



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6471 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

Docentes e discentes do ensino médio integrado de Sapeaçu-BA: Território de identidade e currículo

Débora Gomes Gonçalves - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Tatiana Polliana Pinto de Lima - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE SAPEAÇU-BA: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E CURRÍCULO

*

1. INTRODUÇÃO

A Bahia conta atualmente com uma das maiores redes estaduais de Educação Profissional do país. Dento dessa rede, encontram-se os Centros Territoriais de Educação Profissional, que ofertam vagas de Ensino Médio Integrado à formação profissional inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por sua vez, essa rede encontra-se organizada em territórios de identidades como estratégia de interiorização, vislumbrando ampliar o acesso à educação profissional evitando a migração dos jovens e trabalhadores.

Diante dos 27 (vinte e sete) territórios que constituem essa rede, o território 21 (vinte e um) representa o Recôncavo Baiano e deste faz parte o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas, localizado no município de Sapeaçu, em uma área urbana que atende majoritariamente sujeitos oriundos do campo.

Assim, a presente pesquisa questiona a organização do currículo do Ensino Médio Integrado voltado para a formação profissional da Bahia e como ele se desdobra no Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas, tendo em vista a necessidade de um currículo que contemple os sujeitos, embora os quais sejam oriundos do campo, são atendidos em uma escola urbana.

Para tanto, foram traçados alguns objetivos que nos possibilitará compreender essa dinâmica. Primeiramente avaliamos a organização do currículo oficial através de seus marcos regulatórios e referenciais teóricos. Posteriormente serão coletadas narrativas de docentes e discentes sobre como o currículo é implementado no Centro, para em seguida analisarmos de que forma os sujeitos do campo que adentram a Educação Profissional em área urbana são

pensados no processo de construção curricular. Por fim, avaliaremos qual o grau da participação dos docentes e discentes na construção e no diálogo do currículo do Centro e por fim, como as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são integradas as disciplinas da área técnica.

Para essa investigação adotamos a pesquisa qualitativa por entender que o problema da pesquisa envolve múltiplas dimensões e dessa forma, conforme André (2013) é imprescindível uma análise situada e profunda, já que consideramos que as questões inerentes ao currículo envolvem vários sujeitos e as significações que estes lhe atribuem dentro de suas dinâmicas sociais.

Assim, utilizaremos o estudo de caso para a investigação visto que este nos possibilita uma análise mais profunda das dimensões anunciadas e pesquisadas, além de oportunizar uma imersão na realidade investigada para melhor compreender os educadores e educandos dentro da implementação e construção curricular na escola, considerando a BNCC.

Para tanto, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, observação e entrevistas, a fim de estabelecer uma triangulação dos dados coletados e a construção de uma análise mais consistente, vislumbrando compreender a realidade investigada.

Esse texto se organiza da seguinte forma: introdução, onde apresentamos as questões principais da pesquisa; a seguir, na segunda seção apresentamos os conceitos e contextos relevantes na investigação; em seguida dispomos acerca das estratégias metodológicas, para enfim tecermos considerações preliminares da pesquisa, encerrando com as referências.

2. CONCEITOS E CONTEXTOS RELEVANTES PARA A PESQUISA

Como já mencionamos anteriormente, a rede estadual de Educação Profissional da Bahia se organiza em territórios com o intuito de diminuir a migração de jovens e adultos trabalhadores em busca de qualificação profissional para outras localidades e mesmo para centros urbanos maiores. É indiscutível que a estratégia de oferta dessa modalidade de ensino através de uma distribuição territorial, representa um avanço significativo na direção da democratização do acesso e permanência dos estudantes oriundos do campo e amplia o leque de oportunidades nas micro regiões. No entanto, é importante percebermos suas limitações.

A principal limitação está no âmbito do alcance dos sujeitos do campo, porque, embora a criação dos territórios interiorizem a oferta da Educação Básica e a modalidade da Educação Profissional, são necessárias políticas públicas em duas frentes: primeiramente na garantia de escolas no campo (comunidade onde residem os camponeses) e posteriormente em escolas do campo (com a identidade destes sujeitos), conforme apontam Fernandes, Celioli e Caldart (2011). Ou seja, para além da necessidade de escola dentro dessas comunidades, é imprescindível que esta seja “escola com projeto-político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (FERNANDES; CELIOLI; CALDART; 2011, p. 27).

Diante disso, surgem várias inquietações e indagações, no sentido de compreender de que forma os Centros Territoriais de Educação Profissional atendem nos territórios seus alunos oriundos do campo, tendo em vista que essa modalidade foi aproximada destes sujeitos mas, em sua grande maioria, não conseguem configurar-se como escolas no campo e

do campo.

Para melhor compreensão da presente pesquisa faz-se necessário o levantamento dos conceitos por ela utilizados na análise do problema investigado.

2.1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CURRÍCULO INTEGRADO

Para iniciarmos uma análise do currículo do Ensino Médio Integrado da Bahia e como ele se desdobra no Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas é preciso retomar o conceito de Ensino Médio Integrado na educação Profissional. Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 307) essa modalidade de ensino carrega a ideia de uma educação que “esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho”, vislumbrando uma completude tendo a educação como uma totalidade social.

Essa expressão começa a ser utilizada segundo Ciavatta e Ramos (2012), por educadores que tinham posturas contrárias a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional do então presidente Fernando Henrique Cardoso através do Decreto de nº 2.208/1997. O decreto foi responsável por dissociar o Ensino Médio do Profissional, já que até então era possível com a mesma matrícula e na mesma instituição fazer o Ensino Médio articulado com o Profissional.

Posteriormente foi restabelecido através do Decreto nº 5.154/2004 no mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional podendo esta formação ocorrer de forma integrada o que equivale dizer que o Ensino Médio poderia ser feito “numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas.” (RAMOS, 2011, p. 775).

Para os educadores que militavam pelo Ensino Médio Integrado a luta consistia na busca de “uma formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional; e, também, uma possibilidade: a da formação profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307). Para além disso a busca pela integração vislumbrava a superação da dualidade na oferta da educação brasileira fundada na dicotomia entre trabalho manual, braçal e o intelectual.

Para tanto, não bastava apenas a integração da modalidade de educação profissional à etapa do Ensino Médio; se fazia e se faz necessário repensar os objetivos pedagógicos oficiais e escolares, no sentido de promover essa integração no campo dos conhecimentos eleitos como formativos. Assim, a integração deveria se efetivar nessa perspectiva através de um currículo integral.

Desta forma, o currículo integrado é pensado conforme Ciavatta e Ramos (2012) como um sistema indissociável onde os conhecimentos propedêuticos estabelecem uma relação dialógica com os conhecimentos específicos e estes dialogam da mesma maneira com os propedêuticos. Isso porque nenhum conhecimento técnico pode ser compreendido em sua totalidade sem que perpassasse sua historicidade e dinâmicas sociais de produção, tendo dessa forma o trabalho como princípio educativo.

2.2 TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE PARA ATENDIMENTO DAS ESPECIFICIDADES

LOCAIS

A Bahia é um estado que possui uma grande extensão territorial, e como estratégia de ampliação da oferta de educação profissional foram implementados 27 (vinte e sete) territórios de identidade para diminuir o fluxo migratório em busca de qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

Para compreender melhor a instituição de territórios na oferta da educação profissional tomaremos o conceito preconizado por Fernandes (2006). Segundo este autor, é impossível compreender o território sem compreendê-lo como espaço de vida, pois é nele que “se realiza todas as dimensões da existência humana”. Dessa forma, compreendemos aqui com Fernandes (2006) que a economia é só uma faceta do território e que se o foco da implementação de território considerar apenas dimensões econômicas, esta implantação torna-se parcial.

Fernandes (2006) chama atenção para as múltiplas dimensões do território, tais como “educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado, etc.” (p. 29) como constituintes territoriais. Desta feita, nenhuma dessas dimensões constitui-se separadamente mas cada uma forma o território constituindo-se partes integrantes de um todo, não podendo analisá-los fora das suas dinâmicas sociais com o risco de provocar dicotomias. Junto a isso, Fernandes (2006) ainda chama atenção de que todo território é campo também de convenção e confrontações, é político.

Esse olhar para os territórios é imprescindível na análise do currículo e principalmente na avaliação do Centro de Educação Profissional, o qual localiza-se em área urbana, mas cujos estudantes são em grande maioria oriundos do campo, sendo portanto, sujeitos do e no campo, tendo em vista a necessidade levantada por Fernandes, Celioli e Caldart (2011) de superar a dicotomia entre rural e urbano sem deixar “de resguardar a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida.” (p. 33) Isto significa dizer que o currículo precisa estabelecer estreita relação com a forma de produção da vida destes sujeitos através do trabalho na terra.

2.3 SUJEITOS DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS

A análise de um currículo de uma escola urbana que atende sujeitos do campo não pode prescindir da compreensão da educação como direito. Caldart (2012) chama atenção para o fato desta luta perpassar pelo direito a ser educado no lugar em que vive e também pelo direito a educação pensada com a sua participação e vinculação com sua cultura. Além disto, ela acrescenta que estes sujeitos não podem ser sujeitos de políticas meramente compensatórias, que os ignoram. Neste contexto, a autora, com a qual corroboramos resiste a “visão de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado” (CALDART, 2012, p. 151).

Junto a isso a autora chama a atenção para que a escola não se torne reprodutora de dicotomias que reforçam os estereótipos atribuídos aos sujeitos do campo, e que a educação escolarizada não esteja associada à saída do campo. É importante então que os currículos se estruturarem para que jovens e adultos trabalhadores sintam orgulho das suas identidades culturais e vislumbrem no campo, um território de produção de vida. Essa é mais uma das

facetar que permeiam o currículo investigado.

2.4. CURRÍCULOS OFICIAIS E DESDOBRAMENTOS LOCAIS

Para avaliar e compreender os currículos oficiais e seus desdobramentos no Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo - Jonival Lucas, e poder compreender como estes contemplam os sujeitos oriundos do campo, é preciso considerar como ponto de partida, conforme aponta Silva (2020), que o currículo tem como questão central os conhecimentos que devem ser ensinados e que dele surgem novas perguntas como: “qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?[...] Currículo é sempre parte de uma seleção.” (SILVA, 2020, p. 14). Esses critérios de seleção segundo Silva (2020) vislumbram a transformação de sujeitos que irão ser educados através daquele currículo, estando o mesmo inteiramente ligado a identidade que se quer formar.

Ao analisar os currículos de forma histórica é possível perceber que inicialmente ocorre um processo de travessia dos currículos tradicionais onde se pensava simplesmente a burocracia da seleção dos conteúdos para os currículos críticos, sobre os quais as seleções de conteúdos passaram a ser analisadas através de suas implicações e reproduções econômicas, e por fim a ampliação dessa perspectiva crítica para pensar as determinações curriculares através da construção de discurso. (SILVA, 2020).

Assim, para a análise deste currículo é imprescindível compreender que as Teorias Críticas e Pós-críticas do currículo oferecem juntas uma visão mais sólida para a análise curricular. Isso porque, conforme Silva (2020), o legado das teorias críticas nos fazem perceber as determinações curriculares vinculadas a dominação de classe através da exploração econômica, e isso é inegável, ao passo que as teorias pós-críticas nos fazem olhar para o poder presente nos currículos nas suas múltiplas dimensões, sejam através de estruturas racializadas ou étnicas, de dominação de gênero, dentre outras.

Partindo dessa premissa, iremos analisar o currículo tendo clareza das influências e condições materiais levantados por essas teorias, compreendendo que além de espaço de concreto, este se configura também como campo de resistência. Sobre essa resistência, compreendemos assim como Macedo (2013), que é preciso caminhar na direção da

problematização das concepções e práticas curriculares que apresentam currículos como algo naturalizado, um “já lá”, percebido como um guia, no estilo manual de conhecimentos concebidos e organizados, e que devem corresponder literalmente às realidades a serem compreendidas como pretensamente independentes do ato de conhecimento daqueles envolvidos e interessados nas situações educacionais. (p. 21)

Macedo (2011, p. 48) nos chama atenção para o conceito de “atos do currículo” percebido por ele como uma ação concreta e intencional dos sujeitos e que envolvem processos de avaliação e valoração. Assim, o currículo passa por um processo de significação por parte dos sujeitos partícipes, sejam eles os especialistas que constroem os currículos oficiais ou os que dentro da escola os vivenciam. Assim, os atores e autores compreendidos no chão da escola como (alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e inclusive família) são postulantes e criadores de currículo também na medida que o avaliam e ressignificam os processos formativos intrínsecos a ele.

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista que o fenômeno investigado encontra-se em um contexto onde várias dimensões precisam ser consideradas para uma compreensão mais consistente do objeto de estudo, a pesquisa qualitativa será encaminhada através do estudo de caso, já que compreendemos que essa investigação deve considerar os seguintes pressupostos: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. (SANTOS, 2005 *apud* André, 2013, p. 97).

Para isso, utilizamos a estratégia de triangulação de dados a fim de fomentar e possibilitar enxergar o problema investigado de diferentes óticas. A pesquisa se inicia através da pesquisa e análise documental onde as propostas curriculares do Ensino Médio Integrado serão analisadas, para identificar as teorias sobre as quais se sustentam. Serão analisadas também as ementas e a matriz curricular para perceber de que forma são pensados os Centros nesse processo de interiorização e em que medida esses documentos oficiais permitem ou não aos docentes e discentes problematizar suas propostas e adaptá-las na sua implementação nas unidades.

Em seguida, partiremos para a coleta de narrativas desses docentes e discentes através de entrevistas reflexivas para melhor compreender os processos de implementação e discussão curricular na unidade investigada, levando em consideração prioritariamente a compreensão de como os sujeitos do campo são integrados ou não, pensados ou não dentro desses currículos escolares. Essa é uma das etapas mais importantes dentro dessa pesquisa, tendo em vista os conceitos supracitados, já que pretendemos ver os sujeitos curriculantes e seus atos do currículo frente a necessidade de valorização da identidade dos sujeitos do campo. Essa etapa será subsidiada pela observação dos momentos de planejamento curricular e dos debates sobre este na unidade investigada.

Feito isso, toda a análise de dados e categorização destes terão como fundamento os conceitos citados anteriormente a fim de elucidar essas diferentes dimensões no fenômeno investigado.

4 CONCLUSÕES PRELIMINARES

De forma preliminar a presente pesquisa compreende a necessidade de considerar os atores e autores curriculantes dentro da unidade estudada, pois sem a escuta destes sujeitos e de suas percepções do currículo desde o diálogo à sua implementação na unidade é impossível compreender como de fato o currículo pensa os sujeitos do campo atendidos nessa unidade urbana.

Assim, a análise documental do currículo oficial do Ensino Médio Integrado do Estado da Bahia e seus marcos regulatórios são importantes na compreensão do problema investigado, mas não são suficientes para compreender as dinâmicas do currículo vivido tendo em vista as especificidades e necessidades do currículo da unidade escolar.

Dessa forma, toda a continuidade dessa pesquisa precisa atrelar o conhecimento do currículo oficial e as narrativas dos sujeitos curriculantes, afinal temos como premissa que o

currículo não é prescrição e **exterodeterminado**, mas ele é experimental e para isso perpassa pelas significações dos sujeitos envolvidos no processo formativo, assim com defende Macedo (2011).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANDRÉ, Marli. O Que É Um Estudo De Caso Qualitativo Em Educação? **Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 307-315.

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

ERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais . IN: MOLINA M.C **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: Socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades:: concepções, propostas e problemas. **Educ.Soc**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Palavras-Chave: Ensino médio Integrado. Currículo. Sujeitos do campo. Identidade