas das áreas do ensino médio, os objetivos estavam voltados para o sucesso dos alunos no ENEM; já as aulas dos professores das áreas técnicas apresentavam objetivos ligados à formação do técnico para atuar no mercado de trabalho da agropecuária. Ou seja, durante os nossos mergulhos entendemos, explicitamente, a dualidade que persiste entre as disciplinas do ensino médio (propedêuticas) e as da educação profissional (técnicas).

Entendemos que essas disputas geram tensões entre as áreas de conhecimento e contribuem para formações fragmentadas e dualistas, dificultando a aprendizagem e compreensão dos conteúdos, além de não contribuir com a formação humanista e emancipadora dos *praticantespensantes*. Estes se preocupam apenas em memorizar as informações repassadas por todos os professores das tantas disciplinas com o objetivo de passar nas provas a que são submetidos.

[...] o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 101).

Entendemos que o currículo integrado propõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, criando oportunidades de integração, interação e diálogos durante o planejamento e execução dos conteúdos. Promove, assim, uma aprendizagem mais significativa e humana. Dito isto, afirmamos que a integração curricular defende uma abertura para os professores explorarem a interdisciplinaridade e, com isso, estabelecer relações entre os diversos conhecimentos.

O planejamento pedagógico também foi nosso *espaçotempo* de mergulho. No *campus* Apodi, o planejamento é incentivado pela Equipe Técnico-Pedagógico (ETEP) e pela Diretoria Acadêmica (DIAC) para que aconteça coletivamente. São realizados dois Seminários Pedagógicos anualmente, no início de cada semestre letivo, e algumas reuniões pedagógicas que acontecem, semanalmente, às quartas-feiras no IF. Essas reuniões são estabelecidas nos horários de trabalho de todos os professores, quando os temas são conduzidos pela ETEP e DIAC e variam entre temáticas pedagógicas e administrativas. A ETEP realiza um questionário

no final de cada semestre solicitando aos professores as temáticas que sugerem para serem trabalhadas durante o semestre seguinte.

Em conversa com um dos integrantes da equipe da ETEP acerca do planejamento, destacamos de seu relato, a seguinte afirmação: “[...] o planejamento coletivo tem o objetivo de promover a interdisciplinaridade, mas não tem efeito prático, pois os professores repetem os mesmos planos dos anos anteriores e enviam para o setor.” (Membro da Etep, out./ 2020)

A ruptura desse individualismo entre os professores é uma das questões a ser superada no planejamento curricular, pois deve ser uma tomada de decisão que leve em consideração as questões interdisciplinares capazes de ajudar na formação do cidadão crítico-reflexivo.

3.2 O CAOS AUTO-ORGANIZATIVO E A NECESSIDADE DE APRENDER FRENTE À COMPLEXIDADE DO MUNDO

Nossa pesquisa foi atravessada por duas situações muito difíceis que exigiram reinvenção, desconstruções, adaptações e superações. A primeira atingiu o mundo todo, nos obrigando ao distanciamento social como forma de superar a pandemia causada pela COVID-19; a outra foi de ordem política e atingiu a forma democrática e participativa do IFRN na escolha de sua gestão.

Em dezembro de 2019, surgiram vários casos de pneumonia de causa desconhecida na cidade chinesa de *Wuhan*. Com o número alarmante de novos casos e a rapidez de transmissão da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) deflagrou um alerta epidemiológico admitindo que o risco de epidemia no mundo era alto. Após uma semana desse episódio, autoridades sanitárias chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus humano, o SARS-Cov-2, que apresenta como sintomas febre, cansaço e tosse seca, caracterizando a doença chamada Covid-19.

O novo vírus teve rápida transmissão da doença entre os continentes ocasionando a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, sendo notificado no Brasil o início do contágio em 26 de fevereiro de 2020. A partir dessa data, o nível de transmissão comunitária se alastrou causando um cenário pandêmico, quando passamos a estar diante da maior epidemia/pandemia dos últimos cem anos na história mundial.

Com um pouco mais de um mês do início das aulas do ano letivo de 2020 no IFRN, o *campus* Apodi está nas adaptações que todo início de ano letivo exige, os alunos novatos desbravam os novos espaços, conhecem os professores, os

alunos veteranos se preocupam com as dependências, os editais dos auxílios transporte e alimentação, os dos quartos anos têm a preocupação extra em terminar os TCC's ou estágios. Ou seja, é um dia “normal” em um ano letivo “normal”. Em nível mundial muitas são as notícias do avanço do coronavírus nos países, mas até então ainda temos a ideia de que não chega aqui, fala-se que em locais mais quentes o vírus não se propaga, parece que estamos protegidos pelos 40° C da região da Chapada do Apodi. (Diário de campo, março/2020)

A urgência no cenário epidemiológico mobilizou as instituições públicas para a criação de comitês técnicos para acompanhamento e enfrentamento à Covid-19. O estado do Rio Grande do Norte decretou a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas em 17 de março de 2020, mesma data em que o IFRN também suspendeu suas atividades acadêmicas e administrativas por meio da Portaria nº 530/2020 RE-IFRN, que posteriormente transformou-se na Resolução nº 22/2020 – CONSUP/IFRN.

Alguns professores já estavam realizando as primeiras atividades avaliativas do ano, reuniões dos projetos de pesquisa e extensão acontecendo para se adequar aos editais abertos, reuniões com diretores e coordenadores para readequar o orçamento, pois havia sido contingenciado pelo Governo Federal. Na quinta, dia 12, recebemos a confirmação do primeiro caso de COVID-19 no estado, a sensação já é de desconfiança. Recebemos, pela manhã, a notícia para interrupção imediato de todas as nossas atividades. Foi a hora de avisar a todos os alunos, servidores, prestadores de serviço e lançar nota para a comunidade. Confesso que o medo tomou de conta de todos, mas maior era a sensação de incertezas. Acreditávamos que em 15 dias, no máximo, tudo estaria de volta. O setor de nutrição e serviço social do *Campus* agiu rápido e distribuiu todos os alimentos perecíveis que haviam sido adquiridos através da agricultura familiar para os alunos levarem para casa. Foi o momento em que, no meio do caos gerado pela suspensão das atividades, a alegria tomou conta de muitos. Naquele momento, percebemos que a preocupação não poderia ser só com o vírus, precisava ser com o bem-estar daqueles alunos e alunas. (Diário de campo, março/2020)

A Portaria nº 530/2020 RE-IFRN suspendeu o Calendário Acadêmico de referência do ano letivo de 2020, além de estabelecer o trabalho remoto, preferencialmente, para todos os servidores do Instituto.

Com o objetivo de orientar os docentes quanto ao registro de frequência e a realização das atividades remotas, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN/IFRN) publicou uma Orientação Normativa (ON 1/2020 – PROEN/RE/IFRN). A ON nº. 1/2020 estabeleceu as atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos docentes. Do documento constavam: disponibilização aos estudantes de conteúdos digitais relacionados aos componentes curriculares dos cursos, em ambientes virtuais diversos; realização de capacitação em educação à distância; formação pedagógica e/ou na área de atuação docente; produção de materiais didáticos digitais;

elaboração de programas e projetos de ensino direcionados a nivelamento de estudos; orientação de monitorias; preparação para torneios e olimpíadas de conhecimento, bem como para a melhoria do rendimento e/ou frequência dos estudantes; elaboração de materiais digitais para pessoas com necessidades educacionais específicas; elaboração de publicação acadêmica na área de formação do docente; elaboração de projetos de pesquisa, inovação e extensão de fluxo contínuo, para realização à distância e que visem, preferencialmente, a orientação da comunidade para o combate da COVID – 19; desenvolvimento de projetos de pesquisa, inovação e extensão em andamento que possam ser realizados à distância; elaboração de pareceres em periódicos, projetos e eventos nas áreas de pesquisa e extensão; orientação e/ou coorientação aos estudantes para elaboração de relatórios finais e de trabalhos de conclusão de curso, em diferentes níveis; participação em reuniões como membro permanente de comissões, comitês e colegiados institucionais.

A participação dos discentes em qualquer atividade foi facultada, visto que nem todos possuíam acesso a equipamentos e *internet* em suas residências. Os docentes desenvolveram algumas atividades com o objetivo de manter e fortalecer o vínculo dos estudantes com o IF, bem como a continuidade da rotina de estudos.

Concomitante a todo esse quadro pandêmico mundial, o IFRN se preparava para a transição de gestão. O reitor eleito democraticamente pelos votos da comunidade acadêmica e o atual reitor organizaram suas equipes de transição e em uma clara demonstração de maturidade institucional, compartilharam informações fundamentais para o avanço das ações institucionais.

A comunidade acadêmica do IFRN foi surpreendida, negativamente, com a nomeação de um reitor *pro tempore*, ou seja, o presidente da República ignorou o resultado das eleições para a reitoria do IF. Por meio da Portaria nº 405/2020, o MEC nomeou um professor efetivo do Instituto que sequer concorreu às eleições para o cargo em 2019. O sentimento partilhado entre professores, técnicos e discentes era de um golpe que atentava contra a autonomia das Instituições Federais de Ensino ao instituir um aparato de aparelhamento ideológico e político. A medida jogou na vala comum da insegurança jurídica e do obscurantismo político a decisão coletiva da comunidade escolar. Vale salientar que o processo de consulta, que definiu o reitor e os diretores gerais, transcorreu em conformidade com a Constituição e com os regulamentos internos. Os estudantes e servidores, mesmo no meio da pandemia, foram para a porta da Reitoria para impedir a entrada do reitor *pro tempore*. Somente no período da noite é que o reitor empossado conseguiu acesso ao espaço. Também em forma de protesto os diretores de *campus* e os pró-reitores pediram exoneração dos cargos, o que agravou ainda mais a situação, e apesar de se estar com as aulas presenciais suspensas para os mais de 40 mil alunos, temia-se a paralisação das atividades administrativas. (Diário de campo, abril/2020)

Como argumento para a nomeação *pró-tempore*, o MEC citou a Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019, que reduz a autonomia das Instituições de Ensino Superior Públicas (IES). O documento, no entanto, não tem validade para os processos de consulta pública realizados antes de sua publicação. As normas do processo eleitoral do IFRN foram publicadas em setembro de 2019 e as eleições realizadas em 4 de dezembro. Salientamos que a escolha não se dá através de uma lista tríplice enviada ao MEC, como acontece nas universidades federais, mas por meio de eleição direta em que o candidato mais votado deve ser nomeado e empossado.

O reitor *pró-tempore* enfrentou muitas dificuldades para formação da equipe de trabalho. Em maio de 2020, o Conselho Superior do Instituto (Consup) questionou a gestão *pró-tempore* sobre a existência de mais de 30 cargos vagos na gestão principal; das cinco pró-reitorias existentes no IF, quatro permaneciam com seus cargos vagos, inclusive as que respondem pelo tripé principal da instituição, Ensino, Pesquisa e Extensão. O mesmo aconteceu com as diretorias sistêmicas.

Os diretores acadêmicos dos *campi* do IF, por conta própria, decidiram aplicar uma pesquisa entre os estudantes para entender a realidade e planejar um retorno de forma remota. No entanto, os resultados foram preocupantes, 36% dos estudantes do IFRN não tinham acesso diário à internet; além disso, 64% afirmam não possuir computador de mesa (*desktop*) e 43% afirmaram não possuir *notebook*. No caso do *campus* Apodi, a maioria dos alunos respondeu que tinha celular de configuração básica, que não permitia baixar nem armazenar arquivos, muito menos acompanhar transmissões *online* ou fazer atividades. O acesso à internet dependia da compra de créditos para o sinal 3G, o que não era possível sempre. A renda familiar *per capita* de 64,25% de estudantes do IFRN era menor que meio salário-mínimo, geralmente formada pelo programa governamental Bolsa Família. (Diário de campo, maio/2020)

Os dados confirmaram a necessidade de planejamento e recursos que possibilitassem a inclusão de todos os alunos. O fato é que não se faz ensino remoto sem uma infraestrutura tecnológica básica para que os estudantes tenham acesso às aulas, aos conteúdos e às atividades. A pesquisa mostrou muitos estudantes não dispoendo de equipamentos, acesso à *internet*, espaço adequado para estudo, sem falar de alimentação, pois muitos só conseguiam ter três refeições por dia por causa da merenda escolar.

As coordenação administrativa e pedagógica do IF, *Campus* Apodi mantiveram contato com pais e estudantes, realizando conversas com o intuito de entender a situação que estavam vivendo e a possibilidade de retorno das aulas de forma remota.

[...] só conseguíamos contato com os estudantes, por meio de ligação para telefone dos pais, muitas vezes a casa só dispunha de um celular. Conversei

com uma estudante do Curso Integrado em Agropecuária. A discente mora em um sítio, na zona rural de Apodi, e relatou que antes da paralisação das atividades presenciais sua rotina já era desafiante em razão da falta de acesso à internet e da situação econômica da família.

A estudante mora com os pais e mais dois irmãos. A renda familiar vem do programa Bolsa Família. A discente é bolsista da Biblioteca, por meio do Programa de Assistência Estudantil mantido pelo IFRN. A renda familiar, portanto, é menor que um salário-mínimo. A conversa com ela foi por mensagens de texto, e a discente só consegue responder as perguntas nos dias em que vai à casa da tia, na zona urbana. Ainda assim, a qualidade do sinal é fraca, o que impede chamada de vídeo. (Diário de campo, conversa via aplicativo *Whatsapp*, maio/2020)

Um outro estudante com quem mantivemos contato, pelo celular via whatsapp nos fez relatos preocupantes e instigantes para que o campus pudesse pensar alternativas para atendimento do público com essas especificidades. Na conversa, perguntamos sobre o retorno *online*, remoto.

[...] todos os dias tenho medo de que isso aconteça, não sei como teria acesso”. Filho de agricultores, a renda familiar é formada pelo que a mãe recebe do Bolsa Família e pelo que o pai consegue através da agricultura para sustentar seis pessoas que moram na casa. Para o aluno a estrutura do *campus* é essencial para desenvolver os estudos – “Os recursos do *Campus* são maravilhosos, acesso livre à rede de computadores e acervos de livros”. (Diário de campo, conversa via aplicativo *whatsapp*, maio/2020)

Diante do agravamento da pandemia da COVID-19 e a instabilidade enfrentada pelo IFRN em nível de Reitoria, a direção do *campus* Apodi decidiu compor uma comissão para planejar um possível retorno das aulas de forma remota. No dia 8 de julho de 2020, a Portaria nº 163/2020 – DG/AP designou a comissão formada por 14 servidores para planejamento das aulas remotas. A comissão foi formada por docentes das áreas propedêutica e técnica, e pelos coordenadores de cursos do *campus*.

A primeira reunião da comissão para planejamento das aulas remotas. Muitas dúvidas e incertezas rondaram toda a reunião: qual a possível data para retorno das aulas? Quais instrumentos iriam ser disponibilizados para acesso dos alunos às aulas? Como seria a capacitação dos docentes?. Entendemos que o melhor caminho seria analisar os documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O primeiro documento analisado foi o Parecer do Conselho Nacional de Ensino, CNE/CP nº 5/2020, publicado em 28 de abril de 2020. (Diário de campo, conversa via aplicativo *Whatsapp*, julho/2020)

O parecer CNE nº 05/2020 apresentava consequências possíveis, como dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente,

também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; abandono e aumento da evasão escolar.

Dentre as consequências citadas pelo CNE, destacamos a dificuldade de reposição de forma presencial das aulas, já que não havia expectativas para a retomada de atividades no *Campus Apodi*, especialmente no que concerne à locomoção dos estudantes e das condições de saúde pública do estado do Rio Grande do Norte. A dificuldade decorre em razão do *Campus Apodi* situar-se na zona rural do município de Apodi e atender estudantes da própria cidade e de cidades vizinhas como Governador Dix-Sept Rosado, Umarizal, Felipe Guerra, Rodolfo Fernandes, Caraúbas, Itaú e Severiano Melo, entre outras, além de municípios do vizinho estado do Ceará.

Após a publicação do Parecer do CNE, o MEC emitiu a Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a educação profissional técnica de nível médio. No artigo terceiro, sobre a decisão das instituições pela substituição das atividades presenciais por não-presenciais, os incisos primeiro e segundo definem que estas atividades sejam mediadas por tecnologias digitais, as quais precisam estar disponíveis para os alunos em suas residências. Os parágrafos segundo e terceiro do inciso segundo definem a responsabilidade sobre a garantia de acesso às tecnologias e materiais e sobre a proibição das atividades práticas inerentes ao ensino técnico.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições de que trata o art. 1º, *caput*, a definição das atividades curriculares que forem substituídas, a disponibilização de ferramentas e materiais aos estudantes, que permitam o seu acompanhamento, as orientações e o apoio para o seu desenvolvimento, bem como a realização de avaliações, quando couberem, durante o período da autorização de que trata o *caput*.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* às práticas profissionais de estágios e de laboratório, quando previstos nos respectivos Planos de Curso. (Portaria nº 376/2020, p. 66)

O documento deixa clara a responsabilidade da Instituição, que deve garantir aos estudantes o acesso a ferramentas digitais em uma situação de ensino não-presencial; portanto, entendemos que o retorno em ensino remoto estava diretamente condicionado ao provimento das condições mínimas para que todos os estudantes fossem incluídos e instrumentalizados.

O Parecer do CNE (MEC, 2020) apresentava as dificuldades que as instituições públicas de ensino brasileiras enfrentariam em um possível retorno presencial no pós-pandemia, além

das muitas disparidades sociais que já faziam parte do cotidiano escolar. No entanto, os desafios não seriam apenas no pós-pandemia, visto que qualquer modelo de ensino diferente do que a comunidade escolar está habituada, viria imbuído de questionamentos: como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?; como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?; como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

Em busca de possíveis respostas e em virtude do longo tempo de suspensão do calendário acadêmico do IFRN, a Comissão Local para o Planejamento das Aulas Remotas do *Campus Apodi*, após longas discussões e ciente da realidade, apresentou um documento com sugestões norteadoras para o corpo docente do *Campus*. A Comissão apresentou estratégias para definição das metodologias e ambientes possíveis, avaliação das disciplinas técnicas; formação dos professores e orientação dos discentes, acesso às tecnologias digitais e à *internet*; e organização do calendário e de horários das aulas/atividades.

Acerca da definição de metodologias para o ensino remoto, a Comissão sugeriu o ensino híbrido, inicialmente aplicado ao ensino remoto com atividades síncronas e assíncronas e, a depender das mudanças de condições sanitárias, com atividades presenciais e não-presenciais, em dinâmica de rodízio e priorizando os alunos concluintes, sala de aula invertida, ensino por investigação, aprendizagem baseada em problemas, estudo com aplicativos e jogos, projetos interdisciplinares e/ou integradores e estudo de caso. A pretensão de uso dessas metodologias era desenvolver a colaboração, autonomia e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)/ferramentas, que foram trabalhados com os alunos, sugeriram a utilização do *G Suite for Education*, com os aplicativos *Google Sala de Aula* e *Google Meet* para os momentos assíncronos e síncronos, respectivamente. Tendo em vista possíveis limitações dos estudantes para participarem dos momentos síncronos, como a intensidade e qualidade da sua conexão com a internet e/ou a capacidade de processamento dos seus equipamentos. Sobre a avaliação das disciplinas técnicas quanto as atividades remotas o desafio foi imenso tendo em vista o caráter essencialmente prático de algumas disciplinas técnicas e a importância do desenvolvimento dessas atividades para formação do aluno. O coordenador de cada curso e os docentes das disciplinas técnicas avaliaram quais disciplinas poderiam ser ofertadas em formato remoto substituindo, quando possível, atividades práticas presenciais por simulações ou experimentos reais remotos disponíveis em outras plataformas. Para as disciplinas que não puderam ser ofertadas de forma remota, foi sugerido o adiantamento de outros componentes da matriz curricular que atendessem a esse requisito, para que as disciplinas que não puderam ser ofertadas de forma remota fossem oferecidas parcial ou integralmente em semestre posterior de forma presencial. ((Diário de campo, mergulhos nas reuniões da comissão nos meses de julho e agosto de 2020)

Diante da necessidade de formação na área do ensino remoto, perfil de ensino atípico nas práticas pedagógicas adotadas no IFRN, fez-se necessária a oferta de formação para docentes e discentes, a fim de alcançar um melhor aproveitamento e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Para a organização do ano letivo e a retomada do calendário de aulas, mesmo que remotamente, o *Campus* Apodi dependia das definições da Reitoria do IFRN, assim como de um calendário acadêmico institucional.

As ações desenvolvidas pelas gestões, servidores, Conselhos e comissões dos 21 *Campi* do IFRN foram essenciais para a continuidade do trabalho e para a retomada das aulas de forma remota.

O Comitê de Ensino (COEN), composto pelos Diretores Acadêmicos, integrantes das Equipes Técnico-Pedagógicas (Etep) dos *campi* e pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino, é um órgão de assessoramento do Instituto, tendo a função de planejar, executar e avaliar as questões relacionadas ao ensino no âmbito do IFRN. Em agosto de 2020 o Coen apresentou à gestão *pro-tempore* dois pontos que precisariam ser vencidos para a retomada das aulas na Instituição, quais sejam, a nomeação de comissões para a construção do calendário acadêmico e para a discussão de estratégias de retorno e ferramentas disponíveis para o ensino remoto.

Presente em reunião extraordinária do Coen com a presença do reitor *pro tempore*, o reitor destacou as pressões que vinha sofrendo por parte do MEC, do MPF e do colégio de pais para que as aulas retornassem e por isso, precisava apresentar as datas para esse retorno. A resposta dos diretores acadêmicos presentes à reunião virtual veio em forma de ponderação sobre a urgência e precedência em se definir as comissões de trabalho para o calendário e as estratégias de retorno antes de se apontar uma data específica para a retomada das atividades acadêmicas. Os diretores reforçaram a importância de saber como seriam conduzidas questões como capacitação docente, o modelo de calendário e a atenção às questões de conectividade de estudantes.

Como os integrantes do Comitê apresentaram uma proposta diferente da encaminhada pelo reitor *pro tempore*, este resolveu não encaminhar mais os pontos sugeridos, encerrou a reunião sem formação das comissões e sem discussão da pauta, encerrou ainda dizendo que ele mesmo iria escolher os membros das comissões. (Diário de campo, mergulho realizado na reunião do COEN, agosto/2020)

Desrespeitando a comunidade acadêmica e seus pares, o reitor publicou a Portaria nº 1.187 com a comissão responsável pela elaboração do calendário acadêmico de referência das aulas de forma remota e, no dia 11 de agosto foi publicada a Portaria nº 1207 com a comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Pedagógicas para retorno às aulas. A maioria dos nomes publicados nas duas portarias foi sequer consultada pelo reitor *pro tempore* quanto à disponibilidade em participar das comissões, fato que gerou a vários pedidos de desistência dos servidores. Mesmo com todo o ar de instabilidade

instaurado na Instituição, em 12 de agosto de 2020, o reitor *pro tempore* por meio de um *ad referendum*, publicou a Resolução nº 39/2020 autorizando, em caráter excepcional, o uso do Ensino Remoto Emergencial em todos os cursos do IFRN. (Diário de campo, agosto/2020)

A publicação da resolução autorizando o retorno das aulas pareceu ser uma retaliação aos estudantes que, no dia anterior, haviam se manifestado na sede da reitoria. A resolução apresentada não trouxe informações acerca do funcionamento da Instituição na forma remota; nem questões como avaliações, registros e tempos de aula; calendário; formatos de aulas síncronas e assíncronas; uso de plataformas; acompanhamento pedagógico aos discentes com necessidades especiais; e tantas outras questões. Outro ponto bastante preocupante foi a falta de orientação acerca do atendimento aos alunos em vulnerabilidade social.

Dia do Estudante, não foi de comemoração para os estudantes do IFRN. Por volta das 10h da manhã, um grupo de estudantes ocupou, de forma pacífica, a sede da reitoria. A ideia era protestar contra a nomeação do reitor *pro tempore* e pressionar a gestão para a liberação de recursos para apoiar os estudantes na compra de equipamentos para retorno das aulas no formato remoto. Por volta das 14h, a Polícia Militar foi acionada e agiu com truculência inesperada, inclusive usando spray de pimenta. Em registro de vídeos feitos pelos estudantes, foi possível ver policiais militares indo atrás de um estudante, que grita para os demais: “[...] gente, a polícia está querendo pegar meu celular”. Dia muito difícil para todos, e a realidade política em que estamos inseridos já não nos permite protestar, já não nos permite falar, perde o povo, perde a democracia. (Diário de campo, agosto/2020)

Estudantes e servidores fizeram uma série de manifestações nas redes sociais e na reitoria, inclusive entrando com ação na justiça para fazer valer a vontade da comunidade nas urnas. Foram oito meses de entraves jurídicos e mobilizações estudantis. No dia 11 de setembro de 2020, o Conselho Superior do IFRN (CONSUP) apresentou uma proposta de calendário de referência para retorno das aulas de forma remota.

Mesmo com a permanência do fator político e o agravamento da pandemia causada pela COVID-19, a definição desse calendário foi essencial para organização dos *campi* do IF para planejamento e retorno às aulas. Outro passo muito importante para marcar o retorno foram os auxílios concedidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Com os recursos disponíveis para o *campus* Apodi, foi possível atender todos os alunos que se inscreveram no edital de Assistência Estudantil. Sendo assim, 61 alunos foram atendidos com o auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, enquanto durar as atividades remotas, para aquisição de serviço de internet; 230 alunos receberam o auxílio de R\$1.500,00 para aquisição de dispositivo eletrônico; e quatro alunos o auxílio de R\$400,00 (quatrocentos reais) para material didático-pedagógico.

O *Campus Apodi* decidiu trabalhar com o *Google Sala de Aula* para os momentos síncronos e com o *Google Meet* para os momentos assíncronos. A proporção entre esses momentos foi de um para três, ou seja, para cada momento síncrono tínhamos três momentos assíncronos. As estratégias utilizadas em cada momento ficaram a critério de cada professor. Os momentos síncronos foram gravados e disponibilizados, posteriormente, para os alunos que não podiam acompanhar as atividades no horário marcado.

As disciplinas foram divididas em quatro módulos, sendo dois módulos para o primeiro semestre e dois módulos para o segundo semestre. A sequência das disciplinas foi definida em reuniões dos Colegiados de cada curso, deixando as disciplinas técnicas, essencialmente práticas, para o último módulo, a depender do momento pandêmico, quando fosse possível a realização de forma híbrida, o que acabou não acontecendo. O ano letivo de 2020 terminou sendo totalmente com aulas remotas.

Em relação às avaliações, foi sugerido que fossem desenvolvidas de forma processual, assumindo papel de mediação do processo de ensino-aprendizagem, evitando que assumissem o papel tradicional de prova de quantificação de informações lembradas sobre determinado conteúdo e que explorassem aspectos mais integrados e fluidos de verificação da aprendizagem efetiva e qualitativa dos conhecimentos previstos no planejamento.

Após oito meses de lutas e resistência da comunidade acadêmica contra a posse do reitor *pró-tempore*, em 21 de dezembro de 2020 a justiça federal determinou a posse do reitor eleito democraticamente. O MEC cumpriu a decisão, dando posse ao reitor eleito e suspendendo a portaria nº 405/2020 que nomeou em abril de 2020 o reitor *pró-tempore*.

O cenário foi de muita luta, sobretudo dos estudantes. A história da instituição foi maculada por atos que ferem a democracia e ferem o que foi construído, como liberdade e resistência. Por não saber lidar com o contraditório, a gestão que durante oito meses, ocupou a reitoria recorreu a violência. No manifesto dos estudantes contra essa arbitrariedade, realizado no dia 11 de agosto de 2020, quando ocuparam as instalações físicas do IFRN, Campus de Natal, os policiais foram convocados e agiram de forma truculenta com os estudantes, inclusive utilizaram *spray* de pimenta para expulsar os manifestantes.

Entendemos que a comunidade estudantil é a razão de existência de uma casa de educação que se propõe formar cidadãos e profissionais de excelência. Respeito e diálogo é o que estudantes, docentes e servidores entendem ser uma gestão e uma sociedade democrática.

3.3 PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS EMERGENTES

O momento era de reinvenção, desconstrução e reconstrução, em contexto atípico vivido com a pandemia, suspendendo atividades presenciais de ensino; com a necessidade de desenvolver um Ensino Remoto Emergencial; de replanejar um curso que havia sido pensado para ser totalmente presencial, e que agora precisava ser atravessado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Muitos eram os questionamentos: como todos os alunos serão incluídos no processo? O que fazer quando a maioria não tem acesso à Internet, ou não tem computador, *notebook* ou até mesmo *smartphone*? O que fazer para reduzir ao máximo o prejuízo nesse momento com os alunos?

Ninguém imaginava que no ano de 2020, se vivenciaria uma situação tão difícil causada por um vírus tão agressivo. Mudaram as expressões do cotidiano de cada pessoa: COVID-19, pandemia, distanciamento social, fique em casa, use máscaras, novas variantes, entre outros impactos causados de forma abrupta, provocando um mal-estar generalizado na sociedade, marcado por inseguranças e mais questionamentos: iremos resistir ao COVID-19? Teremos emprego ou não? Quantos familiares e amigos iremos perder? Questões impossíveis de responder. A vida continuava agarrada na esperança do “vai passar”; e os currículos praticados sendo cotidianamente reinventados diante desses desafios.

As atividades de conversa e apoio realizadas pelo *campus* representavam um pouco de esperança para pais e alunos, como está narrado em nosso diário de campo.

O *Campus* realizou uma reunião de pais, alunos e mestres para tratar da importância do autocuidado, sobre a saúde mental e para apresentar o plano de ação para retorno das aulas de forma remota. O meio utilizado foi o canal do *campus* no *YouTube*, quando acompanhamos com atenção o *chat* da reunião (meio em que os pais e alunos poderiam interagir), e foi possível perceber o acolhimento, assim como a apreensão que todos estavam vivendo: Parabéns pela iniciativa dessa Instituição por conversar com os pais sobre o grande problema causado pelo covid-19! (Pai de aluno no *chat* do *Google Meet*)

Vai passar muito em breve, toda essa pandemia e nossos filhos estarão de volta às aulas. (Mãe de aluno no *chat* do *Google Meet*)

Acredito que o que mais preocupa os pais é o retorno das aulas, uma vez que, a única forma de prevenção é o isolamento social. (Pai de aluno no *chat* do *Google Meet*)

A luta em defesa da educação pública passa pela valorização da vida humana. Nesta hora, suspender o ano letivo em defesa da vida, é defender a educação pública, gratuita, democrática, de qualidade laica. (Pai de aluno no *chat* do *Google Meet*)

Parabéns aos profissionais do *Campus Apodi* pelo empenho e dedicação. Estávamos ansiosos por esse momento. (Mãe de aluno no *chat* do *Google Meet*). (Diário de campo, mergulho em reunião de pais, agosto/2020)

A preocupação dos alunos e familiares ficou nítida na reunião acima descrita, colocando aos professores e coordenação administrativa o desafio de pensar maneiras mais inclusivas de trabalho que contemplassem cada uma daquelas realidades, expressas nos seguintes relatos:

Só gostaria de saber como fica com os 4º anos, quando termina, pois Enem é em janeiro, não temos previsão, "ou temos?" Gostaria de saber? (Mãe de aluno no chat no *Google Meet*)

Os alunos do 4º ano tem direito de concluir havendo ou não aula. Os pais desses alunos não precisam se preocupar quanto a essa questão. (Mãe de aluno no chat do *Google Meet*)

Me refiro aos formados no ano letivo de 2020, formaremos técnicos sem a capacidade adequada? (Aluna no chat do *Google Meet*). (Diário de campo, mergulho em reunião de pais, agosto/2020)

Os alunos do 4º ano de Agropecuária, *personagens conceituais* dessa pesquisa, apresentavam sinais de muita inquietação e apreensão, pois estavam há oito meses sem aula, em função das questões políticas enfrentadas pelo IF que agravaram muito a situação. No entanto a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocorreu, normalmente, no mês de janeiro de 2021, aumentando ainda mais a desigualdade entre os estudantes pois os das escolas privadas permaneceram com aulas, através das TIC durante todo o ano de 2020. Os alunos, não só do IFRN, mas das escolas públicas do Rio Grande do Norte foram muito prejudicados, pois ficaram sem assistência, sem aulas preparatórias.

Muitas pressões, inquietações, medos e dúvidas reverberaram no cotidiano dos nossos *personagens conceituais*. Os docentes manifestaram um processo de negociação, frente às prescrições e normatizações oficiais, como *táticas* (CERTEAU, 1994) e o desenvolvimento de redes de *saberespoderesfazeres*. Nossos mergulhos nas práticas curriculares, registrados no Diário de Campo, permitiram perceber e destacar os cotidianos de maneira implicada e ética.

As reuniões pedagógicas passaram a ser um momento de contato coletivo, mesmo que por meio virtual, destinados para elucidação, descoberta, diálogo e construção coletiva de novos conhecimentos em virtude da pandemia e dos desafios que se apresentavam na retomada das aulas. Esses espaços de formação foram de interesse para nossa pesquisa, visto que se tornaram *espaçostempos* de reflexão e diálogo entre os professores, mediatizados pelos desafios do ensino remoto.

No entanto, com o atravessamento da pandemia causada pela COVID-19 foi possível perceber que os currículos criados pelos docentes “[...] misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas” (ALVES, OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Na primeira formação percebemos importantes movimentos por parte dos docentes, quando tentavam entender a proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e antecipavam questões que poderiam vir a acontecer quando as aulas retornassem.

Os docentes se mostravam interessados, muitas dúvidas, angústias, especialmente acerca do retorno das aulas. Tinha um misto de euforia pelo retorno e indignação por ter muitas perguntas sem resposta devido à situação política da reitoria que ainda permanecia. Também foi possível perceber dois grupos de professores: um grupo já acostumado com TIC, muitos já até utilizavam nas suas aulas e, um outro grupo que não detinha conhecimentos sobre as TIC. O que achamos muito interessante foi a abertura em dizer que não sabiam e, por isso, precisavam de ajuda, assim como o acolhimento que receberam dos colegas. Criou-se uma rede de apoio e trabalho colaborativo. (Diário de campo, mergulho em reunião pedagógica, julho/2020).

Reconhecemos a preocupação dos docentes com o cotidiano, com as práticas e os saberes ligados ao retorno das aulas, as preocupações com o estranhamento que tudo isso poderia causar nos alunos. O cotidiano reservou uma imprevisibilidade e os docentes, com suas experiências cotidianas, reconheciam que o currículo prescrito com conteúdos, formas de avaliar, ministrar, segmentar, mais do que nunca, precisavam das *táticas* (CERTEAU, 1994) compromissadas com ensino democrático e plural.

As duas formações seguintes foram ministradas pelo setor de informática do *Campus*. Os técnicos apresentaram diferentes plataformas e possibilidades sempre ponderando os prós e os contras de cada uma.

Com a finalização da formação, a DIAC promoveu uma discussão com o intuito de escolher a plataforma que seria usada nas aulas. Os docentes em mais uma demonstração de cuidado e preocupação com os discentes, optaram pelas plataformas sugeridas pela Comissão de Planejamento das Aulas Remotas, quais sejam: o *Google Meet* para os momentos síncronos e o *Google Sala de Aula* para os momentos assíncronos. (Diário de campo, mergulho na reunião pedagógica, junho/2020)

Enfatizamos esse espírito colaborativo entre os docentes e a constante preocupação com o bom andamento do trabalho, sobretudo focado em desenvolver experiências democratizantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Na escolha das plataformas, os docentes enfatizaram os fatores limitantes, como a dificuldade de acesso à *internet* por parte dos alunos.

A formação de encerramento do I Ciclo de Reuniões foi ministrada por um profissional do *Campus* da área de informática. O docente desenvolveu o tema “Sala de Aula Invertida” em forma de oficina.

De uma forma muito didática, o docente explicou passo a passo como pode ser trabalhada essa metodologia, como ele já faz uso dela no modelo presencial, foi possível perceber suas experiências, inclusive citando exemplos e acontecimentos, quando ficou nítida a defesa do mesmo. Foi muito interessante perceber que outros docentes comentavam que já faziam uso dessa metodologia nas suas aulas presenciais, alguns conscientes da metodologia e outros por entender que há benefícios no uso de videoaulas, leituras, *podcasts*, questionários, atividades para que os alunos possam desenvolver em casa como forma de preparação para a aula e para aumentar o envolvimento deles. (Diário de campo, mergulho em um momento de formação, julho/2020)

Esses momentos foram importantes para percebermos outras maneiras de *uso* apresentadas pelos docentes. Para Certeau (1994), nem sempre isso se dá de forma aparente, visível. Os professores, utilizando-se de *táticas* desenvolviam outras práticas curriculares, ressignificando o currículo pré-ativo. Assim, os *praticantes-professores* do cotidiano escolar do IF deixam suas marcas, cores, jeitos de fazer e identidades docentes, específicas do momento pandêmico.

As reuniões pedagógicas seguintes foram com temáticas totalmente voltadas para o planejamento das aulas de forma remota. Na reunião do dia 8 de julho de 2020, a temática discutida foi *Avaliação no modelo remoto*. A ETEP iniciou apresentando as diretrizes recomendadas pelo Plano de Retomada das Atividades. Após a apresentação do plano de atividades, os docentes começaram a fazer muitos questionamentos, atribuindo opiniões, dúvidas e argumentos, como descrito no trecho do diário de pesquisa do dia 08 de julho de 2020.

Alguns docentes apontavam que o documento deixava as possibilidades de avaliação muito soltas. Outros apontavam uma riqueza de possibilidades que poderiam ser utilizadas para fazer avaliação.

Os docentes das disciplinas técnicas e os das ciências exatas indagaram acerca da necessidade de realização de provas e testes, pois entendem que essa é a forma ideal até para os alunos se acostumarem com esse formato para o ENEM.

Os docentes das ciências humanas, da área técnica de informática apontavam para momentos coletivos, como realização de seminários, gravação de vídeos, *podcasts*, utilização de alguns aplicativos, avaliar a partir das atividades passadas ao longo do módulo, entre outras. (Diário de campo, mergulho em reunião pedagógica, julho/2020)

Observamos que este foi um momento de tensão entre docentes, técnicos e gestores. A proposta de avaliação no plano de retomada, é de avaliação diagnóstica, processual e formativa que respeita a pluralidade, as experiências e construção de conhecimentos, indo muito além de práticas reguladoras, orientadas pelo modelo hegemônico da ciência moderna.

Diante do momento pandêmico e da realidade do ensino remoto, os profissionais do IF sentiram necessidade de formação, e as dificuldades apresentadas por boa parte dos docentes quanto ao uso das TIC possibilitou a criação de uma *rede* colaborativa entre docentes, técnicos, administração e comunidade. Um grupo que tinha facilidade e já fazia uso de diversos aplicativos em suas aulas, se reuniu e criou uma série de momentos formativos para seus pares.

Mês de setembro, mês que antecede o retorno das aulas, foi marcado por cursos ofertados pelos próprios docentes do *campus* para seus colegas. Foram cursos de *Menti*, *Canva*, *Sala de aula invertida*, *Google Forms*, *Google Meet*, *Power Point*, *Leitura em Telas*, entre outros. Mergulhados em alguns momentos, pudemos perceber a riqueza dessa rede colaborativa que surgiu por iniciativa dos próprios docentes. Os cursos foram ministrados de forma inicial com muita paciência para que todos pudessem acompanhar e aprender. Outro ponto bastante interessante foi ver mestres e doutores, em suas respectivas áreas com humildade de aprender e de dizer que queriam saber mais. (Diário de campo, setembro/2020)

Os contextos acadêmicos formativos, criados pelos docentes, têm a força da coletividade, das interações, do diálogo com o outro, traço daquilo que Santos (2011) designa de saber solidário que acontece, principalmente, na convivência em comunidade.

A respeito do *trabalho emocional*, a tradução ocorre mediatizada pelo inconformismo sentido pelos *praticantespensantes* em situações de carência, resultante da incompletude e deficiência de um dado conhecimento e de uma dada prática. Considerar o aspecto emocional nesse trabalho de tradução, com vista a torná-lo inteligível é tornar a experiência do outro – sua fala, sentimentos, culturas – possível. A realidade pedagógica não se restringe ao saber formalizado e canônico distribuído em disciplinas nos currículos mínimos da educação escolar; contrariamente, envolve emoções como indignação, amorosidade, solidariedade, companheirismo etc. advindas de crenças e de práticas comunitárias e sociais produzidas para além dos muros da escola. (SILVA, 2016, p. 187)

A rede colaborativa formada a partir do caos causado pela pandemia, operou no sentido de transformar as experiências produzidas em uma rede de solidariedade construída na imprevisibilidade, provocando um convite para o conhecimento prudente, que de acordo com Santos (2011, p. 80) significa:

A prudência assemelha-se um pouco ao pragmatismo. Ser pragmático é analisar a realidade partindo das “últimas coisas” [...], ou seja, das consequências, e quanto menor for a distância entre os atos e as consequências, maior será a precisão do julgamento sobre a validade. A proximidade deve ter primazia como forma mais decisiva do real.

No diálogo com os professores, nossos *personagens conceituais* adentramos no cotidiano das aulas, desenvolvendo um olhar compreensivo acerca do fazer docente, seus modos de trabalhar e agir diante de situações não comuns.

Ensaíamos várias falas para abrir o diálogo, nossa dificuldade era ganhar a confiança dos colegas em relação à certeza de que não íamos estar naqueles *espaçotempos* para avaliá-los. Reconhecemos que foi bem mais fácil do que imaginávamos, os docentes estiveram abertos e receptivos, nos adicionaram nas salas virtuais, assim como nos ambientes criados para o diálogo entre eles e os discentes. (Diário de campo, outubro/2020)

Acompanhamos dois docentes durante um módulo, sendo três aulas de cada um. O docente da disciplina propedêutica, a quem temos chamado de *professor propedêutico* é licenciado e doutor na sua área de atuação, e ministrou as aulas durante o mês de fevereiro de 2021, módulo 3. O docente da área técnica, a quem chamamos de *professor técnico* é bacharel e doutor em sua área de atuação, e ministrou as aulas durante o mês de março 2021, módulo 4.

Em um diálogo inicial com os docentes, conversamos um pouco sobre as expectativas e dificuldades em relação ao andamento das disciplinas no ensino remoto.

Estou preocupado porque a disciplina ocorrerá depois do ENEM, normalmente no ensino presencial, a gente já enfrenta desinteresse por parte dos alunos, parece que para a maioria vale o que for para o Exame. Outra questão é porque esses alunos precisavam muito dos conteúdos da disciplina para fazer uma boa prova do ENEM, infelizmente ficaram sem aulas, temo pelas dificuldades que encontraram na prova. Fora isso, fico pensando como serão os momentos, estou planejando formas de torná-los mais interativos. (Prof. propedêutico, fev./2021)

O momento é de muita preocupação, a minha disciplina é essencialmente prática, tenho costume em desenvolvê-la na fazenda-escola, pois temos um setor específico para a disciplina, e também fazemos visitas técnicas em algumas propriedades parceiras da região. A disciplina foi colocada para o último módulo na expectativa de que as coisas estivessem melhores, mas infelizmente os índices da pandemia não melhoraram. De toda forma, ainda acredito que seria possível fazermos algumas práticas, mas não temos o que fazer, pois não depende da gente. (Prof. técnico, fev./2021)

Percebemos nos relatos docentes uma angústia entoada pelo *Professor Técnico* quando pensa na impossibilidade de realizar práticas na disciplina. Entendemos que as regulações externas presentes nas prescrições oficiais não dão conta das demandas do cotidiano, por terem sido pensadas de longe, sem conseguir pensar a realidade de cada curso e de cada *Campus*.

Apoiados em Alves e Oliveira (2008, p. 96) entendemos que “[...]os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas”, possibilitando, inclusive,

a criação de *táticas*, enquanto práticas fugidia e necessárias para a superação das situações-limites, como aprendido com Freire (2002).

Os *personagens conceituais* da pesquisa criaram salas virtuais com o auxílio das plataformas *Google Classroom (Google Sala de Aula)* para os momentos assíncronos, o *Google Meet* para os momentos síncronos, momentos que já ficavam gravados e eram disponibilizados no mural do *Google Sala de Aula*, através do *Google Drive*. Como o IF tem parceria com o *Google G Suit*, todas essas plataformas ficaram de fácil acesso para docentes e discentes. O aplicativo de mensagens gratuito *WhatsApp* mostrou-se importantíssimo para manter o contato ativo entre os *praticantespensantes* envolvidos. Importante ressaltar que os grupos no *WhatsApp* foram viabilizados pelos próprios discentes.

A criação da sala de aula virtual no *Google Classroom* manteve os discentes informados sobre o andamento da disciplina e serviu para a postagem das atividades e aulas. O *link* e o código para acesso à sala foram enviados via *e-mail* institucional, pois todos os discentes e docentes possuem um endereço eletrônico criado pela Instituição.

Na primeira aula, o *Professor Técnico* fez ponderações em relação à impossibilidade de realização das aulas práticas. Apresentou à turma quais os conteúdos que iria trabalhar e disse que aproveitaria os momentos síncronos para aulas expositivas. A turma reagiu, no *chat*, com lamentações sobre as aulas práticas, mas o Professor comprometeu-se em realizar curso FIC posterior à pandemia. (Mergulho na primeira aula do Professor Técnico, mar./2021).

Nesse relato, entendemos que o docente teve dificuldades em superar a impossibilidade de realização das aulas técnicas, fato relatado em vários momentos pelo professor, inclusive passando para a turma em forma de lamentações. Quando o professor propõe a realização de um curso posterior ao momento pandêmico para realizar as aulas práticas, conseguimos perceber duas táticas operacionais em curso: o professor acalma a turma que já lamentava no *chat* a falta dessas aulas, e dilata por meio do compromisso ético a rede de solidariedade humana e profissional com os estudantes.

Em nossos mergulhos, reconhecemos outros momentos em que os praticantes cotidianos, colocavam em uso diferentes maneiras de vivenciar suas aulas e currículos.

As aulas tinham duração de 100 minutos, divididos em dois momentos de 50 minutos com 20 minutos de intervalos entre eles. O Professor Técnico seguia esse ritual, dava a primeira aula e parava os 20 minutos do intervalo, os alunos sugeriram para que ele seguisse durante os 100 minutos ininterruptamente, no entanto o professor preferia sempre parar para o intervalo. Os intervalos se revelaram como um momento de interação entre os amigos de turma. Os alunos passavam a aula inteira sem falar, sem interagir, no máximo alguma

opinião via *chat*, mas no intervalo eles ligavam os microfones, colocavam músicas, conversavam sobre a saudade que estavam dos espaços do Instituto, até simulavam:

“- Uma hora dessas estava na fila do PNAE (lanche da manhã)”.

“- Eu estaria deitado no chão do bloco 2”.

“- Nunca pensei em sentir saudade até da viagem no ônibus. Acordar 5h da manhã para poder ir para o IF”. (Diário de campo, mar./2021)

O intervalo, neste relato, representava 20 minutos sem atividades coordenadas pelo professor; era o momento em que os discentes se sentiam mais próximos dos colegas e do Instituto. Comportavam-se como se estivessem nos espaços físicos do IF. O que está escrito no relato acima diz respeito, realmente, aos *usos* que praticavam nos espaços físicos, antes da pandemia. Ficavam nos corredores, na fila do lanche, embaixo das árvores, jogavam uno, dama, dominó, iam para a biblioteca.

O que os discentes faziam no intervalo das aulas é um indício da possibilidade de superação da prescrição. Era um momento de inquietação que mobilizava outros modos de fazer; a música, as conversas se apresentavam como *táticas* para dar conta da complexidade do momento que estamos vivendo.

No retorno para o segundo momento da aula, o docente entrava na brincadeira, chamava os nomes de alguns discentes e os outros respondiam: “ainda tá na cantina”; “ainda tá no banheiro”, todos sorriam e brincavam. Era o momento de maior interação da turma com o docente. Quando a aula era retomada, somente o microfone do professor ficava ligado, todos os alunos desligavam e permaneciam passivos durante todo o restante da aula. Não tinha mais conversas, nem brincadeiras, nem dúvidas (Diário de campo, mar./2021).

A aula seguia o percurso pensado pelo docente, somente a fala e a imagem dele estavam presentes na sala, na tela do computador, não percebíamos conversas paralelas do presencial que vez ou outra acabavam criando momentos de dispersão, como afirma Oliveira (2016, p. 121):

[...] esses momentos de imprevisibilidade são pequenos eventos do cotidiano, não podemos ver como desvios ou falhas no controle das situações, mas como constitutivos da vida e da dinâmica escolares (e da vida em geral) e que, portanto, exigem um tratamento diferente do que lhes tem sido concedido nos planejamentos de horário e mesmo na formulação de programas escolares, ancorando-os mais na vida real e menos nos elementos quantitativos ou organizáveis que dela fazem parte.

Na sala de aula virtual do 4º ano de Agropecuária, com 28 discentes, também *personagens conceituais* da pesquisa, a maior parte deles é filho ou neto de agricultores e agricultoras da região; muitos são moradores da zona rural, com experiências de vidas diversas.

A aula transcorria sem a participação efetiva dos estudantes, questão que inquietou o professor da disciplina e o conduziu a novas tomadas de decisão.

A partir da segunda aula, o *Professor Técnico* lançou mão de várias experiências anteriores ao IF, ou fora dele, como bacharel na área de veterinária, e passou a contar exemplos da vida dele; no *Google Sala de Aula* postou vídeos e documentários desenvolvidos por órgãos estaduais que atuam na região da Chapada do Apodi. (Diário de campo, mar./2021)

Essa decisão do docente emergiu das circunstâncias produzidas no e pelo cotidiano da aula virtual, de sua vivência com os discentes, não estava estabelecido no planejamento, era uma - caça não autorizada - (CERTEAU, 1994). O docente percebeu condições favoráveis de interesse, curiosidade e afeto, transformando a escola e as aulas, mesmo no formato remoto, em momentos de prazer, curiosidade e formação qualitativa.

As aulas na fazenda-escola, as visitas de campo nas comunidades, fazendas e sítios da região fizeram falta ao longo das aulas, mas por meio das experiências, relatos e vídeos permitiram desvios e rupturas favoráveis para que as redes de *saberespoderesfazeres* dos *praticantespensantes* pudessem ser dessensibilizadas.

Na última aula, o Professor Técnico propôs a realização de um seminário, na aula anterior dividiu a turma em grupos com quatro integrantes cada um grupo e separou um tema para cada grupo. Nessa aula, praticamente todos os grupos desenvolveram seus temas a partir do que já tinham vivenciado ou experienciado na vida. Citavam exemplos com uma riqueza de detalhes que chamava muito mais atenção do que com a teoria a ser trabalhada. Alguns grupos mostraram vídeos curtos extraídos do *YouTube* para exemplificar o que estavam apresentando. (Diário de campo, mar./2021)

A pluralidade de experiências com os animais, escassez das chuvas, como o sertanejo sabe se o inverno será bom ou não, histórias e trabalhos extrapolavam o conteúdo disciplinar, estabelecendo o que Santos (2011) denomina de ecologia de saberes, as relações de interdependência criadas no espaço local e com tudo aquilo que lhe articula.

As aulas remotas foram sendo avaliadas no contexto das reuniões pedagógicas, momento em que foi possível perceber processos de autoavaliação – de preocupação, problematização e conectividades com outras realidades. As experiências foram colocadas à reflexão dos próprios professores em relação com os saberes acadêmicos e o contexto político e social vigentes.

Enquanto docente, minha dificuldade maior foi finalizar as disciplinas de um módulo, corrigir atividades, entrar em contato com alunos, inserir notas e demais informações no SUAP e ao mesmo tempo ter que elaborar os planos,

materiais e atividades para iniciar o próximo módulo. Tem sido uma maratona.

(Docente A)

Essa mudança entre módulos está sendo muito pesada. (Docente B)

Tudo está sendo muito pesado, lidar com os alunos assim, fazer mil reposições. (Docente C)

Os alunos estão atrevidos demais! Porque só querem direitos e deveres eles têm e muitos. (Docente D)

Sinceramente, estou contando os dias para voltar o ensino presencial. (Docente C)

Eu senti que na quarta semana, duas das minhas turmas, os alunos simplesmente fizeram as atividades de qualquer jeito, os que fizeram! (Docente E)

Uma aluna comentou, no momento síncrono, que estava gostando mais do ensino remoto, pois estava mais fácil conseguir nota melhor. (Docente F)

Eles só estão preocupados com a nota. Alguns alunos estão se aproveitando do ensino remoto para obter a aprovação. (Docente G)

(Diário de campo, mergulho em reunião pedagógica para avaliação do ensino remoto pelos docentes, mar./2021)

Algumas importantes questões nos chamaram atenção nos relatos acima citados. Em um primeiro momento, ficou nítida a dificuldade de alguns docentes com a gestão do tempo, possivelmente por não estarem habituados em planejar suas aulas e avaliações na modalidade remota; assim, os docentes precisariam de mais tempo para a produção de materiais, conteúdos, escolhas de vídeos, além das demais atividades que um docente precisa desenvolver.

Os docentes também deixaram transparecer que estavam se sentindo desafiados, às vezes desencorajados e alguns, cansados, possivelmente por não estarem habituados com a realidade virtual. Além da necessidade de adaptar conteúdos, atividades, avaliações, somadas à necessidade de operacionalizar tecnologias que até então não faziam parte do cotidiano da maioria.

Nos relatos dos professores percebemos a preocupação com aprovação ou reprovação dos discentes. Alguns, vinculados à experiência moderna de escola, acreditavam que os alunos estavam se “aproveitando” do ensino remoto, revelando resistência em avaliar, com outro aparato teórico-metodológico as aprendizagens dos estudantes. Preocupavam-se com o ato de “colar” dos alunos nas provas e testes. Ao lançar mão de mecanismos de seleção, havia uma dificuldade em reconhecer o que é praticado em sala de aula.

O professor da área propedêutica, a quem chamamos nessa pesquisa de Professor Propedêutico, relatou tranquilidade no uso das tecnologias e que já havia pensado em vários aplicativos e metodologias que iriam ajudá-lo na interação com os discentes.

Na primeira aula do Professor Propedêutico foi apresentado o planejamento para os momentos síncronos e assíncronos. O docente explicou que iria utilizar plataformas para aumentar a interação com os alunos, demonstrou muitas intenções interativas, criativas, democráticas. Explicou que as avaliações

seriam feitas nos momentos síncronos e assíncronos, além de se colocar à disposição no *WhatsApp* para qualquer dúvida que porventura viesse a surgir ao longo da disciplina. O docente apresentou os conteúdos que iriam ser trabalhados e, mesmo com o ENEM já tendo passado, justificou a escolha dos mesmos, como os que mais aparecem no Exame. Também teve a preocupação de apontar no livro didático onde estavam os conteúdos, ressaltando que o livro deveria ser utilizado como apoio para estudos. (Diário de campo, fev./2021)

Durante as aulas, o Professor Propedêutico não concedia o intervalo, fazia das duas aulas um momento só, liberando mais cedo. A aula era expositiva com o uso de *slides*, vídeos e resolução de alguns exemplos, depois o professor encaminhava via *chat* um *link* para cada aluno ter acesso as questões que iriam ser resolvidas na aula. O professor dava um tempo para cada questão, mostrava o resultado da resolução feita pelos alunos, mostrava a porcentagem dos que tinham acertado e depois resolvia a questão. Fazia isso com 5 ou 6 questões. Ao final da aula apresentava uma série de postagens que havia feito no *Google Sala de Aula*: vídeo-aula sobre o assunto que tinha sido trabalhado no momento síncrono, questões complementares, *slides* que tinha utilizado na aula e umas questões que deveriam ser respondidas para a aula seguinte. No início da aula seguinte o professor mostrava um pódio com os 3 alunos que ocupavam o primeiro, segundo e terceiro lugares de acordo com a quantidade de questões que haviam acertado. (Diário de campo, ago./2020)

Percebemos, nesta prática curricular docente, a vontade de realizar um trabalho exitoso, fazendo uso de muitos aplicativos e tecnologias que ajudassem na interação com os discentes. No entanto, ficou nítida sua real preocupação em trabalhar conteúdos de forma eficiente para exames externos, e que não dispunha de espaço para entender as problemáticas e anseios dos discentes.

A presença do livro didático como apoio didático e dos vários aplicativos tecnológicos apresentados pelos docentes estavam carregadas de intenções construtivas e participativas, no entanto, em nossos mergulhos, encontramos práticas lineares programadas, ainda com a preocupação em cumprir o que estava posto na ementa da disciplina.

Mesmo estando repletos de boas intenções, por muitas vezes naturalizamos, em busca da eficiência, certos procedimentos metodológicos clássicos. Portanto, é preciso estarmos atentos aos sinais dos alunos, emitidos quando há erros, desatenção, entre outras formas.

[...] Suspeitar do óbvio, dialogar com as surpresas, ouvir o que dizem os erros, as inseguranças e outras formas de expressão dos nossos alunos torna-se, nesse sentido, elemento fundamental de nossa formação no cotidiano, entendido como espaço privilegiado de nossa prática, inserido de modo complexo e articulado nos múltiplos espaços que o habitam. (OLIVEIRA, 2003, p. 131)

Nesse contexto, os discentes também tiveram a oportunidade de avaliar o ensino no formato remoto. A ETEP e a DIAC promoveram conselhos de classe com todas as turmas, mantendo vivo um dos princípios definidos no PPP do curso – o princípio da participação.

Quando perguntados pelo membro da ETEP sobre as aulas, os discentes comentaram:

Nossa frequência e pontualidade nos momentos síncronos está muito boa, mas com relação ao rendimento, a situação é um pouco diferente. Algumas matérias são muitos conteúdos e poucas aulas então fica meio complicado a gente assimilar tudo, fazendo com que muitos saiam das aulas sem terem realmente entendido o conteúdo apresentado. (Aluno A)

A presença dos alunos nos primeiros módulos era bastante satisfatória, porém, nos últimos módulos, a participação e presença dos alunos caiu drasticamente. Antes, no 1º módulo, 100% dos alunos participavam das aulas, mas no 2º módulo em diante, ficou na média de 25 alunos. As aulas movidas para o fim do ano causaram um acúmulo de atividades que excedem o limite dos feriados. [Aluno B]. (Diário de campo, dez./2020)

A ETEP indicou que tem recebido por parte dos docentes muitas observações sobre a falta de interação da turma nas aulas, estavam sempre com câmeras e microfones desligados, não faziam perguntas e não demonstravam interesse pelas aulas. Sobre isso, os discentes opinaram:

A turma tem demonstrado uma boa participação, apesar de em algumas aulas essa interação ser mais significativa, isso varia de acordo com a dinâmica de cada professor em sala.

Os alunos sentiram dificuldade em adaptar-se ao novo método de ensino (remoto), o que fez com que houvesse falta de diálogo e comunicação durante os momentos síncronos.

No quesito motivação, na nossa turma está meio complicado, acredito que devido principalmente ao ensino remoto, a mescla de ambiente escolar com casual, está bastante complicado. Está difícil se motivar no momento que a gente está vivendo. E com relação à participação durante as aulas, grande parte da nossa turma é um pouco tímida e muitos têm vergonha de falar. (Diário de campo, dez./2020)

Os alunos foram questionados acerca da entrega das atividades, pois alguns docentes reclamaram sobre atrasos na entrega. Os discentes esclareceram:

Não houve pontualidade em relação à postagem das atividades no *Google Sala de Aula*, o que acarretou acúmulo de atividades. Ausência de distribuição de materiais (*slide*, gravações, pdf).

Nossa relação com a pontualidade das atividades assíncronas é boa, a maioria entrega dentro do prazo, são difíceis os casos em que isso não acontece e quando acontece geralmente é por problemas técnicos, como a internet cair. Mas quanto ao rendimento acho que por ser tantas atividades, às vezes a gente acaba não conseguindo se dedicar tanto a algumas.

Excesso de atividades, algumas complexas, muitas vezes em espaço curto de tempo, o que acaba sobrecarregando as outras matérias. E muitos alunos não conseguem lidar, e têm dificuldade em assimilar o aprendizado. O que também acaba impossibilitando de estudar para o ENEM e projetar o TCC. (Diário de campo, dez./2020)

Quando perguntados se haviam conversado com os docentes sobre a questão de muitos exercícios e o atraso na postagem de alguns, os discentes responderam:

Não conseguimos entrar em contato com alguns professores quando necessário.

No diálogo, a situação da sala é meio complicada, porque muitos não se sentem confortáveis em perguntar pelo tempo ser muito curto. Uma grande parte da sala tem medo de atrapalhar a aula perguntando e roubar muito tempo, sendo que a aula já é curta. Isso ocorre principalmente em matérias que tem muito conteúdo a ser abordado, porque é muito conteúdo e pouco tempo. (Diário de campo, dez./2020)

Para encerrar o momento, a ETEP abriu espaço para que os discentes pudessem avaliar o contexto geral do ensino remoto desenvolvido durante o ano letivo.

Por conta da divisão dos módulos, o curto prazo das disciplinas fez com que os professores passassem muitos assuntos de uma vez, o que dificulta a aprendizagem. Ficar dependendo de internet sempre cai ou apresenta algum problema. A falta das aulas práticas que acaba dificultando nossa aprendizagem.

Devido o ERM ter sido, de certa forma, mal planejado, havendo começado tarde e com perspectiva de término curto, vale citar o grande número de informações e conteúdos ministrados pelos professores em pouco espaço de tempo, o que fez com que, além de terem sido explicados de forma rasa e ligeira, o que fez com que o aprendizado fosse prejudicado, praticamente nulo, houve um grande número de atividades, para compensar o curto tempo de aula, o que gerou uma grande carga para os alunos, que ficaram extremamente abatidos e desanimados, minando suas esperanças e expectativas quanto ao aprendizado ofertados pela Instituição, o que levou os mesmos a terem uma forte carga emocional negativa e alguns até mesmo a pensarem em desistir do curso ofertado.

Tentativa de retorno presencial (pelo menos com os 4º anos, para que possamos conseguir absorver partes técnicas e práticas de nosso curso), planejamento de viagens técnicas para o próximo ano e uma semana completa de prazo para atividades (pelo menos).

Pela parte de alguns professores falta apenas um melhor entendimento de que também estamos passando por um momento difícil, e além de enfrentar toda essa situação a gente tem que se adaptar a um novo método e ainda aprender todos os conteúdos que, devido ao atraso de uma solução estão sendo dados muito rapidamente [...] Acredito que deve haver mais diálogo entre nós e os professores, e que os dois lados estejam dispostos a fazer um esforço para melhorar a qualidade de ensino. Nós sabemos que não somos os únicos que passamos por problemas e que provavelmente eles também se preocupam, até porque não adianta a gente apontar o dedo para os professores, eles também têm uma vida e compromissos para lidar, mesmo que não sejam todos, mas em geral é apenas uma falta de comunicação para todos nós nos entendermos e fazer com que tudo isso possa melhorar. (Diário de campo, dez./2020)

Podemos afirmar com base no que foi dito pelos discentes que o Ensino Remoto Emergencial é uma alternativa viável para os tempos que exigem distanciamento social, no entanto, possivelmente por ser uma alternativa inédita no contexto, os mesmos estão cercados

de dificuldades. A efetividade do ERM depende da atuação de políticas públicas que garantam acesso aos meios de tecnológicos de forma igualitária. Importante ressaltar a urgência em desenvolver programas/projetos para cuidar da saúde mental de discentes e docentes.

As práticas pedagógicas docentes e administrativas vivenciadas cotidianamente no período de pré-suspensão e de suspensão das atividades presenciais, revelaram infinitas possibilidades de diálogos curriculares, dentre as quais destacamos: diferentes *espaçostempos* percebidos como possíveis de produção de conhecimento; a relação de *saberespoderesfazeres* dos alunos e professores; e a capacidade de resistência criativa frente a formas hegemônicas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhados na especificidade do IFRN, *Campus Apodi*, reconhecemos na trajetória da pesquisa, estruturas e normas curriculares, focando nas relações sociais dinâmicas constitutivas de currículos *pensadospraticados*. Assim, os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa *nosdocom* os cotidianos foram essenciais, na medida em que reconhecíamos as práticas pedagógicas vivenciadas (ressignificadas, reconstruídas) por alunos e professores, enquanto movimento que se tece a partir das múltiplas experiências objetivas e subjetivas dos envolvidos. A imersão nos cotidianos favoreceu a percepção dessas experiências, reveladas pelas astúcias de saber-fazer dos professores e alunos nas relações cotidianas.

Portanto, o uso das pesquisas *nosdocom* os cotidianos não significou mais um método ou metodologia de pesquisa a ser empreendida em um trabalho de mestrado. Traduziu-se, antes, por uma escolha teórico-metodológica plural em que os diferentes praticantes reverberavam por meio de suas práticas docentes e discentes suas experiências individuais e sociais, articuladoras de aprendizagem e de currículos.

A ideia de trabalhar com os currículos *pensadospraticados* evidenciou ações sensíveis e criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes dimensões do IF, nas salas de aula virtuais, em reuniões pedagógicas e momentos formativos e de planejamento. Lemos e escrevemos acerca da cultura cotidiana, apoiados em princípios certeunianos que, no contexto da vida cotidiana, requerem o envolvimento e o reaprendizado de operações comuns.

A discussão teórica empreendida com e na pesquisa dilatou nossa compreensão de que a racionalidade técnico-científico moderna, que vem fundamentando a organização escolar, seus currículos, tempos e espaços, sedimentou a compreensão de que a realidade só pode ser entendida estruturalmente, sob uma determinada ordem, linearidade e promoção sucessiva. O que não se inscreve nesse aparato paradigmático é considerado irrelevante, invisível e sem força de articulação, seja do ponto de vista da macro realidade ou mesmo da micro realidade.

O trabalho teórico-metodológico com os cotidianos deslocou nosso olhar e possibilitou que criássemos outras maneiras de ver e compreender a realidade, evidenciando inúmeras ações e práticas potencialmente possíveis como as relações estabelecidas entre docentes e discentes, quando se observou a solidariedade entre os docentes quando da dificuldade de alguns em se adequar ao ensino remoto; o protagonismo dos estudantes frente ao ataque antidemocrático sofrido pela Instituição; e pela importância dada aos conhecimentos locais que permeiam a realidade de nosso *espaçotempo* de pesquisa.

No intuito de entender os currículos *pensadospraticados* no IF, *Campus Apodi* enquanto rede de *saberesfazeres*, especificamente no Curso de Agropecuária, realizamos um movimento de revisão bibliográfica e de análise documental e consideramos no campo do currículo pré-ativo (documentado), que as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional, como também o Projeto Político Pedagógico do IFRN coloca a interdisciplinaridade como espinha dorsal do planejamento curricular e das práticas pedagógicas para a formação dos estudantes.

Nos PPC contemplam-se projetos integradores que oportunizam a integração dos conhecimentos científicos e tecnológicos; no entanto, identificamos que na prática cotidiana do IF a interdisciplinaridade se restringe a iniciativas de um professor, quando promove junto a outros colegas aulas de campo, realiza seminários e palestras, ou mesmo, quando no cotidiano das suas aulas recorre a outras áreas para explicar conteúdos de uma forma mais abrangente para os estudantes. Esse indício é revelador de vontade política e epistemológica emergente, que tanto pode ser potencializada no coletivo docente, como pode representar, apenas um impulso individualizado.

Apesar do respaldo teórico nas diretrizes e no PPP, percebemos que não há valorização das atividades interdisciplinares por parte dos professores, assim como há insegurança da equipe técnico-pedagógica na promoção de ações que as incentivem. De uma forma geral, a efetivação de atividades interdisciplinares ainda é um desafio a ser superado por professores e gestão do IF, *Campus Apodi*.

Entre os fatores que tornam a interdisciplinaridade uma prática desafiante, evidenciamos a ausência de processos mais intensos de formação continuada docente em que a referida temática seja pautada como conteúdo para reflexão. Outro fator, percebido e destacado refere-se à formação dos professores do curso de agropecuária. Por um lado, temos professores que se formaram em períodos em que os cursos de licenciatura ainda não investiam satisfatoriamente na formação pedagógica interdisciplinar. Por outro, temos professores bacharéis que não passaram por formação pedagógica para atuação docente, acarretando dificuldades de compreensão dos fundamentos, dos objetivos e do funcionamento dessa perspectiva de trabalho.

No âmbito das práticas didáticas docentes, quando dos mergulhos realizados nos cotidianos das salas virtuais (*Google Meet, chats*) percebemos como indícios políticos e pedagógicos, a maneira como os docentes e os estudantes estabeleciam relações no cotidiano, baseando-se no diálogo aberto. Os docentes conversavam com os estudantes mostrando as dificuldades que estavam enfrentando, de que o ensino remoto era novo, mas que com ajuda mútua os desafios seriam superados. Entendemos que essa prática de relacionamento se

configura como criação curricular de caráter emancipatório, pois horizontaliza as relações entre os diferentes sujeitos e os saberes que lhes são próprios.

Desenvolver a pesquisa no curso de Agropecuária com estudantes oriundos de famílias camponesas, foi fértil para entender as tantas experiências, aberturas, visões de mundo e pluralidades que devem ser respeitadas e valorizadas na educação brasileira. Percebemos que a abertura dada pelos docentes nas aulas, possibilitava aos estudantes contarem suas histórias, práticas comunitárias, inclusive aquelas desenvolvidas por seus pais ou avós. Valorizar os saberes dos estudantes, demonstrando apreço por suas histórias de vida, despertou nos estudantes, o interesse pelas aulas virtuais e promoveu a qualidade esperada do processo de ensino e aprendizagem.

Concluímos a pesquisa reconhecendo ações e práticas que potencializam a discussão acerca de currículos *pensadospraticados*, dentre as quais destacamos o uso de tecnologias da comunicação, imprescindível para o momento das aulas remotas e facilitador dos planejamentos didáticos envolvendo o coletivo docente e administrativo da Instituição.

Reconhecemos que, diante de um momento pandêmico que causou a interrupção das aulas presenciais, os docentes, mesmo com limitações em relação ao conhecimento sobre o aparato tecnológico, criaram possibilidades, buscando formação para utilizar diferentes instrumentos e dinamizar as aulas; lutaram pelo retorno das aulas de forma que todos os alunos fossem alcançados; levantaram pautas importantes nos momentos de reuniões pedagógicas e planejamento, como saúde mental e apoio alimentar e financeiro para os estudantes; desenvolveram busca ativa aos estudantes, que por variados motivos não estavam conseguindo acompanhar ou acessar as aulas, criando, inclusive, ações como aulas gravadas e disponibilizadas no *Google Classroom*, para o aluno acessar quando fosse possível; realizaram encontros individuais com alunos que estavam sentindo muita dificuldade em acompanhar o ensino remoto. Todas essas questões emergiram nos cotidianos do curso, perfilando o que designamos ao longo desse texto de currículos *pensadospraticados*.

Por fim, consideramos que a pesquisa nos coloca como desafio, para sua continuidade, o desejo de *saber mais* acerca de currículos *pensadospraticados* na educação profissional, inclusive, como forma de superar dicotomias entre educação básica e educação profissional, ensino e mercado de trabalho. A partir das *redes* cotidianas, continuar pesquisando as *mil maneiras de fazer*, presentes nos cotidianos do IF, possibilitando que os currículos vivenciados e seus contextos sejam disparadores de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N., & SANTOS, J. R. (2016). Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. **Espaço do Currículo**, 9(3), 372-392. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso: 24/09/2019.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.) **A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2016.
- ALVES, N; ANDRADE, N; CALDAS, A. N. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles**. Curitiba: CRV, 2019.
- ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- BARROS, F. M. B., de Carvalho FIÚZA, A. L., BARRETO, M. D. L. M., & NETO, J. A. F. (2011). O currículo do Curso Técnico em Agropecuária: subvertendo a concepção de grade curricular. **Educação e Pesquisa**, 37(2), 375-388. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a11>>. Acesso: 24/09/2019.
- CALDAS, A. N; ALVES, N. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os praticantes pensantes de currículos na Internet. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 187- 213, 2014.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRACO, C. E; SOARES, M. da C; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, P. **Paulo Freire conversa com Marcio Campos: Leitura da palavra... leitura do mundo**. Disponível em <http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>. Acesso em: 25/06/2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, R. M; PEIXOTO, L. F. Em defesa dos currículos praticadospendados nos cotidianos escolares. **Educação: Teoria e Prática**, 27(55), 213-226. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11725>> Acesso: 24/09/2019.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Bruneta). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária**. Natal – RN: IFRN, 2014.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Documento-Base. Natal/RN: IFRN, 2012.

LACERDA, E. F; OLIVEIRA, I. B. de. Os currículos praticadospendados de uma escola da rede pública municipal de angra dos reis/RJ: Em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social. **Revista e-Curriculum**, 14(4), 1213-1235. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457004.pdf>>. Acesso: 24/09/2019.

LIMA, T. M. de. (2013). Currículo por competências: recontextualizações em um curso técnico da educação profissional. 2013. 198 f. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1001/1/DISS_2013_Tatiana%20Michelli%20de%20Lima.pdf>. Acesso: 24/09/2019.

MACEDO E; ALVES, N; OLIVEIRA I. B; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIANO, A. D. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: avanços, retrocessos ou permanências? 2015. 112 f. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1175>>. Acesso: 24/09/2019.

MARTINS, F. Revelações e contradições entre concepção e gestão do currículo em um curso técnico no IFRN, na modalidade de educação de jovens e adultos. 2014. 161 f. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/778>>. Acesso: 24/09/2019.

MEDEIROS NETA, O. M. M., de LIMA PEREIRA, M., ROCHA, S. R., & NASCIMENTO, F. D. L. S. (2018). A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **HOLOS**, 4, 172-189. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>>. Acesso: 24/09/2019.

MEDEIROS NETA, O. M., de LIMA, E. L. M., BARBOSA, J. K. D. S. F., & NASCIMENTO, F. D. L. S. (2018). Organização e estrutura da educação profissional no brasil: da reforma capanema às leis de equivalência. **HOLOS**, 4, 223-235. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>>. Acesso: 24/09/2019.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2012; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

PINAR, W. **Estudos curriculares—ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PREZOTTI, L.R.S.S. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/8640>>. Acesso: 24/09/2019.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005;

REZENDE, M. da G. P. Desinvisibilizando os fazeres-saberes das crianças praticantes no cotidiano da oficina Corpo, Cor e Sabor. 2015. 156 f. **Tese (Doutorado em Nutrição)**. Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9543>. Acesso: 24/09/2019.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. v. 1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortes, 2013.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, F. C. da. Currículos praticados pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 299 – 308, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso: 24/09/2019.

SILVA, F. C. da. Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas. 2016. **Tese de Doutorado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Acesso em: 25/06/2020.

SIMÃO, J. R. O. R. **Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos pensados/praticados**. 2014. UERJ. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_6eea3399e4e1b34366e6e558c61726ce>. Acesso: 24/09/2019.