

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

**METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRÁTICA
EDUCATIVA INTEGRADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNOLÓGICA (EPT-EMI) – CAMPUS NATAL CIDADE ALTA/IFRN**

NATAL-RN

2022

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

**METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRÁXIS
EDUCATIVA INTEGRADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNOLÓGICA
(EPT-EMI) – CAMPUS NATAL CIDADE ALTA/IFRN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN como requisito para conclusão do curso de doutorado, na linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL-RN

2022

Souza, Iracyara Maria Assunção de.

S729m Metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem da práxis educativa integradora na Educação Profissional Tecnológica (EPT-EMI) – Campus Natal Cidade Alta / IFRN / Iracyara Maria Assunção de Souza. – 2022.

237 f. : il. color.

Tese (pós-graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

Orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Metodologias (cri)ativas. 2. Práxis Educativa Integradora. 3. Educação profissional. I. Título.

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

**METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRÁXIS
EDUCATIVA INTEGRADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNOLÓGICA
(EPT-EMI) – CAMPUS NATAL CIDADE ALTA/IFRN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN como requisito para conclusão do curso de doutorado, na linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Pedagógica.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – (Presidente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dr. Charliton José dos Santos Machado – (Titular Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Rejane Bezerra Barros – (Titular Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – (Titular Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dr. Avelino Aldo de Lima Neto – (Titular Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dra. Maria Luísa Furlan Costa – (Suplente Externa)
Universidade Estadual de Maringá

Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta – (Suplente Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este estudo a minha Iara Lúcia, expressão autêntica de satisfação por ter-me como filha, a quem dedico gratidão e amor. Ao irmão, amigo e compadre Francinaldo da Silva Câmara (*In memoriam*) vítima da COVID-19, em 21 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Todo em mim, que anima e fortalece o meu ser diante dos desafios na minha existência.

À Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, minha estimada orientadora, por sua pertinente orientação ao criar um processo de conhecimento que compreendeu e respeitou minha corporeidade nesta trajetória acadêmica.

Aos professores das disciplinas curriculares do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN – Andrezza Tavares, Dante Moura, Francinaide de Lima, José Moisés, Mateus Nascimento, Lenina Lopes, com quem desfrutamos de aprendizados significativos no mar epistemológico agitado da Educação Profissional, nas aulas e nos Seminários de Pesquisa e Doutoral.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique, Dr. Avelino Aldo de Lima Neto, Dr. Charliton José dos Santos Machado, Dra. Maria Luísa Furlan Costa, Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta e Dra. Rejane Bezerra Barros, que aceitaram o convite e dedicaram seu tempo para me presentear com significativas colaborações epistemológicas rumo ao qualitativo texto final desta tese.

Aos professores entrevistados aqui apresentados por codinomes Bússola, Âncora, Barco, Céu, Porto e Horizonte, pela alegre e dialógica participação nas entrevistas. Todos aceitaram esse exercício científico de aprender juntos a pensar sobre a atuação docente concreta, mostrando contribuições transformadoras, que se pretendem, do projeto de formação humana integral na EPT-EMI, no IFRN/CAL.

Aos colegas da turma “Existindo e Resistindo” (2019-2022) do PPGEP/IFRN, Antonio Max Ferreira da Costa, Bernardino Galdino de Sena Neto, Fabiana Teixeira Marcelino, João Kaio Cavalcante de Morais, Joilson Silva de Sousa, Karoline Louise Silva da Costa e Yossonale Viana Alves, pelos momentos que passamos juntos via WhatsApp “existindo” apesar do medo, da angústia, do luto e “resistindo” com alegria e esperança diante dos desafios desse processo de doutoramento, em tempo de pandemia da COVID-19 no mundo.

Aos meus familiares pela ausência exigida neste processo de doutoramento, em especial, ao meu amado Ian Christian pela compreensão e apoio nesta minha conquista acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte – Campi Natal Central e Natal Cidade Alta, pela política de capacitação institucional e oferta de pós-graduação para servidores.

À medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. E é por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concreta.

Paulo Freire (2013, p. 57).

RESUMO

A presente tese versa sobre metodologias (cri)ativas como alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à formação humana integral (FHI) na Educação Profissional e Tecnológica – Ensino Médio Integrado (EPT-EMI). Discute as práticas metodológicas de ensino-aprendizagem que possibilitam a criação da práxis comprometida com a FHI, buscando compreender como os professores desenvolvem a práxis educativa integradora com foco em metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Cidade Alta (CAL). A escola é um espaço tensionado por disputas e conflitos político-educacionais que são evidenciados nos desenhos de suas práticas pedagógicas. Na particularidade da conquista da política pelo projeto contra-hegemônico da EPT-EMI no IFRN, precisamos considerar os desafios colocados aos professores a fim de viabilizarem metodologias pedagógicas que sustentem processos de ensino-aprendizagem comprometidos com a concretude da FHI. Nossa rota foi trilhada pelo oceano epistemológico da EPT com Ciavatta (2010); Frigotto (2008, 2020); Moura (2008); Machado (2008) e Freire (2012), dentre outros, e com o Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012). Na busca por propostas educacionais inovadoras, os docentes às vezes optam por metodologias ativas sem considerar seus limites para a construção da práxis educativa integradora, o que evidenciou a necessidade de uma reflexão crítica sobre metodologias de ensino-aprendizagem condizentes com a práxis e contributo à FHI. O estudo apresenta como objetivo geral analisar a práxis educativa do IFRN/CAL com foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI a partir da perspectiva de docentes. A pesquisa é de natureza qualitativa, na perspectiva da cartografia (DELEUZE, GUATARI, 1995), e optamos pela aplicação de entrevista semiestruturada com docentes do curso Técnico Integrado em Lazer. Em respeito às orientações acerca do isolamento social, em virtude da pandemia da Covid-19, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações por meio da gravação de áudio no ambiente virtual Google Meet. A análise das entrevistas, visando identificar a aglutinação das tramas e conexões dos aspectos didáticos-políticos-pedagógicos contidos na teia que envolve as opções metodológicas (cri)ativas e valorizando as significações e insignificações desses aspectos na subjetivação dos professores para produzir a realidade da práxis educativa integradora no IFRN/CAL, mostrou que essas metodologias são criadas-recriadas em colaboração com educador-educando no intuito de promover formas críticas e criativas de ensino-aprendizagem na intencionalidade da FHI, além de favorecer as condições didático-político-pedagógicas de identidade da EPT, considerando, sobretudo, suas

peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolvem na prática educativa. Observamos isso no desdobramento dos três mapas construídos, que nos dizem que as práticas pedagógicas dos professores são sustentadas pelas concepções de currículo integrado e de FHI e que as metodologias (cri)ativas se interpenetram pelos princípios da colaboração, da autonomia e do diálogo e pelo enfoque da contextualização, problematização e criatividade. Da mesma forma, nosso estudo mostrou a possibilidade de realização de um trabalho mais integrado entre os professores, fortalecimento da interdisciplinaridade e promoção de transposições didáticas na orientação das diretrizes metodológicas para a prática pedagógica do PPP (IFRN, 2012).

Palavras-chave: Metodologias (cri)ativas. Formação Humana Integral. Práxis Educativa Integradora

ABSTRACT

This thesis deals with (cre)active methodologies as alternatives that facilitate integrative educational praxis and contribute to Integral Human Training (FHI), in Vocational and Technological Education - Integrated Secondary Education (EPT-EMI). It discusses the teaching-learning methodological practices that enable the creation of a praxis committed to FHI, seeking to understand how teachers develop an integrative educational praxis with a focus on (cre)active methodologies, in the pedagogical practice of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Cidade Alta (CAL). The school is a space tensioned by political-educational disputes and conflicts that are evidenced in the designs of its pedagogical practices. In the particularity of the conquest of the policy by the counter-hegemonic project of the EPT-EMI in the IFRN, we need to consider the challenges posed to teachers to enable pedagogical methodologies that support teaching-learning processes committed to the concreteness of the FHI. Our route was followed by the epistemological ocean of the EPT with Ciavatta (2010); Frigotto (2008, 2020); Moura (2008); Machado (2008), Freire (2012) among others, and the Pedagogical Political Project (IFRN, 2012). In the search for innovative educational proposals, sometimes teachers choose active methodologies without considering their limits for the construction of an integrative educational praxis. This highlighted the need for a critical reflection on teaching-learning methodologies consistent with the praxis and contribution to FHI. The study presents, as a general objective, to analyze the educational praxis of the IFRN/CAL with a focus on the contribution of (cre)active methodologies to the FHI, from the perspective of professors. The research is qualitative in

nature, from the perspective of cartography (DELEUZE, GUATARI, 1995), and we opted for the application of semi-structured interviews with professors of the Integrated Technical Leisure course. In respect of the guidelines on social isolation due to the Covid-19 pandemic, a semi-structured interview script was used as a technique for collecting information through audio recording in the Google Meet virtual environment. The analysis of the interviews, aiming to identify the aggregation of the plots and connections of the didactic-political-pedagogical aspects contained in the web that involves the (cre)ative methodological options, valuing the meanings and insignificances of these aspects in the subjectivation of the teachers to produce the reality of praxis integrative educational program at IFRN/CAL, showed in the unfolding of the three maps constructed that tell us that the pedagogical practices of teachers are supported by the concepts of integrated curriculum and FHI, and that (cre)active methodologies are interpenetrated by the principles of collaboration, autonomy and dialogue, and by the focus on contextualization, problematization and creativity; that these (cre)active methodologies are created-recreated in collaboration with the educator-student, to promote critical and creative forms of teaching-learning in the intention of FHI; they favor foreseeing the didactic-political-pedagogical conditions necessary for the development of EPT, considering its peculiarities, the particular circumstances and contextual situations in which it is developed; enable the realization of a more integrated and interdisciplinary work; and promote contextualized didactic transpositions linked to practical and research activities. It is understood that the challenge is to enhance the proposal of (cre)active methodologies as alternatives that facilitate the integrative educational praxis and contribute to FHI, in the EPT-EMI.

Keywords: (Cre)active methodologies. Integral Human Formation. Integrative Educational Praxis

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01	Livro – O conto da Ilha Desconhecida (José Saramago).....	13
Figura 01	Cartografia: A práxis educativa da Educação Profissional e Tecnológica.....	57
Figura 02	Carta Náutica: Concepção de FHI e de Práxis Educativa na EPT.....	61
Figura 03	Projeção Cartográfica: O CI para a FHI no IFRN.....	81
Figura 04	A Embarcação: O Leme - Metodologias (cri)ativas na relação ensino- aprendizagem, contributo à FHI.....	103
Figura 05	A Embarcação: A Quilha - Metodologias (cri)ativas da Práxis Educativa Integrada.....	115
Figura 06	Disposição geográfica e área de abrangência dos <i>campi</i> do IFRN.....	123
Fotografia 02	Fachada Campus IFRN/CAL – Unidade Rio Branco.....	125
Fotografia 03	Fachada Campus IFRN/CAL – Unidade Rocas.....	128
Fotografia 04	Museu do Trem IFRN/CAL – Unidade Rocas.....	128
Figura 07	Diagramação das Narrativas dos Professores (Roteiro).....	140
Figura 08	MAPA I – Formação Docente.....	157
Figura 09	Princípios das práticas Pedagógicas dos Professores – Curso Lazer IFRN/CAL.....	190
Figura 10	MAPA II – Concepções e Princípios dos Professores nas Práticas Pedagógicas	192
Figura 11	MAPA III – Metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem da Práxis Educativa Integradora e contributo à FHI.....	207
Figura 12	A Ilha Desconhecida: A navegante professora-pesquisadora e seu desembarque	222

LISTA DE SIGLAS

CAL	Campus Natal Cidade Alta
CI	Currículo Integrado
CPE	Comissão Plano de Educação
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHI	Formação Humana Integral
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
RG	Reunião de Grupo
RP	Reunião Pedagógica

SUMÁRIO

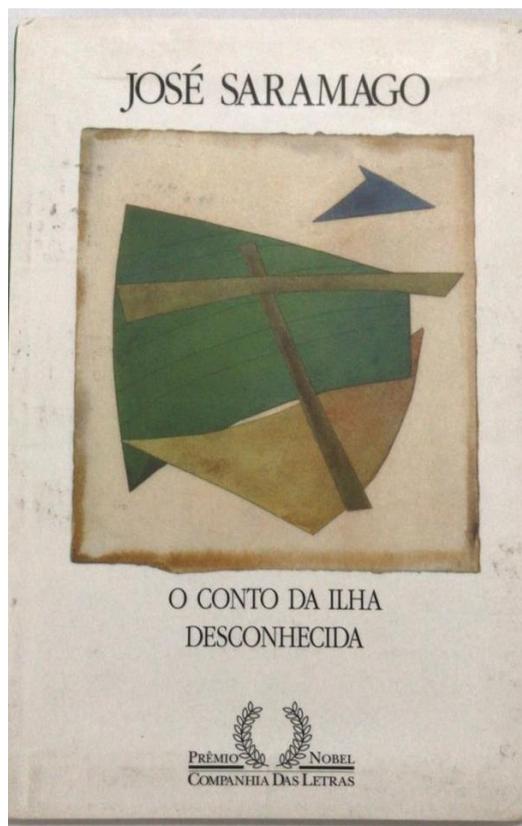
1	INTRODUÇÃO: A NAVEGANTE PROFESSORA-PESQUISADORA E SEU EMBARQUE: NOSSA PRÁXIS	13
1.1	A EMBARCAÇÃO PARA A NAVEGAÇÃO À PROCURA DA ILHA DESCONHECIDA.....	14
1.2	A PROFESSORA-PESQUISADORA NAVEGANTE COM AS MÃOS NO LEME: EM DIREÇÃO AO PROBLEMA.....;	21
1.3	A ILHA DESCONHECIDA POR CONHECER NO LÓCUS IFRN/CAL: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A NAVEGAÇÃO.....	34
2	CARTOGRAFIA DA PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGIA.....	43
2.1	A CARTA NÁUTICA: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E DE PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	44
2.2	PROJEÇÃO CARTOGRÁFICA: O CURRÍCULO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFRN.....	62
3	EMBARCAÇÃO: METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA PRÁXIS EDUCATIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO.....	82
3.1	O LEME: METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM CONTRIBUTO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	84
3.2	A QUILHA: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA CRIAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA INTEGRADORA.....	104
4	A NAVEGAÇÃO: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA PRÁXIS EDUCATIVA DO EMI NO CAMPUS NATAL CIDADE ALTA/ IFRN....	116
4.1	O MAR: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL - CAMPUS NATAL CIDADE ALTA/IFRN.....	118
4.2	O FAROL: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NO DISCURSO DOS EDUCADORES EPT/EMI DO IFRN/CAL.....	131
4.2.1	Cartografia e devires da práxis educativa: as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do curso Técnico Integrado em Lazer.....	143
5	A ILHA DESCONHECIDA: A NAVEGANTE PROFESSORA-PESQUISADORA E SEU DESEMBARQUE.....	209

REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA.....	233

1. INTRODUÇÃO: A NAVEGANTE PROFESSORA-PESQUISADORA E SEU EMBARQUE: NOSSA PRÁXIS

E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, [...] (SARAMAGO, 1998, p. 17).

Fotografia 01 – O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA



Fonte: Acervo da autora.

A temática deste estudo aborda as metodologias de ensino-aprendizagem (cri)ativas na prática pedagógica, que possibilitam a criação da práxis educativa integradora e são contributo à formação humana integral (FHI), na formação profissional técnica de nível médio em Lazer, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta tese significa a expressão da consciência crítica e o compromisso ético-político-pedagógico com a prática educativa defendida no Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012), traduzido na práxis que envolveu a ação-reflexão-ação de professores sobre suas práticas pedagógicas a fim de modificá-las em coerência com o projeto de FHI. Inicialmente, apresentamos a origem/motivação da pesquisa, a delimitação do tema, o objeto e questão de estudo.

1.1 A EMBARCAÇÃO PARA A NAVEGAÇÃO À PROCURA DA ILHA DESCONHECIDA...

A navegação pelos oceanos epistemológicos do campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi definida pelo caminho percorrido como educanda que fomos e somos, como educadora de Educação Física da educação básica, da graduação e pós-graduação. Essa viagem se faz com a nossa práxis repleta de reflexões, inquietações, curiosidades que aqui marcam o ponto desse embarque de navegante professora-pesquisadora, com propósito de aprofundar saberes teóricos de ensino-aprendizagem numa relação viva com o nosso quefazer¹ docente na prática educativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal Cidade Alta – IFRN/CAL.

Há diversas razões que nos encorajaram a embarcar rumo ao caminho da conquista desse processo de doutoramento (2019.1) no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Mestrado e Doutorado Acadêmicos em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) – Linha de Pesquisa 2: Formação Docente e Práticas Pedagógica em Educação Profissional. Dentre as razões, a ressignificação do nosso quefazer docente, que fortaleceu o desejo de apreender novos conhecimentos no campo epistemológico da EPT, com compromisso ético-político de, com o aprendido, vislumbrar uma práxis educativa integradora do IFRN/CAL.

Nesse sentido, partir da práxis nos remeteu a rever circunstâncias do tornar-se professora, isto é, como nelas pensamos, sentimos e agimos com a nossa corporeidade que testemunha uma educação com sentido de existência da universidade à atuação na prática educativa no cotidiano de nossa prática pedagógica na escola. Sentir as mudanças que essas experiências afetaram no nosso ser-pessoal e ser-professora, significa a tomada de consciência da práxis, como reflexão-ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2012). Afirmamos que foi a partir dessa reflexão-ação sobre nossa prática pedagógica que o objeto de estudo adquiriu sua significação nesta pesquisa: metodologias (cri)ativas na prática pedagógica da EPT-EMI. A terminologia (cri)ativas será esclarecida mais adiante no texto.

¹ Quefazer – é entendido como teoria e prática, reflexão e ação, momentos na ação do educador/educando que não se distinguem. “Significa ser único na prática cotidiana, assumir toda e qualquer ação como uma forma de capacitar o compromisso social”. In: Conceitos de educação em Paulo Freire (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 162).

Nesse diálogo inicial sobre o tornar-se professora, fazemos menção à corporeidade por ser condição de significação da condição humana. Como a corporeidade é nossa maneira de ser e estar no mundo, portanto, traduz tudo o que somos.

Corpo, afeto e linguagem são organizadores da nossa condição humana, de nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos. Por meio dos afetos, do amor, da sexualidade podemos compreender a nossa sociedade, a cultura, as práticas educativas em relação a nossa corporeidade. (NÓBREGA, 2016, p. 149).

É com a corporeidade de ser-professora que desenhamos nosso quefazer, com criticidade e criatividade num constante processo de mudança das experiências de ensino-aprendizagem planejadas para significar a aprendizagem dos educandos e melhorar a nossa prática docente. Em compreensão com Freire (2013), para nos sentirmos sujeito de transformação é preciso criticidade a fim de que possamos perceber a indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana, e nos tornarmos “[...] capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 2013, p.18). Assim, trazer nossa experiência de educadora na compreensão de totalidade implica uma necessidade constante “[...] de ampliar cada vez mais seus [nossos] conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu quefazer” (FREIRE, 2013, p. 75).

Essa percepção da prática educativa provida da ação-reflexão nos trouxe ao processo de formação acadêmica com o objetivo de ampliarmos mais nossos conhecimentos e contribuirmos com iniciativas e construção das condições para a ação da mudança na prática pedagógica do IFRN/CAL. Esclarecemos que o sentido da construção da propositiva da tese é traduzido na ideia de contribuir com a efetivação do projeto de FHI na medida em que analisamos a existência de metodologias de ensino-aprendizagem diferentes criadas em colaboração educador-educando frente ao desafio que a práxis educativa integradora lhes impõe. Acreditamos que o nosso estudo aborda uma temática relevante e atual para a prática educativa da EPT-EMI, no que se refere ao desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e sua influência didático-político-pedagógicas como uma forma de fortalecer o compromisso social do projeto de FHI na prática educativa cotidiana.

Da experiência no contexto do ensino originou-se nosso interesse por afirmação de metodologias de ensino-aprendizagem de referencial crítico com a terminologia (cri)ativas, imaginadas como práxis para promover apropriação do conhecimento e aprendizagem interdisciplinar numa relação de colaboração educador-educando, que se mostraram relevantes como práxis educativa integradora e ao propósito do projeto de FHI, portanto, nossa tese:

metodologias (cri)ativas são alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à formação humana integral, na EPT-EMI.

Antes de iniciarmos a nossa navegação, refletimos sobre a prática educativa do IFRN/CAL na integração das dimensões do ensino, construída coletivamente com clara referência ao projeto de EPT-EMI expressa no documento do Projeto Político Pedagógico -PPP (IFRN, 2012), que anuncia e orienta uma prática político-pedagógica para concretizar a FHI. Dessa reflexão, reconhecemos nesse documento uma proposta existencial e histórica que tem importância fundamental na consolidação das práticas pedagógicas nos *campi* do IFRN. Na ocasião temporal do nosso estudo (2019-2022), esse documento completou mais de uma década considerando a data da sua reconstrução (2009), fato que nos fez perceber que era hora de saber como nós professores estamos lidando com as diretrizes curriculares, no sentido de refletir e dialogar sobre qual prática pedagógica demos conta de fazer para legitimar o projeto de EPT-EMI, com perspectiva de FHI.

Então, das inquietações dos educadores quanto ao fazer político-pedagógico inerente ao projeto de EPT-EMI e o reconhecimento da necessidade de significar os processos educativos de FHI a partir do interior da própria prática pedagógica, nos dedicamos a observar e analisar nossa própria ação docente problematizando as seguintes questões: dificuldade de docentes para estabelecer a prática educativa integradora com perspectiva de FHI; e identificação intrigante da presença predominante das metodologias ativas na prática pedagógica, justificada por alguns professores, como estratégias de grande potencial para ensinar-aprender e como possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas no IFRN/CAL.

Essa constatação nos intrigou, visto que, a transposição das metodologias ativas para ensinar-aprender não se dava pela reflexão crítica sobre seus fundamentos didático-político-pedagógicos na correlação com o projeto da EPT-EMI e suas finalidades. Foi então que problematizamos a presença das metodologias ativas como viabilidade para ensinar-aprender justificadas como meio de inovar as práticas pedagógicas, e trouxemos para a nossa discussão a questão política. A questão política entendida na tarefa de discutir os meios entrelaçados com fins, ou seja, discutir a educação que desejamos para o país que queremos. Gadotti nos traz essa reflexão ao escrever o prefácio com a temática “Consciência e História” do livro Conscientização (FREIRE, 2016, p. 26).

Nesse sentido, enfatizamos que essa prática pedagógica que se delineava com metodologias ativas não era referenciadora da práxis educativa integradora defendida no PPP (IFRN, 2012). Essa reflexão em nossa tese se apresenta bastante necessária e atual, pois procura ir além do modismo e pragmatismo que muitas vezes envolvem a compreensão das

metodologias nos processos de ensino-aprendizagem. Aqui defendemos que metodologias de ensino-aprendizagem referenciadoras da práxis educativa integradora defendida no PPP se revelam como formas criativas/críticas de ensinar-aprender facilitadoras de uma prática pedagógica mais integrada e interdisciplinar, com tradução visível de condições coerentes para a aquisição de conhecimentos científicos-tecnológicos nas dimensões do conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal da proposta do CI.

Dessa perspectiva, consideramos as metodologias de ensino-aprendizagem nos processos educativos, que definimos pela terminologia de metodologias (cri)ativas, como adequadas a intervenções pedagógicas que potencializam a construção do conhecimento científico-tecnológico que envolve conceitos, técnicas e valores para uma FHI, na EPT-EMI. Foi então que sentimos ser necessária uma análise crítica dessas metodologias ativas, buscando discernir suas relações e incoerências teórico-metodológicas com o projeto de FHI, e apontamos para o horizonte no intuito de melhorar essa prática. Para tanto, foi preciso rever concepções e conceitos, ampliar as experiências com outras diferentes, e principalmente, reconhecer nossas limitações e potencialidades diante das condições de modificá-la.

Esta atitude reflexiva da prática parte de um coletivo do IFRN/CAL, que nos despertou o interesse de analisar e reconhecer as possibilidades da práxis educativa com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas no contexto do ensino para a FHI. Nesta proposta de análise, entendemos que o ensino envolve um complexo de condições didático-político-pedagógicas que se distinguem e coexistem articuladas: a didática engloba a forma de organizar as atividades e seu desenvolvimento conforme efeito educativo desejado; a política envolve as concepções de educação, de homem, de sociedade; e a pedagógica orienta o processo educativo para promover a aprendizagem e contribuir com a formação do educando.

Assim, a caminhada de pensar a própria prática de ensino no coletivo se iniciou nos tenos diálogos entre professores, técnicos pedagógicos, estudantes, pais/responsáveis e gestores, nas Reuniões Pedagógicas (RP), de Grupo (RG), de Conselhos de Classe (CL) e Fóruns do IFRN/CAL para se pensar a prática pedagógica. Como desdobramento, um grupo de professores se reuniram e formaram uma comissão no intento de pensar um plano de educação (CPE) com o objetivo principal de propor mudanças que poderiam ser implementadas na prática pedagógica, para efetivar a organização curricular integrada na dimensão real (prática). Ocasão em que se fecundou o nosso objeto de pesquisa.

Foi nesse contexto que a nossa prática pedagógica se realizou. No IFRN/CAL despertamos o interesse de refletir sobre o trabalho explícito de professores com as metodologias ativas sem consciência da incoerência com os fundamentos políticos que guiam

o projeto de FHI, ou seja, sem refletir se elas traduzem os efeitos educativos coerentes com as concepções de educação politécnica, escola unitária e formação omnilateral² defendidas no PPP (IFRN, 2012). Esta reflexão nos permitiu questionar a adequação das metodologias ativas, sobretudo, na busca de ampliá-las no sentido de metodologias (cri)ativas como sendo a própria experimentação criativa de educador-educando do processo de ensino-aprendizagem da FHI, justificadas como práxis educativa integradora propriamente dita nas práticas pedagógicas.

Vimos assim, de forma muito explícita, a necessidade premente de abordar o nosso objeto de estudo pela conscientização das concepções teórico-práticas que apontam as condições favoráveis para desenvolver o projeto contra-hegemônico de FHI na EPT, definidas no PPP (IFRN, 2012): a educação politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo, a escola unitária enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação da divisão trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse documento, ambas as concepções complementam o meio para a formação omnilateral, com sentido de educação integral do sujeito (intelectual, corporal, tecnológica), e relacionam o processo de humanização e emancipação na esfera de atuação educativa em pertinência com o panorama das transformações que se desejam na realidade, na perspectiva da igualdade e da justiça social.

A escola unitária carrega em seu conceito o trabalho e a teoria em estreita ligação (GRAMSCI, 2017). E é sob a égide da escola unitária que o IFRN cumpre o seu papel enquanto escola pública direcionando as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da sua prática educativa para que seja unitária em todas as suas atividades escolares, assumindo buscar as condições para ampliação do CI de base técnico-científica do ensino que integra os fundamentos educação, trabalho, cultura e tecnologia bem como da infraestrutura física e do quadro docente, para superar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, numa prática pedagógica com o objetivo de atingir a formação omnilateral (IFRN, 2012).

As metodologias (cri)ativas são consideradas o conceito central desta tese, procurando ampliar a perspectiva do conceito de metodologias ativas, que ganham sentido à luz da epistemologia da práxis para a FHI. No desejo de destacar a importância da concepção de metodologias (cri)ativas e sua relevância para a construção da práxis educativa integradora e contributo à FHI, também fazemos aproximações com a concepção pedagógica libertadora, a educação problematizadora e o método de conscientização de Freire (2011, 2012), que para nós

² Os conceitos de educação politécnica, escola unitária e formação omnilateral serão retomados na seção 2 da nossa tese.

é uma base epistemológica que cumpre com o processo de ensino-aprendizagem com essas finalidades.

Buscamos, nessa tese, compreender as metodologias (cri)ativas como superação das metodologias ativas que configuram uma alternativa viável para ensinar-aprender com perspectiva de FHI na EPT-EMI, ou seja, criação de uma proposta metodológica que possibilita um processo educativo crítico, reflexivo, criativo e colaborativo, numa abordagem interdisciplinar do conhecimento científico e tecnológico na interface com a prática social para alcançar a FHI numa concepção individual do educando e dentro de um projeto de emancipação coletiva, em uma dialética constante.

Como síntese do fundamento político que sustenta a nossa tese das metodologias (cri)ativas, originário dos pressupostos da escola unitária, podemos dizer que a concepção educativa centra-se na dimensão ético-política; na relação ensino-aprendizagem vinculada à práxis, à cultura científico-técnica, à totalidade: atividade intelectual e atividade profissional, ambas de base criadora, construção do conhecimento pela investigação científica, colaboração educador-educando (autonomia, curiosidade, criatividade) (GRAMSCI, 2017).

A EP defendida no PPP (IFRN, 2012) e centrada na FHI requer a construção de práticas pedagógicas orientadas pela filosofia da práxis. Desse modo, é importante entender a práxis para evitar converter a educação em mera instrução, que impregna o professor de um ativismo pedagógico que desvirtua totalmente os alcances políticos da ação educacional. “A educação é práxis, ou do contrário não é educação” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 77).

Reconhecemos que a práxis é condição para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Nesse sentido, as metodologias ativas têm limites como estratégias de grande potencial para o trabalho do professor, com seu uso justificado por modismo de procedimentos de ensino. Para quebrar esse ativismo pedagógico perpetuado pelo modismo de pedagogias, conteúdos e metodologias, faz-se necessário promover processos educativos dialógicos e conscientizadores capazes de recriar caminhos consistentes da práxis educativa integradora do IFRN/CAL. Essa reflexão nos levou a um navegar entre tempestades pelo questionamento que nos acompanha nessa navegação: a perspectiva da formação humana integral no ensino médio integrado do CAL/IFRN coaduna-se com metodologias (cri)ativas desenvolvidas na práxis educativa?

Essa questão de estudo orientou a nossa pesquisa atrelada à imagem metafórica da rosa dos ventos, que é composta pelos principais pontos cardeais – a EPT, o EMI, a FHI e a práxis educativa - que são referências de localização de nosso estudo, e nos orientam na direção das

metodologias (cri)ativas, numa visão unitária e dialética de processo formativo em que a organização curricular da EPT-EMI do IFRN é referendada na filosofia da práxis (IFRN, 2012).

Nossa aposta é responder à questão de estudo considerando essa prática pedagógica na proposta de currículo integrado (CI), que é extraída da ideia de que a educação exerce um papel indispensável quanto ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, que é centralidade do projeto político-pedagógico. Consideramos a compreensão de concepção do CI à completude, tendo as partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade (IFRN, 2012, p. 51). Assim sendo, em seu PPP, o IFRN aposta no ideal de currículo e práticas educativas alinhadas ao princípio da integração, na consolidação de uma educação libertadora e emancipadora, e na formação omnilateral com a proposta de educação politécnica, e

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, reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. (IFRN, 2012, p. 51).

Nesse diálogo que mantém interligados objeto e questão de estudo na nossa pesquisa, destacamos a dimensão real do currículo, em que se confere a consistência que tomou a experiência pedagógica do coletivo docente, com o intuito de refletir nossa prática educativa e como uma forma de intervir para transformá-la consideramos que é preciso conhecer essa realidade em análise. Assim, acompanhamos o percurso do CI, que é a prática pedagógica perpassada pelas dimensões didático-político-pedagógicas, ou seja, uma prática indissociável do projeto de FHI, que nos aparece no texto na direção dos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, em que o currículo concebido como conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas nos orienta sobre o que deve ser o ensino na consistência com os objetivos que perseguem a FHI do educando.

Na aposta da EPT-EMI que se propõe indissociada da política, nossa análise problematiza a composição da prática pedagógica do IFRN/CAL, por isso se fez necessário refletir com os professores sobre quais práticas de ensino-aprendizagem têm se configurado, quais efeitos políticos elas têm produzido e, principalmente, quais processos educativos elas têm implementado, e que devires anunciam. Neste sentido do devir, ao nos propormos a pensar metodologias de ensino-aprendizagem nas formas de organização do ensino, reconhecemos que não podemos pensá-las sem situá-las entre a dimensão política e os processos de criação da prática pedagógica desejante do projeto de FHI.

Daí a importância de pensarmos como as práticas pedagógicas têm sido tecidas, na imanência entre ensino e política, e visibilizadas como luta política que afirma a função social

e identidade institucional do IFRN/CAL. Por isso tomamos o CI como realidade e devir da prática pedagógica que apontam para outras formas de ensinar-aprender com perspectiva de FHI, ou seja, com outras práticas que se proponham ao alcance dos objetivos, à abordagem interdisciplinar dos conteúdos, à aprendizagem transversal e à avaliação dialógica, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica conforme o PPP (IFRN, 2012).

Neste documento, a ideia de CI ganha forma dialogada com vários autores, dentre elas a de Santomé (1998), que se fundamenta na globalidade das aprendizagens e na interdisciplinaridade, e é balizado por duas ideias centrais no PPP do IFRN:

[...], a primeira evidencia a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; e a segunda ressalta, além dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos – princípio básico da politecnia. (IFRN, 2012, p. 51).

Cada educador tem uma forma particular de pensar a construção do conhecimento e organizar os processos educativos. Na nossa compreensão, a opção pelo CI como proposta para a prática pedagógica implica uma nova abordagem dos conteúdos das disciplinas e organização do processo de ensino-aprendizagem para a ressignificação que deseja dar à EPT, com perspectiva de FHI, no IFRN. Eis que nos vem a ideia de que na dimensão didático-pedagógica as metodologias experimentadas possam ser reinventadas, e outras seriam inventadas como novas alternativas do quefazer docente. A questão que se coloca para nós é a compreensão do sentido da FHI e dos caminhos para a construção da práxis educativa integradora, que não podem deixar de estar impregnadas de metodologias (cri)ativas com esses fins.

A relevância de nosso estudo consiste, na dimensão pessoal e profissional, num contínuo exercício de pensar aberto ao diálogo, à reflexão e à colaboração para recriar constantemente a própria prática, produzindo conhecimento que possa contribuir para a efetivação da práxis integradora do IFRN. Na dimensão social, contribuir para a efetivação da FHI, da inteireza da corporeidade crítica, criativa, solidária, emancipada e feliz. E na dimensão acadêmica, colaborar com a construção da concepção de metodologias (cri)ativas e sua contribuição como condição para sustentar a práxis educativa integradora na EPT-EMI, no IFRN/CAL.

1.2 A NAVEGANTE PROFESSORA-PESQUISADORA COM AS MÃOS NO LEME: EM DIREÇÃO AO PROBLEMA...

No processo de construção da tese, temos sido constantemente questionadas sobre o que entendemos sobre as metodologias (cri)ativas e que significação assinalamos para a FHI. Tal

questionamento nos trouxe a sensação de que estamos diante de um objeto de estudo que, embora conhecido, ainda se mostra desconhecido pela complexidade que envolve elaborar essa concepção para o trabalho pedagógico dos professores. Logo, fizemos relação com um conto que lemos em 2000 e gostamos muito, *A Ilha Desconhecida*, de José Saramago (1998), escritor português, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura (1998) e do Prêmio Camões (1995), entre outros.

Sintetizando a narrativa do conto, *A Ilha Desconhecida* centra-se num homem que vai até ao rei para pedir um barco. Ao chegar ao castelo encorajado a pedir-lhe um barco, se vê diante de duas portas: uma porta dos obséquios e outra porta das petições. Ele estava convicto de que queria conhecer *a ilha desconhecida*, mesmo sendo desencorajado pelo rei que lhe dizia que os geógrafos haviam mapeado todas as ilhas do reino, portanto, não havia mais ilhas a conhecer. Mesmo assim, o homem se movia convicto de que podia descobrir uma nova ilha. O homem convenceu o rei a dar-lhe um barco, mas não conseguiu marujos que o acompanhassem naquela viagem de busca. O homem, contando apenas com a companhia de uma criada que fazia a limpeza do castelo, preparou a embarcação para ir em busca daquilo que ele ainda não conhecia.

Neste desafio de “tesear” (ação constante de construir/reconstruir o texto da tese) nos sentimos como o *homem* neste conto, que quer conhecer uma ilha desconhecida, mesmo diante da enfática verdade de que os geógrafos apresentaram um mapa que revela já não haver mais tais ilhas desconhecidas. Incansável, o homem reluta em seu desejo ao conversar com o filósofo do rei: “[...], mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, [...]” (SARAMAGO, 1998, p. 40). É assim que navegamos nessa aventura de pesquisa, entendendo que ao tentar desvendar os mistérios da ilha desconhecida também desvelamos quem somos como pessoa e professora e quem nos tornaremos nesse processo de doutoramento quando nela estivermos, poder enxergar importantes descobertas da dimensão didático-político-pedagógica que correlaciona as metodologias (cri)ativas ao quefazer docente na prática pedagógica conhecida, acreditando que ainda há o que conhecer.

E o desvelar de nosso ser pessoa e professora e quem nos tornaremos nesse processo de doutoramento, é inseparável da práxis. Daí a ideia de embarcar do porto de nossa práxis humana que nos põe no lugar de sujeitos históricos e criadores da realidade

[...] posto que o homem é o que é em e pela práxis –, histórico – posto que a história é, em definitivo, a história da práxis humana –, mas também gnosiológico – como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – visto que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 54).

De fato, nós somos o que somos em e pela práxis, é precisamente a história que revela em definitivo nossa prática de sujeitos históricos. Num percurso pela nossa existência marcada por experiências memoráveis como educanda na educação básica, queremos destacar em específico a questão da presença do corpo na educação. Recordamos com nitidez que a educação pouco tenha acontecido com prioridade na corporeidade dos educandos na prática pedagógica. Nóbrega (2010) apresenta significativa reflexão sobre a questão da racionalidade ao considerar a sensibilidade como potência de conhecimento, e evidencia que “[...] a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida da nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p.12).

Acreditamos que só uma educação que considera a abordagem do conhecimento sensível com o corpo consciente rompe a rigidez intelectual nela sustentada, pois as práticas de ensino-aprendizagem apontam caminhos educativos contrários ao pensamento linear, disciplinar e, conseqüentemente, fragmentado. A questão de considerarmos que a educação se dá com o próprio corpo, ficamos diante do corpo na educação entendido “[...], para além do aspecto racionalista ou instrumental, é uma tarefa que exige um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, com a cultura de um modo geral” (NÓBREGA, 2010, p.12). Para nós, corpo é percebido na unidade, corpo-mente-espírito.

O sentido que vivenciamos de corpo inteiro na nossa práxis humana nos levou para a escolha profissional de professora de Educação Física (1991). Aqui fazemos imediata ligação com a temática das metodologias criativas que sempre fizemos questão de inserir como alternativas metodológicas nas nossas aulas. Essa propositiva se sustentava na leitura dos dois primeiros livros lidos inteiros durante a graduação no curso de Licenciatura em Educação Física (UFRN). Os livros foram *Educação de corpo inteiro* – de João Batista Freire (1992) e *Criatividade nas aulas de educação física* – de Celi Nelza Zülde Taffarel (1985). Foram as leituras mais agradáveis experimentadas na formação acadêmica, e logo nos identificamos com as ideias neles abordadas.

A abordagem da problemática da tese perpassa as experiências marcadas em nossa corporeidade, construíram as motivações que nos levaram a realizar essa pesquisa, partindo das experiências enquanto educanda, com corporeidade criativa asfixiada nos processos educativos durante toda a educação básica; e enquanto educadora que buscava criar formas de ensinar-aprender mais estimulantes para os meus educandos. Essa trajetória trouxe-nos muitas descobertas, alegrias, tristezas e frustrações, mas nunca nos roubou a esperança de sonhar, de acreditar que há outras realidades possíveis que podem ser construídas ao darmos sentido e significado ao nosso quefazer pedagógico na escola. Com Freire, aprendemos que “[...] o nosso

envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos” (FREIRE, 2011, p.70).

Nossa experiência como docente de Educação Física abrange uma atuação em diferentes níveis da educação básica: educação infantil, educação fundamental anos iniciais e finais, e ensino médio em escolas privadas e públicas na esfera municipal e federal de Natal-RN. É no desafio de ser e estar educadora no IFRN (2009), com lotação transcorrida por três campi: IFRN/Macau (2009-2012), IFRN, São Gonçalo do Amarante (2012-2016) e IFRN/Campus Cidade Alta (a partir de 2016), que assumimos realizar nossa tese no contexto da prática pedagógica do IFRN/CAL.

O projeto contra-hegemônico de FHI da EPT no IFRN/CAL trouxe desafios para toda a comunidade educativa. A Comissão de Plano de Educação (CPE) foi constituída durante o Encontro Político Pedagógico de 2018.1 do Campus Natal Cidade-Alta, com o objetivo de estudar, discutir e propor estratégias de mudanças educacionais que atendessem aos anseios da comunidade escolar. A decisão em formalizar o grupo faz parte de um projeto mais amplo de mudança institucional iniciado em 2016, e pautado na educação emancipatória e na gestão democrática, conforme preconiza o PPP (IFRN, 2012).

Com esses valores e ideias proclamados nesse documento base que rege as práticas pedagógicas e administrativas institucionais, a CPE foi ampliada e passou a ser composta de educadores, técnicos pedagógicos, gestores pais e educandos representantes dos cursos técnicos integrados de Multimídia e de Lazer, subsequente Guia de Turismo e Eventos, Superior Gestão Desportiva e Lazer e Produção Cultural, ofertados no referido campus, para pensar alternativas novas para a EPT-EMI, visto que esse projeto coloca toda a comunidade educativa perante novos e significativos desafios quanto à sua concretização nas práticas pedagógicas. Essa proposta coletivamente construída, trilhou um caminho para responder esses anseios partindo da prática pedagógica existente, cujo propósito são as finalidades da educação integral e ressignificação dos processos educativos que precisam ser construídos, para se efetivar uma práxis educativa integradora.

Destacamos a participação da CPE no evento da IV Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação (CONANE), em Brasília/2019, por significar ocasião inicial de sistematização da proposta. Esse foi o primeiro artigo³, intitulado “IFRN-Campus

³ Referência: IFRN-Campus Natal Cidade Alta: um projeto de mudança em construção, artigo submetido em ocasião do Edital – Inscrição de Projetos para apresentação na IV CONANE Nacional: PROPOSTA DE

Natal Cidade Alta: um projeto de mudança em construção”, sobre a proposta e apresentação do projeto no espaço educacional do IFRN/CAL, que nos proporcionou todas as informações sobre estudos realizados, meios de organização e experiências da trajetória dessa comissão até aqui descritas. Nesse artigo, foi feita referência à importância de Estratégias e Metodologias para a Gestão Democrática e Construção de Corresponsabilidade a saber: Multifórum (2016 e 2019); Reuniões pedagógicas e Reuniões de curso (2016-Atualmente); Conselho de classe (2016-Atualmente); Eleições para os cargos (2017); Rodas de conversa e Mediação de conflitos (2016-Atualmente).

Foram definidas Estratégias de Construção de Redes de Parcerias, Inclusão, Desenvolvimento Cultural e Relação com a Comunidade tais como: Casa Escola-RN, Centro de Educação Científica Escola Alfredo J. Monteverde - Instituto Internacional de Neurociências-RN, Escola Técnica Estadual Cícero Dias - NAVE-PE (Núcleo Avançado em Educação), Politeia-SP, Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis-SP, IFRN - Campus Jacarezinho-PR e UFPR-Setor Litoral. Participação da CONANE (2017-Atualmente): Participação da Conane-RN 2017, Conane Nacional 2017, CONANE-PB 2019, além de compor a organização e sede da Conane-RN 2018. Articulação com o Movimento de Luta de Bairros, Vilas e Favelas – MLB (2016-2019): articulação firmada com o movimento político MLB, especialmente com a Ocupação Padre Sabino, que abrigou por três anos mais de 100 famílias em terreno vizinho à unidade Rocas do Campus. Parceria com Aquifolium Educacional (2017 – Até os dias atuais): a instituição promove cursos educacionais voltados para a inovação, com destaque para aqueles em colaboração com a Escola da Ponte e o Projeto Âncora. Núcleo de Arte do IFRN (2014 – Até os dias atuais): o Campus disponibiliza salas de dança, teatro, música e o ateliê de artes visuais para “Residência artística” e “Oficina de arte” a serem conduzidas por artistas locais. A partir de 2019, a ocupação destes espaços dá-se por edital em que os artistas ou grupos artísticos candidatam suas propostas de atividades a serem realizadas no campus.

Da mesma forma ocorreu com as Práticas Educacionais Transdisciplinares (2018-Atualmente): implantação de práticas que integram saberes e objetivos de aprendizagem de dois ou mais componentes curriculares (disciplinas do currículo) a partir da condução conjunta destes componentes por dois ou mais professores, que juntos planejam, conduzem e avaliam todo o processo de ensino-aprendizagem. Experiências em todos os níveis de ensino são

realizadas envolvendo mais quinze componentes curriculares. Esta prática integradora se contrapõe tanto às tradicionais delimitações das disciplinas, que comumente produzem fragmentação de saberes, como se contrapõe às meras atividades pontuais de integração que por vezes se resumem à realização de uma aula ou palestra conjunta ou mesmo de um evento final que tenta integrar disciplinas que no percurso mantêm-se isoladas.

Por fim, as Estratégias para uma Educação Emancipatória, Formação Integral e Transdisciplinar – Visitas técnicas a instituições (2017 – Até os dias atuais): já relatadas. A Comissão de Plano de Educação (2018 – Até os dias atuais): convite à comunidade para compor a comissão que discute, estuda e propõe estratégias de mudanças educacionais para o campus. Foi então que a CPE foi ampliada com a participação de professores, técnico-administrativos, estudantes, pais e colaboradores da comunidade externa, contando com reuniões semanais.

Dessas considerações podemos dizer que a CPE intensificou estudos e ações refletidas, intencionadas, significativas que possibilitassem alternativas político-pedagógicas novas em defesa do projeto do FHI no interior do IFRN/CAL, seguindo as diretrizes curriculares para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem propostos no PPP (IFRN, 2012) e definindo uma agenda de encontros semanais ocorridos nas quintas-feiras, das 8:30 às 10h. A proposta iniciada com os membros dessa comissão partiu para compreender como este projeto estava sendo colocado em prática, ou seja, analisar as ações previstas no documento e a pertinência na prática pedagógica real; na particularidade do processo de ensino-aprendizagem quanto às metodologias para abordagem interdisciplinar do conhecimento e em atender os objetivos de globalidade de aprendizagens, contextualizada como proposto nesse documento.

Nesse sentido, a CPE assumiu a responsabilidade de sensibilizar toda a comunidade educativa para refletir coletivamente sobre como as formas organizativas, metodológicas e de mediação pedagógica estavam dando conta da construção de conhecimentos científico-tecnológicos nessa prática educativa. Deu-se início à propagação do movimento coletivo de dialogar sobre como e com qual prática pedagógica estávamos fazendo, tendo a análise fundamentada, inicialmente, nos fins e meios orientados no PPP (IFRN, 2022). Isto por entender que a relação do “[...] caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção” (LIBÂNEO, 1994, p.120).

Isso significa que a reflexão crítica da prática educativa pressupõe, da parte de todos nela envolvidos, em particular, do professor por mediar o processo de ensino-aprendizagem, uma avaliação sobre referenciais e ações que determinam a prática pedagógica. Assim, aspectos como a falta de motivação dos alunos nas aulas e impactos sobre o desempenho escolar eram

sempre apresentados e dialogados nos Conselhos de Classe. Isso foi perpassado pelas informações de um diagnóstico das ofertas do ensino PPP, que teve como parâmetro o referencial prescrito e as ações da realidade concreta do ano-base 2011/2012, tendo como resultado:

[...] pouca diversidade nas atividades didático-pedagógicas (poucas alternativas/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais; falta inovação/diversificação/adequação nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes (metodologias inadequadas e aulas repetitivas, cansativas e monótonas). (IFRN, 2012, p. 269).

Ainda recorrentes nas aulas em 2019, esses aspectos foram problematizados e exigiram tomada de postura consciente e crítica diante do ensino e do planejamento, com perspectiva da educação emancipatória, da FHI e da inter e transdisciplinaridade.

Esta experiência nos remete aos desafios apontados por Ciavatta (2005) quanto à existência da travessia complexa e contraditória a se fazer para preservar a qualidade da educação básica como direito social e subjetivo, com novas bases técnico-científicas e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. Encontramos coerência com o segundo desafio que a autora destaca:

[...], é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade. (CIAVATTA, 2005, p. 78).

Isso descreve a atividade da CPE como uma formação em exercício docente, a partir da reflexão da prática pedagógica real e engajamento dos membros de reverem criticamente a concepção de currículo integrado e a prática pedagógica no PPP e PPC (IFRN, 2012, 2015), reconhecendo que era preciso rever e construir em cada um as concepções, a prática educativa e a visão política das relações sociais, na direção de alternativas novas para ensinar-aprender com viabilidade de FHI, na EPT-EMI do IFRN/CAL; e promover a mudança necessária no interior do campus.

Desse estudo, fortalecemos a compreensão da FHI ser a força motriz da prática pedagógica no IFRN, e o reconhecimento da complexidade para construir os processos educativos pelas múltiplas configurações e determinações político-pedagógicas que esta impõe na prática pedagógica: o CI que traz uma forma diferente de organização como prática integradora e abordagem integrada do conhecimento científico e tecnológico; os processos educativos que têm como princípios a contextualização, a interdisciplinaridade e diversidade; o caráter construtivo de ensino-aprendizagem (IFRN, 2012).

A FHI é uma concepção complexa e supõe compreendê-la da concepção à concretização, para buscar caminhos com maior possibilidade de construir os processos educativos transformadores que ela demanda na EPT-EMI. Na observação do projeto contra-hegemônico da FHI à prática identificamos uma crescente presença de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, com argumento fundamental de que o educando precisa ter papel ativo no processo de aprendizagem para se opor ao ensino tradicional e tecnicista, sem considerar seus fundamentos didático-metodológicos que, inclusive, marcam o processo pedagógico com uso de técnicas de ensino eficientes e eficazes com vista à formação por objetivos de competências e habilidades.

Em vista desse fato, nos movemos no esforço de problematizar a inserção dessas metodologias ativas no processo pedagógico real, sem refletir seus fundamentos políticos pela razão do para quê e a quem servem na EPT-EMI. Para tanto, precisamos deixar claro o que são metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Elas se revelaram como nova proposta didático-pedagógica do ideário da Escola Nova, influenciada pelas ideias de Dewey, com foco na experiência em detrimento da teoria, ênfase na aprendizagem pela ação, e o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. E são valorizadas a atividade e o interesse do educando na construção metodológica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Podemos dizer que a indicação relevante dessas metodologias está no entendimento de “[...] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante” (PEREIRA, 2012, p. 6).

Na dimensão metodológica do ensino, é preciso considerar em que premissa a educação está fundamentada para se fomentar processos de organização de aprendizagem. Neste entendimento, destacamos que a dimensão política da educação tem perdido destaque em relação às dimensões didática e pedagógica no fazer pedagógico nas nossas escolas. Em se tratando da EPT, que tem como premissas a educação politécnica, formação omnilateral e escola unitária, portanto, uma educação integral, o(a) professor(a) no âmbito do ensino precisa repensar sua prática e dela criar metodologias que possibilitem atender às premissas da FHI.

Na literatura em torno das metodologias ativas, Berbel (1995; 1998; 2012; 2014), Moran (2015) e Dárcio (2014) percebem e descrevem essas metodologias aproximando-as, numa relação de mediadoras do ensino e da aprendizagem, procurando superar os métodos tradicionais e potencializar a aprendizagem significativa por centrarem-se no educando, que aprende em ação. Assim, desloca-se a ênfase do ensino para a aprendizagem, ou seja, o conhecimento é aprendido de maneira prática, criando as possibilidades de aprender a aprender. Eles também defendem que as metodologias ativas atendem aos desafios da educação atual,

pois os processos de ensino e aprendizagem instigam novos conhecimentos atrelados à aprendizagem baseada em problemas, atendem aos interesses dos educandos e desenvolvem habilidades cognitivas e competências para atuarem na vida pessoal e profissional.

Podemos dizer que esses autores encontraram as virtudes pedagógicas das metodologias ativas, prevalecendo, na opinião deles, que a aplicação eficaz dessas metodologias requer uma compreensão ampla de seus fundamentos. Em referência ao exposto, identificamos uma pluralidade de pensamentos e convicções pedagógicas correspondentes às metodologias ativas, que precisam ser compreendidas pelos professores que pensam, planejam e dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Também cabe lembrar que a teoria da Escola Nova deu vida à Escola Ativa, que potencializou as metodologias ativas sobre as bases das pedagogias liberais.

O fato de as metodologias ativas aparecerem como estratégias de grande potencial para o trabalho do professor, com todas essas características e possibilidades de inovação em muitas práticas pedagógicas, sem explicitação do referencial teórico-metodológico, nos faz entender que não existe uma consciência quanto a sua coerência com os fundamentos políticos do projeto de FHI “[...], já que representa um projeto que se compromete com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda” (ARAÚJO, 2014, p.16). Portanto, a crítica às metodologias de ensino-aprendizagem baseadas nas pedagogias liberais, no sentido dado em nosso estudo, não nos interessa somente em conta das formas (modismos), mas dos efeitos educativos dos processos para a FHI.

A conquista da política pelo projeto contra-hegemônico do EPT-EMI nos inspirou a vontade de ver tornar-se efetiva uma práxis educativa da FHI nos *campi* do IFRN. Nessa perspectiva, o educador, para projetar com sensatez sua ação pedagógica como práxis, precisa

[...], pensá-la e exercê-la não apenas pedagogicamente, mas, também politicamente. É preciso, pois, com base nessa premissa, não perder de vista o projeto pedagógico e o projeto de sociedade, [...]. É necessário, assim, ao educador, intervir politicamente e pedagogicamente no processo de formação que ocorre erroneamente por meio da escolarização, ou seja, intervir criticamente no modo capitalista da formação humana. (RAYS, 1996, p. 38).

Nosso olhar reflexivo se volta para a práxis educativa do IFRN/CAL, para a verificação do crescente uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem como mera tendência de inovação, isto é, sem conhecimento de seus fundamentos políticos. Dentre essas metodologias destacamos: aprendizagem baseada em problemas (PBL), aula invertida, ensino híbrido, exposição dialogada, jogos, simulação, estudo de caso, gameficação e painel de debate. São metodologias com ênfase na prática, que colocam o educando como responsável pela sua aprendizagem. “[...]. Esse aprender fazendo pode ser compreendido como um praticismo sem mediação teórica” (SILVA, 2019, p.154).

Na visão dessa proposta, entendemos que as metodologias ativas sem coerência com o fundamento político intensificadas no processo de ensino-aprendizagem para fins de FHI no IFRN/CAL é um equívoco: o ensino sob o princípio educativo do trabalho abarca o conhecimento epistemológico e a autonomia do educando na aprendizagem com rigorosidade científica, mas se coloca em exigência de metodologias coerentes para promover a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, assegurando uma formação integral dos estudantes (IFRN, 2015).

Observamos que as metodologias ativas revelam sua justificativa na evidência fundamental do ensino, expressa nos princípios de sua caracterização: aluno como centro do ensino e aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, professor mediador, facilitador, ativador (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Contudo, é importante atentar para o ajustamento das metodologias ativas aos próprios determinantes estruturais econômicos, sociais e políticos vigentes, ou seja, à visão liberal de mundo que norteia essas inovações metodológicas, “[...] que eram camufladas pela concepção liberal-burguesa de sociedade e de educação, que, direta ou indiretamente, inspirava a maioria das novas propostas metodológicas” (MANFREDI, 1993, p.4).

Neste sentido, entendemos que as metodologias de ensino-aprendizagem assumem importante função nos processos educativos, no sentido de reproduzir ou superar a educação de inspiração da produção capitalista. Porque, diferentemente do que aparentam, essas metodologias se revestem de várias visões educativas, como transdisciplinar do conhecimento, problematização da realidade, empreendedorismo, aprender na ação e a aprendizagem à mercê da iniciativa do educando. É imprescindível a sensatez quanto a que finalidades de educação se cumprem nas práticas pedagógicas, visto que o uso dessas metodologias pode produzir um ensino que prioriza exageradamente a ação em detrimento da reflexão, o ativismo educacional: “Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2012, p. 85).

A nossa embarcação segue na direção de práticas pedagógicas coerentes com os fundamentos políticos da politecnia, pois colocamos como centralidade dessa pesquisa a inserção da nossa propositiva de metodologias (cri)ativas como alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora na EPT-EMI. Na nossa ideia, essas metodologias não são meras ferramentas pedagógicas para instrumentalizar o professor, mas formas de criar ações de ensino-aprendizagem para atingir objetivos interdisciplinares e finalidades da FHI na prática pedagógica. Elas se referem ao caminho construído pelos professores(as) para estabelecer sentidos subjetivos e objetivos de ações criativas no processo de ensino-aprendizagem que

possibilitam a mediação “[...] da base científica com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos educandos, uma formação integral” (IFRN, 2012, p. 70). Portanto, são alternativas facilitadoras da práxis educativa na EPT-EMI e importante contributo à FHI.

Nossa opção pela terminologia de metodologia (cri)ativa parte da crítica à concepção de metodologias ativas, quando ancoradas no discurso neoliberal⁴ e se adequa aos currículos e às práticas pedagógicas que servem às exigências do capital na escola. Nessa discussão, relativa à presença das metodologias ativas como inovação da prática pedagógica, destacamos que elas emergem com o advento da Escola Nova, são idealizadas de acordo com as concepções educativas centradas na dimensão psicopedagógica e no contexto pedagógico são atribuídas à lógica neoliberal (SAVIANI, 1997).

As metodologias ativas, sob essa lógica neoliberal, produzem no ensino a dicotomia teoria e prática, o pragmatismo com ênfase na prática e na técnica, a secundarização do conhecimento científico, e a responsabilização do educando sobre a iniciativa do aprender a aprender (SILVA, 2019). Esses autores nos ajudaram a acentuar nossa visão crítica sobre as metodologias ativas nas práticas pedagógicas existentes no IFRN/CAL. Enfatizamos nossa crítica às metodologias ativas quando propostas na lógica liberal, e propomos ampliá-las para metodologias (cri)ativas que são ativas, críticas, criativas e colaborativas delineadas nos fundamentos políticos do projeto de FHI na EPT, para atender às exigências da prática social dos trabalhadores e de seus filhos.

No PPP (IFRN, 2012), as diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular fundamenta-se teórico-metodologicamente nos princípios da politecnia, da formação omnilateral, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade alicerçados pelo CI. Esses são os fundamentos das metodologias (cri)ativas: interdisciplinaridade, criticidade, diversidade e criatividade, que são coerentes para criar processos educativos numa relação dialógica, integradora, construtiva e emancipadora. Inclusive, esse documento traz a proposta metodológica de trabalho com projetos integradores,

⁴ “Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.” MARRACHE, Sônia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf> Acesso em: 10/10/2022.

de caráter interdisciplinar como possibilidade de promover elos de integração entre ensino, pesquisa e extensão na prática pedagógica, o que para nós é uma metodologia (cri)ativa.

Cabe ainda algumas considerações a respeito dos indicadores metodológicos referenciadores quanto à integração entre a educação básica e a formação profissional na EPT-EMI, para que possamos pensar a criação e recriação de processos educativos que favoreçam a interdisciplinaridade e a aprendizagem globalizada dos conhecimentos científicos e técnicos, como argumentos que dão sentido ao ensino.

Destacamos as metodologias (cri)ativas para propiciarem a aprendizagem globalizada centrada na perspectiva revolucionária de ensino em que os educandos vão desvelando sua prática pedagógica e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação, ou seja, com o mundo e sua percepção de mundo, homem, educação e sociedade. Optamos por uma pedagogia dos homens, em processo de permanente emancipação, em que se altera a estrutura opressora construindo uma estrutura nova, que origina-se da transformação revolucionária (FREIRE, 2011).

Pensar a criação e recriação de processos educativos que favoreçam a práticas pedagógicas integradoras encoraja o professor a pensar de forma consciente, a aprendizagem como ato criador que envolve compreensão crítica da realidade. O conhecimento anterior da sua prática no contexto social abre possibilidade para um novo conhecimento que desmistifica a realidade objetiva, e com autonomia reconhece as limitações deste conhecimento, o que leva a se aventurar a conhecer mais (FREIRE, 2013). Contudo, esse caminho só se fará possível com o professor revolucionário que dialoga com os sujeitos e constrói processos educativos concretos resultantes de sua conscientização, se aprofundando na práxis criadora da prática social.

Isto posto, evidenciamos que nosso entendimento de aprendizagem globalizada, que se coaduna com a FHI, é empregado em processos educativos que promovem a interdisciplinaridade, em que o educando constrói novas experiências de aprendizagem que o conduzem à apreensão do conhecimento contextualizados (gerais, éticos, humanos, técnicos e tecnológicos), à investigação científica e à interação com as mais variadas instâncias sociais (IFRN, 2012). E que, embora predomine a atividade intelectual, não lhe escapa a sua inteireza corporal (afetiva, física, social e espiritual). Portanto, afirmamos: o “[...] suposto básico: toda educação, para que corresponda às características biofísicas do ser humano, tem que ser visceralmente Educação Corporalizada” (ASSMANN, 1995, p. 67). Em analogia, a FHI tem que ser visceralmente educação corporalizada.

Nessa compreensão, é preciso refletir sobre a relação pedagógica existente entre estudante-conhecimento-educador, considerando pontos relevantes para a efetivação do processo: o que é aprender, como se aprende, quem é o sujeito da aprendizagem, o que se ensina e que metodologias de ensino podem favorecer a aprendizagem dos estudantes. Reconhecer a natureza dessa associação é um exercício que implica entender a mediação do processo ensino e aprendizagem como o elemento regulador e facilitador de experiências exitosas no âmbito da aprendizagem acadêmica (IFRN, 2012, p. 66).

Esse entendimento precede ao planejamento da intervenção pedagógica com metodologias (cri)ativas, visto que elas são definidas considerando “[...] a ordem e as relações que se estabelecem entre diferentes atividades que determinam de maneira significativa o tipo e as características do ensino” (ZABALA, 1998, p. 18). Para efetivação de um ensino com metodologias (cri)ativas com vistas à interdisciplinaridade,

[...] é necessário que tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras sejam construídas e seus conteúdos definidos a partir das possibilidades de interrelações entre os eixos norteadores do Ensino Integrado, que têm sido definidos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (ARAUJO, 2014, p. 76).

Para nós, as metodologias (cri)ativas são alternativas metodológicas que educadores-educandos constroem e/ou reconstróem na mediação do processo ensino-aprendizagem, comprometidas com a FHI e a práxis educativa integradora do IFRN/CAL. É importante considerar que as opções metodológicas se dão em consonância com posicionamentos políticos e pedagógicos do professor, que configuram um ensino para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos na aprendizagem acadêmica. Na ressalva de que “[...] todo bom método pedagógico não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la [...]” (FREIRE, 2012, p.22).

Assim, as metodologias (cri)ativas ampliam o sentido em relação às metodologias ativas, por se constituírem métodos de conscientização no processo de ensino-aprendizagem, “[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2012, p.80).

Contudo, ao compreender que as metodologias (cri)ativas constituem-se alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem importantes nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL, elas precisam ser melhor investigadas para reconhecer suas possibilidades operacionais, de estabelecerem elos teóricos-metodológicos no ensino, sobretudo, em relação à intencionalidade da FHI e à práxis educativa integradora. Eis a nossa tese: afirmar que as metodologias (cri)ativas são alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à formação humana integral, na EPT-EMI.

1.3 A ILHA DESCONHECIDA POR CONHECER NO LÓCUS IFRN/CAL: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A NAVEGAÇÃO...

Da presença das metodologias ativas nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL que estamos criticando como inadequadas para os fins de FHI, sugerimos uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem com a terminologia metodologias (cri)ativas, e não uma dicotomia existente. As metodologias (cri)ativas em sentido da práxis educativa integradora e servindo à FHI, se edifica na liberdade, interdisciplinaridade, conscientização e corpo consciente.

O estudo tem como objetivo geral analisar a práxis educativa do CAL/IFRN com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a formação humana integral, na perspectiva dos professores. Situado no contexto da prática pedagógica da EPT-EMI, definimos por objetivos específicos: identificar o referencial teórico-metodológico que sustenta a concepção docente de currículo integrado da EPT-EMI; investigar práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do CAL/IFRN sob o enfoque das metodologias (cri)ativas; e compreender como as metodologias (cri)ativas viabilizam práticas integradoras, na perspectiva da FHI.

A pesquisa foi desenvolvida no lócus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus/Natal Cidade Alta (IFRN/CAL). A escolha pelo IFRN/CAL unidade Rocas, se deu pela pesquisadora ser docente com lotação neste campus, e pela construção de uma cultura de diálogo para se pensar a prática pedagógica no interior do referido campus, inclusive, de onde se fecundou nosso objeto de estudo da tese, a partir de reflexão sobre metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem que potencializam condições pedagógicas para prática interdisciplinar que se pretende a FHI.

O IFRN/CAL se constitui como contexto da nossa pesquisa porque um grupo de educadores, gestores e técnicos pedagógicos iniciou um processo de reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem para uma intervenção consciente na prática pedagógica. Partindo da realidade, buscou-se uma reflexão crítica coletiva sobre concepções necessárias para uma intervenção crítica, construída com alternativas metodológicas emancipadoras para a construção do conhecimento, e que atendessem as finalidades e objetivos para a EPT-EMI.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 10).

O argumento de fortalecer o projeto de FHI revelou a necessidade do grupo dialogar, repensar, renovar e transformar a ação educativa mediada, por meio da desafiante realização de um trabalho integrado entre toda a comunidade educativa, significativo para redimensionar a prática pedagógica do IFRN/CAL. Tal contexto afirmou-se pela nossa experiência docente e colocou-se como possibilidade de contribuir com o aprofundamento do conhecimento histórico, pedagógico e político das metodologias de ensino-aprendizagem que viabilizam a FHI, num trabalho integrado entre educadores, dialogando sobre as diversas experiências pedagógicas trazidas, individualmente, por esses diferentes sujeitos.

A produção de conhecimento científico em nosso estudo percorreu temáticas da legislação e epistemologia que abrangem a prática pedagógica da EPT-EMI, na particularidade do IFRN. Nossa investigação seguiu a linha qualitativa delineada pela pesquisa cartográfica ao modo do rizoma, em que a cartografia se apresenta como prática de construção de mapas (DEULEZE; GUATARRI, 1995). Esse método cartográfico de investigação requer que entendamos que no rizoma só existem linhas, e um olhar que busca captar a multiplicidade dos agenciamentos. Nesse método, entendemos que “[...] agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DEULEZE; GUATARRI, 1995, p.16).

Nesta pesquisa se fez necessário optar por um percurso metodológico de pesquisa que nos possibilitasse apreender as conexões das metodologias (cri)ativas ligadas à práxis criadora, haja visto a significação profunda do ato criador que tem esse objeto de estudo. Daí, então, que a cartografia se mostrou como alternativa de método de pesquisa, que contribuiria para uma forma crítica/criativa de rigor científico para abarcar a complexidade da prática pedagógica da EPT-EMI, com metodologias (cri)ativas.

Esse percurso metodológico da pesquisa cartográfica pouco explorada no contexto da EPT foi desafiador para nós. E, embora, considerando a contradição entre autores marxistas/marxinianos (campo epistemológico da EP) e pós-modernos (campo epistemológico da pesquisa cartográfica), nós buscamos fazer a aproximação entre o método cartográfico e a EP na relação que requeria o objeto de estudo da nossa tese, sem entrar aqui no aprofundamento da discussão de campos de conhecimentos distintos.

Nessa direção metodológica da pesquisa cartográfica como método recorreremos aos autores Deleuze e Guattari (1995) de identidade pós-moderna, cuidamos para a criação das compreensões em torno do objeto de estudo não cair em contradição teórico-metodológica com o campo epistêmico da EPT, na nossa tese. Cabe destacar que tomamos por argumento o “[...]”

pressuposto básico da pesquisa científica de que o método deve estar de acordo com a temática, o problema e os objetivos propostos” (WEBER; GRISCI, PAULON, 2012, p. 842).

Sendo assim, fez sentido a aproximação metodológica da cartografia para a produção do conhecimento do objeto de estudo: as metodologias (cri)ativas, visto que se mostra como uma possibilidade ampla e adequada aos fluxos, linhas e forças de conhecimento que compõem os mapas do território das práticas pedagógicas no IFRN/CAL, construídos pelo ato criativo da professora-pesquisadora, e também abrem novos horizontes para sua compreensão no campo epistemológico da EPT.

Vemos como avanço teórico-metodológico usar a cartografia em pesquisa na EPT, desafio que nos foi imposto na construção de todo o referencial teórico das seções do texto de tese e na análise posterior dos conhecimentos produzidos com os dados, mantendo o diálogo constante com o campo epistêmico da EP e do currículo. É importante deixar claro que na originalidade epistemológica construída de críticas bem fundamentadas às metodologias ativas, ampliando-as com as metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas da EPT-EMI, a perspectiva cartográfica como método se deu não só por ocasião da análise das entrevistas para a construção das linhas de conhecimentos a partir dos dados, mas também foi adicionada para a análise do PPP (2012), documento base de nosso estudo, numa proposta de apresentação de mapas aos finais das seções do texto.

Sob essa ótica, a perspectiva rizomática trouxe a possibilidade de traçarmos mapas e linhas, em que a cartografia se fez exercício de compreender o nosso objeto de estudo: as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica da EPT-EMI escrevendo com linhas duras, flexíveis e fugas o traçado dos mapas da práxis educativa integradora com os professores participantes pelas narrativas no IFRN/CAL. Aqui entendemos as metodologias (cri)ativas por rizoma com diferentes linhas de composição da experiências de professores em processo que se movem na concretude do projeto de FHI, ao construírem formas do devir da práxis educativa integradora nos agenciamentos pedagógicos no cotidiano.

Então, pensar a perspectiva rizomática com a intenção de cartografar o devir da práxis educativa integradora como invenção do real das práticas pedagógicas plurais e complexas a partir de paisagens relacionadas com a noção de movimento de criação, abertura e conexão descritas nas narrativas dos professores pesquisados.

[...] Cartografar é, antes de tudo, mapear um território e explorar a natureza, percorrendo espaços e nele identificando lugares – territórios dotados de sentido – ou descobrindo paisagens – recortes do espaço organizados pela estética do olhar. (PESAVENTO, 2003, p. 103).

Para nos apropriarmos da cartografia em nossa pesquisa, buscamos conhecer como ela vem sendo apresentada como produção de conhecimento no âmbito da academia. A cartografia na especificidade da geografia é referenciada à ideia de mapa, mas quando desenvolvida como método de pesquisa, propõe a produção de uma dinâmica de processo que visa capturar intensidades que se atualizam nos encontros entre sujeito e objeto, que viabiliza criar relações de diferença entre ‘territórios’ e dar conta de um ‘espaço’ (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO; COSTA; ANDREOLI, 2003).

Esses autores, numa analogia do cartógrafo, nos fazem entender que o pesquisador do ponto de vista cartográfico segue movimentos de pesquisa como movimentos do viver, tendo a descrição e a narrativa como produção existencial, ontológica ou cartografia do tempo. Daí que, na perspectiva de pesquisa cartográfica,

[...] a cartografia ativa linhas de fuga do objeto, porque o que está em jogo nos processos do conhecer são os devires oriundos do mundo vistos a partir da singularidade do sujeito e na abertura de lugares que possamos romper com os sentidos conhecidos. (KIRST et al., 2003, p. 100).

Torna-se importante esclarecer que ousamos mapear o território das práticas pedagógicas da EPT-EMI, no espaço do IFRN/CAL, articulando linhas de conhecimento numa tentativa de resumo, a saber: linha de fuga (produção, criação, conexão com o imprevisível e realização do inesperado), linhas flexíveis (movimentação que opera pequenas transformações) e linhas duras (operam recortes dicotomizados de horizontalidade e verticalidade, produzindo relações de hierarquia), explorando o lugar das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem, narradas pelos professores pesquisados.

Partindo disso, nesta seção da metodologia da pesquisa, seguimos o desejo de desenhar mapas ligados aos sentidos, ao traçado das conexões e tramas que decorrem da criação e recriação das metodologias (cri)ativas nas práticas metodológicas desenvolvidas pelos professores, nos movimentos de devir da paisagem da práxis educativa do IFRN/CAL com o foco nas contribuições delas para a FHI, que foram mapeadas na expressão do ato criativo da professora-pesquisadora.

Inicialmente, a ideia levantada foi de pesquisa de campo na prática pedagógica dos professores, para a análise de aspectos que constituíssem metodologias que pudéssemos considerar (cri)ativas e que eles justificassem como direcionadas à FHI. Com o advento da pandemia de COVID-19, decidimos pelo relato a partir das narrativas em respeito às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Aqui, aproveitamos o espaço para falar do quão desafiador e sofrido foi viver nosso processo de doutoramento em plena pandemia. Produzir conhecimento nesse período

pandêmico nos colocou num desgaste humano pela disputa de atenção entre dar conta das atividades da vida acadêmica e a própria luta para se manter vivo junto a seus familiares. Essa condição comprometeu a construção para a percepção do nosso objeto de estudo no lócus, pois nos voltávamos para as imagens da tragédia da pandemia com crescente aumento de mortes no mundo. Até que familiares contraíram o coronavírus e se iniciou um desassossego interno intensificado pela despedida contra a vontade de familiares para o plano espiritual, pela tão dolorosa morte, em particular, de nosso irmão querido a quem dedico essa conquista acadêmica *in memoriam*. Mas, ouvia de muitas pessoas: vida que segue! De fato, foi preciso seguir, me recompondo emocionalmente da tristeza do luto, me voltando para os cuidados com minha mãe e para as exigências que a construção de uma tese impõe.

Nosso desafio foi identificar as metodologias (cri)ativas que apareceram num primeiro momento como potencial no relato das práticas pedagógicas de alguns professores, buscando traçar reflexões e descobertas destas metodologias potencializadas pela clareza dos fundamentos políticos da FHI, nos territórios das práticas pedagógicas.

No cuidado com a coerência metodológica da pesquisa e a percepção do nosso objeto de estudo realçamos “[...] o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10). Acreditamos que a proposta da cartografia, feita com rigor científico, nos ajudasse a anunciar, com as vozes dos pesquisados, o devir na singularidade das metodologias de ensino-aprendizagem potenciais para a criação da práxis educativa integradora.

Animadas pela brisa da curiosidade, seguindo nossos movimentos de professora-pesquisadora navegante no território da pesquisa, decidimos estabelecer trocas de pensamentos e experiências com 06 professores efetivos da EPT lotados no IFRN/CAL, que ministram aulas no curso Técnico Integrado em Lazer. Desses 06 participantes, priorizamos 02 docentes por núcleo estruturante, articulador e tecnológico; estrutura de organização curricular dos conteúdos das disciplinas do CI, no PPP (IFRN, 2012). Para fazer a entrevista das narrativas, aceitamos que não se pode fazê-la com uma quantidade muito grande de partícipes. Foi então que definimos um número significativo de professores pelos critérios a saber: participação no grupo de estudo para pensar novas alternativas para a educação, realização de experiências com atividades integralizadoras e diferenciadas na EPT-EMI e disponibilidade para entrevista semiestruturada.

A opção pelo instrumento da narrativa ocorreu por sua função de contribuir com a construção histórica da realidade na aproximação com o objeto do estudo, resignificando o tempo vivido em que o passado tem potencial de projetar o futuro (MUYLAERT et al, 2014).

Nessa ótica, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação da área em estudo. Ou seja, a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo encontra-se estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento. Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos. (MUYLAERT et al, 2014, p. 195).

Acreditamos que por meio da narrativa com entrevista semiestruturada (gravação das entrevistas) é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação para fazer descobertas sobre as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica junto com os professores participantes da pesquisa. Para nós foi grande o desafio de desenvolver uma pesquisa cartográfica, no que se refere à composição das dimensões do mapa cartográfico das metodologias (cri)ativas propostas pelos professores para a construção da práxis educativa integradora no IFRN/CAL.

A pesquisa seguiu um cronograma de execução, com detalhamento de execução desde a submissão ao Conselho de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), contato com os participantes, aplicação da entrevista semiestruturada, análise da coleta de informações, até à elaboração/conclusão do texto de tese, conforme calendário do PPGEP/IFRN.

Inicialmente, mantivemos contatos com os diretores gerais (DG) e coordenadora do curso Técnico Integrado em Lazer do IFRN/RN, lócus da pesquisa, para apresentar os esclarecimentos sobre a pesquisa e solicitar consentimento para realizá-la via endereço eletrônico institucional (e-mail). Posteriormente, entramos em contato com os professores via e-mail e WhatsApp, ocasião em que enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (documento de exigência do CEP), o roteiro da entrevista e a consulta sobre definição de dia/horário de cada entrevista que seriam realizadas via *Google Meet*. O TCLE precisava ser assinado/entregue até o dia marcado da entrevista de cada professor, e o roteiro da entrevista já permitia obter informações sobre o objeto de pesquisa. Com a confirmação do dia/horário da entrevista, conforme combinado, enviamos o link da reunião 30 minutos antes do horário marcado para cada professor. Os professores foram informados antecipadamente quanto à previsão do tempo de entrevista de até 1h, e da gravação que era por eles permitida ao assinarem o TCLE.

No dia/horário marcados as entrevistas foram realizadas com os professores e o diálogo foi orientado pelo roteiro semiestruturado constituído de 03 eixos: 1 – Apresentação do estudo, Identificação e Histórico Pessoal; 2 – Reconstrução da Experiência dos Entrevistados; 3-

Significado da Experiência. Cada eixo trouxe em sua estrutura objetivos, o que queríamos saber e as questões da entrevista. As questões centraram na identificação da ideia de metodologias (cri)ativas, desenvolvidas nas práticas dos professores pesquisados, por constituir-se um aspecto da identidade didática orientado no PPP (IFRN. 2012).

Cada professor(a) recebeu um codinome como forma de identificação e para preservar o anonimato que os resguardaria, conforme a ética da pesquisa. A narrativa teve destaque como técnica de pesquisa que nos possibilitou construir conhecimentos (dados) sobre as metodologias (cri)ativas, atentos aos pressupostos da pesquisa cartográfica, que não se atém a categorias pré-fixadas e supõe uma análise pelo princípio rizomático, que se desdobra em mapa construído a partir de múltiplas conexões e entradas (DEULEZE; GUATARRI, 1995).

A atividade de organização e análise do conhecimento construído (dados) não foi tarefa fácil, haja visto a perspectiva cartográfica ser um tipo de pesquisa ainda insipiente no campo epistemológico da EPT e até então não realizada pela professora pesquisadora, o que nos trouxe bastante dificuldade na construção dos mapas desenhados a partir das questões do roteiro de pesquisa que priorizamos, para dar conta das compreensões do objeto de estudo.

O conhecimento advindo das narrativas, por conterem muitas informações, exigiram bastante tempo para a descrição e inúmeras leituras. Feita a descrição, enviamos o texto escrito para cada professor a fim de que apreciasse a coerência das ideias descritas e fizesse os devidos ajustes em conformidade com sua narrativa. Na devolutiva dos textos com confirmação de pertinência da escrita, seguimos para a criação das linhas de conhecimento ligadas aos objetivos da pesquisa, em que nossas compreensões de professora-pesquisadora estão ilustradas nos mapas das metodologias (cri)ativas, na composição da práxis educativa integradora do IFRN/CAL.

Assim, editamos no plano da análise a reflexão sobre a percepção da existência/criação evidente das metodologias (cri)ativas na pluralidade das práticas pedagógicas, as linhas flexíveis e de fuga que compõem o seu potencial didático-político-pedagógico moduladas na experiência em processo dos professores, ou seja, os pontos rizomáticos que se tornaram mapas.

A construção das seções de nossa tese se estruturou por um diálogo científico sobre ideias traduzidas em palavras dos livros físicos, eletrônicos e artigos de periódicos acadêmicos com diferentes autores da educação, da EPT, da pesquisa cartográfica e com os professores participantes da pesquisa que narraram suas práticas pedagógicas. Nessa experiência de escrita da tese, foi forte a sensação de estarmos aprendendo em diálogos constantes com a orientadora, professores do PPGE e participantes da pesquisa, bem como colegas discentes do espaço acadêmico e escolar, reconhecendo que enquanto ser de comunicação, o diálogo é pertencente

à natureza humana. O que nos evoca a compreensão de que “[...]. O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

Nesse sentido, para nos manter professora-pesquisadora navegante motivada, primando pelo rigor científico e o desejo de aprender na busca curiosa, crítica e criativa pelo oceano das incertezas da produção do conhecimento científico, sentimos a grandeza de dialogar por entender “[...] que o diálogo é, em si, criativo e re-criativo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13). Esse desafio está posto na construção desta tese, pois estamos nos recriando no diálogo como pessoa e como profissional.

Num aporte reflexivo metafórico com o conto da ilha desconhecida, compreendemos que a estagnação por antecipação é uma tragédia existencial, assim, iniciamos por estar cientes de que foi preciso aprender coisas de embarcação, mapas, considerando os mestres verdadeiros da navegação: o mar, o barco e o céu. Como o homem desse conto, que imaginava “que a ilha desconhecida é, como tantas vezes o foi no passado, uma ilha deserta, o melhor será jogar pelo seguro, [...]” (SARAMAGO, 1998, p. 53). E pensou fazendo analogia de que é mais fácil abrir a porta da coelheira e agarrar um coelho pelas orelhas do que persegui-lo por montes e vales. Este fato nos fez refletir quanto a se contentar com as ilhas já mapeadas, e que, fora da vida real, navegar com olhos só para a ilha desconhecida é sonho inalcançável. No habitual da criação pedagógica em nossa práxis, não nos contentamos em reproduzir metodologias de ensino-aprendizagem, em todo caso, em que essas metodologias não se apropriam por inteiro do projeto de FHI, desejamos que se redesenhe uma nova adequação metodológica nos fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos dos princípios da escola unitária e da politecnia, ou seja, metodologias (cri)ativas como formas metodológicas que ensejam a práxis educativa integradora e a FHI. Como professora-pesquisadora da embarcação metodologias (cri)ativas, ao construir mapas que servirão para outros navegantes percorrerem o oceano agitado da EPT-EMI, lembramos o dito popular de que “mar calmo nunca fez bom marinheiro”. Por isso, é importante o professor-pesquisador lidar com os momentos de tempestade próprios da atividade de pesquisa, e aprender com eles.

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, construir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção. (KIRST et al., 2003, p. 91).

Seguimos em movimento com a preparação da condição adequada para aprender ao embarcar nessa viagem, tendo o registro do percurso investigativo, a cartografia da composição da multiplicidade e diferenciação nos acoplamentos pedagógicos decorridos no território pesquisado, com professores percebedores de que o conhecimento produz a realidade de suas práticas pedagógicas, que se traduzem como sujeitos do experienciar repletos de dúvidas, curiosidades, alegrias e esperança, seguindo um movimento que cria uma realidade demonstradamente possível nos rumos do projeto da FHI, que expressa-se em devires da práxis educativa integradora no IFRN/CAL. Para tanto, explicitamos o percurso que a construção de conhecimento se expressou em nossa pesquisa, propondo uma organização com cinco seções a saber:

Na seção 1 – trazemos a Introdução, que descreve a nossa práxis como ponto de embarque, apresentando todo o processo fecundo do objeto de estudo, com os aspectos percebidos para conhecer e compreender as metodologias (cri)ativas de ensino na práxis integradora da EPT-EMI: o objeto de estudo, o problema e a problemática, a justificativa da tese apoiada nos objetivos gerais/específicos e a metodologia, contextualizando e problematizando o nosso objeto de estudo na realização dessa pesquisa.

Na seção 2 – Cartografia da Práxis Educativa da EPT, apresentada como a carta náutica que orienta a concepção de FHI e de práxis educativa, traçamos os fundamentos epistemológicos e metodológicos que nos guiaram como professora-pesquisadora na navegação por esse campo de conhecimento a conduzir a embarcação rumo à projeção cartográfica do CI, nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL.

A seção 3 – ilustra a Embarcação que tem como leme as metodologias (cri)ativas na práxis educativa da EPT-EMI. Aqui tratamos as metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem como contributo à FHI, apresentando suas significações didático-político-pedagógicas pela concepção e fundamentos no universo possível para a sustentação da quilha da embarcação, a práxis educativa integradora. Nesse sentido, as metodologias (cri)ativas, como crítica ao sentido das metodologias ativas presentes nos processos educativos, se traduz numa proposta metodológica de ensino-aprendizagem, seguindo as diretrizes da prática pedagógica dialogadas no PPP (IFRN, 2012), construídas para fortalecer uma identidade didática do projeto de FHI pela práxis.

A seção 4 – mostra o trajeto da Navegação com as metodologias (cri)ativas na práxis educativa integrada da EPT-EMI, em que a embarcação percorreu o mar do campus IFRN/CAL guiada pelo farol das narrativas dos professores do curso Técnico Integrado em Lazer, com iluminação da prática pedagógica para a FHI em processo, para melhor conhecer e compreender

as metodologias (cri)ativas, pois, assim como no conto há ilhas desconhecidas que temos curiosidade de conhecer mais, também queremos saber sobre metodologias de ensino-aprendizagem diferentes e se podem ser identificadas como (cri)ativas à luz da práxis educativa e contributo à FHI referenciada no PPP (IFRN, 2012).

Nas Considerações Finais – o desembarque da professora-pesquisadora navegante na ilha desconhecida, com o essencial, que é a vontade, a curiosidade, o desprendimento e o conhecimento epistemológico no campo da EPT, assim como o desejo de colaborar com a construção da concepção de metodologias (cri)ativas e sua contribuição como condição para sustentar a práxis educativa integradora e contributo à FHI, no IFRN/CAL. Motivo que nos fez decidir seguir a trilha em busca dessa ilha desconhecida, com os pulsos no leme das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem, semelhante ao personagem do homem que no conto de José Saramago (1998), não conformado apenas com as ilhas que existiam no mapa, almejou saber quem ele seria quando lá estivesse. Assim é o nosso desejo de professora-pesquisadora navegante, saber quem nosso “ser mais” será ao fim desta tese.

2. CARTOGRAFIA DA PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

[...], Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, [...], A ilha desconhecida repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, [...].

Saramago (1998, p.98).

Nesta seção, a figura metafórica do *mapa* mostra a consonância da atitude inquietante do homem no conto *A Ilha Desconhecida* com a nossa identificação de professora-pesquisadora ao nos colocar como navegantes que vislumbram pesquisar ilhas desconhecidas, especificamente, atrelando-as à existência de práticas com metodologias (cri)ativas de ensino e aprendizagem que incidem em práxis educativa integradora da FHI, no EMI-EPT. Como no conto, em que os geógrafos já haviam mapeado todas as ilhas antes do homem iniciar a sua viagem, também consideramos os intelectuais que já apresentaram produções teóricas significativas no campo epistemológico da EP para construirmos conjuntamente nosso mapa de navegação. E se temos um guia inicial para o nosso destino de pesquisa científica, poderemos seguir com a embarcação para além das ilhas conhecidas que estão no mapa da fundamentação

na EP, e nos mover em direção ao caminho da práxis educativa com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI do IFRN/CAL.

A Cartografia da Práxis Educativa na Educação Profissional, como título desta seção, congrega com a nossa opção de dialogar sobre essa temática a partir da linguagem cartográfica, tendo em vista a necessidade da construção de um mapa de entendimento quanto à concepção de FHI e de práxis educativa, nossa carta náutica na EPT, e da projeção cartográfica mediante o CI como diretriz da prática pedagógica para a FHI no IFRN. E essa carta náutica, na correlação com a projeção cartográfica, foi necessária para dar a direção segura à nossa embarcação diante dos riscos que toda pesquisa científica impõe, com vista a um navegar que nos leve a compreender criticamente, com respectivos significados e imagens correspondentes ao nosso objeto de estudo, as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica da EPT-EMI.

2. 1. A CARTA NÁUTICA: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E DE PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em nossa busca pela compreensão da cartografia para uma abordagem pertinente em nosso estudo, encontramos uma definição adotada pela Associação Cartográfica Internacional, em 1964:

Conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração e preparação de cartas, planos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização. (DUARTE, 2002).⁵

Desta definição, concebemos que a ótica da cartografia em nosso estudo ilustra vivamente a ideia do conjunto de estudos teórico-práticos científicos que constitui a práxis, como meio de orientação de uma diversidade de experiências pedagógicas que inspira docentes seguirem diversos caminhos e fixam seu quefazer docente na escola. Nesse sentido, a nossa concepção de formação humana integral coaduna-se com autores que respondem às necessidades fundamentais da formação técnica na EPT, como Ciavatta (2005), Frigotto (2005) Machado (1991, 2006, 2010), Moura (2000, 2007, 2013), Saviani (1987) e a de práxis educativa, construída nos registros teóricos de Freire (2012), Gutiérrez (1988), Ribeiro (1991) e Vázquez (2011).

⁵ Definição de cartografia <http://www.fec.unicamp.br/~museuLTG/cartografia.htm> > acesso em 16/0/2021, às 17:55.

Ademais, partimos do retorno a essas produções teóricas seguida de nossa reflexão crítica para aprofundar e ampliar a compreensão dos aspectos complexos da Educação Politécnica na EPT, percorrendo os rumos de uma base epistemológica que estabelece a compreensão em torno da concepção de FHI e práxis educativa em diálogo com a legislação priorizada⁶ a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – N° 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996; o Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997, o Decreto N° 5.154, de 22 de julho de 2004, e a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que regem a EP brasileira. Também consideramos a fonte documental do PPP do IFRN (2012), que apresenta uma organização curricular como caminho para trilhar o desafio de constituir-se práxis no interior dos seus *multicampi*.

Nosso rastro de navegante professora-pesquisadora seguiu o percurso histórico para compreensão do projeto contra-hegemônico da EPT-EMI, tendo como referencial temporal o marco da expansão da rede federal e criação dos institutos federais, dada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que oficializa os institutos federais como instituições, pluricurriculares e *multicampi*, de educação superior, básica e profissional (IFRN, 2012).

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. Esse processo, uma vez criada a rede de educação profissional, científica e tecnológica, constitui-se um elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. (IFRN, 2012, p. 25).

Nosso desafio é navegar por essa concepção de educação profissional e tecnológica no contexto do IFRN, refletindo o papel da legislação, os significados do projeto contra-hegemônico do EMI e alcance e limitações dessa práxis nas práticas pedagógicas. Para tanto, julgamos essencial considerar o processo contraditório que envolve os Decretos N° 2.208/97 e N° 5.154/2004, por entendermos que as concepções de EP certamente foram desencadeadas e legitimadas a partir destes documentos. Aqui, justificamos a analogia à carta náutica que determina o trecho do mar da EPT e orienta o nosso percurso de construção do conhecimento nesta seção: “[...]. Representação gráfica das principais características de determinado trecho do mar, contendo o desenho do perfil da costa e de seus acidentes”⁷.

⁶ Esclarecemos que no desenvolvimento do estudo focamos em leis da legislação da EPT no que concerne à formulação do PPP institucional (IFRN, 2012) e do PPC do curso Técnico Integrado em Lazer (IFRN, 2015), no IFRN. Contudo, destacamos que há uma lei atual que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica: Lei RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar

⁷ Definição de carta náutica conforme Dicionário Básico Portuário. Disponível em:

<http://www.ogmoitajai.com.br/portal/info/indice.asp>, em 30/11/2020, às 19:07

Ao definirmos a concepção de FHI e de práxis educativa na EPT-EMI como a nossa carta náutica, seguimos viagem vislumbrando temáticas importantes dialogadas com os autores que possibilitaram a reflexão crítica sobre as condições didática, política e pedagógica que tornam possível pensarmos a práxis a partir da complexa educação tecnológica que ganhou o significado de politecnicidade. E já que em nosso estudo perseguimos a construção da práxis da FHI na EPT-EMI, mencionamos como relevante a

[...] obrigação ética e política que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p. 43).

Então, assim como as cartas de navegação marítima (náuticas) são mapas temáticos importantes para os viajantes de uma embarcação, o campo epistemológico da EPT é para nós a carta de navegação, a qual contém aspectos políticos, econômicos e educacionais contraditórios e conflituosos que acenam para as necessidades sentidas de criação das possibilidades do ensino médio unitário e politécnico. Com essa carta náutica em mãos, seguimos por uma rota para ultrapassar a superfície dos aspectos e das condições da dimensão educativa que a complexa FHI requer e chegarmos aonde queremos: na práxis educativa construída pelos professores, com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI do IFRN/CAL.

Nesta rota, nos acompanha o questionamento sobre o que se deve entender por FHI e práxis educativa na EPT. O que evoca a busca de uma fundamentação teórica para análise do projeto contra-hegemônico de EPT-EMI, da organização do ensino médio sobre a base da politecnicidade ou FHI, da escola unitária, e assim compreendermos como essas temáticas se articulam com processos educativos concretos da EPT na escola. E dessa forma, é possível dialogarmos sobre a EPT-EMI com a perspectiva de FHI que queremos que se torne realidade pela aceitação dos atores sociais, e legitimá-la como práxis educativa do IFRN/CAL.

Desse modo, reconhecemos que é necessário esclarecermos como se deu a organização do ensino médio sobre a base da politecnicidade e da escola unitária, trilhando um percurso histórico pela política educacional para apresentar alguns aspectos significativos da legislação e desafios teóricos e político-práticos que essa proposta carrega e que convém salientar, visto que engloba o nosso objeto de estudo.

Entendemos que as definições das políticas educacionais do país dependem de compromissos políticos, econômicos e sociais que, por sua vez, se limitam aos interesses dominantes e ao governo vigentes. Defendemos que as tentativas de institucionalizar a EPT precisam estar articuladas com “[...] um projeto de desenvolvimento nacional popular de

inclusão da grande maioria de brasileiros nos direitos sociais básicos e atender as suas necessidades humanas de uma vida digna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.20). Isso porque a educação e a vida vivem seus compassos em ritmos que se alternam em coexistência. A educação não pode ignorar as circunstâncias sociais dos cidadãos sob pena de se manter na impotência de superar a injustiça social e o dualismo educacional presente em nosso país.

Assim, acreditamos que esse projeto de sociedade carrega possibilidade de criação como proposta significativa para orientar a educação do país, em particular, a EPT.

Um passo, sem dúvida, crucial para ter uma base efetiva para almejar universalizar o ensino médio e oferecer educação técnico-profissional dentro dos pressupostos da escola unitária àqueles que devem buscar os meios de vida num mundo moldado pelos ditames da ciência e tecnologia. Este passo é, também, condição necessária, material e política, para aqueles que lutam na construção de uma sociedade socialista, espaço efetivo onde pode se generalizar a escola unitária e politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 20).

Nesse raciocínio, entendemos que o ensino médio precisa ser concebido no horizonte da construção de uma base científico-técnica, visto que a educação é um direito social que precisa ser cumprido. Todavia, para que esse projeto possa desempenhar o seu papel de processo educativo emancipatório, é mister garantir na direção da legislação atenção à relação da educação básica de ensino médio com o mundo do trabalho e do emprego (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Na propositiva da cartografia da práxis educativa, é importante tocar algumas concepções que são relevantes dentro da perspectiva da EPT. Sendo assim, nosso ponto de referência para vislumbrar o horizonte da construção de uma base científico-técnica, considerando que estamos definindo as concepções que sustentam nosso estudo é, inicialmente, pensarmos como se configura a FHI da concepção à práxis na EPT-EMI, **observando** que esse ensino médio se dá articulado com a EP, isto é, na forma integrada que atrela educação geral indissociável da educação profissional. Essa proposta de formação integrada propõe um horizonte de atividades, de lutas, de resistências e desejos que recusam a ordem hegemônica e propõe caminhos políticos-pedagógicos constituintes com foco no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, atrelando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com vistas à formação de trabalhadores capazes de atuar com dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981). De acordo com o autor citado, reiteramos que o sentido de formação integrada ou o EMI à EP, está alicerçado numa base unitária de formação geral, condição colocada como necessária à travessia para a educação politécnica e omnilateral que se deseja realizada pela escola unitária.

Nesse sentido, partimos da politecnicidade colocada a partir da nova determinação da sociedade, em termos de um novo princípio educativo baseado no trabalho. Tal questão traz implicações para a estrutura do ensino e é posta no seio de um processo que se dá na definição da escola unitária.

A questão da escola unitária tem grande importância nesse novo projeto societário que busca a unificação teórica e prática, os meios e fins da proposta unificada de ensino, pois para ela confluem processos educativos que formam o homem na sua omnilateralidade. No caderno do cárcere:

[...] escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2017, p.33).

Nessa perspectiva, entendemos que a escola unitária transfigura não apenas a proposta pedagógica, mas opera como espaço de construção do conhecimento com a marca sensível do caráter politécnico “[...] dado pela base comum necessária à formação de perfil amplo, omnilateral, requer o domínio de uma cultura científico-técnica básica integralizadora e totalizadora de uma a propiciar a emergência da criatividade e da autonomia de cada um”. Portanto, um ensino médio, “[...] na medida que incorpora as preocupações com a formação geral e específica, dentro de uma perspectiva sintética ao privilegiar o domínio dos fundamentos teórico-práticos das ciências modernas comuns às aplicações nas principais funções produtivas e de serviços” (MACHADO, 1991, p. 9).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Em nosso estudo, é certamente indispensável entender a escola única tomando como atenção o contexto em que a ideia de politecnicidade se deu no limiar da sociedade capitalista, ou seja, ao atingir certo grau de desenvolvimento pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, já apontava para outro tipo de sociedade que se pudesse corrigir as distorções existentes (SAVIANI, 1987). A politecnicidade precisava ser bem definida em sua ampla gama de possibilidade, para evitar distorções e equívocos quanto ao fundamento como fins de ensino na escola. Para Saviani (1987), um conceito restrito de politecnicidade significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnica, e já se reconhecia o risco de entendê-lo como totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas, que inclusive não é a visão de politecnicidade defendida.

[...] A noção de politecnia dizia respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1987, p. 16).

Assim, a politecnia é um todo que possui fundamentos políticos, pedagógicos e didáticos; princípios científicos e formação integral próprios numa instância unificada teórico-prática. Daí ser preciso apreender a dinâmica da articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual numa interrelação de formação politécnica na referência do trabalho social, para garantir uma forma de compor o conhecimento científico e técnico com domínio desses princípios e fundamentos que penetram as formas de organizar o trabalho na sociedade (SAVIANI, 1987).

Nesse reflexivo exercício de delinear a concepção de FHI, situamos que o conceito de formação integrada tem sua origem na educação socialista, e foi fecundada com a pretensão de “[...] ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”[...] (CIAVATTA, 2010, p. 86).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 85).

Com esses aspectos descritos que constituem a concepção de formação integrada, os traços considerados tornam-se indispensáveis à compreensão da concepção de FHI para atender ao direito a uma formação completa, que amplia as possibilidades da educação com o corpo como autêntica formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores, realizada pela escola unitária, em que a leitura de Gramsci marca

[...], na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada com a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, dever ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2006, p. 39).

Nessa concepção de escola unitária, enquanto professora de Educação Física, não nos isentamos de colocar o corpo na relação entre a construção do conhecimento científico-tecnológico e os processos educativos de uma formação completa com o corpo consciente dos educandos, para que sejam capazes de fazer a leitura crítica do mundo e atuarem criativamente como cidadãos com vistas a ações efetivas de transformação ou mudança da prática social.

Portanto, ratificamos a importância de conceber a presença corporal e a criação de práticas decorrentes dessas concepções de educação politécnica e omnilateral realizada por meio do ensino unitário na escola. Nossa concepção de corpo é corpo consciente, de acordo com Paulo Freire (2011): “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente a sua condição humana” (FREIRE, 2011, p. 16). E sua condição humana primeira é o corpo: “[...] É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano” [...] (FREIRE, 2011, p. 17).

Nosso entendimento de corpo consciente na unicidade mente-corpo-espírito está em conformidade com “[...] a natureza dos seres humanos como sendo formadas, constituídas na história. [...]” (FREIRE, 2018, p. 90). Nessa linha de pensamento, com Freire, concebemos a história como um processo, em que a existência é criada com seres humanos inconclusos, numa busca permanente de nossa completude: ser mais.

Aproximamos em nossa tese essa perspectiva de corpo consciente com a formação omnilateral na escola unitária (educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica). De maneira geral, podemos dizer que a FHI é em essência corporal. Ou seja, além de integrar trabalho intelectual com trabalho manual, pretende formar o ser humano em sua integralidade, que só é possível com o corpo. Isto porque é a partir da situação presente, existencial, concreta que concebemos o corpo consciente com consciência intencionada ao mundo, à realidade, que “[...] o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (FREIRE, 1977, p. 66).

Com efeito, no alcance das transformações da educação politécnica na prática pedagógica, ganha destaque o lugar do corpo e o papel do educador no desenvolvimento de processos educativos com fins de FHI, na EPT-EMI. Isto porque os processos educativos precisarão ser alterados com ações objetivas a partir da mudança de concepção e tomada de consciência crítica dos educadores, a fim de promoverem a passagem da tomada de consciência, que é aproximação espontânea da realidade (curiosidade ingênua) para a conscientização, que é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência (curiosidade epistemológica) (FREIRE, 2011). Isso requer educador-educando inseridos numa prática social de transformação, numa compreensão de corpo consciente que se coaduna com FHI.

Podemos ir, agora, mais além na explicitação das concepções de educação tecnológica, FHI e práxis educativa, segundo os autores que intensificam o debate teórico e político que intentam superar a desigualdade social e educacional no país. Assim, podemos dizer que a educação tecnológica revestida do significado de politecnicidade constitui-se nova concepção de educação profissional, mas que precisa ser garantida na forma da lei, isto é, por meio da política de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

No plano político, não se trata apenas de elaborar leis e decretos, mas compreender o seu conteúdo, sua finalidade e a serviço de que e de quem se coloca no amplo segmento da sociedade em que se expõe riscos, erros, avanços e retrocessos na luta para consolidá-los. Seguiremos no diálogo estabelecido em torno da análise do processo contraditório de revogação do Decreto Nº 2.208/1997 e na construção do Decreto Nº 5.154/2004, transitando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394/96), no sentido de entender os propósitos de efetivar e/ou diluir as mudanças e/ou continuidades da implementação do ensino médio integrado como uma efetiva política de Estado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) nos presenteiam com uma produção teórica que marca uma luta pela educação sempre pautada pelas lutas sociais e, nos anos 1980, se fortalece ainda mais a tendência de privilegiar as necessidades da educação com fins de ensino de qualidade e defesa de um sistema público e gratuito de educação, como determinantes das políticas educacionais. Convicção que efervesceu movimentos sociais e, em particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que propôs a retomada do capítulo sobre a educação na Constituinte e em nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A conquista expressa em conhecimento do primeiro projeto da LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio determinava no Art 3º: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros”. E aponta também em seu Art. 35: “e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho” (BRASIL, 1991).

Convém elucidar a perene problemática socioeconômica que envolve a educação brasileira, que a base social da defesa da formação politécnica teve derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica travada por ações educativas ligadas à

[...] luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual. (CIAVATTA, 2010, p. 88).

Nesse horizonte da EPT-EMI, seguimos na concordância com Ciavatta (2010), construindo a fundamentação que demarca nossas concepções e aponta para a efetivação prática numa concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. Apoiando-nos nas contribuições dos estudos sobre a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto Nº 2.201/97, que determina a separação entre o ensino médio e a educação profissional sob o texto do Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” (BRASIL, 1997, p.), e do Decreto Nº 5.154/2004, Art 4º, inciso III, que afirma: a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio.

[...] § 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...]. (BRASIL, 2004, p. 2).

Com respeito particularmente ao caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio, nos deteremos a trilhar um percurso à luz dos termos desse Decreto Nº 5.154/2004 como política fundamental da mudança no que se refere à responsabilidade da busca de condições para que a “travessia” necessária desencadeie essa nova realidade nas escolas

[...] de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 44).

Em vista disso, salientamos o processo de decisão sobre a “travessia” na direção da escola unitária e politécnica, uma nova realidade do ensino médio. No entanto, essa travessia se dá pelo oceano da EP, sob tempestades que ocasionam ondas agitadas e tornados formados pelas contradições, o que exige dos navegantes a concentração de esforços teóricos e político-práticos para superar essas contradições em torno da desigualdade econômica, social, cultural e educacional que marcam a nossa sociedade.

Nesse redimensionamento, a noção de politécnica não deve ser confundida com a multiplicidade de técnicas ou de qualificações. A politécnica deve ser entendida como elemento associado ao desenvolvimento intelectual, psicológico, científico e cultural (multilateral ou omnilateral) dos sujeitos. Ainda nessa perspectiva, a concepção de educação politécnica requer uma visão social de mundo completamente distinta daquela que, hegemonicamente, se configura em uma sociedade marcada pela lógica do mercado. Assim se considerando, uma instituição de educação profissional, como o IFRN, cuja função é desenvolver os sujeitos em uma perspectiva integral, deve compreender, conceitualmente, e perseguir, política e pedagogicamente, a politécnica em suas práticas. (IFRN, 2012, p. 49).

Rumo à construção dessa nova realidade no âmbito do IFRN, contexto de nossa pesquisa, supõe-se a definição de pressupostos teóricos e político-práticos combinados para melhoramento e/ou modificação de uma realidade já existente, com a intenção de um novo propósito que logramos perdurar: o projeto contra-hegemônico de EPT-EMI, que vislumbra a FHI. Merece destaque o fato de que as resistências às mudanças pelos atores sociais são movidas por disputas de concepções e experiências que os tornam apegados aos padrões culturais, às crenças, e costumes que trazem segurança pela familiaridade no seu quefazer cotidiano na escola.

Esse projeto no PPP (IFRN, 2012), conectado a um processo de mudança social, encontra-se relacionado com uma concepção institucional de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. O IFRN como instituição é posto a assumir-se Instituto Federal conforme concepção e diretrizes para uma configuração institucional como “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2008, p. 23). Ressaltamos que, na política de expansão e de reestruturação da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, a nova institucionalidade do IFRN concede, à Instituição, o papel de atuar em todo o Rio Grande do Norte (IFRN, 2012).

Como Instituição que oferta educação profissional e tecnológica pública, ela prioriza uma proposta educativa emancipatória que se edifica sob uma concepção de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologias fundada em concepções filosóficas orientadas para um determinado contexto sócio-histórico. É com essas concepções e condicionantes externos gerados pela política, economia e cultura que se constroem os elementos estruturantes do currículo e da ação educativa que envolve o conjunto das práticas institucionais (IFRN, 2012).

Esse documento traz um conjunto de concepções para sustentar as práticas pedagógicas traçando diretrizes referenciadoras da caminhada educativa rumo à EPT-EMI, com perspectiva de FHI. A concepção de ser humano é construída na ótica da complexidade, portanto, o ser humano é concebido como complexo, unindo, em si, dialógica e recursivamente, vários componentes mantenedores sempre de contradição, de ambiguidade e de incerteza. “O ser humano é, simultaneamente, tudo o que se pode afirmar e negar sobre ele, sempre de modo antagonicamente complementar” (IFRN, 2012, p.33). Então, reconhecemos o ser humano em sua omnilateralidade, sua complexidade e sua pluralidade multifacetada (IFRN, 2012). Isso fortalece nossa percepção como ser inconcluso, que precisa de um processo de ampliação da consciência de sua inclusão ao mover-se em constante busca do ser mais, com uma história e uma identidade próprias (FREIRE, 2011).

Em face da realidade e das possibilidades da educação profissional no sistema educacional brasileiro dialogada nos trechos da reforma do ensino médio e profissional, o farol que nos ilumina é o projeto de FHI do IFRN, assumido à medida que se tecia a reestruturação de sua institucionalidade com a expansão da rede federal, pela Lei Nº 11. 892/08. Merece destaque trazer a memória da constante reestruturação da proposta curricular construída ao logo das diferentes identidades institucionais, compreendendo os anos de 1994-1995, 1999, 2001, 2004-2005 e 2012; que tinha em comum o objetivo de FHI, o fortalecimento de uma educação emancipadora e o compromisso com a transformação social.

O sentido dessa identidade institucional se define pela organização de sua estrutura e seu funcionamento nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, considerando que

[...] a educação exerce um papel social indispensável, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, entendidas como elemento central do processo político-pedagógico. Assim, para a educação profissional e tecnológica ofertada no IFRN, é imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática trabalho, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Essa integração, que perpassa e articula os currículos e as práticas educativas, deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano. (IFRN, 2012, p. 47).

Com isso impõe-se uma dinâmica à educação profissional e tecnológica, com um currículo integrado, em que suas práticas pedagógicas priorizam processos educativos articulados com as temáticas trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como requisito político para cumprir a sua função social. Assim, o significado está em expressar a integração, cujo sentido só pode ser apreendido na práxis.

O nosso percurso de busca é para elucidar de forma consciente o conceito de práxis em sentido amplo. Nesse esforço de definição de práxis e reivindicação plena da práxis humana, ela se desvela como atividade humana criadora. Fundamentado em Marx e Engels, Vázquez (2011) traz significativa pista do caminho da práxis como terreno propriamente humano: “[...] – uma concepção do homem como ser ativo e criador, *prático*, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também praticamente, realmente” (VÁZQUEZ, 2011, p.54 grifo do autor). Inicialmente, seguindo o raciocínio do autor, trazemos o entendimento de práxis como uma atividade prática, por meio da qual o homem cria, transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Nessa forma de pensar a práxis como atividade humana, o homem como ser social precisa ser sujeito da prática consciente na coerência pensamento e ação, isto é, uma práxis impregnada da capacidade criadora do homem. Aqui consideramos a práxis educativa na

unidade coexistente entre teoria e prática, que potencializa uma série de condições complexas para sua efetivação na escola. Assim, nos inclinamos, à compreensão de que

[...] a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. [...], não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. [...] a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (VÁZQUEZ, 2011, p.239).

Nossa reflexão se alinha à ideia de que as práticas pedagógicas são materializadas sob a práxis com fins de FHI. Ao se tratar de uma educação politécnica, não permite limitar-se a uma atividade meramente prática, sob pena de reduzir a práxis a intervenções focadas apenas no caráter prático-utilitário. Na oportunidade deste estudo, e certos de que essa proposta inclui os trabalhadores, é imprescindível atentar para o lado sombrio de ofertas de novas práticas educativas trazidas nos projetos de EPT, mas com fins de conformação destes à lógica do capital. Daí ser

[...] importante e significativo compreender que o resultado pedagógico mais efetivo do projeto da nova institucionalidade de educação profissional é o fortalecimento do ideário pragmatista, que se renova como ideologia orientadora das práticas de organização e de gestão da formação de trabalhadores. (ARAUJO, RODRIGUES, 2011, p. 29).

O problema do ideário pragmatista é potencializado na concepção de profissionalização, que tornou imperativo o ensino profissionalizante, institucionalização de práticas pedagógicas vinculadas às limitações da educação profissionalizante. Isto nos faz lembrar o processo histórico educacional que revela a relação de influência do capitalismo sobre projetos educativos societários no Brasil, como o aparecimento de novos marcos, que vincularam a formação humana à exigência econômica, que conseqüentemente pressupôs uma institucionalização de práticas pedagógicas vinculadas às limitações da educação profissionalizante. Merece destaque considerar num breve histórico das práticas pedagógicas em EP no Brasil, que o marco pedagógico recai sobre “[...] o pragmatismo colocado como referência filosófica e o liberalismo sua referência política” (ARAUJO, 2014, p. 24).

Cabe aqui também ressaltar o alcance maior dessa concepção burguesa, expandida com o pressuposto da fragmentação do trabalho em especificidades autônomas, dentro da lógica de reprodução do capital. Como tal, passou a impor a ideia de formar trabalhadores para executar com eficiência tarefas específicas requeridas pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 1987).

Nossa embarcação toma o vento contrário desse ideário pragmático que permanece como ideologia orientadora das práticas de organização e gestão da formação dos trabalhadores na escola, rumando na direção da concepção de práxis da FHI na EPT. Esclarecemos que nos

situamos na concepção de práxis como atividade humana criadora considerada como uma atividade prática material. Para nós, é o

[...] ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz definitivamente na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é justamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. (VÁZQUEZ, 2011, p.269).

O autor argumenta que essa concepção de práxis total humana é ampla e engloba o homem como sujeito de sua atividade, que é livre, universal, criativa e auto criativa, e é capaz de conscientemente transformar o mundo humano e histórico e a si mesmo. Essa práxis total humana implica entender que “[...] na medida em que o homem cria suas próprias necessidades, se cria ou se produz a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, p.130).

Para nós, a abordagem da práxis criadora se alinha ao nosso objeto de estudo das metodologias (cri)ativas como concepção e enriquece nossa compreensão de práxis que precisa ser construída para se cumprir os fins de FHI no EPT-EMI. Entendida dessa forma, a práxis ocupa lugar central no processo de transformação das práticas pedagógicas para atender uma educação humanizadora, emancipadora, transformadora. Vázquez (2011) tece a ideia de práxis criadora inerente à práxis humana, por esta lhe permitir enfrentar novas necessidades e construir novas soluções. Em aproximação à nossa tese de que metodologias (cri)ativas são alternativas facilitadoras da práxis educativa na EPT-EMI e contributo à FHI, reconhecemos que elas são pensadas num processo verdadeiramente criador, na relação entre a ação docente consciente e a sua realização na prática pedagógica. Eis que, pensando sobre o desafio das metodologias (cri)ativas, elas representam uma condição em que a práxis educativa integradora se torna possível, com suas novas exigências.

Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas, junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição. A práxis é, por isso, essencialmente criadora. (VÁZQUEZ, 2011, p.269).

A nosso ver, é preciso questionar como as práticas pedagógicas fundadas na práxis criadora, que é revolucionária, se materializam para promover as mudanças fundamentais nas condições em que ela ocorre na escola. Isto implica que nós educadores fiquemos atentos à postura espontânea e irrefletida da atividade prática sob o ponto de vista objetivo e científico e avançar ao nível superior, isto é, criador. Para tanto, é preciso considerar a relação entre a atividade da consciência e da sua realização no processo prático, destacando que o grau de consciência do educador revelado no seu quefazer reflete a criatividade do produto, e vice-versa (VÁZQUEZ, 2011). Assim, é possível propagar o projeto contra-hegemônico de FHI na EPT-EMI como transformador da realidade escolar.

Na elaboração de nossa concepção de práxis temos como farol o PPP do IFRN (2012), que projeta a politecnia⁸ como meio de transcender os limites da consciência comum presente em grande parte das práticas pedagógicas, seguimos o intuito de sustentar a integração da educação básica à educação profissional fundada na filosofia da práxis. Sendo assim, nas aproximações do conceito de práxis, trazemos a filosofia da práxis, “[...] que vinculada conscientemente à prática, se propõe ser instrumento teórico da transformação da realidade [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237). Nessa linha de raciocínio do autor, somos levados a compreender a práxis como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, com caráter essencial teleológico, que traz em si uma exigência de realização transformadora. Em síntese, cartografamos a concepção de práxis educativa da EPT, para dialogar com as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do IFRN/CAL⁹, no mapa da figura 01 que segue.

Figura 01¹⁰ – Cartografia: a práxis educativa da EPT



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Nosso estudo assume uma concepção de práxis em que se cumpre mais plenamente sua dimensão propriamente humana, e ocupa lugar central para partir da análise crítica sobre as metodologias ativas que se encaixam na lógica do pragmatismo, isto é, consideram o aspecto

⁸ Entenda-se politecnia, segundo Machado (1992, p. 19), como o “[...] domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. Texto referenciado no PPP (IFRN, 2012, p. 49).

⁹ Fonte da Imagem: Mapa do RN: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2014/06/mapa-do-rio-grande-do-norte-para-colorir.html> > Acesso em 05/05/2022.

¹⁰ Fonte da Imagem: Av. Rio Branco, bairro Cidade Alta, Natal-RN, Brasil. Disponível em: <https://mapio.net/pic/p-84992715/> > Acesso em: 09/06/2022.

Imagem do bairro Rocas, Natal-RN. Disponível em:

<http://www.estacoesferroviarias.com.br/rotundas/fotos/natal0071.jpg> > Acesso em: 09/06/2022.

utilitário dessas metodologias ao capacitar os educandos para o êxito e eficácia a partir de sua ação individual; e ampliá-las para metodologias (cri)ativas de referencial crítico, imaginadas para ensinar-aprender com a práxis da apropriação do conhecimento e aprendizagem transdisciplinar numa relação de colaboração educador-educando como sujeitos de práxis inseridos em determinado contexto, que viabilizam a práxis educativa integradora e são contributo à FHI.

Nesse sentido, compreendemos que práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, teoria e prática que se identificam (VÁZQUEZ, 2011). Acreditamos ter tornado precisa a concepção de práxis, pois tem papel determinante para as metodologias (cri)ativas como criação, invenção aberta às possibilidades de ensino-aprendizagem que ganham significado de práxis criadora reflexiva na prática educativa integradora do IFRN/CAL.

Pois bem, ao tratarmos a tese das metodologias (cri)ativas como práxis educativa integradora no IFRN/CAL, somos chamadas a desenvolver uma verdadeira consciência da práxis, que para nós é assimilada como ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada, isto como nível de práxis criadora.

E é aí onde se nos apresenta intimamente vinculada ao conceito de criação, e no terreno social, a essa forma peculiar de atividade transformadora e criadora que é revolução. Nesse plano de criação, ou seja, da capacidade humana de instaurar uma nova realidade que não por si mesma, à margem da atividade transformadora do homem, sugere o problema de determinar o verdadeiro papel do que parece ser a negação da própria criação, e do homem como ser criador, a violência. (VÁZQUEZ, 2011, p.47).

Práxis criadora é inerente à práxis humana, pois permite ao homem enfrentar novas necessidades e construir novas soluções, com autonomia, subjetividade, criação e autocriação. Esse pressuposto nos faz lançar o olhar para a prática pedagógica definida no PPP-IFRN, que orienta pensar uma pedagogia que coaduna com o caráter da integração numa vertente histórico-crítica reconhecendo que “[...] os homens e as mulheres constituem-se como seres produtores de si mesmos, seres em transformação, seres da práxis, que só podem ter lugar na história” (IFRN, 2012, p. 65). O desafio, por conseguinte, de definir a práxis mais diretamente da EPT-EMI, que tem o trabalho como princípio educativo, considera a crítica de Marx quanto ao trabalho humano por sua utilidade exterior e não na inteireza com o homem, conforme a visão de economistas (VÁZQUEZ, 2011).

Em nosso estudo, ao se pretender responder a necessidade da construção da práxis educativa integradora na EPT-EMI, entendemos que o verdadeiro significado da práxis é o que cumpre mais plenamente a autoemancipação do homem (VÁZQUEZ, 2011), como pressuposto para as diferentes práticas pedagógicas, no cotidiano de cada campus do IFRN. Para tanto, no

documento do PPP assume-se o compromisso com a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais, que são viabilizados com “[...] a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato educativo, assim como os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana” (IFRN, 2012, p. 64).

Pensando os progressos dos atos educativos voltados para a FHI no campo da EPT, numa vertente histórico-crítica, podemos dizer que ela vislumbra vários pressupostos, dentre eles destacamos que “[...] o processo educativo implica ação-reflexão-ação como constituintes inseparáveis da práxis educativa; [...] (IFRN, 2012, p. 65); e que “[...] A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano — é também “práxis” (FREIRE, 2011, p.18). E parafraseando Freire, a práxis educativa integradora não se constituirá pelo acaso, mas pelo conhecimento, reconhecimento e necessidade de lutar por ela.

No que diz respeito à prática pedagógica no IFRN, “[...] organização curricular para a educação profissional técnica de nível médio referendada na filosofia da práxis” (IFRN, 2012, 104), essa, por sua vez, requer um planejamento coletivo que é garantido no PPP do IFRN, ao reconhecer que “[...] fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis não é, portanto, tarefa simples; por isso deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção” (VASCONCELLOS, 2002, p. 163).

Esse diálogo no espaço coletivo institucional é oportunizado com investimentos de estudo do PPP-IFRN da equipe pedagógica e dos professores em reuniões pedagógicas e de grupo, na busca de compreender a educação preconizada pelo fundamento da politecnicidade que significa FHI, para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual numa concepção ampla de EPT, concretizada por um currículo integrado que contempla disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas articuladas com trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No entanto, para esse caminho ser construído, é necessário um direcionamento cuja “[...] proposta para a educação técnica de nível médio baseia-se na perspectiva da educação politécnica e tem como premissa superar essa dualidade, além de se comprometer com a formação integral e integrada” (IFRN, 2012, p. 105).

Nesse sentido, a politecnicidade como concepção é um caminho que possibilita construir fundamento consistente, que altera as distorções existentes de desigualdades sociais limitando o futuro dos jovens pobres. É oportuno ressaltar, no campo da EPT, que a formação profissional *stricto sensu* dá condições epistemológicas ao professor de definir conscientemente que pressupostos aproximam de uma prática comprometida com a educação integral do trabalhador.

Contudo, é importante e significativo compreender que se impõe um resultado político-pedagógico mais efetivo pela práxis educativa integradora, bem como ser incorporada pelos docentes e gestores, que, por fim, podem desenvolvê-la descobrindo a maneira de fazê-la nas práticas pedagógicas.

No que nos propomos a construir a cartografia da práxis da EPT, vimos que essa reflexão nos mostrou possibilidades sobre o que vem a se constituir a práxis educativa integradora com finalidade de FHI e como construí-la como atividade no IFRN/CAL. Em sintonia com o pensamento de Ribeiro (1991), concordamos que essa práxis educativa integradora precisa ser construída pela atividade do educador, considerando a atividade educacional escolar como uma forma específica de práxis, que comunga a atividade científica experimental. E por entendermos também

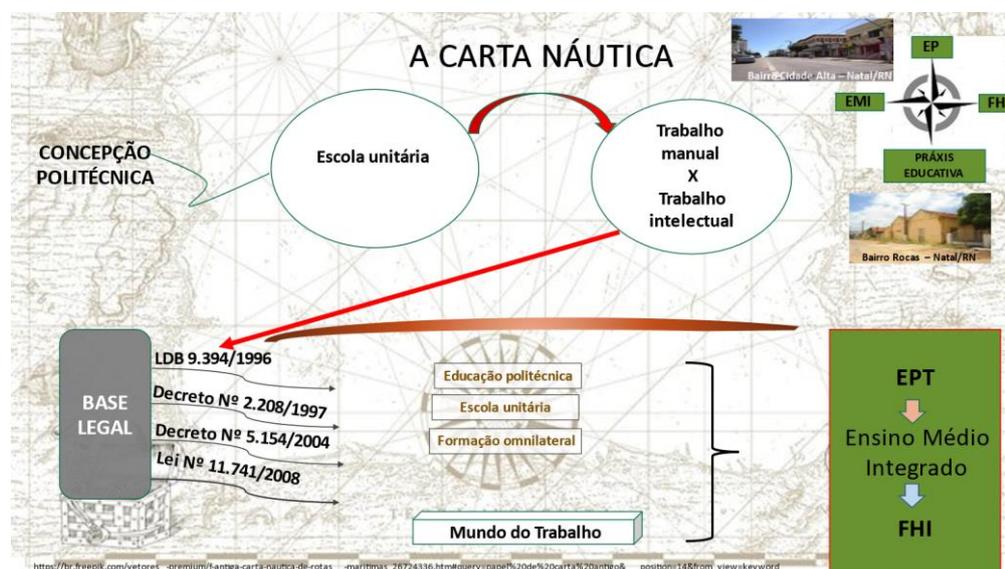
[...] que em toda forma específica de práxis e na práxis tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente – o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento (também produto da consciência) – [...]. (RIBEIRO, 1991, p. 53).

Nesse rumo, nossa embarcação seguiu deslizando por um trecho de mar da concepção de FHI à práxis educativa da EPT-EMI, ampliando a consciência crítica sobre a fundamentação das práticas metodológicas dos professores com foco nas metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL. Para nós, a concepção de educação tecnológica sustentada no sentido de politecnia, tem consonância com o sentido de práxis “[...] como uma atividade material transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2011, p. 239). Como tal altera as bases do ensino em profundidade como possibilidade para mudanças concretas nas práticas pedagógicas, que só é possível fazê-la pela ação-reflexão, ou seja, através da práxis autêntica (FREIRE, 2011).

Para tanto, é necessário conhecimento das condições reais em que essa prática se realiza, principalmente com “[...] a convicção de que a atividade educacional escolar é uma forma específica de práxis, e, sendo, tem que ser compreendida enquanto tal” (RIBEIRO, 1991, p. 58). Essa compreensão ganha importância, no sentido de vislumbrarmos as ações transformadoras que operam no interior das práticas pedagógicas.

Nessa subseção, apresentamos a carta náutica da concepção de escola unitária e educação politécnica num movimento histórico da base legal que norteia a FHI e a práxis educativa na EPT-EMI, que deve se fazer presente na prática pedagógica do IFRN/CAL. Resumidamente no mapa proposto, na figura 02, levamos em conta o traçado de peculiaridades e especificidades da EPT-EMI.

Figura 02¹¹ – Carta Náutica: Concepção de FHI e de Práxis Educativa na EPT-EMI



Fonte: Elaboração própria 2020.

Da construção dessa carta náutica, nossa navegação rumo a compreender como se dá a FHI e se os educadores criam algumas condições teórico-metodológicas (cri)ativas de ensino-aprendizagem próprias mediadas pelas concepções de educação politécnica e escola unitária como meio de oportunizar a educação integral aos educandos, a partir da organização da proposta de CI viabilizada pelo Decreto de Nº 5.154 em 23 de julho de 2004, nas práticas pedagógicas da EPT-EMI do IFRN/CAL.

2.2. PROJEÇÃO CARTOGRÁFICA: O CURRÍCULO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFRN

Inicialmente, esclarecemos que as projeções cartográficas se apresentam como possibilidades de construção de um mapa, que expõe uma representação aproximada da superfície terrestre em um plano utilizando as coordenadas geográficas. Nessa analogia, iniciamos construindo a carta náutica para nossa viagem, como orientação da expressão da práxis da EPT-EMI, que sinalizou o trajeto para o diálogo sobre a necessidade de compreender a concepção de CI, como possibilidade de organização curricular veiculada pela força do Decreto de Nº 5.154 em 23 de julho de 2004, com condições de efetiva implementação.

¹¹ Fonte da Imagem: Carta náutica de rotas marítimas: Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/f-antiga-carta-nautica-de-rotas-maritimas_26724336.htm#query=papel%20de%20carta%20antigo&position=14&from_view=keyword> Acesso em: 11/06/2022.

Então, nessa ideia de projeção cartográfica de um CI possível da EPT-EMI com a finalidade de FHI, seguimos atendendo a necessidade de conhecer os princípios que versam sobre os aspectos didáticos, políticos e pedagógicos como referenciadores da prática pedagógica assumida no PPP (IFRN, 2012), e que são imprescindíveis para sustentar a coerência entre o pensar e o fazer na criação da práxis do IFRN/CAL.

Nesta subseção, priorizamos dialogar sobre as condições da arquitetura do projeto contra-hegemônico do EMI-EPT com a opção pelo CI, que engloba uma práxis educativa comprometida com a democratização da educação e com a FHI cidadã, crítica, política e reflexiva na EPT. A âncora de nossa navegação será fixada no Projeto Político-Pedagógico – PPP (IFRN, 2012) por revelar-se ponto de referência teórico e prático (práxis), que descreve opções e compromissos com os objetivos, as intenções e os meios de ação definidos na direção da implementação de práticas pedagógicas emancipatórias nos *campi* do IFRN. Além da questão inquietante que envolve nosso objeto de estudo: tendo o PPP do IFRN (2012) completado 10 anos de construção coletiva da função educativa (2009-2019), como os educadores têm compreendido concepções, princípios e fundamentos do CI e como deram conta da abordagem interdisciplinar do conhecimento científico e técnico, experimentando metodologias de ensino-aprendizagem com sentido e finalidade da FHI na prática pedagógica do EMI-EPT, do IFRN/CAL?

Para tanto, dialogamos com os pesquisadores que reúnem produção teórica na temática do CI e da prática pedagógica no EMI-EPT como Araújo (2019), Ciavatta (2010), Frigotto (artigo s/ ano 20?) Machado (2006), Ramos (artigo s/ ano), Vasconcellos (2009), Silva (2017), Zabala (2002), Santomé (1998). O documento do PPP (IFRN, 2012), por traçar a exigência epistemológica que virá a ser a práxis educativa integradora do IFRN, portanto, foi o farol a iluminar a nossa viagem pelo oceano epistemológico da EPT, seguindo o horizonte do EMI no IFRN/CAL, para atracar no porto das práticas pedagógicas com metodologias (cri)ativas anunciadas pelos professores participantes da pesquisa.

Nossa embarcação segue viagem tendo como ponto de localização institucional o IFRN/CAL e temporal a construção e implementação das diretrizes curriculares do PPP (2009-2019) do IFRN. Vale ressaltar que a Instituição tem definida a função social em direção à perspectiva da formação omnilateral num redimensionamento qualitativo da práxis social, com um projeto de ensino médio e técnico contra-hegemônico, para romper à lógica capital existente no âmbito da prática educacional e, conseqüentemente, da sociedade, que se revela com repartição desigual dos recursos e dividida em classes sociais: “[...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa

educacional significativamente diferente” (MÉZÁROS, 2008, p. 12). A crítica do autor se estende aos fundamentos dessa lógica desumanizadora do capital: o individualismo, o lucro e a competição.

Esse desafio de romper a lógica capitalista na EPT, que engloba a geração de trabalho e renda, a emancipação do cidadão, o desenvolvimento socioeconômico local e regional, afinado com a FHI, exige uma intervenção consciente de toda a comunidade educativa (gestão, educadores, técnicos administrativos e pedagógicos, educando, comunidade). Como referência para pensar práticas educacionais que tragam transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico, portanto,

[...], educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um aberto de possibilidades. (MÉZÁROS, 2008, p. 13).

Entendemos o projeto EPT-EMI com perspectiva de FHI defendido no IFRN, como intervenção consciente no processo histórico, que se edificou contrário à reprodução da lógica capitalista. A comunidade educativa assumiu como tarefa histórica construir um projeto contra-hegemônico de educação emancipadora alavancado com a luta de classes para promover a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. E como projeto concreto, justificou conhecer a projeção do CI seguindo o caminho traçado por concepções, princípios, valores e diretrizes curriculares com o propósito de verificar se isso resultaria em uma forma real de prática pedagógica a fim de pensar o nosso objeto de estudo no interior do campus IFRN/CAL.

Sabemos que a instituição escolar é marcada por um conjunto de características e finalidades definido a partir de argumentos e reflexões econômicas, políticas e educacionais que aparecem no seu documento do PPP. Embora não nos detenhamos a aprofundá-los, reconhecemos que esse conjunto de aspectos estão relacionados com o foco de nossa discussão das metodologias (cri)ativas, como proposta no âmbito da ação didática na referência do CI, na particularidade do EPT-EMI.

Vimos na seção anterior que a complexidade da EPT se intensifica ao perpassar por questões políticas e sociais refletidas nas políticas educacionais do ensino médio no Brasil. Assim, para se manter na clareza da compreensão do CI como possibilidade de práxis educativa para FHI no EMI do IFRN/CAL, devemos elucidar a questão: que ensino médio se deseja para todos? Atribuímos relevância ao conhecer as concepções pedagógicas e condições dadas para que se desenvolva “[...] um ensino médio que atenda a juventude brasileira, em uma perspectiva

de formação integral” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 15). Essa questão do ensino médio (EM) com perspectiva de FHI é concebida na abrangência da educação básica.

A educação básica tem o importante papel de fazer com o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja sua profissão. Ela fornece os fundamentos para uma concepção científica da vida e contribui para desenvolver as faculdades cognitivas e as capacidades do indivíduo. Contribui, ainda, para formar sua autonomia e capacidade para a autoaprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade, do seu espírito de inovação e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem (MACHADO, 2006, p. 55).

Nesse sentido, a coerência do EM com a FHI na EPT se funda na unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos das diferentes áreas do conhecimento e deve ser pensada num CI, firmada, assim, com o princípio da integração no currículo da EPT que se dá no sentido de aproximação entre educação geral e educação profissional. Aqui, consideramos que “[...], a educação geral compreende o conjunto sistematizado e organizado didaticamente dos campos de conhecimento (ciência/disciplinas) que todos devem conhecer” (MORAIS E KÜLLER, 2016, p. 39). Podemos dizer, então, que a formação cultural se dá a partir da seleção de conhecimentos, valores e saberes veiculados socialmente em que “[...] educação profissional diz respeito ao conhecimento sistematizado necessário ao exercício de uma profissão específica”. [...] (MORAIS; KÜLLER, 2016, p. 39).

O desejo da significação da EPT, com a proposta do EMI, também foi movido pelo empenho de estudiosos e pesquisadores que enriquecem o campo epistemológico da EP propondo a construção de um referencial para a educação que interessa à classe trabalhadora, como já mencionamos na seção anterior. O currículo vigente no IFRN é o CI, que pretende a integração com ações didático-político-pedagógicas de FHI levado a efeito nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, que igualmente implica em ampliar a experiência didática do educador com o intuito de construir a práxis, também como expressão da autonomia para o trabalho pedagógico em cada campus institucional.

Manter nossa navegação na rota decisiva do CI, vislumbrar o horizonte do curso Técnico Integrado em Lazer no IFRN/CAL, atracando no porto das práticas pedagógicas com metodologias (cri)ativas contextualizadas na nova identidade de Instituto Federal do IFRN (BRASIL, 2004), exigiu de nós, como professora-pesquisadora navegante, atitude de ação-reflexão-ação, reconhecendo a necessidade de conhecer historicamente a cultura institucional de reger-se por meio de um PPP que se desenvolve desde 1994 com a elaboração do projeto curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFERN. Podemos dizer que o PPP alcança a realidade de determinado contexto escolar, pois, como documento, registra o compromisso ético-político-pedagógico em que seus atores sociais repensam a educação e se

questionam sobre o seu lugar na identidade da própria instituição com a finalidade de construir as condições práticas que deveriam legitimar a sua função social. Uma coisa é certa: essa prática é construída à maneira de cada ator social com suas concepções, princípios e valores nos quais aposta-se em decisões didático-político-pedagógica que repercutem sentido/significado, expressando assim diferentes práticas pedagógicas numa mesma instituição.

Dessa forma, impõe conhecer o rastro histórico da EP no IFRN apresentado no PPP (2012), já identificando o percurso por caminhos de tensos embates político-educacionais, quando em 1999, a instituição, sob os efeitos das reformas do decreto N° 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), promove a revisão desse documento, e o PPP então vigente introduz duas propostas curriculares: uma para a formação profissional; outra para o ensino médio.

Em 2002, no período pós-cefetização, as constantes reformas na EP brasileira predispõem a instituição a desenvolver frutífero trabalho de redirecionamento da ação educativa. Por essa iniciativa, se fez eminente a reelaboração do PPP do Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET-RN: um documento em construção, que teve seu processo de redimensionamento e a sua feitura interrompidos por descontinuidades de políticas internas na instituição (PPP-IFRN, 2012).

Contudo, em 2009, com o projeto de reestruturação e expansão da rede federal de ensino como política governamental, foi estabelecido um novo movimento político-pedagógico de criação de uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional, repleta de novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Fato de que decorreu a necessidade de revisar ou de (re)construir os documentos que regiam a Instituição, dentre os quais, o PPP (PPP-IFRN, 2012).

Este novo documento base intitulado Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (2012), com tempo de construção de 2009 a 2012, se deu num processo democrático e contou com metodologia participativa do novo quadro de pessoal institucional de docentes, técnicos administrativos e estudantes representantes de curso. Merece destaque o fato de que nós professores não estávamos habituados à experiência de decisões coletivas que privilegiassem o diálogo. O que conhecemos é a decisão imposta no dito popular “de cima para baixo”. Portanto, a mediação dessa “[...] experiência coletiva assumiu um caráter inusitado, devido ao novo contexto institucional pluricurricular e multicampi, com novos desafios políticos, pedagógicos e organizacionais” (IFRN, 2012, p. 20).

Para nós, o PPP também é resultado de um grande movimento de aproximação humana institucional em favor da educação pública de qualidade para todos, em particular, da EP. Nesse

sentido, foi reconstituído o PPP-IFRN no período entre 2009-2012, assumindo o desafio de ser uma instituição pluricurricular à medida que se adequava às reformas educacionais e assumia as identidades de Escola Técnica, Centro Tecnológico e Instituto Federal. Assim, o PPP-IFRN (2012) é um documento com sete volumes, a saber: Volume I – Documento-Base; Volume II – O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN; Volume III – Organização Didática do IFRN; Volume IV – Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais; Volume V – Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio; Volume VI – Projetos Pedagógicos de Cursos; e Volume VII – Cadernos Temáticos.

Dadas as razões de elaboração curricular no IFRN, podemos perceber que essa se deu no enfrentamento de questões complexas e polêmicas da educação brasileira, mas que não impediram os atores sociais de fazerem projeções para se guiarem pela práxis educativa quando assumiram o desafio do projeto contra-hegemônico de FHI para EPT-EMI. Assim, dialogar sobre as condições da projeção do CI, que viabiliza uma práxis educativa emancipatória da EP, nos aponta para a necessidade de examinar o PPP-IFRN (2012), priorizando o Volume I – Documento-Base (Estruturado em cinco capítulos, distribuídos na seguinte ordenação: Introdução; Identidade e Organização institucional; Concepção, Princípios e Fundamentos do Currículo; Políticas e Ações Institucionais; Acompanhamento e Avaliação do PPP; e Considerações Finais), Volume V – Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio e o Volume VI – Projetos Pedagógicos de Cursos. A definição desses documentos institucionais se dá por acreditarmos que são suficientes para dar conta de nos ajudar a compreender a opção pelo CI como caminho para se efetivar o projeto educacional emancipatório na prática, isto é, como é orientada a construção das condições para se criar a práxis educativa integradora dentro do IFRN-CAL.

A propósito do trajeto histórico percorrido, para conhecer a articulação intrínseca da teoria e o compromisso com a prática, que se dá imbricada na dialética do projeto educacional coletivo, é importante considerar que a concepção de currículo no PPP-IFRN, desde 1994, já era sustentada por meio das teorias críticas, com destaque para as concepções de educação libertadora de Freire e da pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani, bem como ressaltamos que a intencionalidade com a integração não é nova, e é bastante expressiva no IFRN.

No âmbito dos *campi* do IFRN, identificamos o esforço de manter a articulação intrínseca entre a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico em que se afirma a singularidade institucional, construindo coletivamente as alternativas viáveis para atender às necessidades práticas de processos educativos com intencionalidade de humanização, próprio

de sua práxis educativa. Nesse diálogo sobre a temática do currículo, é necessário deixar clara a maneira que o concebemos em nosso estudo, visto que consideramos relevante considerar que o currículo propõe a organização e o planejamento político-pedagógico institucional.

Nessa perspectiva, a elaboração curricular escolar retrata as opções teóricas e práticas que consagram a identidade institucional tensionada ao traduzir-se em currículo prescrito, visando manter sua sustentabilidade ao ganhar forma de prática pedagógica. Daí, construímos o argumento de nosso objeto de estudo, as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica integradoras na EPT-EMI, do IFRN/CAL, focando no percurso da teoria à práxis conforme as projeções do CI definidas conscientemente no seu PPP (2012).

É importante esclarecer o enfoque em que se funda o currículo em nosso estudo. Inicialmente, o currículo, em sua etimologia, vem do latim *curriculum*, “pista de corrida” (SILVA, 2017, p.15). Particularmente, essa analogia do currículo a uma pista de corrida, remete a duras críticas dos arranjos sociais que trazem para os processos educativos a celebração de competições em condições sociais injustas dentro da prática pedagógica, visando formar os educandos para passar em exames, que tenham boas notas e títulos nos currículos que os coloquem em condição confortável na disputa dos melhores empregos.

Nosso processo formativo docente nos trouxe evidências de que, quando falamos em currículo, vinculamos à ideia do conhecimento a ser ensinado. O que nos faz perguntar: o que implica a ideia de currículo? A curiosidade que nos move na busca da resposta nos exige estudo pela amplitude das questões que envolvem o currículo: “[...] Uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2017, p. 14). Quanto à questão da definição de currículo, esse autor, em seu estudo retrata que diferentes teorias do currículo se destinam a responder implícita ou explicitamente questões comuns a partir da especificidade de seus pressupostos.

Do ponto de vista da teoria do currículo, as questões giram em torno de qual conhecimento deve ser ensinado, como ensinar e como avaliar. Para responder essas indagações, as teorias do currículo tradicionais, críticas e pós-críticas, trilham discussões aprofundadas sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Acresce que o currículo é permeado por pressupostos que enfatizam a sua não isenção de valores, por isso, é preciso entendermos que “[...] conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’” (SILVA, 2017, p. 17). Para o autor, cada teoria do currículo faz uma análise dos diferentes conceitos que elas empregam e abrem perspectivas diferentes de ver a educação.

Para Silva (2017), as práticas pedagógicas são significadas com o que acontece na relação entre a abordagem ontológica e/ou histórica e as grandes categorias enfatizadas nas teorias do currículo, a saber: as teorias tradicionais abordam os temas ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; portanto, o currículo é essencialmente, uma questão técnica. As teorias críticas têm o currículo como estrutura que desloca a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino-aprendizagem para uma com perspectiva libertadora, conceitualmente crítica de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

As teorias pós-críticas concebem como elementos constituintes do currículo diversas categorias, tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Essas teorias deslocam a questão das classes sociais para o sujeito como foco, com o sentido de estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social (SILVA, 2017).

Em nosso estudo, as teorias do currículo nos revelam diferentes formas de ver a educação e de leitura da realidade, por isso, faz-se necessário compreender do currículo os caminhos trilhados pela ação educativa coletiva que reafirma ou nega na prática da educação escolar, a configuração dos processos educativos de FHI na EPT-EMI.

Com efeito, o currículo como dimensão essencial da práxis educativa, sustentado por concepções, princípios, valores e procedimentos, é a expressão singular do trabalho pedagógico da escola. Assim, a escola como espaço formal de acesso à educação, ao definir sua função social e objetivos de ensino considerando as contradições políticas, econômicas, culturais e sociais, embora nunca chegue a cumprir em total configuração a práxis pedagógica, quebra limites e abre possibilidades de meios para atingir seus fins.

Prosseguindo, Vasconcellos (2009) alarga a nossa reflexão afirmando a existência de diferentes visões de currículo, compreendendo-o como produção humana, marcado histórica e culturalmente. Nessa expressão dinâmica revela-se como campo de decisões de valor, portanto,

[...], o currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade). Trata-se, portanto, da organização de saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação [...]. (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

Em consonância com essa visão de currículo, vemos que a dinâmica de organização curricular é complexa e de responsabilidade dos sujeitos da instituição de ensino: de um lado,

a busca da construção de práticas pedagógicas inovadoras; do outro, a permanência de práticas que fortalecem modelos contraditórios de educação que representam uma visível ameaça à construção de uma práxis educativa criadora. Tal descompasso pode ser apreendido quando, na prática, se visualizam diferentes formas de realização do trabalho pedagógico, escapando à coerência da proposta de educação decorrente do projeto curricular construído coletivamente.

Currículo, do ponto de vista teórico-metodológico, é da ordem da mediação; logo, a Proposta Curricular é fruto da tensão entre a intencionalidade (Projeção de Finalidade) e a realidade (Análise da Realidade) que tem (articulação intrínseca entre a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico). (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

O processo de organização curricular se dá em diálogo com a prática social mais ampla, e reflete intencionalidades e posicionamentos da comunidade educativa para atender à finalidade de construção de homem, sociedade, educação e mundo, na consolidação da prática pedagógica. Vasconcellos (2009) enfatiza que a realidade é a mediação que potencializa sentidos/significados de uma melhoria objetiva nas condições de vida social. Para tanto, é preciso articulação intrínseca entre a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico.

O processo de organização curricular se dá em diálogo com a prática social mais ampla, e reflete intencionalidades e posicionamentos da comunidade educativa para atender à finalidade de construção de homem, sociedade, educação e mundo, na consolidação da prática pedagógica. Vasconcellos (2009) enfatiza que a realidade é a mediação que potencializa sentidos/significados de uma melhoria objetiva nas condições de vida social. Para tanto, é preciso articulação intrínseca entre a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico.

Nessa articulação intrínseca entre a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico, é fundamental detalhar como o currículo nos aparece em sua complexidade que incide no trabalho pedagógico da escola, podendo observá-lo em suas dimensões oficial/prescrito, funcional/oculto e real. O currículo oficial ou prescrito parte de prescrições definidas de diretrizes curriculares no âmbito nacional, estadual e da própria escola. Essa dimensão expressa as definições de concepções, princípios e valores que se consideram para o processo de ensino-aprendizagem. O currículo oculto tem sua fonte constituída “[...] pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos” (SILVA 2017, p. 79). Para o autor, sua expressão se dá na dialética explícita ou implícita do que ensinar através de rituais, regras, regulamentos, normas.

A proposta curricular como diretriz para a prática pedagógica, aponta para conhecer como essa se configura na escola, isto é, seu currículo real.

O currículo real é a interpretação que professores e alunos constroem juntos, no exercício cotidiano, sejam conceituais, materiais ou na interação entre professor e alunos. São as sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do

currículo formal e das experiências pessoais de cada um. (BORGES; ROCHA, 2014, p. 7).

Tendo em vista que localizamos o diálogo sobre o nosso objeto de estudo seguindo do currículo prescrito como a projeção ao currículo real, ou seja, os elementos do currículo formal traduzido em experiências no processo de ensino-aprendizagem na interação entre educador-educando ao construir cotidianamente a identidade da escola. A questão da identidade merece ser considerada como relevante, visto que, “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade” (SILVA, 2017, p. 15). Assim, a identidade do sujeito é construída com a subjetividade de cada comunidade educativa determinada pela práxis como sujeitos históricos e epistemológicos, perpassada por uma questão de poder que provoca tensões de concepções teóricas no interior da escola.

O currículo definido para a EPT-EMI no IFRN também expressa luta de poder referente a qual o conhecimento ou saber das diferentes disciplinas científicas e técnicas são importantes de serem consideradas para a FHI, isto é, quanto ao que acompanha, ao como e ao para que ensinar o conhecimento sistematizado no currículo escolar. Em face à opção por uma concepção de CI como indicadora da organização da prática pedagógica, toma em causa a formação docente necessária à especificidade da EPT, sob a condição coerente para se efetivar a práxis educativa integradora no interior dos *campi* do IFRN.

Assim, a definição pelo CI na EPT-EMI, confirmada a partir da perspectiva de FHI, traz no PPP (IFRN, 2012) o currículo desenhado a partir da ideia de práxis educativa desejada por sua comunidade educativa que a executa, constituído de escolhas por concepções de sociedade, de educação, de homem, bem como princípios edificantes e fundamentos do currículo e das práticas dos *multicampi* institucionais que serão melhores para uma sociedade emancipada. Nessa estrutura apresentada no documento, o currículo é dado previamente, sendo elaborado e construído coletivamente nas dimensões administrativa e pedagógica, nas especificidades de metas, objetivos, conteúdos, metodologia, procedimentos e avaliação como diretrizes da prática pedagógica. Contudo, é importante enfatizar que o currículo traduz posições políticas em defesa de um projeto societário, com desejo deliberado de transformar a realidade e a instituição.

Temos aprendido em nosso percurso de formação docente que o ensino médio e técnico (EMI) com CI traz a marca da complexidade para as práticas pedagógicas, de forma que reconhecemos ser preciso compreender o desafio da integração como uma oportunidade que precisa ser bem aproveitada para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação do currículo (MACHADO, 2006).

Consequentemente, a integração nos fundamentos do CI significa, conscientemente, romper com a lógica do conhecimento segmentado se quisermos contemplar a criação de uma proposta de EPT-EMI significativamente contra-hegemônica, ou seja,

[...] propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores. (MACHADO, 2006, p. 53).

Necessitamos, então, entender essa complexidade que envolve a proposta da EPT-EMI com sentido de educação politécnica no PPP (IFRN, 2012), para pensar conscientemente ações didáticas coerentes numa articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras. Nesse documento, a marca da complexidade é entendida sob a perspectiva de Morin (2002), expressa na união de diversos componentes mantenedores sempre de contradição, de ambiguidade e de incerteza, que envolvem os sistemas da educação brasileira e constituem os desafios e as perspectivas da formação e da profissionalização no campo da EP (IFRN, 2012).

O reconhecimento da complexidade que envolve as práticas pedagógicas da EPT-EMI, coloca como fundamental a busca de suas condições didático-político-pedagógicas, ou seja, a criação de alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem facilitadoras da práxis educativa que sustentem concretamente processo educativos de contributo à FHI. Contudo, também reconhecemos a dificuldade de educadores-educandos em conceberem sua própria identidade como sujeitos na prática; questão que nos incitou à reflexão.

A transformação da instituição e da realidade social é tarefa de toda a comunidade educativa, que precisa conhecer as finalidades educativas, bem como criar as condições de alcançar esses fins na prática. Da particularidade do desejo de estudar as metodologias na especificidade do processo de ensino-aprendizagem para uma FHI na EPT, destacamos ser preciso conhecer, compreender e valorizar o PPP do IFRN em sua dimensão real da prática pedagógica.

A prática pedagógica de EPT-EMI do IFRN/CAL, que se materializa numa dialética teórica e prática e a busca da construção de processos educativos estimulantes e globalizadores de aprendizagem, que interrelacionam os conhecimentos científicos e tecnológicos na interface com a prática social, exigem consciência da responsabilidade social e política a fim de cumprir o sentido e a finalidade da FHI em sua plenitude no projeto de fazer firmar a sua práxis, no interior da escola. Esse fato nos fez entender que a “[...] tomada de consciência por parte dos

educadores é a pedra fundamental para tornar viável qualquer projeto histórico alternativo em educação” (GUTIÉREZ, 1988, p. 45).

No IFRN, isso significa a necessidade de mudança na relação do quefazer docente individual e coletivo para a materialização de uma EPT sob os princípios da FHI, a gestão democrática e a justiça social que norteiam a instituição pública dirigida por sua função social, a saber:

Oferecer educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012, p.26).

Nesse sentido, ao autenticar a função social institucional por meio do redimensionamento da concepção de educação politécnica em sua prática pedagógica para atender às necessidades de desenvolvimento integral dos jovens potencializada pelo CI, já remete a nós, professores, a responsabilidade política para cumprir essa função social, no que diz respeito a fazermos escolhas conscientes de processos formativo unitários e omnilaterais e a exigência que estejamos abertos a novas formas de concebê-lo.

O currículo escolar precisa oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtivista de nossa sociedade que facilite o conhecimento real da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social. (ZABALA, 2002, p. 53).

Como educadora, entendemos o currículo escolar colocado em perspectiva crítica e construtiva de um projeto de sociedade, devendo evitar tomá-lo como simples suporte da prática rotineira da escola. Isto porque, o currículo expressa consciência de compromisso ativo ou passivo diante das desigualdades e possibilita os instrumentos para a intervenção na transformação social, visto que só um processo de conscientização dessa realidade oferece condições de aprimorar os meios para não naufragar numa prática pedagógica contraditória e alienante ainda presente na escola.

Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia dominante e de criar em seus alunos uma atitude crítica. Em síntese, um educador que alimenta sua ação com a necessidade de formar um determinado tipo de homem e de sociedade fará de sua profissão uma práxis política e consciente. (GUTIÉREZ, 1988, p. 45).

Em concordância com o entendimento de educação como práxis política do autor, reconhecemos que somente educadores conscientes e críticos são capazes de fazer uma reflexão profunda sobre o sentido e a finalidade da função educativa institucional. Contudo, o projeto da

escola precisa coincidir com os projetos pessoais do educador, que também são os projetos da sociedade que o mantém (GUTIÉREZ, 1988). Como o currículo é instrumento político que expõe tensões ideológicas e contraditórias, trazemos o olhar para o IFRN, que assume em sua organização curricular a EPT com sentido de politecnicidade em suas práticas pedagógicas como requisito político para cumprir a sua função social, o que exige assumir a necessidade de implementar um currículo que defenda a formação omnilateral, com uma proposta de formação politécnica, voltada para a FHI cidadã, e processos educativos que desvelem práticas mediadoras da emancipação humana e transformação social (IFRN, 2012).

O IFRN, definiu diretrizes para a sua prática pedagógica com caminhos do aprender-ensinar o ser humano omnilateral, com um CI na linha da teoria do currículo crítico que valoriza as especificidades das disciplinas e suas inter-relações, assumindo uma concepção de currículo que engloba 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. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. (IFRN, 2012, p. 55).

Isso significa não desmembrar em partes, no caso do currículo que se propõe a FHI, mas possibilitar a articulação entre os fundamentos trabalho, ciência, tecnologia e cultura no ensino, traduzindo-os em práticas integradoras e emancipatórias como respostas educativas à formação omnilateral dos jovens, pautando-nos na perspectiva de “[...] ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FIGOTTO; CIAVATTA, 2010, p. 76).

A perspectiva da FHI traz desafios aos educadores e educandos na concretização do CI conectado com todas as esferas e dimensões da vida. Para Ciavatta (2005), a EPT com sentido de politecnicidade, que envolve a educação geral e formação para o trabalho, deve se dar de forma indissociável em todos os processos educativos, com vistas a atender “[...] o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana” (IFRN, 2012, p.55).

Nessa linha de entendimento, podemos dizer que um projeto de FHI para a EPT, que concebe o trabalho como princípio educativo, exige formas aprofundadas de conhecimento político, econômico e social para captá-lo na sua complexidade. Reafirmamos que essa

perspectiva defendida no CI do IFRN é colocada em oposição a “[...] reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1).

Ao tomar a EPT com sentido de politecnia, esses autores fazem crítica à concepção do trabalho alienado sob o capital cujas marcas são ainda visíveis na sociedade. Assim, voltando nossa atenção para o trabalho como princípio educativo na especificidade da práxis educativa do EMI, considerando a compreensão crítica de que

[...], particularmente a dimensão didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, o que demarca a dimensão profunda da concepção do trabalho como princípio educativo [...], é a ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever). (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1).

Nós, educadores, que materializamos a práxis educativa na particularidade da dimensão didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, precisamos ter consciência da compreensão do significado do trabalho na EPT, para que possamos contribuir de fato para a efetivação do projeto de educação integral dos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, nos impõe compreender que o educador assuma uma posição política como condição motriz para impulsionar a mudança social, afinal,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, de conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais, daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2011, p. 68).

Nesse alinhamento da qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra, na EPT-EMI a prática educativa tem o trabalho como princípio educativo vinculado à forma de ser dos seres humanos: “[...] Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e ‘educativo’” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.1).

Essa questão do trabalho como crucial e educativo para manter e reproduzir a vida precisa ser considerada se estamos dialogando sobre a projeção político-pedagógica vislumbrada no CI como possibilidade de FHI, ou seja, a forma como vemos a realidade da EPT-EMI, no IFRN/CAL. Assim, sob o princípio da integração, o currículo acena os meios de integrar conhecimento geral e conhecimento específico, teoria e prática: a práxis. Desse modo, a educação, no IFRN, sustenta sua prática pedagógica integradora nos fundamentos da ciência, trabalho, cultura e tecnologia¹², orientada pelos princípios da pesquisa, trabalho, respeito à

¹² PPP (IFRN, 2012, p.50-52), fundamentos apresentados na concepção de currículo integrado.

diversidade e interdisciplinaridade para consolidar processos educativos em que a construção do conhecimento se dá mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade, a aprendizagem humana como um processo de interação social (IFRN, 2012).

A prática pedagógica conectada com a vida real dos educandos, na relação com a prática social, promove a compreensão crítica e criativa da realidade, sugere a pedagogia como campo de conhecimento científico que contempla a natureza e os fins da educação para uma sociedade; bem como as condições organizacionais e metodológicas com vistas à operacionalização do processo educativo visando o alcance das finalidades da FHI.

No entanto, na concretude da rotina escolar, na busca da descoberta das formas mais adequadas para atingir essa finalidade e da consolidação dessa prática pedagógica, a comunidade educativa se move entre tensões que envolvem as decisões didático-político-pedagógicas a serem tomadas, e sentem as turbulentas ondas dessas sensações de encontros e desencontros, de negação, contestação e aceitação dos saberes, de possibilidades e limitações, de encantos e desencantos, travando uma luta pela prática educativo-crítica no interior do campus (IFRN, 2012).

Em vista disso, a relevância da educação integrada à temática do trabalho com finalidade de desenvolvimento integral das potencialidades humanas precisa ser construída como práxis na realidade institucional. Para tanto, uma nova consciência de toda a comunidade educativa e uma nova postura didático-político-pedagógico dos educadores são necessárias para impulsionar a concretude do projeto contra-hegemônico da FHI na EPT. Assim, neste documento se defende que:

[...], para a educação profissional tecnológica ofertada no IFRN, é imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática *trabalho*, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Essa integração, que perpassa e articula os currículos e as práticas educativas, deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano. (IFRN, 2012, p.51).

O PPP traz os norteadores teórico-práticos para a construção da práxis educativa integradora e a recriação de formas didático-político-pedagógicas, contando com respostas criativas dos educadores conscientes na estruturação de processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos e tecnológicos do CI, destacando as grandes dificuldades práticas de se construir a práxis educativa integradora no interior de cada campus do IFRN. Reconhecemos que esse postulado revela o desafio de materializar essa práxis educativa para o educador, principalmente quando reconhecemos os limites de nossa formação docente fragmentada nas

áreas de conhecimento, o que implicou também processos formativos humanos desarticulados, contendo uma contradição estimulada pela própria formação acadêmica do docente.

A questão da formação docente da EPT merece menção, quando da especificidade da tarefa decisiva a cumprir, qual seja o processo de ensino-aprendizagem inseparável da práxis educativa integradora, no EMI: “O docente, na medida em que fizer de sua profissão uma opção política, recobrará sua dimensão educativa” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 44). O autor nos faz refletir sobre a dimensão educativa indissociável da opção política, também nos remete a pensar que, para assumir um posicionamento político na elaboração e concretização do projeto contra-hegemônico de FHI, é preciso ter consciência dos condicionantes que aprisionam os educadores às concepções teóricas e práticas adquiridos nos percursos de sua formação docente, o que exige um esforço de ruptura difícil e doloroso. Contudo, é preciso posicionamento político frente ao fazer didático-pedagógico na prática pedagógica.

Esse compromisso político com uma educação ampla na EPT faz-se necessário tendo em vista o posicionamento frente ao fazer didático-pedagógico na prática pedagógica, orientado pelo CI que aponta pistas teórico-metodológicas para criar processos educativos com abordagem voltada para a globalização das aprendizagens e o ensino interdisciplinar na práxis educativa do IFRN. Com base em Santomé (1989), se esclarece nessa proposta curricular duas ideias orgânicas norteadoras:

[...] a primeira evidencia a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; e a segunda ressalta, além dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos – princípios básicos da politécnica. (IFRN, 2012, p.55).

Ao examinar a constituição de uma proposta de CI em que o núcleo é o diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade, nesse caso, ganha destaque a abordagem da globalização das aprendizagens e da interdisciplinaridade, que buscam contribuir para a superação do caráter fragmentado decorrente da prática tradicional no cotidiano da escola. Anuncia-se uma prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade. Aqui a integração permite de fato pensar em interdisciplinaridade para viabilizar o diálogo entre os conhecimentos e as experiências no processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade refere-se a um princípio basilar que visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas. Do ponto de vista da materialização na prática, implica uma organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração e na contextualização de conhecimentos. A interdisciplinaridade utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva

e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral. (IFRN, 2012, p. 70).

Acentua-se a complexidade dos aspectos didático-político-pedagógicos pautados na integração e na contextualização de conhecimentos nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. No ensino, destacamos a interdisciplinaridade que sugere estratégias de ensino-aprendizagem em práticas referenciadas numa perspectiva de politecnizar as aprendizagens, estabelecendo um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo aos alunos uma formação integral.

Nesse raciocínio, ao desejar firmar a coerência da integração assumida com a opção pelo CI como referencial para construir a práxis educativa integradora no IFRN, pensamos acerca da proposta das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem:

[...] Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. (MACHADO, 2006, p. 53).

A autora reconhece, na materialidade da práxis do ensinar-aprender, a questão de, por razões didáticas, se dividir e se separar o que está unido, como também por essas razões se poder buscar a recomposição do todo. Portanto, uma pergunta essencial, nos lembra Machado (2006): o que integrar? E a própria autora responde, indicando que se pode iniciar a integração a partir dos objetivos da escola e da prática pedagógica.

É no entendimento da realidade existente como uma totalidade integrada que é preciso pensar os processos educativos contextualizados com os conhecimentos produzidos pelos educandos, refletindo sua atuação nessa realidade para transformá-la. É preciso um processo de ensino-aprendizagem que englobe a visão de mundo dos educandos, já que a FHI exige a leitura crítica do mundo, conforme a definição pelas pedagogias libertadora e histórico-crítica no próprio PPP (IFRN, 2012). Aqui, acreditamos na possibilidade deliberada de educadores-educandos conscientes perceberem essa totalidade expressa na práxis educativa e buscarem as condições didáticas de reposição do todo nas escolhas de alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem que possibilitem a abordagem relacional dos conteúdos das diferentes áreas em coerência com a concepção de CI, transmutando finalidades da FHI e objetivos do ensinar-aprender na concreta prática pedagógica.

Na compreensão de práxis humana em sinergia com a práxis criadora como trilha a seguir da teoria à práxis, pensamos as intervenções no processo de ensino-aprendizagem da EPT-EMI no sentido de mantê-las orientadas pelas vivências em que produz e reproduz a existência do educando. Eis que colocamos em nossas análises o olhar para conhecer como se dá o processo de ensino-aprendizagem numa proposta de CI, dada a ênfase às metodologias

(cri)ativas como forma de facilitar a socialização dos objetos de conhecimento curricular numa abordagem relacional, ou seja, interdisciplinar.

Nessa linha de raciocínio, em razão do IFRN ser uma instituição pública de EPT tem como centralidade o trabalho como princípio educativo, propõe diretrizes curriculares que contemplam a socialização do conhecimento sistematizado com experiências interdisciplinares do ensinar e do aprender, é importante destacar um agir docente em congruência com fins dessa socialização que é:

[...] ampliá-los com a aquisição de conhecimento que constituem o patrimônio cultural da humanidade e de métodos que permitam a cada pessoa prosseguir no seu aperfeiçoamento, sobretudo intelectual, no desenvolvimento de atitudes e habilidades para o comprometimento criativo no mundo do trabalho. (ROSSA, 1991, p. 16).

A educação escolar como uma forma específica de práxis: reconhecemos que os educadores podem incorrer em equívocos ao construírem processos educativos incoerentes com a práxis educativa integradora na EPT-EMI, por não perceberem sua prática pedagógica distante do projeto societário que orientou a definição de concepções, princípios e fundamentos que subsidiam o currículo e as práticas no IFRN. Concordamos que diretamente na especificidade dessa práxis integradora “[...], esse comprometimento criativo no mundo do trabalho é fundamental ao exercício consciente da cidadania e ao compromisso com a organização comunitária” (ROSSA, 1991, p. 16).

Sabemos que a prática pedagógica requer uma organização comunitária fortalecida com compromisso criativo consciente de toda a comunidade educativa. No entanto, precisamos considerar a formação profissional do educador, que se dá por um percurso formativo imbuído de concepções teórico-práticas que impregna de subjetividade a construção dos processos educativos no âmbito da educação escolar. Ainda destacamos a necessidade de uma percepção consciente do CI, evidenciando uma dinâmica e, ao mesmo tempo, envolvendo uma teoria que dirige sua práxis.

Ainda na discussão do CI, tomando a particularidade da organização da prática pedagógica no PPP-IFRN (2012), Ramos (2005) chama a atenção para a clareza e o rigor do princípio da integração de modo a pautar ações nos processos educativos e o PPP do IFRN reitera essa indicação da autora, considerando que:

[...], o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de modo que os conceitos sejam apresentados como sistemas de relações de uma totalidade concreta, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la. A integração é constituída a partir do estabelecimento de relações entre conhecimentos gerais e específicos, ao longo do processo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (IFRN, 2012, p.56).

Essa concepção de currículo que reitera a necessidade da incorporação do princípio da integração, requer uma construção elaborada da práxis pedagógica. Isso exige do educador compreender que as ações nos processos educativos que atendem ao estabelecimento de relações entre conhecimentos gerais e específicos, a formação cidadã e a tomada de consciência crítica da realidade perpassam todas as diretrizes da prática pedagógica no IFRN. Portanto, os processos de ensino-aprendizagem devem contribuir “[...] para o desenvolvimento humano omnilateral, mediante uma participação ativa, crítica e transformadora” (IFRN, 2012, p. 61).

Nessa viagem em que nos aproximamos das projeções do CI, decidimos seguir o PPP (IFRN, 2012) como o mapa em construção que nos levasse à compreensão da prática pedagógica que se reveste de uma práxis educativa no interior do IFRN/CAL, acentuada na dimensão do currículo real. Essa abordagem do CI exige processos educativos que possibilitem o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca, fazendo-se necessário que os conteúdos escolares sejam selecionados na referência de critérios que respondam a tais exigências e organizados pelo processo de ensino-aprendizagem com potencialidade explicativa de contextos globais do conhecimento sistematizado (ZABALA, 2002).

Para tanto, o educador que atua na EPT é chamado ao desafio de estabelecer novas relações teórico-práticas, a fim de viabilizar sua prática pedagógica. Quanto ao CI, podemos optar por uma organização com disciplinas em pertinência à existência das áreas de conhecimento que legitimam a ciência, no entanto, não podemos deixar de considerar que esse modelo parcializado do conhecimento dificulta a efetiva integração dos conteúdos na abrangência de contextos globais no processo de ensino-aprendizagem politécnica.

O desafio do ponto de vista prático da EPT, é a concepção de CI atrelada à FHI, como elemento central dos processos formativos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, MOURA (2012), empenhado nos estudos de CI para EPT em cada unidade de *campus* do IFRN, se mostra sensível aos problemas do ensino enfrentados pelos docentes para manter a conexão das respectivas disciplinas curriculares com os eixos estruturantes trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Em vista disso, assinala a importância dessa formação para efetuar a mudança no sentido da prática educativa e luta por formação inicial e continuada que ampliem a visão do papel dos profissionais da educação na EPT no país.

Apesar disso, o CI, ao propor alternativas inovadoras, conteúdos e estrutura curricular de enfoque globalizador, impõe ter consciência do dinamismo das transformações nos processos de ensino-aprendizagem:

A prática pedagógica consciente e politizada pressupõe vínculo entre meios e fins; vontade, consciência dos objetivos da prática e noção exata da própria potência dos atos para experienciá-los na ação, criatividade e não na prática repetitiva. (VEIGA E CARDOSO, 1991, p.21).

Para avançar nesse sentido, um passo seria reconhecer e rever que as experiências de ensino-aprendizagem organizadas pelos educadores, muitas vezes, nem respondem ao que é imposto pelo currículo oficial (prescrito) por obrigação legal e nem assumem o currículo real de forma consciente, crítica e criativa. Em nosso estudo, o CI que contempla a EPT articulada com o EMI, requer considerar as condições existentes para que o processo educativo se ajuste às exigências dessa organização curricular: “A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas” (SHOR; FREIRE, 1996, p. 19).

Na especificidade do processo de ensino-aprendizagem que requer opção e compromisso do educador no plano teórico e da práxis, é importante ter como ponto de partida e de chegada a própria prática, para compreender e valorizar a ação pedagógica com participação criativa e reflexiva, concebendo educadores e educandos como sujeitos da história que assumem transformar a realidade que vão desfrutar socialmente, mediante sua ação criadora (GUTIÉRREZ, 1988).

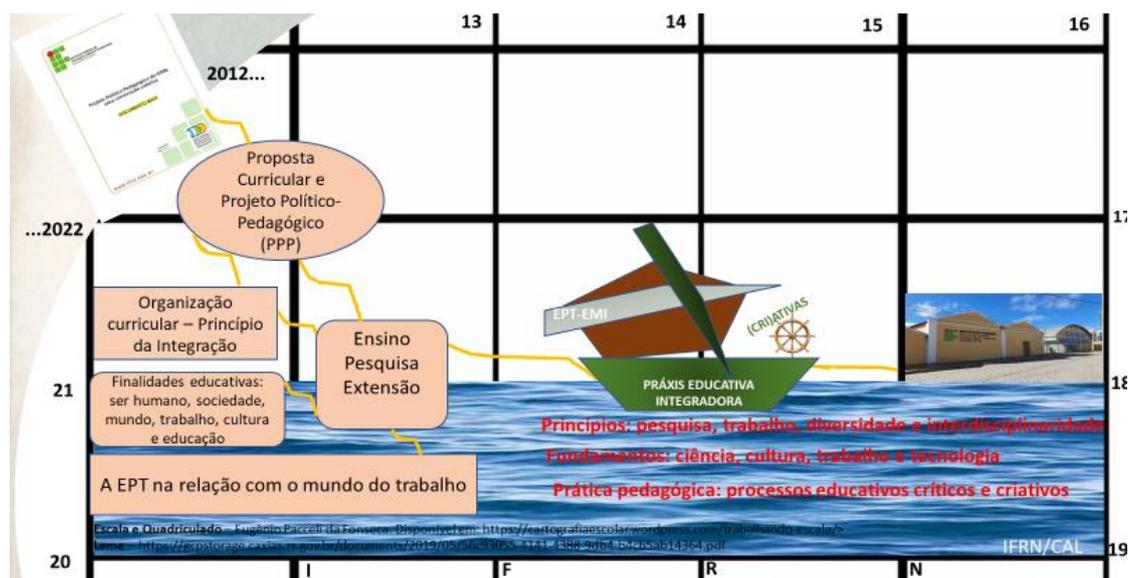
Atitude que leva ao entendimento de que a atuação prática sobre as condições reais, objetivas, de trabalho escolar devem visar à sua transformação, sim, mas uma transformação correspondente à criação de novas condições que façam com a escola possa vir atender às necessidades dos alunos, entendidas elas, em verdade, nos limites do caráter imediato do cotidiano. (RIBEIRO, 1991, p. 59).

Nossa reflexão vai na direção do entendimento de uma atuação prática sobre as condições reais, objetivas, do projeto de FHI no Brasil, onde estão contidas concepções de educação, formação humana, ensino e currículo numa síntese integrada de politecnicidade, que nos remeta à opção por um CI de EP numa escola unitária. Na particularidade do IFRN/CAL, é pertinente refletir sobre uma transformação correspondente à criação de novas condições das práticas pedagógicas numa articulação intrínseca entre Proposta Curricular e Projeto Político-Pedagógico (PPP), consciente de manter a coerência com os princípios e fundamentos orientadores da efetiva práxis integradora de FHI, com perspectiva emancipadora dos educandos.

Nesta subseção abordamos a ideia do CI como projeção cartográfica que foi desenvolvida com o intuito de nos permitir desenhar a representação prática pedagógica possível da FHI, no IFRN/CAL. Nessa questão do CI é fundamental que se tenha clareza da complexidade da organização curricular que integra ensino, pesquisa e extensão sustentada sob concepções, finalidades, princípios e fundamentos norteadores de seu desenvolvimento, como

posicionamento político no PPP (IFRN, 2022). Ao pensar a dimensão do ensino, reconhecemos que o desenvolvimento do CI traz possibilidades e limitações de alterar as projeções para uma efetiva práxis integradora de FHI, conforme pontos rizomáticos desenhados no mapa que se segue. A figura 03 mostra resumidamente a ideia do CI como projeção cartográfica.

Figura 03 – Projeção Cartográfica: o CI para a FHI no IFRN¹³



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Nesse desafio de concretizar a prática pedagógica possível da EPT-EMI complexa na concepção do CI, acreditamos em processos educativos mediados por metodologias (cri)ativas entendidas como alternativas para construir a práxis educativa integradora e contribuir para a FHI, porque vislumbramos poder criar as possibilidades de favorecer a globalização das aprendizagens e o ensino interdisciplinar com a ambiência adequada à construção e à socialização do conhecimento sistematizado com participação ativa, crítica, criativa e colaborativa de educadores-educandos. Com isso, por sua vez, esse projeção cartográfica do CI precisa ser posta em relevo no plano da atividade docente criadora como concretude, isto é, práxis.

¹³ Escala e Quadriculado – Eugênio Pacceli da Fonseca. Disponível em:

<https://cartografiaescolar.wordpress.com/trabalhando-escala/> > Acesso em 16/06/2022.

Leme – Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2019/05/56c93055-4141-4388-9db4-b4cb5ab14364.pdf> > Acesso em 16/06/2022.

3. EMBARCAÇÃO: METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA PRÁXIS EDUCATIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

[...] o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, [...], Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, [...]

(SARAMAGO, 1998, p.16)

Esta seção faz menção à embarcação, particularmente ao leme¹⁴ e à quilha, que representam os elementos constitutivos que fundamentam as metodologias (cri)ativas na efetivação da práxis educativa integradora, que estará sempre seguindo o vento que sopra na direção da carta náutica da educação politécnica e iluminado pelo sol do documento regente da prática pedagógica institucional – o PPP (IFRN, 2012). Ela foi guiada pelo intuito de saber sobre metodologias (cri)ativas adequadas para ensinar-aprender com perspectiva de FHI, seguindo a projeção cartográfica do CI para a consolidação da práxis educativa da EPT-EMI, no IFRN/CAL.

Para tanto, assumimos uma postura de pesquisadora em alinhamento com a epígrafe desta seção, que descreve o desejo de um homem por um barco, isto é, que se coloca com paciência em busca das condições adequadas para atender ao seu desejo de procurar a ilha desconhecida. Reconhecemos a importância da virtude da paciência no pesquisador, a paciência impaciente, como dizia Freire (2012), condição inicial para que não nos falte fôlego investigativo nos pulsos firmes que direcionam o leme do barco a seguir, sobre agitadas águas da prática pedagógica da EPT-EMI, com a curiosidade docente a respeito de alternativas metodológicas de ensino e aprendizagem em reflexiva criação e recriação de caminhos para legitimar a educação e o conhecimento como processos de busca na educação escolar.

Esclarecemos que nesta seção, no diálogo científico para compreender as questões complexas do ensino e da aprendizagem e sua relação com nosso objeto de estudo, as metodologias (cri)ativas desenvolvidas na práxis educativa, nos amparamos em Berbel (1995; 1998; 2012; 2014) e Moran (2015), autores e pesquisadores com significativa produção teórica

¹⁴ Leme - Peça destinada ao governo de uma embarcação. <https://styleboats.blogspot.com/2015/06/Glossario-de-Termos-Nauticos.html>> em:30/11/2020.

sobre a temática metodologias ativas, referencial inicial de aprofundamento da reflexão sobre seus fundamentos teóricos-metodológicos. Da compreensão inicial das contradições desta estratégia metodológica para o projeto do EPT-EMI na prática pedagógica do IFRN/CAL, que nos impôs investigá-las, embarcamos na busca de entender e elucidar essas contradições na construção dos processos educativos da FHI, fundamentadas por Saviani (1997).

Nessa construção do nosso aporte teórico também trazemos Araujo (2014 e 2019), Ferretti (1995), Frigotto (2011), Freire (2011, 2012), Libâneo (1994), Machado (1984, 1991), Martínez (1994, 1997, 2012), Nóbrega (2010, 2008), Ostrower (2014), Zabala (1998), Veiga (1991, 2008), dentre outros que produziram aportes teóricos sobre questões didático-pedagógicas como ensino, aprendizagem, corpo, criatividade, inovação educacional, prática pedagógica e ensino integrado, que vislumbram novos rumos para as propostas educativas no âmbito geral da educação e que exprimem necessidades de reflexões teórico-práticas sobre o campo epistemológico da EPT-EMI, fundamentando a nossa busca curiosa por saber sobre metodologias educacionais compatíveis com a sua finalidade.

3.1 O LEME: METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E CONTRIBUTO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Com curiosidade epistemológica, seguramos o leme das metodologias (cri)ativas como contributo à FHI e seguimos na rota de compreendê-las na concretização da dimensão metodológica do ensino atrelada às concepções de educação e sociedade propostas no PPP (IFRN, 2012), de forma que consigamos fundamentar sua pertinência na relação entre como ensinar e a função social do IFRN como práxis educativa da EPT-EMI, no IFRN-CAL.

Uma vez que o IFRN opta pela EPT-EMI, com compromisso ético-político pedagógico demarcados no redimensionamento do seu PPP (2012) à luz do Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004, assume ainda mais forte o retorno à oferta de cursos técnicos integrados à educação, na nova institucionalidade dada pelos termos da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ao transformar-se em IFRN, com oferta da educação básica na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas com fins de FHI, traz junto o desafio de constituir-se práxis educativa no interior dos *multicampi* (IFRN, 2012).

Para tanto, o principal caminho a se construir efetivamente reside na sistematização didática e nas definições de percursos metodológicos capazes de elucidar a integração da educação básica à educação profissional fundamentada nos moldes da filosofia da práxis [...]. (IFRN, 2012).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da EPT-EMI no IFRN/CAL, embasado no PPP (2012), envolve questões político-pedagógicas amplas como função social da escola, método e metodologia que dinamizam o/a ensino-aprendizagem de conhecimento científicos e tecnológicos sob os fundamentos da liberdade, autonomia, criticidade e criatividade capazes de construir uma formação técnico-científica, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Para além das diretrizes referenciadoras da caminhada educativa, com vistas a promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas, vimos uma opção constante dos professores por metodologias ativas como alternativa para o ensino com a perspectiva da FHI, eventualmente sem refletir sobre seu fundamento político.

O entendimento das metodologias ativas passa pela reflexão dos fundamentos que dão sustentação aos processos educativos na Escola Nova. Alencar (2011), em seu estudo sobre a origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos, trouxe a compreensão desses fundamentos referenciados por três vertentes filosóficas: naturalismo rousseauiano, empirismo e pragmatismo. Esse referencial deu bases teóricas para a elaboração de muitas propostas educacionais identificadas como metodologias ativas, conforme mostra a autora: ideias e propostas de Decroly, Montessori, Makarenko, Claparède, Dewey, Kilpatrick, Freinet, e outros mais recentes como Hernandez, Coll entre outros (ALENCAR, 2011).

Com essas considerações sobre os fundamentos das metodologias ativas é possível questionar a sua reprodução e desdobramentos psicopedagógicos, já criticados com o advento da Escola Nova pelo anúncio da Escola Ativa, em crítica à Escola Tradicional (SAVIANI, 1997). O aspecto da incoerência de fundamentos políticos corrobora para a nossa crítica de que elas não promovem a ressignificação dos processos educativos comprometidos com uma FHI. Isto significa dizer que é preciso apropriação crítica dos fundamentos epistemológicos didático-político-pedagógicos das metodologias de ensino-aprendizagem para torná-las caminhos facilitadores da práxis educativa.

Nossa tese apresentada pela terminologia (cri)ativa se dá na crítica às metodologias ativas e na preservação da ideia de inventividade de ações que são significadas por propiciarem aprender crítica e criativamente o conhecimento científico e tecnológico das diferentes áreas com novas compreensões do mundo, com a finalidade de alcançar a FHI.

Esta compreensão de construção dos conhecimentos e a opção teórico-metodológica impacta diretamente na prática pedagógica. Para lançarmo-nos na investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias

(cri)ativas, nos remetemos, em primeiro lugar, às teorias da educação que refletem na organização da educação escolar, como farol que iluminará os questionamentos sobre as metodologias ativas, sobretudo para aprofundarmos a nossa compreensão de metodologias (cri)ativas, e seguir com nossa embarcação de forma mais precisa na viagem marítima em busca da ilha desconhecida.

Dada a saída da embarcação ilha desconhecida, consideramos o universo contraditório do fenômeno educativo permeado pelas relações sociais, econômicas e políticas constituído dentro de um tempo e de uma determinada sociedade. Cada teoria pedagógica aqui dialogada incide numa organização específica da escola, expondo uma concepção de educação, de escola, de processo de ensino e aprendizagem, da relação professor-aluno, de metodologia e avaliação.

Nossa embarcação segue no oceano da EPT-EMI guiada pela FHI como projeto social pensado para o trabalhador, defendido e elaborado por uma concepção coletiva assumida no CI, que requer um permanente exercício reflexivo de relação com a dinâmica constitutiva da prática educativa do IFRN/CAL, como projeto político-pedagógico institucional.

Dessa forma, convém destacarmos a dialética do conhecimento e da prática que envolve a defesa desse projeto num sistema público de ensino e instituição escolar. Reconhecemos ser necessário entender as finalidades e os propósitos da formação do cidadão trabalhador no sentido da emancipação, trazendo os fundamentos das teorias da educação não-críticas a saber: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como possibilidade de avançarmos na crítica às metodologias ativas e na compreensão da relação das metodologias (cri)ativas nas intervenções pedagógicas da FHI, na EPT-EMI.

Essas teorias da educação não-críticas serão estudadas para entendermos, numa linha histórica, a constituição dos sistemas nacionais de ensino, a partir do diálogo com Saviani (1997), que se mostra contra a pedagogia liberal burguesa e aponta caminhos para a crítica do existente e para tornar cristalina a verdade histórica que envolve a relação educação e sociedade, remetendo a seus determinantes sociais, como a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de materialização do fenômeno educativo.

Inicialmente, para falar da pedagogia tradicional a partir da compreensão de que ela desponta com a ideia de que é possível corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade pela crença na educação

[...] como com um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 1997, p. 16).

É notória a ênfase da educação com função de ajustamento social, isto é, adoção de atitudes e valores vinculados aos aspectos relativos ao desenvolvimento do cidadão livre porque esclarecido, para o exercício da cidadania. Dessa forma, a escola significa antídoto à ignorância, tendo como papel “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente [...]” (SAVIANI,1997, p. 18). Esse papel passou a ser tarefa do ensino que deveria ser desenvolvido por meio de atividades pedagógicas que transmitissem os conteúdos curriculares e as virtudes valorativas necessárias para o desenvolvimento da nação.

Nesta concepção, comumente, a escola tem uma configuração marcada pela organização em classes. Do professor é exigido ser bem preparado, pois ele ganha destaque para transmitir o conhecimento científico de forma sistematizada, sem, contudo, ser um formulador ou um construtor de conhecimentos, ele apenas reproduz o conhecimento acumulado. Dos educandos cabe assimilarem o conhecimento que lhes é transmitido e a relação professor-aluno é sustentada pelo princípio da disciplina e da hierarquia. Assim, o pensamento pedagógico tradicional clássico, que concerne à escola tradicional, seguiu como modelo para efetivar a universalização, mas nem todos tiveram acesso a essa escola e os que nela estavam nem sempre eram bem sucedidos e nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao perfil de sociedade que se pretendia consolidar (SAVIANI,1997).

Das críticas à pedagogia tradicional origina-se a pedagogia nova, que prioriza a preocupação com os “anormais”, tendo os deficientes como emblemáticos para generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Ao reconhecer as diferenças individuais e o direito de respeitá-las na sua individualidade específica, a educação é postulada

[...], enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais. (SAVIANI, 1997, p. 120).

A nosso ver, a pedagogia nova, como promotora da inovação, não fez avançar o ensino do conhecimento científico na escola, inclusive, podia levar os professores a enfrentar dificuldades em pautar suas ações pedagógicas no sentido de consolidar os aspectos didáticos dessa premissa e permitir que os alunos incorporassem a participação ativa, sem cair no espontaneísmo das intervenções pedagógicas. Sendo mais realista, o professor viveria seu ofício agindo como um estimulador e orientador da aprendizagem; dos alunos se reconhecia iniciativa principal para aprender. A aprendizagem é tida como uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor, e seria na relação professor-aluno que se decidiriam os meios de ensino (SAVIANI, 1997). Nesse

sentido, seguia-se as ideias mestras da educação apresentando a seguinte renovação pedagógica para a escola:

[...] deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciências da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1997, p. 20).

As promessas otimistas da pedagogia escolanovista conferem marco atrelado ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, transmitindo o sentido do ensino ativo coerente com processos pedagógicos que seguiam uma lógica didática alterando a lógica do ensino centrado no professor, que fazia tudo, para o educando que passava a participar ativamente como condição considerável para uma formação significativa. Esse ensino ativo com promessas inovadoras para a educação brasileira, alicerçado na teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, com o passar do tempo representou um de seus problemas agudos merecendo de nós educadores a consciência da “[...] íntima relação entre as concepções vigentes e os interesses das elites econômicas e sociais refletidos nos programas e métodos de ensino” (GUIRALDELLI JR, 1991, p.11).

Nessa atmosfera de vantagens do método de ensino vivo da escola ativa em relação ao ensino passivo da escola tradicional, julgamos necessário conhecer as circunstâncias em que se originaram as metodologias ativas, pela razão delas se darem em favor dos interesses da classe dominante. Esse movimento fez a escola enfrentar o desafio da mudança, a superação da passividade do educando na aprendizagem, atribuindo-lhe a responsabilidade do sucesso em aprender a aprender.

Os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo foram fragilizados pela severidade contundente das críticas, que levavam em conta a eficiência instrumental. No entanto, sob a sua decadência inaugura-se uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista, que orientava uma educação escolar para a eficiência e eficácia no ensino cada vez mais apreciável. A pedagogia tecnicista, com expressão a partir década de 1960, se fortaleceu na escala do imediato e do pressuposto da neutralidade científica. Ela carrega exagerada inspiração

[...] nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1997, p. 20).

Cabe assinalar que nessa ordem de pensamento entendemos o saber configurado no saber-fazer, centrado no ensino baseado nos princípios da tecnologia educacional como a

racionalidade, a eficiência e a produtividade, com objetivos de aprendizagem que desenvolvam habilidades e levem à competência. Assim, o trabalho pedagógico tem como preocupação objetivos e processos operacionais mecanizados, tendo ênfase no treinamento em detrimento da formação integral do educando.

A ideia de educação corresponde a uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, com atenção aos objetivos de competências e mecanização do processo de ensino que se elabora num contexto laboral. Acentuam-se propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, dentre outros, em cujas necessidades e valores se moldam para atender às exigências econômicas da sociedade. O trabalho pedagógico é parcelado com especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. O sistema de ensino caracteriza-se pela padronização, formulação prévia de esquemas de planejamento ajustados às diferentes disciplinas curriculares e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1997).

Esse elenco de teorias da educação é a iluminação da reflexão necessária dos fundamentos para viabilizar as metodologias (cri)ativas nas condições concretas do ensino da FHI da EPT. Contudo, trazemos um resumo dos aspectos para conhecermos melhor as críticas em torno do sistema de ensino retratado por condicionantes econômicos, políticos e sociais.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1997, p. 24).

Compreende-se, então, partindo dessas concepções, que é importante fundamentar a ideia das metodologias (cri)ativas a partir da crítica aos fundamentos teóricos que sustentam as metodologias ativas como estratégia metodológica. A crítica se alarga no próprio modo de se estabelecer relações mediante as quais para nós contradiz o sentido da FHI, quanto aos fundamentos, princípios, produção do conhecimento que resultam na configuração já preestabelecida de certos significados para a EPT-EMI. Até porque a tendência é uma “[...] predicação do mercado de trabalho tem versado sobre uma formação profissional *mais prática e mais dinâmica*, com resoluções rápidas de casos concretos, com conteúdo *mais técnico interventivo e menos abstrato* (SILVA, 2019, p. 152).

Como vimos no aporte teórico estudado, a proposta de EPT-EMI, que tem significação referenciada na tecnologia, ciência, trabalho e cultura e que se inscreve dentro de um quadro ideológico-educacional e histórico da educação brasileira, precisa atentar para essa formação profissional, seus conteúdos e ensino evitando a visão tecnicista, que trouxe a conjugação do aprender mais prático e processos educativos que garantam a eficiência como guia para o processo pedagógico da conjuntura socioeconômica.

Logo, o clamor do mercado, que é altamente competitivo e tem urgência de lucros, é por formações cada vez mais técnicas e rápidas e que respondam de forma imediata a realidade, o que acarreta, de forma direta e/ou indireta, numa reconfiguração da formação profissional para se adequar a esta realidade, seja através do aligeiramento da formação, da valorização da técnica (tecnicismo) ou de inovações de metodologias de ensino que respondam de forma imediata essa realidade, como é o caso das metodologias ativas. (SILVA, 2019, p. 152).

Nós, professores, dispomos de muitas metodologias que configuram formas distintas de como ensinar, e em cada prática pedagógica particular um enfoque tem implícita uma base valorativa que o sustenta. De acordo com o autor, compreendemos que as metodologias ativas precisam ser conceituadas e analisadas por se revestir de uma perspectiva de formação profissional mais técnica e rápida, com vistas ao desenvolvimento do profissional competente com autonomia ativa, facilidade de trabalhar em equipe e espírito empreendedor, respondendo de forma imediata ao clamor do mercado de trabalho.

O IFRN, que oferta educação profissional, cuidou de resistir a essa tendência histórica de atender ao clamor do mercado, que impõe a reconfiguração da formação profissional para se adequar a esta realidade, quando se definiu pela EPT-EMI comprometido com a FHI. No entanto, as metodologias ativas, que têm por referência as ideias dominantes no meio educacional, são introduzidas no ensino, traduzindo no interior da escola exigências e expectativas mercadológicas. Portanto, as metodologias ativas recebidas como inovação no ensino são convenientes à articulação do ensino com os interesses dominantes, o que implica opção metodológica inadequada à FHI pelo hiato que coloca entre o saber e o fazer e a teoria e a prática na prática pedagógica.

As metodologias ativas são evidenciadas nos mais diversos segmentos da área de Administração, como estratégia para o aprendizado mais rápido de saberes e o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Neste contexto, Cruz (2018), considerado idealizador de metodologias inovadoras para o desenvolvimento de competências de Gestão, concebe as metodologias ativas como ferramentas eficazes para o desenvolvimento de competências comportamentais em organizações públicas e privadas, que atendem às novas perspectivas da educação corporativa.

O autor ainda apresenta em sua pesquisa a valorização de referenciais teóricos que apontam as condições que tornam viáveis as metodologias ativas como práticas na educação corporativa: “Participe do processo de forma direta, sendo também o responsável pelo que está aprendendo, tendo voz ativa e pronto, você provavelmente está em sala utilizando uma metodologia ativa” (CRUZ, 2018, p. 10). Dessa interpretação, ele apresenta várias metodologias ativas marcantes e eficazes para o aprendizado: aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudo de caso, dinâmicas, jogos de negócios (via softwares), jogos de estratégia (tabuleiro), treinamentos experienciais ao ar livre (TEAL), aula invertida, *just in time teaching* (estudo sob medida), exposição dialogada, simulação e gamificação, dentre outras.

Diante do exposto, é importante elucidar que as opções metodológicas em processos de ensino e aprendizagem de diferentes segmentos, quer seja da educação corporativa ou da educação escolar, se faz na relação a um aporte teórico quanto às suas finalidades formativas e diante das possibilidades reais do contexto. Ao considerar o contexto educacional, é imprescindível reconhecer as relações de produção existentes na escola, tendo em vista que ela constitui instrumento de reprodução das relações de produção de tipo capitalista (SAVIANI, 1997).

Nesse diálogo com estudiosos das metodologias ativas, faremos uma análise conceitual, para identificar os vínculos entre os diferentes princípios pedagógicos e políticos e os fundamentos a que elas aludem. Encontramos uma designação de metodologias ativas que se apoia na definição de “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (BASTOS, 2006). Para o autor, o processo de ensino corresponde à aprendizagem de motivação do educando, e o professor atua como facilitador ou mediador para que ele faça pesquisas, reflita e decida com autonomia o que fazer para atingir os objetivos das atividades.

Outra compreensão sobre o que são as metodologias ativas de aprendizagem é trazida por Dácio (2014), ao descrever as seguintes características:

1. Demandam e estimulam a participação do aluno envolvendo-o em todas as suas dimensões humanas: sensório-motor, afetivo-emocional, mental-cognitiva.
2. Respeitam e estimulam a liberdade de escolha do aluno diante dos estudos e atividades a serem desenvolvidas, possibilitando a consideração de múltiplos interesses e objetivos.
3. Valorizam e se apoiam na contextualização do conhecimento, imprimindo um sentido de realidade e utilidade nos estudos e atividades desenvolvidas.
4. Estimulam as atividades em grupos, possibilitando as contribuições formativas do trabalho em equipe.
5. Promovem a utilização de múltiplos recursos culturais, científicos, tecnológicos que podem ser providenciados pelos próprios alunos no mundo em que vivemos.
6. Promovem a competência de socialização do conhecimento e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas. (DÁCIO, 2014, p. 2).

Nas tentativas de redimensionar as metodologias ativas, é preciso atentar aos objetivos educacionais que reforçam um modelo de educação e sociedade que pauta a prática pedagógica. Essa descrição de características das metodologias ativas feita por Dácio (2014) traduz a tentativa de uma abordagem ampliada ao atrelá-la a processos interativos de conhecimento em que o educando com autonomia reflita e decida para alcançar os objetivos das atividades propostas, isto é, alimenta a ideia de realização da ação, do êxito da aprendizagem pela atividade prática. Percebemos (item 1), supostamente, presença do corpo que diferencia da proposta que defendemos pelo fundamento político e a concepção de corpo consciente de Freire (2012). Além disso, responsabiliza os alunos pela escolha das atividades (item 2) e indica (item 5) que possam providenciar os recursos culturais e tecnológicos a serem trabalhados o que pode ser positivo em alguns aspectos, mas por outro também pode gerar frustração quando os recursos solicitados estiverem além de suas possibilidades imediatas.

Berbel (2014) tem investido esforço em significar pedagogicamente a metodologia ativa, carecendo explicitar mais enfaticamente seu posicionamento crítico sobre os ideais projetados pelos interesses dominantes, isto é, os fundamentos políticos. Essa valorização da dimensão pedagógica pode ser ilustrada na assertiva de que as “[...] metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p.28). Nos estudos da autora, é evidente a abordagem da metodologia ativa com centralidade na aprendizagem baseada em problemas.

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem como inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão. (BERBEL, 1998, p.28).

Embora a abordagem da aprendizagem baseada em problemas supere a passividade no ensino e abra possibilidades para a problematização na aprendizagem, a autora apresenta essa proposta com eminente vínculo com os princípios da Escola Nova e com uma evidente tendência do aprender a aprender na formação para o trabalho. Neste pensamento, nos aparece um misto de questões sobre o ensino integrado e integrador dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, o educando ativo aprende a aprender à medida que se prepara para resolver problemas relativos à sua futura profissão. Convém refletir, por trás dessa ideia está o fundamento liberal capitalista de treinar conforme as exigências do mercado capitalista, o que revela a fragilidade na ênfase da dimensão política nas decisões sobre ensino-aprendizagem na escola.

Em outro estudo de Berbel (1996) sobre metodologia da problematização como uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior, sinaliza a importância da formação do cidadão mais consciente, crítico e comprometido com sua realidade, e justifica as razões da escolha de abordar o método de resolução de problemas e a metodologia da problematização, fundamentada numa visão de educação libertadora, voltada para a transformação social, por acreditar que os sujeitos precisam instruir-se e conscientizar-se de seu papel, de seus deveres e de seus direitos na sociedade. É provável que a autora na proximidade de seus estudos com a metodologia da problematização revela uma visão crescente crítica quanto ao ensino que amplie a consciência crítica do estudante sobre a realidade.

A metodologia da problematização distingue-se do método de solução de problemas exatamente na perspectiva da transformação, ou seja: na idéia de que se deseja ultrapassar a forma já existente de se tratar as questões do conhecimento e da vida em sociedade, através de uma nova ação, subsidiada pela reflexão metódica e informada cientificamente. (BERBEL,1996, p.13).

Dentre os caminhos trilhados pela autora para desenvolver ideias e propostas relacionadas à metodologia da problematização e sua aplicação no ensino, ela esclarece a distinção entre problematização como metodologia de ensino que prioriza a abordagem de problemas a partir do contexto do aluno, e a aprendizagem que ocorre a partir de problemas, com ênfase no aprender fazendo. Já o método de solução de problemas centra-se na razão de apresentar problemas reais da vida. Nesse sentido, a problematização do ensino como metodologia é uma opção da autora para assegurar o que a escola ativa fragilizava, o conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento crítico, com a utilização de ferramentas metodológicas para além da busca de resultado, no caso, soluções prontas.

Demo (2000) faz significativa reflexão sobre a teoria de resolução de problemas a partir de Sfez, ao destacar a marca saliente que essa teoria pode tomar em certos países devido “[...] vincular-se facilmente à centralidade do mercado na vida das pessoas e da sociedade, por conta da doutrina liberal capitalista” (DEMO, 2000, p. 47). Como nós professores(as) temos papel decisivo na concretização do ensino nos cabe posicionamento político, refletindo a premissa da teoria de resolução de problemas:

A educação ganha em taxa de utilidade, se for percebida como uma ferramenta que ajuda as pessoas no dia-a-dia. Esse dia-a-dia é geralmente definido como estoque de problemas, sobretudo de mercado, e a educação, desde que dotada de certas qualidades, poderia auxiliar a enfrentá-los. Entre essas qualidades podem aparecer: não ficar apenas na teoria, não restringir-se a memorizar, saber relacionar um problema com outro, planejar as ações e assim por diante. (DEMO, 2000, p. 47).

Nesse pensamento, revela-se a importância de não perder a pertinência política nas decisões sobre educação e conhecimento na escola. No ensino devemos reconhecer os fundamentos de seus meios e fins educativos, ou seja, a função política que esse ensino

desempenha. Aproximando o diálogo com Saviani (1997), que discutiu essa questão da abordagem política do funcionamento interno da escola, sobre a escola de 1º grau (mas que se faz oportuno considerar no âmbito geral da escola ainda hoje), o autor despertou para a importância de considerar as tensões na escola quanto às atividades-meios que correspondem à organização com envolvimento dos diferentes atores educativos; e nas atividades-fim que fazem referência ao como se desenvolve o ensino.

Em nosso estudo, que situa as metodologias (cri)ativas como método que viabiliza a práxis educativa da EPT-EMI na dimensão político-pedagógica, essa discussão suscita reflexão sobre o ensino no sentido de se ter clareza “[...] de que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos” (SAVIANI, 1997, p.47). Então, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim desempenham funções políticas.

Ainda no tocante ao trajeto conceitual e aos fundamentos das metodologias ativas, trazemos para o diálogo Moran (2015), professor, pesquisador e gestor de projetos de inovação em educação, com estudos voltados para as metodologias ativas. Ele atribui às metodologias o sentido de diretrizes que orientam os processos de ensino-aprendizagem e sua concretude se dá sob formas de estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. Dentre elas, há destaque para as metodologias ativas num mundo conectado e digital que se expressam através de modelos de ensino híbridos, *blended*, com muitas possíveis combinações para o sucesso da aprendizagem na educação presencial e a distância.

Moran (2015) valoriza a aprendizagem ativa vinculada a processos de aprendizagem mais amplos, definindo-a como aprendizagem personalizada (aprendizagem adaptada aos ritmos e necessidades de cada pessoa), aprendizagem colaborativa, entre pares (aprendizagem em diversos grupos de interesse, presenciais ou virtuais, que compartilham o que sabem e orientada com apoio de tecnologias digitais avançadas) e a aprendizagem por orientação com profissionais mais experientes (professores, tutores, mentores), que podem ajudar os educandos a irem além de onde sozinhos e em grupos de pares conseguem chegar. Fica evidente que as possibilidades de aprendizagem são inesgotáveis no ensino, e tratando de saber mais sobre métodos e metodologias para dar conta delas, o autor assume um sentido amplo de aprendizagem norteada pela ideia de que “[...], toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa,

de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (MORAN, 2015, p. 01)¹⁵.

Moran (2015) destaca que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Em seus estudos, percebemos forte investimento argumentativo da metodologia ativa sustentada pela aprendizagem ativa, objetivando garantir que o educando com autonomia aprenda satisfatoriamente construindo sua aprendizagem de forma individual e colaborativamente. Sendo assim, vemos uma diversidade de metodologias de ensino em que se inverte o foco e as estratégias na prática em sala de aula, como a aula invertida em que um tema ou problema é mobilizado pelo educando que avança na aprendizagem com flexibilidade, aprendendo colaborativamente com apoio direto do professor e dos colegas. Outros exemplos como Ensino híbrido, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Projetos transdisciplinares e Projetos integradores (interdisciplinares) integram mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento. Essas diversas estratégias são assumidas para organizar ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula.

Isso indica que é preciso o professor pensar conscientemente sobre a relação objetivos e metodologias, de forma a identificar coerência ou contradição com as opções políticas e pedagógicas do seu quefazer pedagógico.

Para isso, deve ter clareza de suas convicções políticas e pedagógicas em relação ao trabalho escolar, ou seja: o que pensa sobre o papel da escola na formação de cidadãos ativos e participantes na vida social, sobre a relação entre o domínio de conhecimentos e habilidades e as lutas sociais pela melhoria das condições de vida e para ampla democratização da sociedade; como fazer para derivar dos objetivos amplos aqueles que correspondem às tarefas de transformação social, no âmbito do trabalho pedagógico concreto nas escolas e nas salas de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 123).

As metodologias ativas que vimos dialogando até aqui se instauram como estratégias eficientes para os fins da relação do imediatismo do mercado de trabalho. É importante aclarar a fragilidade delas restringirem seus fundamentos ao traço técnico-pedagógico, e mesmo com esforços de aproximá-las com escolhas sobre os meios de ensinar-aprender num sentido amplo, precisam ser incorporadas pela dimensão política. Por mais que percebamos a intenção de abordagem das metodologias ativas para um ensino crítico, elas permanecem sob os parâmetros liberais, base em que a “[...], “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 1997, p. 22).

¹⁵ Professor, Pesquisador e gestor de projetos de inovação em educação. Artigo: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/> > Acesso em: 22/10/2021.

Nossa crítica quanto às metodologias ativas na FHI da EPT-EMI são sustentadas com Saviani (1997), que chama atenção de que um dos méritos da Escola Nova foi o meio utilizado pela burguesia para denunciar o caráter mecânico artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. O movimento da escola nova, contrário ao caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola funcionou como mecanismo de composição da hegemonia burguesa.

Em consenso com o autor, a escola nova rompeu com o modelo único da organização da escola, no entanto suas concepções educativas são centradas na dimensão psicopedagógica, cabe a crítica às metodologias ativas no contexto pedagógico atribuídas à lógica neoliberal. Silva (2019) acrescenta aspectos de que a forma de ensinar com essas metodologias merecem ser consideradas: a dicotomização teoria e prática, o pragmatismo com ênfase na prática e na técnica, a secundarização do conhecimento científico e a responsabilização do educando sobre a iniciativa do aprender a aprender.

Por essa razão, os fundamentos teórico-metodológicos das metodologias ativas para pautar alternativas de ensino-aprendizagem são inadequadas à FHI e desfavoráveis ao projeto contra-hegemônico da EPT-EMI. Portanto, os seus elementos didático-pedagógicos precisam ser repensados e/ou recriados de maneira crítica, para dar conta de processos educativos que favoreçam a apreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos sob a égide epistemológica, em consonância com a educação politécnica que é requisito político no cumprimento da função social do IFRN (IFRN, 2012).

Nesse sentido, despertamos a curiosidade de saber que diferentes alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem são propostas como especificidade da práxis educativa no IFRN/CAL. Para isso, ousamos propor a terminologia metodologias (cri)ativas, como uma proposta de metodologia ampliada de sentido didático-político-pedagógico da EPT, isto é, como sinônimo de método. Método do grego *Met(à)* [fim] + *(H)odós* [caminho] (VASCONCELLOS, 2009, p.73). Ainda argumentamos nossa referência com a compreensão do método, porque nossa investigação envolve metodologias (cri)ativas presentes no quefazer do educador no interior da escola, especificamente nos processos educativos da EPT-EMI.

A direção do leme de nossa embarcação nos coloca na faixa de mar das discussões epistemológicas que indagam a presença das metodologias ativas como proposta de superação das abordagens tradicionais e tecnicistas e não altera seus pressupostos revelados em propostas de ensino restrito a conhecer e atuar, ou seja, à abordagem do conhecimento prático para o desenvolvimento de competências. Em vista disso, na especificidade da EPT-EMI, em que se concebe o trabalho como princípio educativo, Ciavatta (2005) nos conduz à pertinente reflexão

sobre redobrar a atenção, quando da proposta da opção pelo CI, que supera a lógica da fragmentação do saber, poder estar na incoerência da definição de uma renovação metodológica sob a base de competências que comprometem a importância das disciplinas no currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas etc., sendo importante considerar que o conhecimento e o ato de conhecer que se fazem.

Mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. (CIAVATTA, 2005, p. 93).

O que precisamos saber sobre as metodologias (cri)ativas está atrelado à exata medida de viabilizar a mediação para compreensão crítica e criativa dos conceitos científicos e tecnológicos, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos. Assim, concebemos como alternativas metodologias que favorecem a criação de condições objetivas e subjetivas de ensino-aprendizagem como práxis educativa da EPT-EMI.

Isso se dá, fundamentalmente, no sentido/significado de práxis educativa da EPT-EMI, pois firmamos nosso estudo nas metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem em conformidade com a compreensão de método, o que leva a entender que o uso de metodologias está ligado a projetar intenções educativas para a prática. Assim, podemos dizer que metodologias constituem alternativas de trabalho para educadores(as), e não podem contradizer as finalidades do projeto de sociedade, educação e ser humano sob pena de contraditoriamente atender “[...] às inversões do valor da vida e do trabalho que adentram nas escolas corroendo seu sentido educativo” (CIAVATTA, 2005, p. 95).

As metodologias (cri)ativas, como enfatizamos, ampliam as metodologias ativas por seus fundamentos político-pedagógicos e por possibilitarem a construção de arranjos pedagógicos para promover aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas, da força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAÚJO, 2018, p.9). Assim como potencializam explicitamente um aprendizado crítico do conhecimento científico e tecnológico apreendidos nas suas raízes epistemológicas, com o poder criativo de educadores e educandos. Isso revela a incoerência do enfoque das metodologias ativas, visto que o PPP do IFRN assume a orientação de que toda instância do ensino se arquitetarão na compreensão teórica e prática dos processos formativos

[...], a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato educativo, assim como os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana. Nesse sentido, a pedagogia crítica implica a práxis

da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais. (IFRN, 2012, p. 64).

Nessa compreensão, as metodologias de ensino e aprendizagem coerentes com a práxis educativa da formação técnica nas formas integradas no IFRN/CAL nos colocam como educadores diante do desafio de ressignificar o ensino sob a luz da pedagogia crítico-social, ou seja, a construção do conhecimento se dá vinculada à prática social dos educandos. A mediação do professor aproxima o trabalho na relação com o mundo do trabalho articulando ciência, cultura e tecnologia na prática pedagógica real. Para Frigotto (2015), vê-se essa proposta ampliada como direito civil e subjetivo posto a todas as esferas e dimensões da vida.

Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2015, p. 76).

Tomar com atenção processos educativos comprometidos com o conhecimento e o ato de conhecer na EPT-EMI, postulada pelo trabalho como princípio educativo e pela FHI, recai em opções teórico-metodológicas em pertinência político-pedagógica que impulse avanços no sentido de mudanças para efetivar a educação técnico-profissional dentro dos pressupostos da escola unitária. Dessa maneira, a significação da práxis educativa integradora é reconhecida, defendida e realizada por um quefazer pedagógico que ganha características próprias, considerando que o ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e técnicos na relação com a vida, se dão por meio de métodos criativos.

Assim sendo, retomamos a reflexão sobre a escola unitária que se edifica com a proposta de formação que articula atividades profissionais específicas e atividades específicas intelectuais, sendo ambas atividades criadoras. E para tornarmos mais clara e concreta nossa ideia de escola unitária, alinhamos com Gramsci (1982) ao discorrer que a escola unitária deve ser autêntica escola criadora. Ele reforça que deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, lembrando que a escola ativa se edificou pela luta contra a escola mecânica e jesuítica que instaurou certo conformismo, pois não avançou sobre uma base científica em suas contribuições nos fins a atingir para elaborar os métodos e as formas. Desta posição o autor continua a discorrer que

[...] escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Em decorrência do pressuposto de que a escola unitária deve ser escola criadora, o autor

ainda acrescenta a importância do método de investigação e de conhecimento alinhado a concepção de aprendizagem como esforço espontâneo e autônomo do educando ao se mover por curiosidades rumo ao nível de maturidade intelectual que possibilite descobrir verdades novas em torno dos diferentes objetos de conhecimento das disciplinas curriculares.

Assim, no contexto da prática, quanto à ideia da escola unitária como escola criadora, precisamos atentar que muitas vezes a autogestão na construção do conhecimento reduz-se ao espontaneísmo. Convém insistir que é preciso a tomada de consciência de educador-educando de que há possibilidade de construir processos educacionais dialógicos e conscientizadores para desenvolver uma prática pedagógica da escola unitária.

Isto nos permite entender que a EPT assinalada na relação entre educação e trabalho exige uma prática político-pedagógica por meio de processos educativos que levam em conta a existência do educando histórico e criador, contudo “[...] o homem é um ser histórico na medida em que é criador” (GUTIÉRRE, 1988, p 60). Sob esse ponto de vista, o educador tem uma tarefa decisiva a cumprir quanto ao projeto da EPT-EMI: recriar as práticas pedagógicas significadas com a conquista de uma sociedade democrática, justa, humana e feliz. Assim, o que fazer pedagógico precisa ser congruente com o projeto que está comprometido com “[...] a preparação e a capacitação política dos cidadãos da nova sociedade. Recriar homens novos, críticos, inconformados e criativos é preparar as condições que tornarão possíveis novas estruturas sociais” (GUTIÉRRE, 1988, p 49).

Firmadas as características da escola única para a EPT, entramos em consonância com Ciavatta (2005), ao pensarmos a relação trabalho e educação associada ao mundo do trabalho, atribuímos que a construção do conhecimento científico e tecnológico precisa acontecer com processos educativos criativos, que ampliem a capacidade de criação do ser humano e superem o trabalho alienado. Dessa forma, “[...] podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade” (CIAVATTA, 2005, p. 92), como atividade criadora, que anima e enobrece o homem.

Neste sentido, na EPT o trabalho como princípio educativo caminha na direção da superação do trabalho alienado e traz o desafio de decidir por uma mediação adequada na prática pedagógica, considerando que o trabalho carrega valores objetivos e subjetivos que se expressa pelo ato criativo e compromisso com seu próprio mundo: “[...] O ato criador será tanto mais rico quanto maior for o conhecimento técnico, o compromisso pessoal e a capacidade imaginativa” (GUTIÉRRE, 1988, p 49).

A dimensão criadora é essencial para a sustentação de nossa tese, por isso é fundamental considerar que o ato criador numa EPT que propõe a FHI se opõe ao trabalho alienado na prática

pedagógica e visa a transformação da realidade com (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. Freire (2011), ao discutir a rigorosidade metódica na prática docente, propõe que se busque as condições para se aprender criticamente. Para tanto, ele ressalta que “[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistente” (FREIRE, 2011, p. 28). Para Freire (2011), a rigor, é preciso construir as condições de verdadeira aprendizagem, e nelas “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensino, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...]” (FREIRE, 2011, p. 28).

Na possibilidade de busca das condições para o educando aprender criativa e criticamente realçamos a importância de os educadores construírem metodologias (cri)ativas como mediadoras da práxis educativa integradora e contribuição à FHI, que promovam o domínio dos mais elevados níveis de conhecimento científico e técnico alinhado a complexos processos de formação de educandos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir para transformá-la.

No foco central da análise das contribuições de metodologias (cri)ativas para FHI na EPT-EMI, o trabalho é considerado a atividade essencial para que o sujeito produza e crie. Nesse contexto, o trabalho constitui-se essencial para a atividade criadora.

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela, o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 2001, p. 31).

Seguindo a compreensão da autora, podemos entender que não se estimula o potencial criador no trabalho se encararmos como mero saber-fazer, se nos restringirmos à visão do trabalho alienante no desenvolvimento da prática pedagógica na escola. O trabalho é atividade fecunda de ações criadoras, por isso faz-se necessário no ensinar-aprender considerar a criatividade manifesta no corpo consciente. Ao se entender que as ações de educador-educando se dão articuladas em processos educativos que promovem a criação no desdobramento do trabalho e que traz em si a necessidade para gerar as possíveis soluções criativas, de certa forma, promovemos o encontro com suas humanidades ao realizarem tarefas essencialmente humanas.

É preciso compreender o verdadeiro sentido da integração educação-trabalho no projeto de EPT-EMI, cujo significado se constrói na práxis. Então, é na práxis que se constroem as condições para que educadores e educandos aprendam com unidade entre o trabalho intelectual e o manual na prática, que sua realização como ser humano será resultante de sua criatividade, do trabalho produtivo e da práxis (RIBEIRO, 1998).

No IFRN/CAL, isso significa tornar relevante a compreensão do trabalho como princípio educativo atrelado aos aspectos da FHI, no sentido de repensar fundamentos políticos, pedagógicos e didáticos para mediar o aprendizado da dimensão do trabalho como fazer intencional, produtivo e necessário em que “[...], os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (FIGOTTO, 2005, p. 58). E, sob a concepção ontológica ou ontocriativa de Kosik (1986), o trabalho “[...] é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (FIGOTTO, 2005, p. 58).

Nos aspectos particulares do acontecer da EPT-EMI, se contempla na prática concreta as potencialidades humanas do processo de ensino-aprendizagem, diferenciando de outras práticas, colocando em realce o trabalho como prática criadora e, como tal, dependente da criatividade humana e de sua capacidade de interferir e transformar a realidade. Assim, cabe trazer o conceito de criatividade e sua relevância para a FHI em que concebemos ser “[...] a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2014, p.5). Isto nos sugere o reconhecimento de que toda ação humana é criação pela característica criativa de homem/mulher no mundo.

Apesar de a criatividade não ser temática central de nosso estudo, está diretamente atrelada ao fundamento do trabalho como princípio educativo, a construção do conhecimento científico e a educação omnilateral do educando. No projeto de EPT-EMI, trabalho manual e trabalho intelectual ganham igual nível de importância. Nessa direção, Gutiérrez (1988), em seu estudo sobre a educação como práxis política, traz as reflexões de Food e Tobin (1980) em torno da educação e trabalho pertinentes para o nosso estudo ao conceber a integração educação-trabalho significando a capacidade criativa do indivíduo frente a sua sociedade em constante transformação, na qual possa inserir-se como sujeito criador (GUTIÉRREZ, 1988).

Pensando o processo de ensino-aprendizagem diretamente relacionado com a práxis educativa integradora, é possível significar as metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem na intencionalidade da FHI, em que educador-educando criativamente darão forma a práticas integradoras e emancipatórias que deem conta de aprendizagens totalizantes com rigor científico em todas as dimensões corporais, culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas; como práxis educativa integradora.

A ideia de metodologias (cri)ativas supõe a compreensão de que o educador não se limita a reproduzir as metodologias comumente já experimentadas, mas que com elas cria combinações diferentes ou origina novas propostas, levando em consideração a especificidade do conhecimento das diferentes áreas do conhecimento e os objetivos de aprendizagem do educando. Nesse sentido, a EP com compromisso de FHI e apreensão conjunta dos

conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais, exige a assunção de princípios e de pressupostos referenciadores (IFRN, 2012, p. 32). Como professora-pesquisadora, esperamos melhor concebê-las nas práticas pedagógicas, com as narrativas dos professores participantes da pesquisa. Entende ainda o ser humano como um ser sociocultural e histórico que se constrói nas múltiplas relações estabelecidas em espaços e tempos determinados (IFRN, 2012, p. 32). Na perspectiva histórico-cultural, “a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso” (MARTÍNEZ, 1997, p. 9). Ao firmarmos as metodologias (cri)ativas na complexificação da práxis educativa da EPT-EMI do IFRN/CAL, de modo que se apresentem no plano do possível, consideramos nos processos educativos que “[...] tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja, de novidade tem a sua origem no processo criador do ser humano” (VYGOTSKY, 2009, p. 13).

Nessa posição, firmamos que as metodologias (cri)ativas são materializadas a partir de um processo criador de educadores e educandos, que propiciam a construção de ideias ou produtos criativos e inovadores metodológicos no processo de ensino-aprendizagem pertinentes como práxis educativa da FHI. Assinalamos que essa proposta tomará rumos possíveis não apenas por conhecimento e reconhecimento de amplitude pedagógica, transfigurada pela conscientização, isto é, por opção, decisão e compromisso (FREIRE, 2012).

Salientamos que nessa conscientização docente, ao tomar decisões que ampliam o caráter pedagógico e político do ensino-aprendizagem e ações de formação continuada para os educadores, encontra-se em elevado grau de importância para a implementação e o desenvolvimento da política de formação técnica.

Essa formação destina-se à compreensão dos princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a concepção e a organização da política definida neste Projeto Político-Pedagógico, associada a uma estrutura de gestão pedagógica favorecedora do processo pedagógico. (IFRN, 2012, p. 112).

Por isso, é importante considerar a formação continuada docente em face da conscientização, encontrar a luz para conceber e compreender os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que fortalecem a concepção e a organização da política definida no seu PPP, o que indica o caminho para criar processos para a interação dos educandos na relação com o contexto social, tendo o trabalho como princípio educativo na prática pedagógica. A essa questão da formação dos professores da EPT,

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai

lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p. 32).

O autor tem debatido amplamente a especificidade da formação docente para a EPT enfatizando o alinhamento com a dimensão didático-político-pedagógica, uma área de conhecimentos específicos e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho [...]” (MOURA, 2008, p. 36). Esse argumento é fortalecido na reconstrução identitária do IFRN (2009) e assume um redimensionamento da ação educativa:

[...] a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas. (IFRN, 2012, p.50).

É a partir desse compromisso ético-político com a função social do IFRN na sociedade que percebemos a relevância das metodologias (cri)ativas, ao favorecerem práticas mediadoras e emancipatórias na formação profissional numa concepção ontocriativa, em que os seres humanos transformam, criam e recriam pelo trabalho a natureza para produzir e reproduzir sua existência, mediados pelo conhecimento, ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2005).

A concepção de omnilateralidade humana abre possibilidades de redimensionamento do corpo na construção do conhecimento em práticas mediadoras e emancipatórias. Como professora de Educação Física, compreendemos que o corpo é constituinte da FHI, devido à EPT-EMI ser uma proposta a priori de educação integral. Por isso, sua práxis educativa sob a politecnia (intelectual, física e técnica) supõe a existência do corpo como sendo a existência do educando concreto na escola.

Sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, [...] precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de forças. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar. (NÓBREGA, 2010, p. 114).

Na escola se convencionou que as possibilidades do ensino e da aprendizagem com o corpo são de especificidade das áreas de conhecimento de arte e de educação física. A FHI possibilita redimensionar a compreensão do corpo pela retomada do ser em sua totalidade na práxis educativa da EPT-EMI. Daí a necessidade de priorizar o espaço do corpo na educação omnilateral

[...] em todos os momentos nos quais a aprendizagem faça sentido para professores e estudantes, criando condições para que os participantes do processo possam rever e acrescentar sentidos, criar, descobrir, imaginar, sentir, pensar, dizer, calar. Em todos os momentos nos quais o conhecimento seja carregado de subjetividade, nos relatos das experiências vividas, na escuta do outro. Em todos os momentos nos quais essas experiências são narradas, problematizadas, sistematizadas, mas que não sejam cristalizadas em conceitos e práticas estanques. Em todos os momentos nos quais a educação possa pensar o mundo de toda a gente, privilegiando o diálogo entre a vida e o conhecimento. (NÓBREGA, 2010, p. 14).

Nesse pressuposto das possibilidades do corpo como experiência vivida na educação, podemos vislumbrar o espaço do corpo em processos educativos mediados por metodologias (cri)ativas, visto que elas são fundadas para promover uma formação em uma visão humanística nos princípios da criticidade, interdisciplinaridade, diálogo, criatividade e colaboração. Dessa forma, elas revigoram a tese de que são contributo à FHI, por oportunizar mudança de sentido do ensinar-aprender, dos objetos de conhecimentos das disciplinas na interface com os eixos estruturantes cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

Nesta subseção 3.1 trouxemos o conhecimento da proposta das metodologias (cri)ativas com os seus fundamentos didático-político-pedagógicos vinculadas à práxis educativa do CI, explorando-as na relação ensino-aprendizagem e suas contribuições para a FHI. Essas metodologias são pautadas numa epistemologia da concepção de educação libertadora, método da conscientização e corpo consciente de Freire (2011 e 2012), conforme síntese da ideia inicial, princípios de ensino-aprendizagem e finalidade desenhados na figura 04.

Figura 04 – A Embarcação: O Leme – Metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem – Contributo à FHI



Fonte: Elaboração própria em 2022.

O projeto de EPT-EMI se propõe um processo de formação profissional emancipatório, que pressupõe a FHI. Sendo assim, a questão é saber o significado – e como – os educadores estão materializando, por meio do processo educativo, tanto as metodologias de ensino-aprendizagem quanto seu quefazer docente, como elementos importantes para concretizar a projeção das intenções educativas da FHI no contexto da prática pedagógica do IFRN/CAL. Com mãos firmes no leme das metodologias (cri)ativas, alternativas que os educadores e os educandos constroem e/ou reconstróem na mediação do processo ensino-aprendizagem,

comprometidas com a práxis educativa integradora e a FHI, conduzimos a embarcação em movimento no mar, alertas para mantê-la em equilíbrio com a criação da práxis educativa integradora.

3.2 A QUILHA: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA CRIAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA INTEGRADORA

Nesse percurso investigativo desejamos seguir com firmeza na direção dada à nossa embarcação – metodologias (cri)ativas na prática pedagógica da EPT-EMI, visto que, como pesquisadora navegante nos cabe o controle do barco para o enfrentamento de constantes tempestades em volta da análise da práxis educativa no IFRN/CAL. A prática pedagógica integradora é apresentada em analogia à quilha¹⁶ de nosso barco, pela importante função de manter a embarcação em equilíbrio na dinâmica conturbada do mar, impedindo que este naufrague. No PPP (IFRN, 2012) se assumiu uma EPT com perspectiva de FHI, optando pelo compromisso ético-político dos sujeitos dessa educação escolar com o CI, logo deve o processo de ensino-aprendizagem acontecer como autêntica práxis pedagógica integradora.

Relembramos que nossa localização temporal é no contexto da nova identidade institucional do IFRN (2008), que por sua vez, é regida pela concepção de gestão democrática, e concebe “[...]a educação como uma expressão dialética que serve a um ideal de construção social alicerçado na transformação constante das formas de organização e de relação humana.” (IFRN, 2012, p. 38). Nesse sentido,

[...], como uma instituição que desempenha um papel social relevante, as práticas pedagógicas no IFRN devem assegurar processos de ensino-aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social. (IFRN, 2012, p. 38).

Nós conseguimos antever a significativa contribuição científica e política da EPT sob a opção de EMI e finalidade da FHI. Ao nos propormos dialogar sobre as peculiaridades pertinentes de uma práxis educativa integradora com metodologias (cri)ativas dando enfoque à superação de obstáculos e à sua efetivação no IFRN/CAL, nos questionamos sobre como nós educadores pensamos a prática pedagógica integrada na EPT-EMI? O que limita ou cria possibilidades da FHI em relação às suas principais finalidades e objetivos no processo de produção, construção e socialização do conhecimento? Quais metodologias de ensino-

¹⁶ QUILHA - Peça disposta em todo o comprimento do casco no plano diametral, na parte mais baixa da embarcação; constitui a "espinha dorsal" do navio. Nas dosagens e nos encalhes, a quilha suporta os maiores esforços. <http://www.ogmoitajai.com.br/portal/info/indice.asp>, em 30/11/2020

aprendizagem são coerentes com a práxis educativa integradora? Não há só uma resposta, visto que temos diferentes desafios pedagógicos e políticos que afetam profundamente o percurso das intencionalidades à práxis educativa.

A especificidade da prática profissional no IFRN é organizada com propostas de cursos técnicos integrados, Técnicos Subsequentes, Superior Tecnológico e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), que objetivam a formação de cidadãos capacitados para atuar como profissionais técnicos de nível médio a partir de uma sólida educação básica em articulação com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Esse ideário da formação cidadã deve viabilizar

[...] a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que são formados para o trabalho intelectual – a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica sedimentadora do modelo capitalista. (IFRN, 2012, p. 111).

A quilha de nossa embarcação está sob o esforço investigativo direcionado para as práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias (cri)ativas, visando compreender como e se estas viabilizam práticas integradoras, na perspectiva da FHI, que compõem nosso *corpus* de análise. Assim, seguimos os rumos da prática pedagógica orientada nos documentos do Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Lazer na forma Integrada - PPC (IFRN, 2015), presencial, catalogado no Ministério da Educação e Cultura, no eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Como ressaltado anteriormente no PPP (IFRN, 2012), as práticas pedagógicas devem assegurar processos de ensino-aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social. A partir disso, ressaltamos que

[...] a prática pedagógica implica compreender que o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros, de negação, contestação e aceitação dos saberes, de possibilidades e limitações, de encantos e desencantos, de interação e mediação. (IFRN, 2012, p. 64).

É essa compreensão de prática pedagógica que precisa ser projetada pelo quefazer do professor para a prática, ou seja, na efetivação de um processo de ensino-aprendizagem da EPT-EMI significativo, com escolhas dos meios para atingir os fins da FHI. Nesse documento, a ação educativa se dá sob as diretrizes da pedagogia crítica sob o ponto de vista da práxis, considerando a proposta da Educação Libertadora (FREIRE, 1997) e a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003).

A proposta da Educação Libertadora supõe a educação como um processo que contribui para a formação humana e transformação social, e uma prática pedagógica dialógica, reflexiva

e transformadora que prima pelo educando na relação de colaboração com os outros e com os professores à medida que ensaiam a experiência profunda de

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2011, p. 42).

A proposta da Pedagogia Histórico-crítica trata o objeto da educação no sentido que congrega duas partes que se complementam: uma que é identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e a outra referente à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

Esse referencial de integração teoria-prática dos processos formativos supõe efetivamente a importância da tendência crítica da pedagogia, colocada para se definir por formas de pensar e de fazer o ato educativo, assim como os saberes e os modos das ações estejam voltados para a formação humana. Nessa orientação,

[...] a pedagogia crítica implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais. (IFRN, 2012).

É animador encontrar nesse referencial o equilíbrio para a quilha de nossa embarcação que, sob as agitadas águas do oceano epistemológico da EPT, nos mantém alinhadas em relação ao nosso objeto de pesquisa delimitado: metodologias (cri)ativas na práxis educativa integradora da EPT-EMI. Do ponto de referência do PPP (IFRN, 2012). Dessa forma, seguimos orientadas para conhecer metodologias (cri)ativas favoráveis à práxis educativa integradora do EMI no IFRN/CAL: “[...] Mas, isto não será possível sem o conhecimento e uso de alguns marcos teóricos que nos permitam levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre esta prática, [...]” (ZABALA, 1998, p. 51).

Trataremos de dedicar-nos à busca de atender ao objetivo geral desta tese de analisar a práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI, priorizamos verificar os caminhos que permitem concretizar as intenções em práticas, no curso Técnico de Nível Médio em Lazer, na forma Integrada, presencial, referente ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2012), mediante a possibilidade de existência de propostas metodológicas (cri)ativas fundadas nas diretrizes e princípios educativos orientadores da prática pedagógica: a pesquisa, o trabalho, a diversidade e a interdisciplinaridade.

Os fundamentos das metodologias (cri)ativas, quanto ao sentido/significado de ensino e aprendizagem, se dá pelo tratamento político-pedagógico que deve balizar os processos educativos. No PPP do IFRN,

[...] as diretrizes pedagógicas orientam as ações que constituem os processos educacionais, articulando ensino, pesquisa e extensão. Elas desvelam, aos educadores, alguns caminhos para efetivar a prática educativa, exigindo, assim, um repensar acerca de alguns referenciais para interrogá-la, investigá-la e adequá-la, oportunizando a reflexão e a tomada de decisões acerca dos possíveis conflitos que a permeiam. As diretrizes pedagógicas asseguram, aos estudantes, o acesso às mesmas condições de formação, promovendo-os a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, cultural, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à formação humana integral. (IFRN, 2012, p. 71).

Como podemos perceber, trata-se de um documento que traz uma análise ampla de EPT-EMI, tendo nas diretrizes pedagógicas elementos para os desafios da organização e da gestão do fazer pedagógico, que desvela aos educadores alguns caminhos para efetivar a prática educativa como ações, conteúdos e metodologias de ensino de aprendizagem. O documento também sinaliza algumas diretrizes principais da prática pedagógica no IFRN: o planejamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem, os projetos integradores, a prática profissional, o trabalho de conclusão de curso, as atividades complementares e os perfis esperados do professor e do aluno. Essas, impulsionam rumos condutores das propostas a fim de poderem materializar, na experiência concreta, os referenciais de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação.

Nossa embarcação segue o norte das possibilidades e os desafios dessa organização da prática pedagógica no IFRN/CAL, delimitando o trajeto pelo processo de ensino-aprendizagem que envolve a atitude didático-pedagógica do professor consciente para definição de alternativas metodológicas compatíveis com a FHI na EPT e “[...] numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 17).

Esse projeto educativo de FHI traduz uma intenção de reconstrução da sociedade que precisa ser cumprido tanto do ponto de vista político quanto da importância pedagógica que envolve a criação de formas metodológicas de ensino-aprendizagem como práxis educativa. De modo particular, no IFRN/CAL, um grupo (educadores, gestores e ETEP) se uniu pelo compromisso com esse projeto e reconhecimento da necessidade de pensar alternativas novas para a EPT-EMI, e partiu para conhecer outras práticas educativas que tomavam forma de práticas pedagógicas transformadoras. Paralelamente, também cuidou da melhoria da atividade profissional, cientes de como todas as demais, passa pela análise do que faz, da própria prática e do contraste com outras práticas (ZABALA, 1998).

Como membro desse grupo que se constituiu Comissão do Plano Educação (CPE) do IFRN/CAL, os estudos nos possibilitaram um aprofundamento da temática com discussões sobre concepções, experiências, problemas e propostas em torno do quefazer pedagógico e amadurecimento profissional diante do contexto de disputas teóricas e políticas que indicam rumo à EPT no país. Ante a presença de membros com posicionamento político foi possível organizar coletivamente um movimento de sensibilização de toda a comunidade educativa (educadores, educandos, gestão, técnicos administrativos e pedagógicos, terceirizados e alguns pais), que se revelou como um marco significativo para o estudo e a construção de ações coletivas, mesmo diante das divergências de princípios e concepções de currículo, de processo de ensino-aprendizagem e de avaliação na prática pedagógica.

Desde então, pequenos grupos de professores dos mesmos núcleos de conhecimento estruturante, articulador e tecnológico, estabeleceram diálogos sobre essas questões no planejamento coletivo, na prática pedagógica, em semana pedagógica, nas reuniões pedagógicas (RPs) e nos encontros de grupos (EGs). No IFRN/CAL, esses espaços coletivos, conquistados para a reflexão, para o planejamento e para o replanejamento da prática pedagógica institucional têm sido pensados e experimentados para promover efetivamente o diálogo com a comunidade educativa, num exercício de troca de experiências e de socialização de conhecimentos, embora repletos de conflitos e embates dos posicionamentos políticos e pedagógicos divergentes.

Nas RPs, as temáticas da educação e questões da prática pedagógica são sugeridas pela comunidade educativa, se traduzindo na concepção de Vasconcellos (2002), e se configura entre embates e conquistas, momento de partilha das dificuldades encontradas, que podem ser superadas no exercício da ação-reflexão-ação e de sucesso, experimentando relevantes conquistas, colocadas em práticas pedagógicas comuns, podendo ainda despertar para novas iniciativas e, em geral, mostrar que é possível mudar a prática (IFRN, 2012).

Esse percurso de acontecimentos na prática pedagógica do IFRN/CAL deixa claro como despertamos a curiosidade de estudar as metodologias (cri)ativas, nos lançando ao desafio de pesquisar como são inseridas no processo de ensino-aprendizagem e como podem articular as condições que facilitam a práxis educativa da FHI, na EPT-EMI. Esse estudo origina-se de nossa atuação docente na disciplina de Educação Física diante da necessidade de superar obstáculos e busca de possibilidades educativas satisfatórias experimentados crítica e criativamente com decisões teórico-metodológicas conforme os referenciais do PPC-Lazer (2015),

Este documento apresenta os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógico estruturantes da proposta do curso em consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional. Em todos os elementos estarão explicitados princípios, categorias e conceitos que materializarão o processo de ensino e de aprendizagem destinados a todos os envolvidos nesta práxis pedagógica. (IFRN, 2015, p. 9).

Em consonância com o desejo do homem que queria ir à procura da ilha desconhecida, seguimos rumo a compreender a construção da práxis educativa integrada da FHI. Nosso percurso de análise se dá a partir do curso técnico integrado de Lazer no intuito de descrever o processo de ensino-aprendizagem com inserção de metodologias (cri)ativas de acordo com princípios, categorias e conceitos dos documentos institucionais regentes; concepções e princípios dos professores e os meios e condições da estrutura física existentes no IFRN/CAL.

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. (IFRN, 2015, p. 15).

Nessa navegação investigativa, como viajante descobridora do mar de possibilidades de práticas pedagógicas que nos convida a mergulhos em suas profundezas, nosso aparato são os aspectos concretos dessa prática pedagógica, que significam os elementos constitutivos do planejamento que coexistem: o objeto do conhecimento, o contexto em que se dá a ação pedagógica e os atores sociais envolvidos no processo, esses últimos dispostos à mediação do processo e à intervenção na realidade. Assim, partindo da visão de construção da prática para atender a intencionalidade maior do planejamento, consideramos os elementos imbricados nessa concretização: a escolha reflexiva dos objetivos; a organização e a seleção dos conteúdos; os procedimentos metodológicos; e a organização dos tempos, dos espaços e dos recursos didáticos (IFRN, 2012).

Uma vez definida a trilha da prática pedagógica no curso técnico integrado de Lazer no IFRN/CAL, o passo seguinte consiste em descrevê-la e compreendê-la na concretude do conhecimento que temos sobre a sua organização curricular e os processos que subjazem ao

[...] desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas. (IFRN, 2015, p.15).

Nesse sentido, reconhecemos que o desenvolvimento das práticas integradoras se revela complexo conforme a articulação com os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como fundamentos educativos. Essa orientação nos coloca como educadores no desafio de optar por metodologias que dinamizem a abordagem crítica e criativa dos conteúdos científicos e

tecnológicos das diferentes disciplinas curriculares, o que fomenta colocar em prática diferentes metodologias de ensino-aprendizagem que favoreçam a aprendizagem significativa dos conhecimentos técnico-científicos e o desenvolvimento de habilidades requeridas para intervenção consciente e autônoma dos educandos na realidade.

As práticas pedagógicas integradoras no IFRN/CAL requerem uma compreensão do seu significado e, portanto, um processo de busca pessoal do educador no trabalho coletivo entre os grupos de professores dos eixos tecnológicos: núcleo estruturante, articulador e tecnológico. De qualquer forma, nós, educadores, constatamos a necessidade de propiciar diferentes condições didático-pedagógicas para dar significância ao ensino-aprendizagem numa perspectiva de FHI, no entanto, o sentido que configura essa prática se dá na dialética entre o referencial teórico-metodológico das diretrizes curriculares do PPP e do PPC e a concepção e princípios de cada docente sobre o CI.

Para alcançar a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, vimos professores iniciarem experiências metodológicas frutos do diálogo coletivo. Portanto, o trabalho coletivo no IFNR/CAL

[...] é imprescindível à construção de práticas didático-pedagógicas integradas, resultando na construção e apreensão dos conhecimentos pelos estudantes numa perspectiva do pensamento relacional. Para tanto, os professores deverão desenvolver aulas de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores e práticas coletivas juntamente com os estudantes. Para essas atividades, os professores têm, à disposição, horários para encontros ou reuniões de grupo, destinados a um planejamento antecipado e acompanhamento sistemático. (IFRN, 2015, p.24).

A consideração da importância do trabalho coletivo tem sido condição para fortalecer a formulação de propostas mediante diálogos sobre compromisso ético-político com o projeto do EMI, no sentido de promover ações que resultem no compromisso assumido de construir práticas didático-pedagógicas integradas, com construção e apreensão dos conhecimentos de forma relacional. Neste caso, percebemos a relevância do trabalho do professor em que o ensino se volta para a aprendizagem significativa complexa dos conteúdos de diferentes áreas organizados por núcleos politécnicos, quanto à escolha de metodologias que também favoreçam a prática da interdisciplinaridade. Nesta tentativa, não podemos ignorar que a abordagem interdisciplinar é caracterizada de maneira bastante diversa nas situações de ensino e aprendizagem.

Sabemos que no processo de ensino-aprendizagem cada educador retém da complexa e dinâmica abordagem interdisciplinar apenas os aspectos que lhe interessam, valorizam e enriquecem as propositivas para efetivação dessa prática. Na opção pelo CI se concebe a integração do conhecimento pelo princípio da interdisciplinaridade e se faz necessário

compreender que toda prática realmente interdisciplinar supõe a coerência do ponto de vista teórico com a prática construída por métodos conscientes.

No caso do IFRN, o PPP se define pelas pedagogias críticas que orientam os meios indispensáveis para atingir os fins da FHI à luz da compreensão de que “[...], a pedagogia cria um conjunto de condições organizacionais e metodológicas com vistas à operacionalização do processo educativo, orientando-o para o alcance de finalidades cognitivas, sociais, políticas e culturais (IFRN, 2012, p. 64).

Com atenção à construção de práticas pedagógicas integradoras orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade, a abordagem dos conteúdos e a escolha de metodologias de ensino e aprendizagem ganham significância. Podemos constatar que os professores planejam e usam metodologias para dinamizar a construção do conhecimento nas atividades como aula de campo, atividades laborais, projetos integradores e práticas coletivas junto com os estudantes. Seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, entre outros, estão presentes durante os períodos letivos. Mas, fica em aberto a criação de outras metodologias e atividades pedagógicas que conduzam a um fazer pedagógico com práticas interdisciplinares (IFRN, 2015).

Mesmo nós professores, diante das dificuldades de uma transformação da prática que a EPT-EPT nos coloca, não podemos negar a expressão da criatividade do professor na busca de caminhos alternativos para realizar essas atividades nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão nas situações e contextos concretos da prática pedagógica. Nesse contexto, podemos afirmar que “[...] as iniciativas criativas e inovadoras de educadores que, em diferentes níveis de ensino, introduzem em suas práticas elementos originais e não-tradicionais para melhor atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem” (MARTÍNEZ, 2008, p. 117).

Os professores traçam em seu fazer pedagógico, com maior ou menor consciência dos objetivos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos, as metodologias vinculadas a finalidades educativas, pois a atividade do professor não é limitada ao uso de metodologias prescritas no PPP ou no PPC, pelo contrário, respeita-se sua autonomia para a criação de novas metodologias e/ou ampliação e enriquecimento das já existentes, ou seja, ajustadas à abordagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tempos e espaços de formação (IFRN, 2015, p. 15).

O importante é que as escolhas metodológicas não se limitem ao modismo de procedimentos de ensino que revelam o caráter instrumental, mas, como ressalta Freire (2006), sejam geradoras de condições e modos que superam “[...] processos pedagógicos reprodutores,

alienantes e bancários, capazes de impedirem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipatória e transformadora [...]” (IFRN, 2012, p.49).

Nesse sentido, é imprescindível a presença de metodologias (cri)ativas de forma significativa nos processos educativos para cumprir as condições da práxis educativa integradora, por entendermos que ela

[...] não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAÚJO, 2014, p.12).

Sem pensar uma didática integradora sob compromisso ético-político com processos educativos emancipatórios, corremos o risco de reduzir a proposta do projeto de EI a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. Ainda concordamos com Araujo (2014) quanto a considerar a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado¹⁷, pois o autor se recusa a aceitar uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional no EM. Isso porque deve-se reconhecer a diversidade cultural da prática social e os processos de interação do conhecimento científico e tecnológico no processo de ensino-aprendizagem da instituição. Então, também destacamos a importância de considerar

[...] a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. (ARAÚJO, 2014, p11).

Como o nosso estudo é no âmbito do IFRN, nos mantemos na terminologia do ensino médio integrado (EMI), que se aproxima da ideia de ensino médio (EM) na concepção de Araujo (2014). Deste esclarecimento, ressaltamos que é na concretização do projeto de EMI na prática pedagógica que vimos a necessidade de discutir as alternativas metodológicas com arranjos pedagógicos construídos para ensinar e aprender, reconhecendo na prática que elas facilitam a práxis educativa integradora da FHI, no IFRN/CAL.

Vemos consonância nos projetos do EMI no PPP (IFRN, 2012) com a compreensão de projeto de EM de Araujo (2014).

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e

¹⁷ O autor não compreende o ensino integrado como uma proposta apenas do ensino médio, bem como não restringe a ideia de ensino integrado apenas como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de esta concepção ter fundamentado uma corrente de educação no Brasil (ARAÚJO, 2014).

ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAUJO, 2014, p11).

Na aproximação dessa concepção de ensino integrado com os fundamentos do projeto pedagógico do curso de Lazer/EMI (IFRN, 2015), identificamos a valorização do conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, isto é, práticas interdisciplinares que promovam a autonomia e ampliação dos horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas.

[...] A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas conhecimentos escolares sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social. (ARAUJO, 2014, p. 17).

No desafio da concretude dessa prática pedagógica, o autor assinala como pertinente, embora não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

A prática pedagógica do projeto EPT-EMI, prioriza o ensino do conhecimento técnico e científico sistematizado sob o princípio da integração: “Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade.” (FREIRE, 2013, p. 16). E concebe a aprendizagem como

[...] processo de construção de conhecimento, em que partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um fundamental papel de mediação, idealizando estratégias de ensino de maneira que a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento escolar, o aluno possa desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, construindo-se como pessoas e profissionais com responsabilidade ética, técnica e política em todos os contextos de atuação. (IFRN, 2015, p. 24).

Essa navegação que segue em busca da ilha desconhecida parte das ilhas já conhecidas, ou seja, das metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas, os professores assumem um fundamental papel de mediação do conhecimento imaginando e criando ações que provocam transformação no aspecto metodológico, valendo-se de princípios que as caracterizam, como: corporeidade, liberdade, criatividade e colaboração. E esses princípios integram os referenciais de FHI na EPT-EMI.

Martínez (2008, p. 122), em seu estudo sobre a criatividade como princípio funcional da aula, destaca que o professor ocupa um lugar central na aula como espaço criativo “[...] pelas possibilidades de desenvolver, com criatividade, os principais aspectos de seu trabalho pedagógico, e essencialmente pela sua contribuição para a criação de um clima social participativo, reflexivo, produtivo, criativo e inovador; [...]”. Ao desenvolver a sua prática com autonomia e criatividade, o professor recria a sua própria práxis pedagógica.

Nossas reflexões percorrem a prática pedagógica do curso de Lazer EMI, trazendo para o diálogo científico as pistas que nos revelam que metodologias são inseridas no processo de ensino-aprendizagem coerentemente como práxis educativa integradora no IFRN/CAL: “A construção do conhecimento exige um caminho metodológico que precisa dar conta dos referenciais pelos quais a escola optou.” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 102).

Reforçamos que não se trata de apresentar modelos a serem seguidos, mas de refletir sobre referenciais que dão pertinência às metodologias. Procuramos valorizar alternativas metodológicas que visam promover nos educandos construções intelectuais, procedimentais e atitudinais do conhecimento em situações de ensino com problematização do conhecimento, abordagem da totalidade do conhecimento, adoção de atitudes inter e transdisciplinares e contextualização dos conhecimentos sistematizados (IFRN, 2015).

Acreditamos que as metodologias (cri)ativas são caminhos metodológicos de possibilidades através dos quais se pode viabilizar a aprendizagem com rigor do conhecimento, como possibilidade de assegurar que os educandos(as) aprendam significativamente.

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

A consolidação da proposta de EPT de EMI está amparada em razões de cunho social, econômico, político e cultural. Nessa linha de pensamento de Freire e Shor (1986), nos deteremos no método crítico, criativo e colaborativo de aprender para a produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico que devem ser viabilizados sob a forma de comunicação, na participação livre do educando, respeitando seu corpo consciente de características únicas. Os seres aprendem de forma diferente e precisam experimentar situações diferentes no processo de ensino-aprendizagem.

No projeto pedagógico do curso de Lazer/EMI os indicadores metodológicos apontam que “[...], a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, assegurando uma formação integral dos estudantes” (IFRN, 2015, p. 24). Vemos professores levarem em conta a orientação da construção do perfil do técnico em lazer na prática pedagógica nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, com planejamento de atividades de promoção do lazer, atividades recreativas mediadas com a metodologia da

problematização para aprofundar os conhecimentos científicos e tecnológicos confrontando-os com a prática social.

Nessa interação de aprendizagem significativa, as metodologias(cri)ativas são idealizadas para promover diferentes formas de ensinar e aprender conhecimentos que se inter-relacionam e se complementam. Além disso, elas seguem a recomendação de considerar as características específicas dos educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, observação dos seus conhecimentos prévios e orientação da (re)construção dos conhecimentos escolares (IFRN, 2015).

A avaliação da aprendizagem assume dimensões mais amplas, ultrapassando a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos (IFRN, 2015). Portanto, deve-se avaliar a aprendizagem conforme se promove o ensino, evitando ensinar de um jeito e avaliar de outro.

Nossa pesquisa, como afirmamos anteriormente, não pretende propor um arsenal de metodologias de ensino-aprendizagem para instrumentalizar o trabalho do professor. Assim, procuramos traçar nesta subseção um caminho para a organização e estruturação do processo de ensino-aprendizagem no IFRN/CAL, tendo a composição e a escolha de metodologias delineadas pela concepção de FHI e o caráter político-pedagógico, portanto, metodologias (cri)ativas favoráveis às aspirações de concretização do projeto EPT-EMI por serem pensadas para a criação da práxis educativa integradora. Esse caminho, foi trilhado seguindo as diretrizes para a prática efetiva da FHI delineadas nos documentos PPP (IFRN, 2012) e o PPC do curso Técnico Integrado em Lazer (2015), que apresentamos resumidamente no mapa da figura 05.

Figura 5 – Metodologias (cri)ativas da Práxis Educativa Integradora



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Agora, percorridos os referencias teórico-metodológicos de coordenadas para as metodologias (cri)ativas como alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à FHI, temos as condições favoráveis da embarcação para seguir viagem e já podemos pegar o leme com o sentimento de professora-pesquisadora navegante, com consciência aberta e nos desafiar na direção das ilhas desconhecidas na práxis educativa da EPT-EMI, no IFRN/campus Natal Cidade Alta.

4. A NAVEGAÇÃO: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NA PRÁXIS EDUCATIVA DA EPT-EMI NO CAMPUS IFRN/NATAL CIDADE ALTA

[...], Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida, [...]
(SARAMAGO, 1998, p.17)

Esta seção apresenta todo o processo de pesquisa¹⁸ teórico e prático para alcançar os objetivos vinculados à busca de reflexões acerca das possíveis contribuições que as metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem trazem à FHI, sustentando a argumentação dos limites que as metodologias ativas oferecem à produção de conhecimentos para abarcar a complexidade do projeto contra-hegemônico do ETP-EPT.

A epígrafe desta seção revela nossa atitude de professora-pesquisadora, que permanece com a motivação de seguir como aprendiz nesta pesquisa para superar o problema da inadequação das metodologias ativas como proposta inovadora para atingir a FHI, acreditando que é possível pensar metodologias de ensino-aprendizagem que atendam a complexidade desta formação tais como sustentam os pressupostos teóricos-metodológicos (interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade) apresentados no PPP (IFRN, 2012). Pretendemos, portanto, perseguir a exigência da produção do conhecimento científico apto a nos ajudar na desafiadora formulação de uma concepção de metodologias (cri)ativas capazes de construir a práxis educativa integradora no IFRN/CAL.

¹⁸ Esta pesquisa faz parte de um projeto de tese submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN/Natal-Central, e foi aprovada pelo Comitê de Ética – Liga Norte Riograndense Contra o Câncer, conforme Parecer de nº 4.752.407, em 02 de junho de 2021.

Ao afirmarmos-nos aprendizes das metodologias (cri)ativas nessa aventura científica, buscamos o nosso objetivo de analisar metodologias articuladas sob a escolha didático-político-pedagógica dos professores com fins de FHI, reconhecendo que ainda há muito que conhecer na prática pedagógica do IFRN/CAL. Dessa intenção, tratamos de descrever nossa rota de investigação com destaque para a delimitação da abordagem do objeto de estudo, o lócus, os participantes, a estratégia de pesquisa, a coleta e análise dos dados e apresentação dos resultados.

Esta pesquisa nos coloca no desafio de ousar na trilha da novidade científica, buscando estruturar nossa investigação numa concepção de estratégia metodológica fora do padrão de pesquisa tradicional, que supõe a criatividade do pesquisador e um adequado embasamento científico. Nessa direção, movidas pelo desejo de saber como se desenham as metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem, definimos um processo de pesquisa que inclui a abordagem qualitativa, a pesquisa de campo e o método cartográfico, que possibilita a construção de mapas de conhecimento das concepções e experiências pedagógicas dos participantes, a partir das narrativas gravadas durante as entrevistas, estabelecidas como guia essencial de análise e apresentação dos resultados.

Com o objetivo de entender as opções metodológicas (cri)ativas no processo de ensino-aprendizagem dos professores do curso Técnico Integrado de Lazer do IFRN/CAL, utilizamos, na construção dos dados de nossa pesquisa, a estratégia da narrativa captada pela gravação de áudio por acreditarmos que a gravação em áudio permite acesso às vivências de modo mais direto. Considerando o nosso objeto de estudo no lócus de pesquisa, optamos pelo método cartográfico, sustentado na lógica sistêmica do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), que privilegia a compreensão dos fatos na abrangência do espaço, do desenho de mapa, das correspondências e articulações e por tudo ser coextensivo à totalidade na trama da nossa existência.

Nesse zelo científico de possibilitar um caminho viável e adequado ao rigor teórico-metodológico que exige uma tese, organizamos esta seção da seguinte forma: na primeira subseção discorreremos sobre o lócus, caracterizando e contextualizando a instituição IFRN/CAL, bem como apresentando o perfil dos participantes da pesquisa. A segunda subseção apresenta a abordagem do processo de pesquisa seguindo as exigências metodológicas e científicas, a saber: o método, o tipo e a estratégia de pesquisa; a técnica da narrativa de si para identificar concepções de metodologias (cri)ativas pertinentes à FHI; o instrumento da entrevista semiestruturada, utilizando o recurso da gravação de áudio das entrevistas; coleta e estratégias de análises dos dados em colaboração com os participantes; apresentação dos

resultados na ideia de mapas, com fins de compreender o nosso objeto de estudo: metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do EMI-EPT.

4.1 O MAR: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN/CAL

Nesta subseção seguiremos pelas marcas do conhecimento histórico, político e social do IFRN num trajeto que nos coloca diante do horizonte da identidade institucional. Tal como vimos ao longo da construção das seções de nosso projeto de tese, nossa pesquisa será realizada no contexto do IFRN- Campus Cidade Alta, situado no centro de Natal-RN. Este se definiu por lócus da pesquisa pelo fato de a professora-pesquisadora ser servidora efetiva lotada neste campus e por sua atuação docente ter originado o objeto de estudo a partir da análise de metodologias de ensino e aprendizagem que buscavam se adequar aos fundamentos da FHI, na prática pedagógica do EPT-EMI. Essas metodologias ganham em nosso estudo a designação de metodologias (cri)ativas.

Cientes de que é necessária uma maior compreensão do perfil institucional, no que se refere à perspectiva de consolidar sua função social, os objetivos e os princípios orientadores do IFRN/CAL, reconhecemos que é preciso contextualizar os aspectos estruturais da real prática pedagógica, no vasto horizonte que compreende a identidade do IFRN com os sentidos e as razões das mudanças políticas e pedagógicas ocorridas ao longo da história institucional.

Assim sendo, decidimos a rota da história institucional traçada pelas marcas no tempo apresentadas no PPP (IFRN, 2012), condensando as marcas de diversas mudanças e as várias denominações ao longo tempo, com a ideia de enfatizar os eventos importantes numa sequência temporal que moldou as suas identidades, mas priorizando o contexto do lócus da pesquisa: o IFRN/CAL.

Inicialmente, a instituição apresentou-se como Escola de Aprendizizes Artífices, vale lembrar, nasce muito próxima do rio/mar, criada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Em janeiro de 1910, começou a funcionar, em Natal/RN, no prédio do antigo Hospital da Caridade, na Praça Coronel Lins Caldas, nº 678, Cidade Alta, conhecido depois como Casa do Estudante de Natal. A Escola de Aprendizizes Artífices oferecia curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Em 1914, o estabelecimento foi transferido para a Avenida Rio Branco, nº 743, ocupando, durante cinquenta e três anos, um edifício construído no início do século XX. A instituição saiu desse prédio na década de 1960, assumindo o endereço do hoje CNAT e o prédio muda de função e de administração ao longo do tempo até que, em acordo

com a UFRN, em 2007, o IFRN volta a assumir o prédio, restaurando sua estrutura arquitetônica e abrindo o Campus Natal Cidade Alta, Unidade Rio Branco, sob a Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013¹⁹; lócus de nossa pesquisa.

A instituição ganhou várias identidades ao longo do tempo, construídas a partir de interesses econômicos e sociais, que orientam o estabelecimento de políticas nacionais inspiradas em modelos internacionais, como consequências de diretrizes educacionais na realidade brasileira. (IFRN, 2012). Foi chamada de Liceu Industrial de Natal, por exemplo, orientada pela reforma instituída pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, órgão a que a Instituição estava subordinada desde 1930. Na época, eram oferecidas oficinas de desenho, de sapataria, de funilaria, de marcenaria e de alfaiataria.

Ainda na rota histórica apresentada no PPP (IFRN, 2012), temos a partir de 1942 a designação de Escola Industrial de Natal (EIN), após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Instituição converte as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em quatro seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais. Vemos a mudança na desconfiguração em seu formato de oficinas industriais, na exigência de um novo perfil docente, que a Escola estava autorizada a oferecer cursos de mestría para os professores atuantes nessas áreas.

Em 1965, o estabelecimento passou a nomear-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Nessa década, no dia 11 de março de 1967, ocorreu a inauguração da “nova” Escola Industrial nas recém-construídas instalações do prédio situado na Avenida Salgado Filho, nº 1559, no bairro Tirol, atendendo a uma comunidade escolar de 233 servidores e cerca de 1.100 estudantes.

Ao se firmar como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), mudança impetrada pela Portaria Ministerial Nº 331, de 16 de junho de 1968, o Conselho de Representantes deliberou a extinção gradativa dos cursos industriais básicos, provocando o seu desaparecimento, com a definição de ministrar somente o ensino profissional de nível técnico. Em consequência, foram criados, entre 1969 e 1973, os cursos técnicos de nível médio em Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Saneamento e Geologia, sob a orientação da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual definia a estrutura do ensino de 2.º grau como ensino profissionalizante obrigatório. A partir de então, a ETFRN passou a dedicar-se, exclusivamente, ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

¹⁹ Diário Oficial da União – Seção 1, nº 78, de 24 de abril de 2013 > http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados_instituto_edpro.php?uf=RN > em 13/07/2021.

Movimentos importantes merecem destaque na ETFRN, ainda com uma proposta curricular inovadora e importantes iniciativas de interiorização da EP, houve a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED – Mossoró), cuja inauguração, em 29 de dezembro de 1994, se constituiu no marco inicial da interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. No entanto, nesse mesmo ano iniciou-se outro processo de transição das escolas técnicas federais, transitando até o ano de 1995, que despontou com uma proposta curricular inovadora na perspectiva da formação omnilateral e da educação politécnica construída coletivamente. Essa estrutura foi desarticulada antes que frutificassem ações consolidadas de largo alcance na prática pedagógica em função da regulamentação da educação profissional brasileira, por meio do Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e da conjuntura de reformas instauradas na educação nacional. Deste então, traduziram-se as consequências curriculares inerentes à implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que impôs a necessidade de revisão do Projeto Político-Pedagógico vigente, e ocasionou o Projeto de Reestruturação Curricular, como Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET), no ano de 1999.

Merece destaque o fato de que as inúmeras políticas educacionais, traduzidas em documentos oficiais como leis e decretos, trouxeram consequências no âmbito de concepções de formação e qualificação profissional na educação tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia local e regional na articulação com a sociedade e em mudanças curriculares com revisão do Projeto Político-Pedagógico vigente. Por sua vez, a institucionalidade do IFRN foi estabelecida sob o comprometimento do poder público com a EP, definindo diferentes bases políticas que configuram o seu contexto. Na proximidade de seu centenário de existência, nova institucionalidade é assumida transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nos termos da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, ficou estabelecida oficialmente, a regulamentação dos institutos federais como sendo instituições, pluricurriculares e *multicampi*, de educação superior, básica e profissional.

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica está pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado. (IFRN, 2012, p 26).

Nesse sentido, o projeto de expansão da rede no Rio Grande do Norte (RN) foi realizado em fases: a fase I (2006), com implementação das unidades de ensino, os *campi*, Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos; e a fase II, no início do ano de 2009, 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 (2009), 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, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Além disso, criou o campus Educação a Distância, sediado no campus Natal-Central, hoje denominado Campus Natal Zona Leste. Na fase III (2013) foram inaugurados os *campi* Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas e o campus avançado de Jucurutu.

Certamente, essa expansão da rede federal considerada como plano arrojado impregnado de desafios por se constituírem um projeto que visa interiorizar a EP, destacando cada campus a partir de um diferente eixo tecnológico, de forma a atender às necessidades de formação das diferentes regiões em que se localiza, isto é, comprometida com o desenvolvimento regional.

Nos seus 22 campi ²⁰distribuídos por todas as regiões do Estado do Rio Grande do Norte, oferecendo cursos técnicos e superiores, nas modalidades presencial e a distância, oferecendo ao todo 109 cursos nas áreas de Agricultura e Veterinária; Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ciências, Matemática e Computação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Controle e Processos Industriais; Educação; Engenharia, Produção e Construção; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Humanidade e Artes; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Matemática; Multidisciplinar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Saúde e Bem-estar Social e Serviços.

Essa expansão da rede federal impõe o desafio dos avanços da qualidade da oferta que devem ser alcançados na EPT, em sua longevidade institucional de mais de 100 anos, à nova institucionalidade de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nos termos da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

De acordo com o estabelecido oficialmente, os institutos federais são instituições, pluricurricular e multicampi, 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. Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas, além de imprimir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. (IFRN, 2012, p. 25).

²⁰ Consulta de dados feita no https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Instituto_Federal_do_Rio_Grande_do_Norte em 01/05/2021, às 15:00.

Em função desse movimento político de reestruturação da rede federal de educação profissional no Brasil, podemos listar um conjunto de desafios deste novo perfil identitário para as instituições integrantes da rede, à medida que reconfigurou as estruturas administrativas e conceituais na forma e no método de organizar as ofertas na educação profissional e tecnológica do País. Em 2005, quando se tornaram conhecidos os investimentos na instalação dessa expansão e interiorização da EP, o sistema federal de EPT detinha apenas 140 escolas técnicas. Em continuidade a esse amplo projeto político de desenvolvimento social e econômico do país, estima-se um desdobramento do quantitativo, em 2014, para, aproximadamente, 600 *campi*, o que atendia, diretamente, a 515 municípios em todo o País, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na edição 2011 (IFRN, 2012).

Conforme dados atualizados do Ministério da Educação (MEC), em 2019 já são mais de 661 unidades, sendo essas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II²¹.

Essa expansão se revelou política relevante para a sustentabilidade de oportunidades de continuidade de estudar e se formar na EP, como direito para toda a sociedade. No tocante à configuração da institucionalidade do IFRN, desenvolveu-se um movimento tido como inédito, constituir-se uma rede como novo modelo para EPT, conforme concepções e diretrizes “[...] na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica” [...] (BRASIL, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, a política de expansão e de reestruturação da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação trouxe um novo desenho para a institucionalidade do IFRN, uma configuração de “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2008, p. 23). E concede

[...] à Instituição, o papel de atuar em todo o Rio Grande do Norte, oferecendo educação profissional e tecnológica pública, laica e gratuita nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e tendo, como foco desafiador, a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, numa perspectiva indissociável. (IFRN, 2012, p. 26).

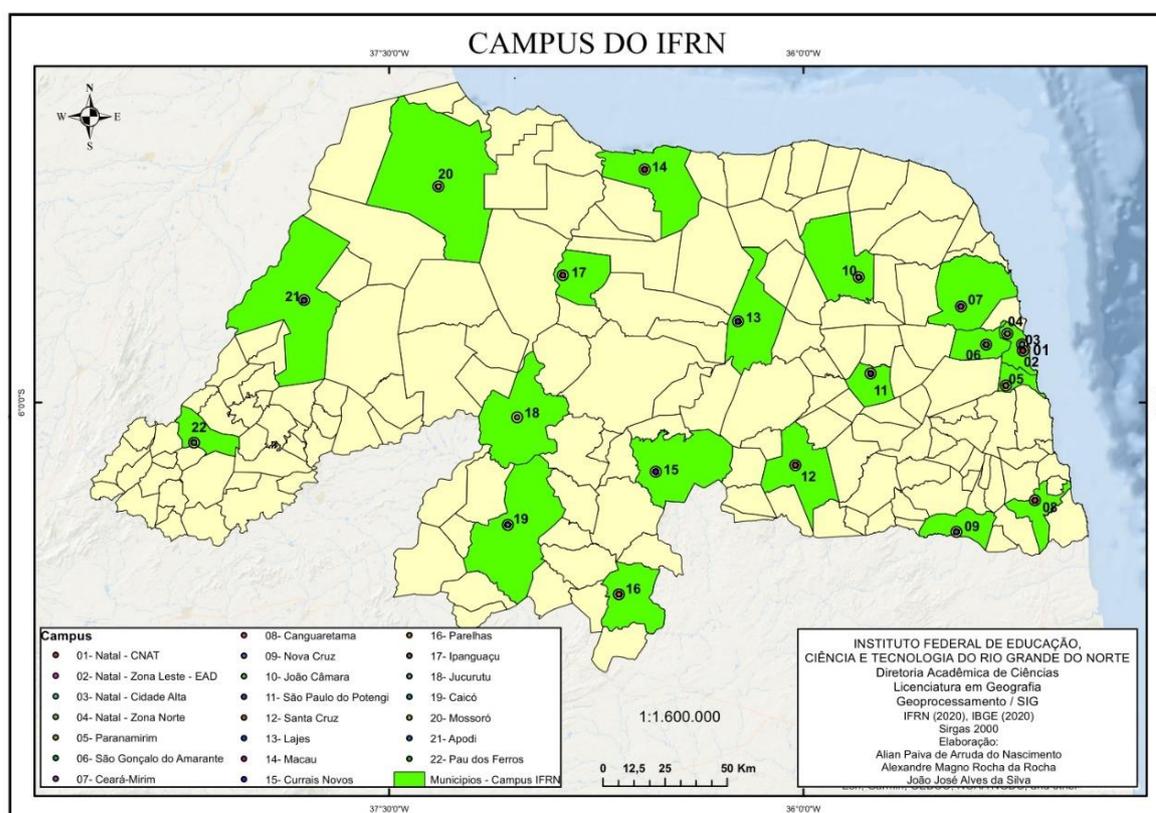
Em síntese, a Instituição passa a se configurar como uma expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico do

²¹ Dados do MEC – Rede Federal e Instituições da Rede Federal. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (BRASIL, 13/07/2021).

País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da EPT como política pública permanente de Estado (IFRN, 2012), assumida “[...] como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social, preconizado no documento de concepção e diretrizes do Instituto Federal (BRASIL, 2019, p.23).

A figura 06 mostra a distribuição total dos *campi* do IFRN, hoje, com 22 *campi* construídos nas diferentes regiões do estado do Rio Grande do Norte.

Figura 06 – Disposição geográfica e área de abrangência dos *campi* do IFRN



Fonte: Diretoria Acadêmica de Ciências – Licenciatura em Geografia IFRN (2020).

Esse quadro geral da expansão do IFRN no estado do RN evidencia o desafio de manter revitalizada a dimensão qualitativa que foi construída, historicamente, pela Instituição. Em si, essa já é uma enorme conquista social, mas precisamos manter o compasso qualitativo da oferta de EPT na Instituição IFRN para a sociedade norte-rio-grandense. Ressaltamos que a oferta de EPT é orientada por um projeto social que precisa ser enfrentado com planejamento e com clareza dos objetivos sociopolíticos dessa proposta educacional a fim de se garantirem a manutenção e a ampliação da qualidade da ação político-pedagógica. Essa exigência, a buscar, continuamente, alternativas de atuação condizentes com essa nova realidade institucional,

objetiva uma real inserção nos contextos sociais das diversas localidades onde os 22 *campi* do IFRN estão presentes (IFRN, 2012).

Como podemos constatar, é inegável que no decorrer de seus cem anos a Instituição já se consolidou, quando se trata do ensino técnico de qualidade. No entanto, faz-se necessário ressaltar a importância de intensificar políticas e ações focadas na pesquisa e na extensão, com o objetivo de se firmar, na mesma proporção qualitativa, também nesses dois outros âmbitos. Amplia-se, assim, o leque de atuação do IFRN.

Por um marco histórico contínuo de mudanças políticas e pedagógicas acompanhadas de várias denominações, o IFRN construiu as múltiplas identidades institucionais, desenhadas com avanços e retrocessos sobre a EPT, como podemos verificar elucidadas por essa linha do tempo que apresentamos. Neste sentido, reforçamos o

[...] compromisso da Instituição é cumprir sua função social, promovendo mudanças significativas no âmbito da formação humana, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social e econômico. Persegue-se, assim, uma atuação integrada e referenciada – local, regional e nacionalmente – possibilitando o entrelaçamento entre desenvolvimento, territorialidade e educação sistêmica, a partir de ações como, por exemplo, avaliação das práticas, intercâmbio (em âmbito científico, acadêmico e cultural) e formação continuada dos servidores. São ações como essas que contribuem decisivamente para a não fragmentação da proposta educacional da rede federal de educação profissional e tecnológica. (IFRN, 2012, p. 29).

Esse compromisso institucional foi reafirmado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026, tendo em vista a necessidade de estabelecer metas com prioridade de projetos estratégicos na articulação entre sua missão e função social, perseguindo o eco do desejo de qual IFRN a comunidade educativa assume como identidade (IFRN, 2019).

O IFRN, instituição centenária, que contribuiu na formação de milhares de estudantes com oferta de diferentes cursos técnicos de Educação Profissional, também encoraja ao desafio do exercício da ação-reflexão-ação na busca coletiva para o estabelecimento de diretrizes e práticas capazes de efetivarem sua função social. Para que essa proposta siga como avanço do compromisso ético-político-pedagógico com a sociedade, no IFRN/CAL unidades Rio Branco (Fotografia 02) e Rocas (Fotografias 08 e 09), a gestão (2016 até os dias atuais)²², sob os princípios democráticos, incentiva iniciativas coletivas para manter a qualidade da oferta da EPT no campus como, por exemplo, a criação do grupo de servidores técnicos pedagógicos e professores com a responsabilidade de pensar novas alternativas de educação, com ações adequadas às respostas sociais, educacionais e políticas entrelaçadas entre a função social e a

²² Em 2019, foi realizada eleições para gestão institucional do IFRN/CAL, e os novos dirigentes (Diretor Geral e Acadêmico) deram continuidade ao compromisso ético-político-pedagógico do PPP (IFRN, 2012).

prática pedagógica, fato que nos estimulou a pesquisar o objeto de estudo: metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do EPT-EMI do IFRN/CAL.

Fotografia 02 – Fachada do IFRN Campus Natal Cidade Alta (unidade Rio Branco)



Fonte: Página institucional IFRN/CAL – Histórico (2009).

O campus Natal-Cidade Alta, lócus de nossa pesquisa, além de ofertar cursos, preserva, na condição de se encontrar instalado no antigo prédio do Liceu Industrial de Natal, tanto a memória histórico-cultural da educação profissional no Brasil quanto, mais particularmente, a memória do IFRN (IFRN, 2012). Essa perspectiva incluiu a construção de uma nova unidade de ensino, no bairro das Rocas, com oferta dos cursos de Multimídia e Lazer do EMI. Essa Unidade consistiu, ainda, na recuperação de um prédio ligado à história ferroviária no estado e no Brasil e reconhecidamente importante para o respectivo bairro. Reconhecemos que há claramente diferenças na realidade da prática pedagógica de cada campus, refletidas na coerência de considerar os indivíduos e comunidades inseridos em contextos diferentes, com a sua história e com seus trajetos formativos, ou seja, as necessidades educacionais são diferentes conforme a localização geográfica.

Na particularidade do IFRN/CAL, o curso Técnico de Nível Médio em Lazer integrado é ofertado na forma integral, presencial, sob a referência do eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, para estudantes oriundos do ensino fundamental que desejam continuar seu processo de escolarização num curso técnico integrado ao ensino médio.

Configura-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa numa perspectiva progressista e transformadora, nas bases legais do sistema educativo nacional e nos princípios norteadores da modalidade da educação profissional e tecnológica brasileira, explicitados na LDB nº 9.394/96 e atualizada pela Lei nº 11.741/2008, bem como, nas resoluções e decretos que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no sistema educacional brasileiro e demais referenciais curriculares pertinentes a essa oferta educacional. (IFRN, 2015, p. 8).

Na apresentação do curso discorrida no PPC-Lazer (2015), é explicada a orientação sob a forma da lei, que definiu os marcos orientadores da proposta do curso, seguindo as decisões institucionais explicitadas no Projeto Político-Pedagógico, que se traduzem nos objetivos, na função social desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social. É ressaltada a consonância do curso com a função social do IFRN, em que essa proposta se

[...] compromete a promover a FHI por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFRN, 2015, p.8).

É, portanto, com compreensão de que a realidade da prática pedagógica deve apreender a consonância do curso com a função social institucional (IFRN, 2012), que reforçamos a justificativa da atividade de pesquisa desta tese; e nos colocamos como professora-pesquisadora com possibilidades de vislumbrar criticamente um horizonte de conhecimentos mais aberto da prática pedagógica do lócus pesquisado. Aqui descreveremos a proposta do curso Técnico Integrado em Lazer, a caracterização da infraestrutura institucional e o perfil do professor do IFRN/CAL.

Assim, na consideração das particularidades do IFRN/CAL, a autorização da criação do Curso Técnico de nível médio em Lazer, na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Instituto Federal, e o seu funcionamento no Campus Natal Cidade Alta se deu pela Deliberação Nº 30/2015-CONSEPEX, de 13 de novembro de 2015, com início de oferta no primeiro semestre letivo de 2016 (IFRN, 2015).

O marco referencial da proposta do curso é apresentado no documento projeto pedagógico do curso Técnico de Nível Médio em Lazer (PPC), na forma Integrada presencial, referente ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Este projeto pedagógico de curso se propõe a contextualizar e definir as diretrizes pedagógicas para o respectivo curso técnico de nível médio para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, destinado a estudantes oriundos do ensino fundamental que terão acesso a um curso técnico integrado ao ensino médio (IFRN, 2015). Vemos que houve um esforço coletivo no sentido da diversificação dos tipos de curso, especialmente no âmbito da cultura, que constitui um avanço, tendo em vista a tradição de cursos técnicos para formação profissional no âmbito da engenharia e tecnologia.

O PPC do curso Técnico em Lazer (2015) é o documento que apresenta os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da proposta do curso em consonância com o PPP Institucional (2012). Neste documento é forte a perspectiva de uma

formação preponderantemente cultural, com a necessária formação científica. Isto é evidenciado na orientação de princípios, categorias e conceitos para materializar o processo de ensino-aprendizagem destinados a todos os envolvidos nesta práxis pedagógica.

A visão otimista dos idealizadores da oferta deste curso recaiu na necessidade de diversificar a oferta de EP em referência à carência do perfil profissional na sociedade. Isso, no entanto, se fortaleceu com o advento dos megaeventos esportivos como a Copa do Mundo realizada no Brasil, tendo o estado do RN sido contemplado com a reforma do antigo estádio João Machado (Machadão), que se tornaria o Arena das Dunas, para sediar jogos das fases de classificação. O PPC do curso justifica a especificidade da formação profissional em lazer, considerando que

[...] os setores de turismo e de lazer são fortes geradores de emprego e renda, e diante de um enorme potencial de expansão do setor de serviços no estado. Percebe-se a relação direta desses fatos com o crescimento no número de buffets, de shoppings centers, de clubes, de hotéis, de centros culturais e de entretenimento em diversos tipos de empresas/instituições. Esses espaços são campos de atuação profissional, que investem cada vez mais na promoção do lazer, para que os seus usuários sintam-se acolhidos e possam desfrutar de momentos agradáveis sob a orientação de profissionais capacitados na prática de atividades recreativas, no entanto, existe uma carência e necessidade de profissionais técnicos em lazer, justificando assim, o oferecimento de cursos que possibilitem esta qualificação. (IFRN, 2015, p. 11).

A justificativa da oferta do curso sustenta-se na formação profissional diante do potencial de expansão do setor de serviços nos setores de turismo e de lazer no RN. Conseqüentemente, o crescente investimento em espaços como buffets, shoppings centers, clubes, hotéis, centros culturais e de entretenimento em diversos tipos de empresas/instituições que investem cada vez mais na promoção do lazer, ocasionou a necessidade de ampla formação profissional. Eis que se inaugura no IFRN/CAL o curso em Lazer, para promoção da formação de profissionais capacitados na prática de atividades recreativas, atendendo a necessidade de profissionais técnicos em lazer do nosso estado.

O IFRN/CAL tem sua oferta de EPT em duas unidades, Rio Branco e Rocas, que funcionam em dois prédios distintos nos respectivos bairros, com disponibilidade de infraestrutura pensada para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem de diferentes níveis de oferta institucional. Iniciando pela Unidade Rio Branco, o prédio disponibiliza salas de aula climatizadas; sala de videoconferência; auditório; biblioteca; galeria de arte; museu do brinquedo popular; laboratório de informática; laboratórios técnicos; brinquedoteca; sala de dança; sala de música; sala de teatro; cinemateca; ateliê de artes; incubadora tecnológica; ônibus e microônibus para aulas de campo.

A Unidade Rocas ilustrada na fotografia 03, conhecida como prédio Rotunda, foi inaugurada em 2014 e têm suas estruturas onde funcionavam as oficinas de recuperação de

locomotivas e vagões da RFFSA - Rede Ferroviária Federal S.A. Na ocasião da reforma, se preservou a arquitetura, a história e a memória da cidade, que também foram prestigiadas com a criação do Museu do Trem de Natal. Em sua estrutura física acrescenta-se auditório, espaço poliesportivo e cultural com quadra coberta, quadra de areia, laboratório de arte, área de convivência.

Fotografia 03 – Fachada do IFRN/CAL Unidade Rocas



Fonte: Acervo pessoal do Diretor Geral do IFRN/CAL, prof. Ayres Nogueira (2021)

Fotografia 04 – Museu do Trem na IFRN/CAL Unidade Rocas



Fonte: Acervo pessoal do Diretor Geral do IFRN/CAL, prof. Ayres Nogueira (2021)

Destacamos os recursos relacionados à infraestrutura e espaços pedagógicos disponibilizados nas duas unidades como lousa de vidro, projetor multimídia, computador de mesa, caixa de som, internet para atividades administrativas e para ensino e aprendizagem, diversidade de materiais para prática esportiva, recreativa e de lazer; jogos educativos, instrumentos musicais. Merecem destaque os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

Podemos dizer que a infraestrutura do IFRN possui instalações necessárias para o desenvolvimento contínuo das atividades de ensino e de aprendizagem na EPT-EMI. A atividade de apoio pedagógico é realizada pela Equipe Pedagógica e Técnica (ETP), que oferece suporte à organização das atividades pedagógicas tanto para professores como para os estudantes, com acompanhamento de educandos com deficiência²³, dispondo as condições de acesso, participação e aprendizagem em todas as atividades da escola. O apoio ao professor se dá em reuniões pedagógicas e de grupo, conforme as especificidades individuais o exigam.

No IFRN, muito embora as atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão estejam sendo realizadas, questiona-se a forma isolada e desarticulada de organizar o planejamento entre elas, fato que contribui, negativamente, para os resultados. É preciso empreender esforços no alcance à indissociabilização desses três pilares. O regime de trabalho de dedicação exclusiva dos docentes, o plano de carreira e a política de formação continuada de servidores definida no plano de capacitação dos professores e dos técnicos, são apontadas como condições favoráveis à adoção dessa postura metodológica. Todavia a indissociabilidade se estabelece como um dos emergentes desafios para a Instituição, uma vez que é concebida como um princípio que deve originar processos formativos articulados, numa relação dialógica, interdisciplinar, participativa e construtiva. (IFRN, 2012, p. 281).

Frente a essa condição favorável do regime de trabalho de dedicação exclusiva dos docentes, do plano de carreira e da política de formação continuada de servidores, relevantes para o desenvolvimento da prática educativa institucional nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, coloca-se o desafio de algumas ações favorecedoras: adesão dos educadores a uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, carga horária adequada e propícia às três atuações, prioridade nos aspectos pedagógicos, apoio institucional para a realização dos projetos, a existência de momentos nas reuniões pedagógicas para esse fim, planejamento conjunto que promova o intercâmbio entre as três áreas de atuação, dentre outros fatores. Também se aponta, para pensar na organização dos tempos escolares, em um calendário condizente com essa visão e uma política de valorização e de financiamento que promova o desenvolvimento integrado do ensino, da pesquisa e da extensão, sem perder de vista as suas particularidades (IFRN, 2021).

A estruturação do curso em Lazer quanto à sua proposição curricular, conteúdos e valores, que devem atender à formação do técnico em Lazer, explicita a necessidade de definição do perfil docente para atuar nas áreas de ensino específicas e técnicas, para fins de FHI no EPT-EMI. No PPC-Lazer apresenta-se detalhadamente o desenho da organização curricular, estruturada numa matriz integrada sob os pressupostos do currículo integrado, constituída por núcleos politécnicos, com fundamentos nos princípios da politecnia e da interdisciplinaridade (IFRN, 2015).

²³ O NAPNE é um núcleo ligado à equipe pedagógica que faz o acompanhamento dos estudantes com deficiência na instituição.

Nesse desenho da proposta pedagógica do curso, o corpo docente tem um papel fundamental no planejamento e no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para garantir o funcionamento do curso, se definiu o pessoal docente e técnico-administrativo, tomando por base o desenvolvimento simultâneo de uma turma para cada período de oferta institucional. A matriz curricular do curso Técnico Integrado em Lazer, na modalidade presencial, conta com um total 22 docentes e 05 apoios técnicos necessários ao seu funcionamento. A descrição do perfil docente segue as especificidades das disciplinas distribuídas nos núcleos politécnicos, com exigências de formação geral em licenciaturas e diversificada em graduações nas áreas de Administração, Informática, Turismo e Psicologia.

Nessa apresentação do lócus e do perfil dos professores de nossa pesquisa, é importante ressaltar que o documento PPP (IFRN, 2012) reconhece a complexidade do processo de corporificar as orientações históricas, teórico-metodológicas, filosóficas que se dão em contínua construção e reconstrução deste projeto do EPT-EMI, bem como valoriza e incentiva a formação continuada dos professores para atuarem nas práticas político-pedagógicas institucionais.

Sabemos que a construção do projeto contra-hegemônico da FHI se deu sob forte turbulência de embates políticos, sociais e econômicos, a fim de superar a educação que se consolida para formar o trabalhador alienado e obediente, o que o capitalismo almeja para a sociedade. Assim, entendemos que não há projeto de educação que não esteja atrelado a um projeto de homem, sociedade e de mundo. Reconhecemos que o IFRN, como instituição de EPT, assumiu os novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos apresentados com o advento do projeto de reestruturação e expansão da rede federal de ensino e buscou possibilitar a concretização desse projeto lutando por condições importantes como ampliação de oferta, formação docente continuada, infraestrutura, intensificando, assim, o compromisso ético-político-pedagógico com a qualidade do ensino (IFRN, 2012).

Como professora-pesquisadora navegante, nossa intenção é guiar nossa embarcação pelos horizontes desse novo movimento político-pedagógico na Instituição, evidenciada nesse documento, como projeto contra-hegemônico do EPT-EMI possível. Nossa curiosidade é saber como esse projeto está presente na concepção dos professores e no planejamento de metodologias (cri)ativas fundadas na finalidade da FHI, que a significa e a torna viável nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL. Para tanto, é que buscamos construir um percurso metodológico possível no intuito de seguir com mais segurança rumo às incertezas da compreensão do nosso objeto de estudo.

4.2 O FAROL: AS METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS NO DISCURSO DOS DOCENTES DA EPT-EMI, NO IFRN/CAL

Esta subseção diz respeito à organização de todo o processo de pesquisa da nossa tese. Neste processo investigativo, trouxemos conceituações e orientações em relação à prática da pesquisa, mostrando as estratégias metodológicas e o método de investigação científica, que viabilizem a produção de conhecimentos nas aproximações da práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI. Para esse fim, optamos pela abordagem cartográfica como traço metodológico criativo de pesquisa, a fim de construir o caminho da investigação sobre o que professores do IFRN/CAL desenvolvem em termos de metodologias de ensino-aprendizagem que possam ser interpretadas como (cri)ativas.

Sustentadas pela importância de refletir sobre a prática institucional para encontrar o melhor caminho a seguir em direção à construção da efetiva práxis educativa integradora da FHI, considerando as relações de poder entre o estabelecido e a composição do novo nas narrativas dos professores participantes, construindo um mapa com diagramas das significações das metodologias (cri)ativas desenvolvidas na singularidade de suas práticas pedagógicas no IFRN/CAL.

Foi perseguindo a essência do projeto do EPT-EMI, imersa no lócus de nossa pesquisa e buscando entender as suas multideterminações didáticas, políticas e pedagógicas na prática pedagógica do IFRN, que decidimos ancorar a nossa embarcação nesse porto, abastecendo-a com as narrativas dos professores pesquisados e definindo, assim, a nossa **tese**, qual seja: as metodologias (cri)ativas são alternativas facilitadoras da práxis educativa e contributo à FHI.

Como professora navegante dessa embarcação seguiremos na direção rumo aos autores Minayo (2001), Deleuze e Guattari (1995), Simonini (2019), Oliveira e Mossi (2014) e Guattari e Rolnik (1996), que apresentam significativa produção teórica sobre metodologia da pesquisa, numa abordagem inovadora que integra as relações do complexo e do diferente, numa abordagem qualitativa da verdade pela compreensão crítica da realidade. Assim como também seguimos, mais diretamente, com a contribuição dos professores participantes da pesquisa, os docentes do IFRN/CAL, que se debruçam e criam suas metodologias de ensino-aprendizagem justificadas por pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o seu quefazer pedagógico na escola. Isso, para ressaltar que a nossa tese não está refletida só pela teoria desenvolvida na pesquisa bibliográfica que guiou nossa embarcação pelo mar entre o intenso movimento das ondas, iluminando o rumo marítimo e nos trouxe cada vez mais próximo do nosso objeto estudo no lócus da pesquisa.

Estamos conscientes de que o nosso objeto de estudo não cabe na previsibilidade da pesquisa científica do paradigma moderno e por isso reconhecemos ser preciso definir um tipo de pesquisa que favoreça as condições para que ela seja realizada na coerência entre o enfoque do objeto de estudo e os objetivos da investigação, visto que no processo se impõem as concepções e as circunstâncias que mantêm a continuidade das realidades. Em Minayo (2001), entendemos pesquisa como

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2001, p.18).

Nossa motivação pelo estudo das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem da práxis educativa integradora do EMI vem de nossa identificação com temáticas específicas do campo educacional da nossa realidade, no âmbito da escola. Em particular, como professora efetiva do lócus da pesquisa, reconhecemos a necessidade de compreender nossa questão de pesquisa relacionada a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas na EPT-EMI como projeto educacional contra-hegemônico de FHI, a fim de refletir as condições do desenvolvimento de uma prática pedagógica no interior do campus, ajustada com a práxis conforme o PPP (IFRN, 2012). A reflexão em torno da nossa prática e em diálogo com outros professores sobre essa realidade complexa nos levou à questão da pesquisa: a perspectiva da formação humana integral no ensino médio integrado do IFRN/CAL coaduna-se com metodologias (cri)ativas desenvolvidas na práxis educativa?

Sendo assim, a prática pedagógica conhecida permitiu identificarmos o problema que se coloca quanto à presença das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, sem a devida adequação à criação de uma práxis que engloba saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos e que favoreça posturas interdisciplinares por meio de projetos integradores de conhecimentos e práticas pedagógicas, com fins de FHI (IFRN, 2012).

Em analogia a uma viagem investigativa, sentimos ser preciso ir além do traçado da trajetória dessa prática pedagógica cotidiana e buscar aprofundamento sobre a problemática do processo de produção do conhecimento ser mediado com metodologias ativas sem uma visão crítica sobre os resultados concretos que apontam para os limites que descaracterizam a proposta da FHI na prática. Essa prática pedagógica cotidiana se apresenta em um tempo e em um espaço que lança os professores num movimento construtivo de realidades. Assim, como

conseguir ser conscientes dos sentidos/significados sem que se compreenda o espaço que ocupam nessa realidade?

Portanto, em acordo com a ciência contemporânea, decidimos pelo desafio de lidar com a produção do conhecimento da realidade investigada não mais pelas simplificações racionais da modernidade, que limita o olhar do pesquisador a uma leitura da realidade ordenada e simplificada, ou seja, apreende a realidade de forma fragmentada, com operação disjunta entre sujeito, objeto, categorias e disciplinas que não interagem entre si. Essa perspectiva reducionista afasta do campo da pesquisa a complexidade que reconhece a diversidade, e faz parte de toda e qualquer realidade (PAULON; ROMAGNOLI, 2010).

Toda a construção teórica de nossa tese foi suscitada na concepção de politecnia, práxis, currículo integrado e prática pedagógica que engloba os princípios da ciência, trabalho, diversidade e interdisciplinaridade definidas no PPP (IFRN, 2012). Assim, continuaremos a segui-los quanto à cientificidade no diálogo sobre as metodologias (cri)ativas, movendo a nossa embarcação pela exigência de uma abordagem complexa para nos fazer avançar na compreensão multidimensional do mundo, omnilateral dos seres humanos e dos laços entre os saberes das diferentes disciplinas que a prática pedagógica de FHI abarca.

A ciência está em plena transformação. Os progressos recentes da física, da biologia molecular, da química, da termodinâmica, das teorias sistêmicas e cibernéticas, da astronomia, da cosmologia, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da antropologia concorrem, atualmente, para um maior reconhecimento da complexidade do mundo. Com isso, o método de simplificação correspondente à ciência clássica deve ser ultrapassado e integrado a uma nova síntese. (IFRN, 2012, p. 42).

Nossa concepção de pesquisa segue esse alimento e nos desafia a contornar o método correspondente à ciência clássica, integrando uma nova síntese científica que reconhece a necessidade de compreender a complexidade que o nosso objeto de estudo exige. O que nos desafiou a optar por um processo de pesquisa permeado pela complexidade, que confere uma operacionalização para construir amplas possibilidades de compreensão e reflexão sistêmica da tese das metodologias (cri)ativas constituírem alternativas facilitadoras da práxis educativa na EPT-EMI e contributo à FHI, com os próprios participantes da pesquisa.

A complexidade para Edgar Morin é compreendida como “[...] a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN, 2000, p. 64). Desta definição, abre-se o entendimento para o pensamento aberto e complexo necessário à compreensão que articula o uno e o múltiplo, a diversidade e a unidade. Morin (2000) apresenta uma maneira de pensar o complexo que colide com a tradição do pensamento que simplifica, separa e unifica o que é múltiplo.

Considerando o diálogo reflexivo utilizado para compreendermos o problema de nossa pesquisa, é importante ressaltar que o olhar para ver a realidade real traz impurezas, incertezas e ilusões na elaboração de diferentes concepções em torno dos múltiplos determinantes sociais e históricos dos problemas enfrentados: “[...]. Quanto mais multidimensionais se tornam os problemas, maior a incapacidade para pensá-lo em sua multidimensionalidade, [...]” (MORIN, 2009, p. 19). Isto é posto como reconhecimento do nosso desafio de professora-pesquisadora ao decidir vislumbrar o horizonte das realidades das práticas pedagógicas no contexto pesquisado, revestida do paradigma da complexidade: “Dessa forma, a realidade não é facilmente legível [...]. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade” (MORIN, 2000, p. 82).

Nesse intuito investigativo, faz-se necessário organizarmos um processo de pesquisa com estratégias, instrumentos metodológicos, resultados e análise criadores de forma a compreender a multiplicidade de uma realidade “[...], cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – o que, por sua vez, funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica” (ESTRADA, 2009, p. 86). Partindo disso, nesta seção da metodologia da pesquisa, seguimos o desejo de desenhar mapas ligados aos sentidos, ao traçado das conexões e tramas que envolvem as metodologias (cri)ativas nas práticas metodológicas alinhadas às reflexões acerca da FHI desenvolvidas pelos professores, que serão mapeadas nas narrativas dos participantes pela professora-pesquisadora.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21).

Vemos que ideia do mapa, para Deleuze e Guattari, está conectada ao conceito de rizoma que eles utilizam. O mapa, portanto, nos ajuda a deixar evidente as múltiplas conexões possíveis entre os diversos momentos da produção e da construção do objeto de estudo. O rizoma é uma forma de ver o conhecimento que se contrapõe à noção cartesiana de árvore do conhecimento, com os elementos todos partindo de um centro (o tronco) que se desdobra em galhos e estes em ramos e folhagens. O rizoma, em contraponto, permite que o conhecimento se produza a partir de diferentes pontos, que são os nós, gerando novos conhecimentos em diferentes direções, sem a noção de centralidade em significações porque se guia pelo devir possível de ver inscrito no mapa: “[...] Trata-se de uma exposição de algumas ideias-mundos que os nossos desertos possibilitam produzir” (FONSECA; KIRST, 2003, p. 13).

Em nossa pesquisa nos movemos como professora-pesquisadora navegante da embarcação que teima em acreditar que é impossível que não exista algo ainda a conhecer, a ilha desconhecida. Nesse intuito, o método que orienta a nossa busca de conhecer a realidade segue a pesquisa cartográfica, que se configura na lógica do rizoma, por acreditar que este possibilitará entender o significado das metodologias (cri)ativas, estabelecido em torno das suas relações no nível das múltiplas dimensões que se dispõe, a saber: didática, política e pedagógica implicadas no projeto contra-hegemônico do EPT-EMI. Essas dimensões que entrelaçam nosso objeto de estudo e assumem formas muito diversas na prática pedagógica pesquisada, para serem aprofundadas na nossa pesquisa requerem “[...] ultrapassar o nível da ‘descrição’ dos fenômenos isolados, para chegar a sínteses explicativas; essas sínteses, por sua vez, sugerem novas relações, novas buscas, novas sínteses, que realimentam o processo do conhecimento” (PÁDUA, 2016, p.26).

Assim, apostamos na perspectiva cartográfica da pesquisa para a elaboração de um raciocínio compreensível das conexões do nosso objeto de estudo, encontradas nas narrativas dos pesquisados. O cultivo desse sentido de conexões em nossa pesquisa é, seguramente, o cerne da busca de processos diferentes para compreender a realidade; utilizando-se dos conceitos de rizoma e cartografia na obra *Mil Platôs*, de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). Para eles, a função do rizoma é conectiva: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). O rizoma é aliança, conjunção e a compreensão de que as coisas não são designadas numa correlação localizável, mas num movimento transversal. Os autores apresentam certas características aproximativas do conceito de rizoma: 1º e 2º princípios - de conexão e de heterogeneidade; 3º princípio - de multiplicidade; 4º princípio - de ruptura a-significante; e 5º e 6º princípios - de cartografia e de decalcomania.

Nessa dinâmica investigativa organizada pelas malhas rizomáticas expressas em redes e linhas como processos que se conectam, considera-se todos os princípios e em particular o da cartografia, que viabiliza a construção de um mapa “[...], mas sim na base daquilo que chamaríamos de *diagramas encarnados concretamente por pessoas e por experiências*. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 150). É nesse sentido que pensamos diagramas com as contínuas conexões feitas pela subjetivação dos professores, ou seja, como eles significam as metodologias (cri)ativas ao produzirem a prática pedagógica do IFRN/CAL, possivelmente captadas em suas narrativas.

Acompanhar uma malha rizomática nos coloca, portanto, na trama de múltiplas camadas de textualidades, narrativas, políticas, estéticas, sensibilidades e discursos

que se dobram sobre si mesmas como um palimpsesto²⁴. Nesse sentido, ao se praticar a cartografia numa pesquisa, acompanhamos diferentes tramas de mundos que se imbricam mutuamente, criando uma diversidade de realidades – diferentes dobras de subjetivação – dentro de um mesmo espaço social, no engendrar de uma complexa costura de vida. (SIMONINI, 2019, p. 12).

No entendimento do autor, fazer pesquisa cartográfica é seguir as malhas desses rizomas, seguindo as tramas dessas conexões e esses arranjos. Fundamentado em Deleuze e Guattari (1997), ele realça como primeiro elemento para se fazer uma pesquisa cartográfica, o entendimento de que a realidade é maquínica. “[...] Por sua vez, cada um desses elementos é igualmente uma pequena máquina, sendo assim qualificado não porque seja mecanizado, mas porque só existe aberto a composições, a agenciamentos, a fluxos e cortes dessas mesmas composições e fluxos” (SIMONINI, 2019, p. 4).

Ao procurarmos entender a realidade além do convencional, que prima pela compreensão universal para explicar tudo no mundo, ou seja, compreender como ela é produzida com e pelos sujeitos na vida escolar, nos desprendemos da pretensão de adquirir conhecimento manipulado, assumimos a atitude de pesquisadora curiosa, livre e flexível que pesquisa uma realidade em construção.

Pensamos o mapa, ou a cartografia, como movimento que condensa, sob uma perspectiva rizomática, o que se consegue apreender do mundo em sua multiplicidade e complexidade. Inicialmente, o mundo que aqui se coloca, de forma bem ampla, é a realidade do IFRN dentro do âmbito da Rede Federal de EPT. Nesse macrouniverso de 22 *campi*, nos debruçamos sobre um microuniverso que é o IFRN/CAL e, dentro dele, sobre o curso técnico em Lazer. Nosso olhar rizomático se volta para o relacionamento desse curso com o macrouniverso em que ele se insere, ou seja, suas conexões na rede federal, sua adesão aos princípios propostos no PPP/IFRN, sua organização interna voltada para o lazer e a cultura, a interrelação entre os diferentes sujeitos que constituem as suas práticas cotidianas (professores, gestores, pedagogos, profissionais da educação, educandos). A partir da interrelação entre esses diferentes nós/conexões rizomáticos se constituem as metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas que se procura perceber, buscando compreender sua constituição na intencionalidade da FHI. O desafio é indicar as múltiplas relações rizomáticas e constituir uma cartografia a partir do todo de relações que constitui a nossa tese.

²⁴ **Palimpsesto** designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi raspado para permitir a reutilização. Sendo um texto que contém vestígios de outro, temos que num palimpsesto os textos se sobrepõem, formando camadas narrativas. (SIMONINI, 2019, p. 4).

Nesta investigação, assumimos uma atitude cartográfica de pesquisa para construir o entendimento junto aos professores, reconhecendo sua condição humana na constituição da consciência sobre como pensam e fazem a prática pedagógica no cotidiano da escola, e

[...] a Cartografia propõe aproximar-se de uma realidade complexa vista como abordagem não dualista (não há separações entre natureza/cultura, natural/artificial, objeto/sujeito, etc.), com uma postura sempre questionadora com relação às abordagens tradicionais de produção de conhecimento. Entendendo a palavra complexidade não como sinônimo de algo difícil ou incompreensível, mas aprendido como algo que não se reduz a unidades simplistas de explicação, requerendo olhares plurais para poder ser experienciado. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p.192).

Decorre daí que optamos pela perspectiva cartográfica de pesquisa pela coerência com a nossa intenção de investigar as realidades das práticas pedagógicas plurais e complexas, em cujo lócus pesquisado essas paisagens estão constantemente se modificando. Esta também considera que a pesquisa cartográfica é sempre feita a partir do pesquisador, porque ele vai construir as compreensões seguindo as tramas, as conexões, e as redes na subjetivação de produzir a realidade que está lidando. Assim, cada pesquisador, ao apreciar certo contexto, perceberá a paisagem de forma diferente, pois o pesquisador só poderá ver com o que lhe é possível (OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

Nessa linha de raciocínio, Simonini (2019) enfatiza que o que caracteriza a pesquisa cartográfica é o processo. Essa proposta cartográfica em nossa pesquisa se concentra em acompanhar processos, redes e composições e seus diferentes efeitos didáticos, políticos e pedagógicos em torno do objeto de estudo, que se alargam como condicionantes do processo de ensino-aprendizagem tal como acontecem no cotidiano da prática pedagógica dos professores, isto é, na realidade que afeta os professores da pesquisa.

Definida pela busca de cartografar a existência dessas metodologias (cri) ativas na prática pedagógica do IFRN/CAL, decidimos nos mover pela escuta dos professores participantes da pesquisa para construir um mapa da experimentação ancorada no real com conexões, aberturas e consistência. Assim, exige-se compreendê-las no acontecimento do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo educador em que se inter cruzam linhas de fuga, linhas mais flexíveis ou mais duras de dimensões didáticas, políticas e pedagógicas que constituem a multiplicidade rizomática nas metodologias (cri)ativas que se movem na construção de processos educativos da FHI.

Inicialmente a intenção de análise do nosso objeto de estudo, as metodologias (cri)ativas com fins de FHI, foi entendê-lo no contexto da prática pedagógica que o originou (campo), para além da fixação dos resultados obtidos, ou seja, numa visão científica da conexão, do complexo. Contudo, a evidência mundial da pandemia COVID-19, definida como uma doença infecciosa

causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)²⁵, tornou-se urgente atenção a essa catástrofe, no que diz respeito aos seus possíveis efeitos ameaçadores à saúde dos cidadãos no mundo e à própria existência.

Assim, diante das interrogações que os problemas impostos pela pandemia geraram na saúde pública (medicamentos, hospitais, e vacinação para todos), economia (aumento do desemprego/diminuição de renda familiar), educação, com impedimento das atividades pedagógicas presenciais e limitação de acesso à internet e aparato tecnológico de computador, *notebook* e celulares para acompanhamento das aulas e realização de atividades para educadores e educandos, foi preciso repensar nossa perspectiva de investigação.

Na particularidade de nosso estudo de tese, precisamos considerar que essa catastrófica realidade impôs alteração nas condições para se desenvolver a educação escolar, como mudança do espaço escola/residência, intensa mediação tecnológica para o ensino remoto, atividades síncronas/assíncronas, acompanhamento presente da família nas atividades de estudo dos filhos. Também alterou o nosso plano inicial de pesquisa, pois o ideal seria uma pesquisa no próprio lócus de estudo – o IFRN/CAL, no entanto, o contexto de pandemia inviabilizou.

A abordagem qualitativa, em nosso rumo investigativo, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22). Em definição pela pesquisa de campo,

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Considerando o nosso objetivo geral de analisar a práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI, reconhecemos que a coleta dos dados assumidos concretamente no contexto da prática pedagógica do professor participante da pesquisa ficava difícil em momento de pandemia. Assim, optamos pelo relato e não observação, sendo uma intervenção que é o contato com os professores, o agendamento de uma entrevista e a gravação do relato de experiência fazendo uso da tecnologia. Para tanto, cuidamos de organizar a pesquisa para que ela se efetivasse, considerando a metodologia científica que inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da compreensão da realidade e o potencial criativo do investigador, pois como “[...] conjunto de

²⁵ Informações segundo a Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 03 mai. 2021.

técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p.16).

Aceito o risco do desafio para nós professora-pesquisadora, que é quem segue as tramas usando as estratégias metodológicas para dialogar numa leitura conectiva das narrativas dos pesquisados, como acontece na realidade do lócus da pesquisa, sabendo reconhecer-se na incerteza e na ilusão, mas munidos de um olhar analítico como contrapartida da realidade aparente.

A realização da pesquisa se propõe então a ser construída por meio de encontros individuais com os professores que ministram aulas para o curso de Lazer do EMI, do FIRN/CAL. Inicialmente foi agendado um encontro virtual para apresentação da proposta da pesquisa, com convite de participação para os professores e agendamento dos encontros com cada professor(a). Os encontros aconteceram de forma *on-line* pelo *Google Meet*, seguindo as orientações de segurança no momento de pandemia da COVID-19.

A organização dos encontros individuais *on-line* foi pensada na possibilidade de realizar as entrevistas das narrativas de si numa condição diferente, a virtual. As entrevistas focam a temática central das metodologias (cri)ativas na prática pedagógica sob a forma de um roteiro de entrevista semiestruturada. Para construir conhecimento em profundidade na pesquisa, optamos pela técnica da entrevista semiestruturada. Vale aqui citar Moré (2015) em seu entendimento de que, na pesquisa em profundidade, o “pesquisador busca o protagonismo do participante” (MORÉ, 2015, p. 127). Para o autor, a entrevista semiestruturada, portanto, permite capturar com maior “profundidade, detalhamento e contextualização”, os relatos de experiências manifestos pelos participantes entrevistados.

Com base em Rosário e Coca (2018), na cartografia é proposto que se tenha, de saída, apenas um roteiro. Assim, temos para partida de nossa navegação de pesquisa um roteiro de entrevista que está dividido em três eixos, conforme Yin (2016): Eixo 1: Apresentação do estudo, identificação e histórico pessoal (acadêmico/profissional) do entrevistado; Eixo 2: Reconstrução da experiência dos entrevistados sobre os temas que se relacionam com o tema da pesquisa; Eixo 3: Reflexões sobre o significado da experiência. De posse desse roteiro, buscamos traçar a compreensão sobre como se produz a práxis educativa integradora com metodologias (cri)ativas de aprendizagem, considerando que a realidade é uma produção e que tudo coexiste no todo, portanto, o processo envolve produção/criação; por isso não se atém a categorias, mas a agenciamentos reais que as produzem, isto é, composições que revelam a novidade confirmada numa criação contínua que será captada no relato com as entrevistas, conforme ideia resumida na figura 07 (Ver roteiro completo no Apêndice A).

Figura 07 – Diagramação das Narrativas dos professores (Roteiro)²⁶



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Quanto aos critérios para participação da pesquisa, destacamos que o quadro docente do IFRN/CAL para atender ao curso de Lazer é constituído de 22 professores que ministram as disciplinas dos núcleos estruturante, articulador e tecnológico do currículo integrado. Deste total, priorizamos 06 professores, sendo 2 professores por núcleo politécnico: Estruturante, Articulador e Tecnológico; tendo como critério de escolha aqueles que tinham suas práticas metodológicas desenvolvidas para fins de FHI já dialogadas nos estudos da CPE e nas RPs e RGs, em virtude do objetivo da pesquisa, que foca nas metodologias (cri)ativas como mediação necessária à construção da práxis educativa integradora no interior campus.

O respeito ao anonimato dos participantes foi mantido, para preservar a exposição de sua imagem pessoal e profissional, portanto as narrativas são precedidas de respectivos codinomes. As narrativas de si serão gravadas em áudio com a prévia autorização dos professores, tendo a transcrição do áudio apreciada por cada participante, com a intenção de construir de forma compartilhada o conhecimento em torno do nosso objeto de estudo, primando pela novidade de um modo singular de pesquisa, como a cartografia.

A análise das entrevistas se deu num processo de sucessivas leituras narrativas dos relatos, visando identificar a aglutinação das tramas e conexões dos aspectos didáticos, políticos

²⁶ Farol de Mãe Luiza/Natal-RN. <http://natal-rncidadedosol.blogspot.com/2012/12/farol-de-mae-luiza.html> > 28/04/2022.

e pedagógicos contidos na teia que envolve as opções metodológicas (cri)ativas, valorizando as significações e insignificações desses aspectos na subjetivação dos professores para produzir a realidade da práxis educativa integradora no IFRN/CAL. Isso com zelo para dar conta do entendimento da cartografia como um dos princípios do rizoma, que se desdobra num mapa construído a partir de múltiplas conexões e entradas porque “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Entendemos que a análise se dá na riqueza de detalhes dessas aglutinações e conexões múltiplas que envolvem as dimensões didática, política e pedagógica no agenciamento do processo de ensino-aprendizagem com metodologias (cri)ativas experimentadas pelos professores pesquisados no cotidiano de sua prática pedagógica.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

A respeito do agenciamento, estudar as metodologias (cri)ativas na lógica de rizoma é mostrar como elas são criadas por significações que se definem na multiplicidade de conexões estabelecidas nas dimensões didáticas do processo de ensino-aprendizagem, mas também com a linha de fuga política e pedagógica, atentando para como se movem com a intervenção subjetiva do professor em direção à construção da práxis educativa integradora no interior do IFRN/CAL.

No sentido de professora-pesquisadora em viagem, sabemos que não permaneceremos fixas nos pontos de localização porque eles mudam, por isso propomos uma leitura durante o percurso para o entendimento do que venha a ser a realidade. Como vimos anteriormente com Simonini (2019), fazer uma pesquisa cartográfica é entender que esse processo segue a ideia de que a realidade é maquina, é agenciamento, é conexão; que não existe pronta, segue as tramas do rizoma sem saber onde vai levar e nunca tendo acesso à realidade total porque as formas e as composições revelam a novidade confirmada numa recriação contínua.

Nesse trajeto investigativo, entendemos que as realidades investigadas são plurais e complexas e que os sujeitos e as paisagem estão constantemente se modificando. Mesmo tendo deixado clara a nossa localização, os pontos de partida e/ou chegada, o destaque é considerar mais o percurso da viagem (OLIVEIRA; MOSSI, 2014). Assim, em nossa pesquisa

[...] a cartografia vai propor que se tenha, de saída, apenas um roteiro, à medida que a pesquisa se coloca em movimento encontra tensionamentos sobre os quais é

necessário refletir e fazer escolhas sobre novos percursos, outras organizações e sistematizações. (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 46).

Eis que, com o roteiro em mãos, só contamos com as possibilidades de novos percursos, organizações e sistematizações para diferentes significações das metodologias (cri)ativas na referência coletiva das narrativas dos participantes no movimento da pesquisa. Aqui, veio até nós recordação do homem do *Conto da Ilha Desconhecida* quando, em conversa com o capitão, ele indaga-lhe: “[...] Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, Aprenderei no mar. [...]” (SARAMAGO, 1993, p. 46).

Portanto, na pesquisa cartográfica, a realidade é uma produção, não um estado. Tudo coexiste no todo e o processo promove uma leitura cartográfica das multiplicidades das metodologias (cri)ativas para a construção da práxis educativa integradora e como contributo à FHI. Daí, considerarmos não as categorias, mas os agenciamentos reais que produzem transformações, ou seja, os exemplos dessa nova configuração de metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem nas análises, a fim de captar as significações que ilustram a articulação direta/indireta entre as dimensões didática, política e pedagógica na possível construção da práxis singular na experiência da prática pedagógica de cada professor(a) pesquisado(a). Para tanto, consideramos o raciocínio de Rosário e Coca, (2018) quanto à importância de o pesquisador direcionar a constituição do seu conhecimento numa perspectiva de criar *com*, que envolve a relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a) na captura de conhecimento: “[...] O que se busca na cartografia é construir um conhecimento com os participantes e não o conhecimento a partir deles” (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 39).

Nesse sentido, alinhada à estrutura metafórica de nossa tese, seguimos na curiosidade da existência da ilha desconhecida, simplesmente pela aproximação da ideia de que essa ilha é construída de agenciamentos, ou seja, de acontecimentos próprios de cada momento pedagógico como processos educativos, planejamento, reuniões, eventos e relações humanas que não têm como serem replicados na íntegra dos acontecimentos, por serem impregnados de uma particularidade construída à maneira dos seus atores sociais; do que é e do que poderá vir a ser a práxis educativa integradora com metodologias (cri)ativas, no IFRN/CAL.

4.2.1 Cartografia e Devires da Práxis Educativa: As Metodologias (cri)ativas na prática pedagógica do curso Técnico Integrado em Lazer do IFRN/CAL

Esta subseção corresponde à análise dos dados e apresentação dos resultados, nela traduziremos o nosso desafio de pesquisadora-navegante ao ousar na escolha do método

cartográfico no sentido de manter a coerência com o conceito de rizoma/rede de Deleuze e Guattari (1995), para a abordagem do nosso objeto de estudo, que são as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica no EPT-EMI. Aqui, traçamos as linhas de conhecimento sobre o nosso objeto de estudo das metodologias (cri)ativas pela teoria do rizoma, cartografando com os professores, como elas são tecidas imbricadas à práxis educativa integradora em correspondência ao território, ou seja, à prática pedagógica relatada pelos docentes do IFRN/CAL, nosso lócus de pesquisa.

A cartografia coloca-se o desafio de conduzir a heterotopias: espaços outros, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e de subjetividade, novos modos de relação do sujeito consigo mesmo que possibilitem exercício de liberdade – não liberdade como ideal abstrato, posto a priori, mas como prática concreta, como linha de fuga. A estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização, a produção de si mesmo a partir de novas estéticas da existência. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 57).

Como professora-pesquisadora navegante, situada no rastro de mar da EPT-EMI no IFRN/CAL, nosso foco é o transcurso do processo de existência das metodologias (cri)ativas que traduzem sua multiplicidade e variação de paisagens nas práticas pedagógicas concretas dos participantes da pesquisa. Como cartógrafa, nos dispomos a percorrer trajetos e caminhos que se apresentam como possíveis para traçar os mapas em nosso estudo. Nesse intuito, desejamos conseguir traduzir nossa teimosia em dizer que as metodologias (cri)ativas existem, assim como a Ilha Desconhecida do conto, simplesmente porque é impossível que não existam metodologias de ensino-aprendizagem a conhecer no mapa da experiência possível inscrita na realidade singular pesquisada.

Em nosso percurso investigativo o farol que iluminou a nossa viagem foi o PPP (IFRN, 2012), documento que tem o CI como orientação para o quefazer docente, e que em nosso texto foi tratado como projeção da prática pedagógica que traz a integração sempre em condição de devir. Por esse caminho, as metodologias trazem em si uma multiplicidade que traduz uma variedade de formas de ensinar-aprender, de abordagem dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares e avaliação no processo de construção do conhecimento que firmam sua identidade didática atendendo às exigências política, epistemológica e metodológica do projeto de FHI.

É oportuno lembrar que a intenção de pesquisa foi traduzida nos objetivos de nosso estudo, a saber: o objetivo geral de analisar a práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a formação humana integral, a partir da perspectiva de docentes. Objetivos específicos: identificar o referencial teórico-metodológico que sustenta a concepção docente de currículo integrado da EPT; investigar práticas

pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias (cri)ativas; e compreender como e se as metodologias (cri)ativas viabilizam prática integradoras na perspectiva da formação humana integral.

Para tanto, intencionamos perfazer mapas da realidade produzida na vida escolar do IFRN/CAL com os próprios sujeitos que a produzem, considerando o processo de contínua construção, ou seja, construir com os professores uma concepção de metodologias (cri)ativas na identificação de sua existencialidade. A ideia foi fazer uma espécie de cartografia da práxis educativa integradora com enfoque em metodologias (cri)ativas, na perspectiva dos 06 professores participantes do curso Técnico Integrado em Lazer do IFRN/CAL. Como cartógrafa, nos aproximaremos do território das práticas pedagógicas desses professores, seguindo um roteiro de entrevista estruturado com três eixos, a saber²⁷: Eixo 1. Apresentação do estudo, identificação e histórico pessoal (acadêmico e profissional) do entrevistado; Eixo 2. Reconstrução das concepções dos docentes acerca dos princípios pedagógicos do PPP (IFRN, 2012); Eixo 3. Reflexões sobre o significado da experiência.

A aposta em elucidar a existência das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem a partir da escuta das narrativas de seus próprios construtores, é que nos permitirá compreender o complexo de agenciamentos pedagógicos testemunhados e interpretados criticamente com eles. Nessa direção, acreditamos que a prática desta pesquisa tomada pela cartografia nos propôs “[...] possibilitar aprendizagens e experimentação de novas formas de abordar o objeto de estudo. Isto é, construir modos mais criativos de um fazer científico” (MAIRESSE, 2003, p.263).

Como efeito do aceite do desafio de um fazer científico mais criativo, tomamos as metodologias (cri)ativas no sentido de rizoma por reconhecê-las impregnadas de múltiplas dimensões didático-político-pedagógicas e formas na intervenção pedagógica dos professores. Assim, a expressão do que elas seriam proporcionou pensar como elas podem viabilizar práticas integradoras na perspectiva da FHI, levando em conta as conexões que foram feitas nos agenciamentos pedagógicos significados quando reportados nos registros das narrativas ao já conhecido, às memórias das experiências docentes e às conexões nos territórios existenciais de cada um dos professores. Esse fato nos faz entender que entramos na dimensão do sensível por

²⁷ Modelo do roteiro – OLIVEIRA, João Paulo. A formação de estudantes do Ensino Médio Integrado no Brasil: contributos para os estudos sobre programas de extensão em Institutos Federais. [tese de doutoramento] Évora: Universidade de Évora, 2020.

trilharmos o conhecimento da existência para construirmos mapas narrados, ou seja, cartografia afetiva.²⁸

Enfatizamos que nosso olhar rizomático, na caracterização da pesquisa cartográfica afetiva, se destinou a acompanhar processos, redes, agenciamentos e composições, que traduzem os mapas de um pensar que vão nos orientar na defesa de nossa tese: Metodologias (cri)ativas são alternativas facilitadoras da práxis educativa na EPT-EMI e contributo à FHI. Para esse fim, buscamos junto com os professores participantes traçar mapas e linhas a partir da interrelação entre diferentes conexões/nós rizomáticos que constituem as metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas que se procura perceber, descrevendo como são tecidas na intencionalidade da FHI. Assim, como pesquisadora-navegante, pensamos o processo de construção dos mapas sob o olhar rizomático conforme o quadro 01.

Quadro 01 – Coordenadas de Construção dos Mapas

EIXO I – IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL	EIXO II – RECONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PPP (IFRN, 2012) DOS ENTREVISTADOS	EIXO III – SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA OBJETIVO:
OBJETIVO: Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho pedagógico no EMI-EPT.	OBJETIVOS: Compreender as concepções dos docentes acerca dos princípios previstos no PPP/IFRN (2012) em correlação com a sua prática.	OBJETIVO: Conhecer as perspectivas dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas, a partir da ideia de metodologias (cri)ativas.
MAPA I – Formação e atuação docente	MAPA II – Concepções e princípios da prática pedagógica dos professores	MAPA III – Metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem para práxis educativa integradora e contributo à FHI
QUESTÕES: Formação inicial e continuadas; Área de atuação docente no	QUESTÕES: Participação no grupo de estudo do IFRN/CAL e aspectos	QUESTÕES: Compreensão de prática pedagógica; existência de

²⁸ Mesa 19 – Cartografias para adiar o fim do mundo, com Ailton Krenak e Muniz Sodré. Mesa de Encerramento da 19ª Flip - Festa Literária Internacional de Paraty. In: https://www.youtube.com/watch?v=78ikR_oxrtg acesso em: 13/12/2021.

IFRN e tempo de atuação no IFRN/CAL; Relato de experiência com ensino pesquisa e extensão.	trazidos para a prática docente, que provocaram modificação na prática pedagógica; Concepções de CI e FHI, e como estão inseridas na prática pedagógica; Enfoque das metodologias de ensino-aprendizagem e se são consideradas metodologias inovadoras e diferentes; Descrição de uma das práticas relevantes conforme os princípios metodológicos que as orientam.	metodologias (cri)ativas; Viabilidade das metodologias (cri)ativas para a práxis educativa integradora e contributo à FHI; Experiências com metodologias (cri)ativas no processo de ensino-aprendizagem para a FHI.
Mapa com diagramação: composição da práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI.		

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Com a proposta de cartografia e devires da construção da práxis educativa integradora, nós partimos para a organização dos mapas, que registraram as descobertas sobre as metodologias (cri)ativas nos territórios das práticas pedagógicas dos professores participantes. É oportuno lembrar que os três mapas estão desenhados com as linhas de conhecimento, que resumidamente percebemos como linhas de fuga (produção, criação, conexão com o imprevisível e realização do inesperado), linhas flexíveis (movimentações que operam pequenas transformações) e linhas duras (operam recortes dicotomizados de horizontalidade e verticalidade, produzindo relações de hierarquia) (DELEUZE; GUATARRI, 1995). Essas linhas perfazem o espaço, ou seja, situam o nosso objeto de estudo nos agenciamentos pedagógicos traduzindo suas dimensões e suas formas que acontecem nos territórios, no marco temporal da nova identidade do IFRN e do seu PPP (IFRN, 2012), na sua quase uma década de construção coletiva, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na forma da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Assim, podemos dizer que o PPP (IFRN, 2012) foi o nosso primeiro mapa e, ao interpretá-lo, tomamos conhecimento dos territórios pelas diretrizes para a prática pedagógica do EPT-EMI, de determinados aspectos didático-político-pedagógico dos processos educativos e características identitárias do espaço IFRN/CAL, que constitui o nosso lócus de pesquisa. Mas esse mapa permeia todos os demais, pois é o conhecimento que embasa a pesquisa.

Na sequência, apresentamos o primeiro mapa de identificação e histórico pessoal profissional dos participantes da pesquisa, nos aspectos relevantes para o trabalho pedagógico na EPT-EMI. O segundo mapa se deu no movimento de compreender as concepções dos docentes acerca dos princípios previstos no PPP/IFRN (2012) em correlação com a sua experiência na prática. Por fim, o terceiro mapa, que traça as metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem para uma práxis educativa integradora e contributo à FHI na prática pedagógica possível: “[...] A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso de investigação” (PASSO; BARROS, 2009, p. 17).

Por esse percurso investigativo da cartografia, desenhamos 03 mapas: Mapa I – Formação docente; Mapa II – Atuação na construção da prática pedagógica; e Mapa III – Metodologias de ensino-aprendizagem para a práxis educativa integradora e contributo à FHI, que servirão de paisagem para identificar as propostas de metodologias (cri)ativas presentes nas práticas pedagógicas de professores do curso em Lazer EPT-EMI, do IFRN/CAL.

MAPA I – Formação Docente

Vamos iniciar apresentando a identificação e o histórico pessoal profissional dos participantes da pesquisa, nos aspectos formativos relevantes para o trabalho pedagógico na EPT-EMI, seguindo as questões enunciadas no roteiro a saber: Formação inicial e continuada; Área de atuação docente no IFRN e tempo de atuação no IFRN/CAL; Relato de experiência com ensino pesquisa e extensão.

Se caracterizando como pesquisa cartográfica afetiva, reconhecemos como importante descrever toda a dinâmica do agendamento e dos encontros no espaço virtual *Google Meet* para a realização das entrevistas. Já no primeiro contato com os professores de codinomes Âncora, Bússola, Vela, Céu, Barco e Porto, para o convite de participação na pesquisa, grande foi nosso contentamento ao sentirmos a alegria de todos por terem sido convidados a participar do nosso estudo, confirmando rapidamente o aceite do convite e se dispondo a agendar dia/horário para realização da entrevista.

Destacamos que, como atuamos juntos como professores no curso Técnico Integrado em Lazer, construímos um elo afetivo nos momentos de troca de experiências docentes e com o grupo da Comissão do Plano de Educação (CPE) cotidianamente, fortalecido pela construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar do IFRN/CAL. O clima de nossos encontros se deu numa atmosfera dialógica e amorosa, traduzido numa presença alegre de pesquisadora e

participantes que permeou todos os nossos diálogos, com autêntica troca de afetos pela saudade que o distanciamento físico imposto pela pandemia nos causou.

Feitos os acolhimentos afetivos de cada professor nos encontros, seguimos com as explicações e os esclarecimentos dos eixos/questões do roteiro de pesquisa, que inclusive já tinha sido enviado previamente no *e-mail* e *WhatsApp* de apresentação/convite da pesquisa. Merece destaque que os participantes pediram desculpas por não terem se debruçado na leitura do roteiro, justificando intensa atividade docente exigida pelo ensino remoto, no período de pandemia da COVID-19.

A sequência de apresentação e análise de informação dos relatos dos professores segue a proposta dos núcleos politécnicos: núcleo estruturante e núcleo tecnológico, que é o desenho curricular pensado para a EPT-EMI. Desse modo, saber sobre as diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de EM favorece os professores buscarem pela materialização da filosofia da práxis na formação técnica de EM, pensando a natureza da especificidade do saber, as metodologias de ensino-aprendizagem e a dinâmica da construção de conhecimento, e a avaliação para a FHI dos educandos balizadas pela interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, tratamos dos 02 professores do núcleo estruturante que corresponde a conhecimentos do ensino médio das áreas de Linguagem; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática, que contemplam os conteúdos de base científica basilares para a FHI.

O encontro com a participante Bússola foi um momento de surpresa com apresentação de seu bebê que nasceu, e que devido à pandemia não pudemos visitar. Na apresentação, fomos tocadas pela alegria dos semblantes da participante da mãe e do seu filho, o que confirma como a expressão de afeto faz bem a nossa existência. Para a realização da pesquisa, o papai assumiu o momento de cuidado para que a mamãe pudesse contribuir com o nosso estudo. Essa cena retratou o desdobramento de muitas mulheres com sua presença plural no mundo de mãe e de profissional, dividida com os muitos afazeres trazidos para o ambiente de casa. Nesse momento, nos vimos envolvidas por um profundo estado de gratidão pela disponibilidade de Bússola para colaborar com o nosso estudo.

Bússola se apresentou como professora de Biologia, formada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília – UnB (licenciatura), complementando com o curso de Biologia Molecular pela UFRN. Ela destacou que ficou muito tempo nessa área de atuação. Sua formação continuada se deu com vários cursos na área de genética tendo, inclusive, iniciado um doutoramento em bioinformática, que foi interrompido por conta de uma série de problemas de saúde não detalhados na entrevista. Com relação à educação, trouxe com satisfação sua

participação num curso de formação na Finlândia, intitulado *Educação para o futuro*, em parceria com o MEC e o CNPq, formação tida como divisor de águas para a mudança da dinâmica de sua prática pedagógica, pois aprendeu sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

No IFRN/CAL atua principalmente no EMI e subsequente. A chegada como docente efetiva no campus de Santa Cruz trouxe, inicialmente, uma experiência desafiante de coordenar a I Exposição de Tecnologia, Educação e Cultura (EXPOTEC), considerando que tudo lhe era muito novo quanto ao funcionamento institucional. Deste momento, enfatizou que nunca mais parou sua experiência em pesquisa e extensão, inclusive, lembrando que sempre foi envolvida nessas atividades desde a sua formação inicial na UnB. Quanto ao tempo de atuação no IFRN, conta com entrada em julho/2010 no campus Santa Cruz (aproximadamente 6 anos), e no IFRN/CAL (5 anos), com chegada em março/2016, o que totaliza um tempo de 11 anos no IFRN.

Dentro do IFRN, eu comecei com pesquisa, um pouco depois que eu cheguei em Santa Cruz que é o meu Campus de origem IFRN/Santa Cruz. Daí, a gente fez pesquisa sobre qualidade de vida, sobre parasitoses. Aí no CAL, eu continuei com pesquisa também, e agora eu tô com uma pesquisa que tá parada por conta da pandemia que ela pesquisa sobre “Zumbidos em adolescentes”, a gente está vendo a influência do zumbido na qualidade de vida dos estudantes do CAL. Aí por enquanto a extensão eu dei uma parada também de conta da pandemia. (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

A experiência da Bússola em pesquisa materializou-se por meio de projetos que incluem diferentes temáticas como qualidade de vida, parasitose, zumbidos em adolescentes. Nessas experiências, ela comentou a participação de outros docentes ligados a diversas áreas do conhecimento na especificidade das temáticas. O que demonstrou uma experiência interdisciplinar na pesquisa.

O encontro com Vela foi repleto de animação, pois sua energia divertida traz uma presença descontraída de ser e estar no mundo. Inicialmente, muita troca afetiva, expressão de sentimento de saudades dos momentos que desfrutamos juntas em atividades institucionais e de lazer entre amigos do IFRN/CAL. Foi com descontraído acolhimento que iniciamos a entrevista, num bate-papo baseado nas questões do roteiro. Vela é formada em Letras – Português e Inglês, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Sua área de atuação no IFRN é Língua Portuguesa, e tem 11 anos no IF, contando o IFPR, onde atuou inicialmente. No IFRN está desde 2017, são 4 anos. Antes de vir para o IFRN/CAL, trabalhou um mês e meio no IF/Zona Norte, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Convém considerar que antes do IFPR ela trabalhou em escolas particulares, em universidade privada, paralelamente ao trabalho em escolas do estado e na secretaria de educação. Condição

profissional que retrata a problemática de atuação docente em diversas atividades acadêmicas e de gestão que exigem disposição do ser-professora global para dar conta dessa lastimável realidade de tripla jornada de trabalho do professor no país.

Em seu relato de experiência com ensino, pesquisa e extensão, sempre atuou no ensino com Língua Portuguesa nos diferentes níveis - Técnico Integrado, Subsequente e Superior. Ela enfatizou com muita tranquilidade que só começou a atuar na pesquisa e extensão depois da entrada no IFPR, ao declarar que, já sendo mestre na ocasião de se efetivar servidora nessa instituição, o que entendia de pesquisa era escrever uma dissertação.

Assim, na consideração das particularidades do IFRN, destacamos que não pode passar despercebido o movimento real de formação docente que, às vezes, não promove conhecimento consistente pela trajetória de atividades de pesquisa e extensão. Na extensão, sempre trabalhou no Programa Mulheres Mil (PMM) desde o Paraná. Aqui no IFRN/CAL, desde que chegou, ministra aulas no PMM também, essa experiência é tida por ela como muito como “legal”.

Na experiência de professora-navegante cartógrafa, partimos para a entrevista com docentes do núcleo articulador, que evoca conhecimentos do EMI e da EP. Nesse, os conteúdos têm estreita ligação com o curso e com os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos e elementos expressivos para a integração curricular (IFRN, 2012).

Cada momento de entrevista era muito esperado por nós, por um lado, pela realização da investigação, cumprindo o cronograma aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e, por outro, pela oportunidade de rever amigos estimados que a cultura institucional possibilitou alimentar com amizades para além das relações profissionais no espaço do IFRN/CAL.

Com Céu foi um reencontro que tocou nossos corações, pois veio à tona a lembrança de nossas histórias e memórias da busca por um quadro de referencial maior em torno da EPT-EMI, ou seja, conceitos e concepções, o que exigiu de nós momentos de muita leitura no grupo de estudo. Céu tem graduação em Psicologia, pela UFRN. Sua área de atuação docente no IFRN é basicamente as disciplinas da psicologia aplicada, como as disciplinas de relações interpessoais, liderança e desenvolvimento de equipes, técnicas de comunicação.

Iniciou sua atuação docente no Campus/Natal Central como professora substituta a partir do ano 2007, durante um período de 1 ano e 6 meses, e em 2009 entrou como professora efetiva no campo Cidade Alta. Então, no IFRN/Cidade Alta já atua há 12 anos, e se for contar o tempo que ficou como professora substituta soma 13 anos e meio no IFRN.

Na particularidade da experiência com ensino, pesquisa e extensão relatou que na dimensão do ensino atuou em diferentes níveis - Integrado, subsequente e superior (na

licenciatura e na especialização). Na licenciatura atua com Psicologia Educacional; na graduação, com Metodologia Científica.

Na pesquisa, quando estava no doutorado atuando como professora, ela submeteu um projeto de pesquisa que tinha relação com as atividades de doutorado, e havia estudantes bolsistas do IFRN que atuavam nesse projeto. Esse projeto contava como objetivo verificar a relação de crianças pequenas com indivíduos mais velhos, adolescentes e adultos, e também qual era a interferência de traços físicos das crianças nos relacionamentos delas com esses indivíduos mais velhos; além disso, pretendia identificar como era o comportamento cooperativo em uma atividade bem específica, que era um jogo. Destacamos que a sua formação continuada no nível de doutorado abrangeu atividades de investigação junto à sua atuação docente no campus, no entanto, não envolvendo temática relativa à especificidade da EPT.

Para Céu, a extensão oportunizou muitas experiências boas desde o Programa Mulheres Mil quando ainda era professora substituta e depois quando já como professora efetiva: “*Atuei em outros projetos que já aconteciam no instituto, como a trilha jovem que é um projeto que aconteceu IFRN/Central*” (PARTICIPANTE CÉU, 2021). Houve um projeto de extensão submetido, que concebeu e atuou, voltado para a Ação Social e a Literatura, desenvolvido durante dois anos e contando com a participação de estudantes do curso do campus Cidade/Alta, em colaboração com os estudantes da rede pública estadual. Nessas ações, sempre alguém era convidado para contribuir com alguma atividade.

A próxima entrevista foi com Barco, que também prontamente se mostrou feliz em colaborar com a nossa pesquisa e externou que desejava realmente contribuir com a construção de nossa tese. Merece comentar que essa entrevista foi remarcada em virtude de coincidir com atividade profissional da esposa, quando ele precisou cuidar das filhas crianças na primeira infância, mas logo remarcou para a semana seguinte, quando deu certo a realização da entrevista.

Barco tem graduação em Ciências Sociais na Unicamp. Lá, fez mestrado e doutorado na área de pensamento social brasileiro. Sua área de maior atuação no IFRN é na sociologia, aproximando pela transversalidade a temática do trabalho. O tempo de atuação no IFRN conta a partir de sua entrada no campus Caicó, em 2012, com permanência até final de 2013. Em 2014, em virtude de remanejamento entre os *campi* deste Instituto Federal, foi locado no campus Natal Cidade Alta. Soma um total de tempo de serviço de 9 anos na instituição.

Ele trouxe em seu relato de experiência a coragem de se desafiar em terras desconhecidas para atuar como professor no EMI, subsequente, superior e EJA. Ele atuou também em atividade na coordenação do curso de Produção Cultural (2018-2019), momento

revelado como de muito aprendizado no âmbito da construção e reconstrução coletiva da prática pedagógica.

Na extensão, participou do projeto Cineclube em Caicó, e no campus Natal Cidade Alta no projeto de prática profissional pelo EXECUTE, no projeto NUART e na Galeria Educa, que foi mais forte por participar como coordenador. Na pesquisa, desenvolveu alguns projetos, como afirma:

[...] não foram tantos como eu gostaria que tivesse sido, mas agora estou tentando ampliar esse leque, inclusive, mais na pesquisa. Ano passado, participei com um colega do projeto das escolas de samba nas Rocas, atualmente, nós estamos com um projeto de pesquisa sobre formação humana integral, com o objetivo de identificar alguns projetos de pesquisa, de extensão e de ensino que promovam essa formação humana integral, registrado como projeto de fluxo contínuo no SUAP. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

A intensidade que caracteriza a atividade docente no IFRN pode ser captada no relato dos pesquisados. Barco exemplifica algumas iniciativas em projetos de pesquisa com outros colegas docentes e mencionou um projeto que dialoga com a FHI, necessário no sentido de enriquecer reflexões sobre ensinar-aprender indispensáveis na prática pedagógica institucional.

Por último, temos os docentes do núcleo tecnológico, que abrange os conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com a área profissional e seu eixo tecnológico. Esse, por sua vez, traz em sua composição bases científicas e tecnológicas que embasam inventos e soluções tecnológicas, controle e processos tecnológicos, gestão de bens e de serviços, suportes de uso geral (IFRN, 2012).

A primeira entrevistada foi Âncora que, de posse do roteiro, ao falar sobre sua formação inicial e continuada, expôs sua memória afetiva e sua experiência feliz de estudante no EMI no curso Técnico de Informática do IFRN/Natal Central. Ela relatou, em meio a risos, como sua primeira formação inicial, no curso Lazer e Qualidade de Vida (IFRN), aconteceu, retratando que a existência desse curso foi apresentada em um evento no auditório do IFRN/Natal Central, e logo ela se sentiu interessada pela proposta da formação no curso. Paralela a essa formação, ela também era estudante do curso Comunicação Social (UFRN), área de seu interesse de atuação profissional. A Pós-graduação foi em Políticas Públicas, o mestrado, em Estudo das Mídias (UFRN) e o doutorado no Programa de Comunicação e Cultura da UFRJ. Âncora falava com muita afetividade de sua trajetória de formação no IFRN, fato que a trouxe para a docência, primeiro como professora substituta no curso Técnico Integrado em Lazer (2009-2011), e posteriormente, se efetivando servidora na oportunidade de oferta de concurso docente para o curso de Produção Cultural (2011). Traduzido em tempo de atuação no IFRN são 12 anos, e em particular no INFR/CAL, 10 anos.

Sua área de atuação compreende o curso superior de Produção Cultural (área do concurso) e Gestão Desportiva e de Lazer, Técnico Integrado Lazer. Conforme aponta Âncora, a atuação do docente no IFRN se dá num desdobramento de atuação em ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e muitas vezes na gestão.

Quanto ao relato de experiência com ensino, pesquisa e extensão, enfatizou que o ensino é a dimensão de sua maior atuação. Participou da gestão no âmbito do Ensino e da Extensão, atuando como coordenadora durante 2 anos. No momento está colaborando como integrante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propi) do IFRN. Declarou pouca participação em pesquisa e extensão, com justificativa de ter passado 4 anos afastada para o doutorado e, ao retornar, ter assumido alta carga horária de ensino, o que exigiu muita dedicação de tempo para pensar planejamento e atuação em sala de aula. No entanto, sempre contribuiu em atividades de pesquisa em colaboração com colegas do curso de Gestão Desportiva e de Lazer (GDL), embora reconhecesse a dificuldade para fazer pesquisa no que se refere a escrever/submeter o projeto em editais internos e externos de fomentos de pesquisa e extensão.

Essa primeira entrevista foi realizada com um misto de emoção e questionamentos, quanto ao alcance dos objetivos de nossa pesquisa, visto que a técnica de construção dos dados é relevante para a investigação dar conta do que estava sendo produzido em torno do nosso objeto de estudo, principalmente, se tratando do desafio da pesquisa cartográfica.

Foi chegado o momento da entrevista com Porto, que é graduado em Educação Física - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Sua formação continuada nos níveis de Mestrado e Doutorado foi na Educação, também pela UFRN. Não posso me isentar de traduzir a pessoa humorada que é Porto, ou seja, uma constante disposição alegre para interagir com as pessoas. Sua sempre boa disposição alimenta o ânimo dos envolvidos na interação com ele, em qualquer âmbito. Confesso que foi uma entrevista reflexiva, impregnada de bom humor e alegria, que provocou intensas gargalhadas e criou uma atmosfera envolvente do seu relato durante toda a entrevista.

Seu tempo de atuação no IFRN vem desde 2009, iniciou no campus Caicó, onde esteve durante 1 ano, logo depois foi para o campus Santa Cruz, onde passou 2 anos e 3 meses. Na oportunidade dos remanejamentos institucionais, foi para o campus Zona Norte e depois veio para o IFRN/CAL, “[...] onde estou há mais ou menos 3 anos e 4 meses” (PARTICIPANTE PORTO, 2021).

No que se refere ao seu relato de experiência com ensino, pesquisa e extensão, destaca o ensino como atuação predominante, embora realize trabalho de pesquisa e de extensão. Atribui que a sua chegada ao IF/CAL o aproximou mais de grupos de pesquisa (esporte e lazer)

e intensificou alguns projetos de extensão com o público idoso. Então, reafirmou que trabalha tanto no ensino como na pesquisa e na extensão, portanto, atua conforme orientação das políticas e ações institucionais, que primam pela indissociabilidade como princípio norteador das ações políticas de ensino, pesquisa e extensão e ações institucionais, com o devido respeito à carga horária docente.

Quando pensamos a organicidade do IFRN/CAL, remetemos que ela decorre de concepções claras de ensino (difusão/socialização e apropriação do saber historicamente sistematizado), pesquisa (construção do saber) e extensão (objetivação ou materialização desses conhecimentos), o que requer uma dinâmica de intervenção da realidade que retroalimenta o ensino e a pesquisa. Para tanto, essas dimensões se propõem atividades indissociadas para a concretude e materialização das finalidades e objetivos institucionais. Percebemos o desafio posto pelos professores quanto a produzir, difundir, socializar e sistematizar o conhecimento com qualidade e acessibilidade almejada, uma vez que essas dimensões ainda estão em construção das bases sólidas e indissociáveis de um processo de formação cidadã emancipatório, em suas experiências pedagógicas (IFRN, 2012).

Percebemos, no diálogo, que quando os professores relatam sua formação inicial e continuada eles apresentam satisfação em ter galgado com sucesso as conquistas da formação acadêmica até os níveis de mestrado e doutorado, embora reconheçam o desafio da indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão, externaram com sinceridade que elaborar e submeter um projeto não é tarefa fácil. Por exemplo, quando a professora assume a “[...] *dificuldade para fazer pesquisa no que se refere a escrever/submeter o projeto [...]*” (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021).

A atuação simultânea em ensino, pesquisa e extensão exige lidar com diferentes atividades didático-pedagógicas tem sido um aprendizado intensificado no IFRN, haja visto que contempla concepção de ensino, pesquisa e extensão diferentes da organicidade, conforme orientação das políticas e ações institucionais. Isso nos mostra que os professores atuam com concepções, habilidades e aprendizados diferentes, alinhados com a especificidade da área de formação de cada um, mas que vão progredindo conforme colaboram entre si para dar conta do processo de formação cidadã emancipatório, em suas experiências pedagógicas.

A proposta de integração dessas três dimensões na realidade do IFRN traz implicações de natureza teórico-metodológica em relação à gestão pedagógico-administrativa dos processos e das práticas acadêmicas, visando um planejamento indissociável dos processos formativos inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão que possibilitem alcançar a formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos (IFRN, 2012).

Vemos que é preciso a compreensão do PPP da instituição como condição primeira para os professores elevarem o nível de consciência e comprometimento com as transformações sociais, reconhecerem sua parcela de reponsabilidade nas opções didático-político-pedagógicas para responder às finalidades e objetivos institucionais, que são de um coletivo.

Em respeito ao coletivo, enfatizamos que o PPP do IFRN não é um documento que diz o que os professores e gestores devem fazer, até porque não se trata de ditar regras para o trabalho pedagógico, mas recomenda ações respeitando a autonomia e estimulando a colaboração na desafiadora realização da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão:

- adesão ao diálogo interdisciplinar, por meio de uma organização curricular que acolha os eixos básico, científico, técnico e tecnológico;
- promoção de intercâmbios constantes entre as áreas de conhecimento e as temáticas do cotidiano, conectando aspectos da formação humana, social e profissional;
- planejamento conjunto, envolvendo disciplinas, programas e projetos que compõem as diretrizes dos cursos;
- condução dialógica, atrelada ao planejamento conjunto, do processo pedagógico de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes; e
- formação continuada para atender às especificidades pedagógicas, no sentido de materializar a aproximação das áreas e as dimensões acadêmicas, verificando as necessidades presentes na realidade da qual os sujeitos fazem parte (IFRN, 2012, p. 97).

Realmente, não há dúvidas de que essa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão exige dos professores a realização de atividades didático-pedagógicas mais complexas do que eles tinham conhecimento em seu percurso acadêmico formativo. Em nosso estudo, os pesquisados demonstraram que, inicialmente, se atêm a atividades em conformidade com a sua área de formação, nas quais acreditam poder alcançar bons resultados e autorrealização. Os professores destacaram pouca participação em pesquisa e extensão, justificados pela alta carga horária de ensino (o que resulta em pouco tempo dedicado para cumprir atividades de pesquisa e extensão; além das dificuldades de elaboração de projetos), no entanto mostraram disposição para colaborar com projetos de colegas. Por isso, foi oportuno e necessário realizar uma leitura crítica traduzida no mapa dessa prática pedagógica com o objetivo de caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho pedagógico no EPT-EMI, visto que os três mapas se entrecruzam, tendo o professor como parte de um todo conectado: o mapa da formação deve demonstrar a abertura para a constituição da pedagogia do docente.

Ainda no documento do PPP (IFRN, 2012), a orientação de assumir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão engloba uma visão de totalidade do conhecimento, já que está incluída na proposta pedagógica do Instituto e na formação continuada do profissional da educação. Neste âmbito, trazemos a formação acadêmica dos

participantes, que segue a área de formação inicial, pois isso significa que sua produção científica não se dá na área da EPT, embora aborde estudos de temáticas para investigação relevantes que favorecem a aproximação entre o instituto e a sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho, sem que alguns deles tenham consciência disso.

Do ponto da formação do professor para atuar na EPT, a realidade é que na formação inicial – Licenciatura/Bacharelado, temáticas como currículo integrado, construção curricular, didática, planejamento da prática pedagógica, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e docência não são abordados na ampliação do campo da educação profissional. Machado (2008) dá acertada importância à formação pedagógica, que engloba necessária formação didática desses professores para atuarem na EP.

Na formação dos docentes para a educação profissional, é fundamental trabalhar diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexa diversidade apresentada por esta modalidade educacional e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os alunos. (MACHADO, 2008, p. 21).

Assim, foi fundamental trazer a identificação do perfil e o histórico formativo pessoal do professor participante da pesquisa para captar no momento da entrevista a singularidade do que sentia, pensava, falava e, mais adiante, o que praticava. A ausência de uma formação na especificidade da EP pode ser aspecto limitante de realização da transposição didática dos conteúdos específicos, considerando a complexa diversidade para trabalhar diferentes formas para atender à abordagem dos diferentes saberes curriculares na relação com as dimensões econômicas, sociais e culturais que estão envolvidas na formação do educando da EP. Poderíamos aqui pensar, como linhas duras na cartografia, a formação docente, que pode operar recortes dicotomizados por condicionantes dos perfis delineados, que não se desvelaram pela direção dos horizontes da EP.

Neste Mapa I, trouxemos a efervescência da busca pela formação continuada dos professores do IFRN/CAL, que demonstram a abertura para superar os condicionantes da sua formação docente e a constituição da sua pedagogia no ensino, na pesquisa e na extensão. Como exemplo temos a propositiva de um projeto de pesquisa sobre FHI, para identificar projetos de ensino, pesquisa e extensão que promovam essa formação, que têm 02 professores pesquisados como membros: Barco e Céu.

Aqui reforçamos a recomendação do PPP (IFRN, 2012) de que a atuação docente evoca uma formação continuada para atender especificidades pedagógicas de EMI-EPT, visando materializar a aproximação das áreas e as dimensões acadêmicas, verificando as necessidades

presentes no espaço em que os sujeitos fazem parte. Percebemos que os professores buscam identificar barreiras que precisam transpor e admitem que ainda há muito o que saber sobre o projeto de FHI, visto que é preciso atuar alinhados com concepções, valores e princípios que constituem uma pedagogia coerente para a concretização dessa prática pedagógica.

A EPT-EMI assentou suas bases políticas educacionais para a FHI tanto em seus objetivos quanto em seus métodos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, entendemos que o professor traz de sua formação acadêmica e experiência profissional diferentes concepções e princípios em que o desenho da prática pedagógica no IFRN, decorre de um referencial teórico-metodológico construído ao longo de seu trajeto formativo.

Nesse mapa da formação docente, a identidade do perfil do professor no curso Técnico Integrado em Lazer foi traçada com linhas de conhecimento da atuação no IFRN/CAL, conforme organização curricular do CI em núcleos estruturante, articulador e tecnológico. O que dizemos é que essa organização do CI orienta a atuação dos professores nos agenciamentos pedagógicos para cumprir a função social institucional de ofertar EPT pública de qualidade, numa proposta político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Como decorrência dessa proposta se orientam diretrizes pedagógicas que se tornam possíveis quando perseguidas por práticas pedagógicas comprometidas com a FHI (IFRN, 2012). Esta síntese é apresentada no mapa I (Figura 8).

Figura 8 – MAPA I – Formação docente



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Notamos que a EPT-EMI impõe ao professor, para concretizar a proposta de CI, atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, que são dimensões significadas no princípio da integração. No entanto, o relato dos professores indicam que eles acabam por atuarem de forma preponderante no ensino devido ao número alto de carga horária que precisam dar conta. Assim, numa proposta de CI produzir, difundir, socializar e sistematizar o conhecimento em bases sólidas da indissociabilidade dessas dimensões se traduz em desafio para o professor e ainda está em construção na prática pedagógica do IFRN/CAL.

Percebemos ainda a necessidade de intensificar uma reflexão sobre o princípio da integração, no sentido de instigar uma análise sobre como integrar ensino, pesquisa e extensão inerentes à prática educativa, tornando real processos investigativos na mediação do conhecimento que estimule o desenvolvimento do espírito crítico, reflexivo e criativo (IFRN, 2012).

A formação específica em EPT não aparece no percurso formativo dos professores. No IFRN/CAL, os professores adjetivaram a atuação como desafiadora, realizada num constante exercício de ação-reflexão-ação no sentido de reapropriação do projeto de FHI, movidos em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente a consciência da opção política em coerência com uma prática pedagógica centrada no CI e no ensino-aprendizagem interdisciplinar que promova a socialização e construção do conhecimento com as finalidades da FHI.

No entanto, reconhecemos que a ausência de uma formação específica na EP fragiliza a consolidação de práticas pedagógicas que se aproximam da concepção da filosofia da práxis, posto que envolve o conhecimento epistemológico da prática dirigida por finalidades de educação politécnica, escola unitária e formação omnilateral.

É preciso que fique claro que a ausência dessa formação dos professores não impediu de se sentirem sujeitos de sua própria prática pedagógica e de se moverem pela necessidade de criar meios para pensá-la, experimentando e problematizando estratégias para além do modismo, reconhecendo que há um modo próprio de processos educativos que requerem consonância com a práxis, ou seja, a teoria do fazer (FREIRE, 2012). Contudo, é louvável destacar a importância de os professores terem uma formação específica em EPT.

Vimos com os professores o quão complexa é a concretude do projeto de FHI da EPT-EMI, por envolver um conjunto de saberes epistemológicos didático-político-pedagógicos carregados de finalidades, condições concretas da vida escolar que são colocadas em ação pelo professor e definem o modo como se concretiza a prática pedagógica (VEIGA, 1989).

A reflexão que fazemos é que a prática pedagógica, sendo práxis na EPT-EMI, sob o prisma da FHI, requer do professor a tomada de consciência das concepções, princípios e

fundamentos do currículo e das práticas institucionais. Isto porque envolve saber que a prática educativa é política, portanto, o professor precisa ter clareza não só sobre o que ensinar (conteúdo), mas para que ensinar (finalidades) e a quem se destina e a quem interessa (IFRN, 2012).

Os pressupostos do projeto da FHI para construção da prática pedagógica são apreendidos no exercício da docência em estudos promovidos nas RP e RG, e na semana pedagógica de formação no início dos semestres promovidas pela reitoria de ensino. O que não dá força suficiente para avançar na efetiva realização da função social da instituição, comprometida com o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social.

A necessidade sentida de analisar as metodologias (cri)ativas na prática pedagógica dos professores nos fez querer saber da sua trajetória acadêmica e profissional, por entendermos que a articulação entre as dimensões didático-político-pedagógica configura o seu quefazer docente. Como não nos aprofundamos na questão da formação docente dos participantes, nos ativemos a conhecer as experiências de atuação nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão por ser informações para a construção do perfil docente que ministra aulas no curso Técnico Integrado em Lazer – EMI, no IFRN/CAL. As linhas de conhecimento para o desenho do mapa I revelam a formação inicial como linha dura, reforçada por depoimentos apresentados quanto ao fato de nunca terem feito trabalho com pesquisa antes da entrada no IFRN e a não realização de atividades de pesquisa e extensão por excessiva carga horária de aulas no ensino. No entanto, a exigência do princípio da integração de conhecimento no currículo desafia os professores a reorganizarem constantemente seu trabalho docente para articular a construção do conhecimento nas três dimensões ensino, pesquisa e extensão. Essa busca de elaborar atividades de pesquisa e extensão numa articulação com as atividades de ensino pode determinar um quefazer com criatividade autêntica, em que a realização dessas atividades escolares constituem linhas flexíveis na prática pedagógica de cada professor.

Tendo isso em vista, colocamos a importância de buscar uma formação específica em EPT na formação continuada, que oportuniza a apreensão de saberes didático-político-pedagógicos e das especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT, qualificando os professores para pensarem criticamente as estratégias de ação pedagógica comprometidas com práticas de ensino-aprendizagem na inter-relação com a dimensão política, visto que influencia maneiras de ser e de fazer no contexto educacional (MOURA, 2008). Inclusive, essa é uma assertiva da formação específica em EPT defendida como política de formação docente no PPP (IFRN, 2012).

Pensar sobre o que se pode fazer para a criação de novos territórios existenciais de sua práxis pedagógica, na centralidade do projeto de FHI como referência, passa por conhecer o perfil docente do professor que assume o processo de ensino-aprendizagem e o seu referencial teórico-metodológico quanto ao CI e ao elenco dos princípios orientadores da prática pedagógica do PPP (IFRN, 2012) para realizar a função social institucional. Portanto, o desejo de participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, interpretado como importante, abre desafiadora identidade do ser-docente, reconhecendo-se e atuando numa proposta curricular centrada na FHI, que para nós constituirão linhas de fuga em nosso mapa. Esse objetivo confere a singularidade do ideal pedagógico do IFRN, que será representado no mapa II.

MAPA II – Concepções e princípios da prática pedagógica dos professores

No mapa II, produzimos uma análise do processo de construção das práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias (cri)ativas, visto que o pretendido, nesse momento, foi descrever algumas concepções de CI e FHI e princípios dos professores previstos no PPP (IFRN, 2012), de maneira a percebê-las integradas ou não ao seu quefazer pedagógico, a partir das questões pertinentes a atuação de cada um no sentido de verificar possíveis correspondências entre as concepções e os princípios orientadores da prática educativa institucional.

Com esse intuito, seguimos priorizando as questões, a saber: participação no grupo de estudo do IFRN/CAL e aspectos trazidos para a prática docente, que provocaram modificação na prática pedagógica; concepções de CI e FHI, e como estão inseridas na prática pedagógica. Isso porque no projeto de EPT-EMI a compreensão de FHI e de CI é a que vigora na organização das práticas pedagógicas. Portanto, entendemos o alcance das concepções e dos princípios na configuração de uma prática, visto que conectados regem as ações dos professores que desencadeiam os agenciamentos pedagógicos.

As outras questões em torno do enfoque das metodologias de ensino-aprendizagem, e se elas são consideradas metodologias inovadoras e diferentes e no que se refere a descrição de uma das práticas relevantes conforme os princípios metodológicos que as orientam, serão abordadas no sentido de nos dar uma síntese das metodologias (cri)ativas que serão trazidas de forma aprofundada na paisagem das práticas pedagógicas dos professores no mapa III.

Assim, este Mapa II tem seu desenho traçado pelo eixo 2 do roteiro para responder aos objetivos de conhecer as experiências dos docentes junto ao grupo de estudo do IFRN/CAL, além de compreender as concepções dos docentes acerca dos princípios previstos no PPP/IFRN

em correlação com suas práticas pedagógicas. Para tanto, nos deteremos às questões que nos ajudem a conhecer as experiências dos docentes junto aos grupos de estudo para pensar alternativas novas de educação no que se refere aos princípios do PPP (IFRN, 2012) e às práticas pedagógicas desenvolvidas no IFRN/CAL.

Iniciadas as entrevistas, nos deixamos ser tomados por uma atmosfera de reflexões e emoções que emergia numa reciprocidade entre pesquisadora-navegante e pesquisados, em que as questões nos colocavam numa escuta afetiva respeitosa. Em atenção às informações nos relatos, cuidamos em nos manter com presença aberta nos encontros, visto que elas nos forçam a pensar para compreendê-las e construir as linhas de conhecimento em nossa pesquisa. Foi então que, seguindo o roteiro, atentos aos aspectos que o trabalho do grupo trouxe para a prática docente, consideramos também as mudanças que esse trabalho provocou na prática pedagógica dos envolvidos.

Com o objetivo de conhecer as concepções e os princípios que articulam a prática concreta dos professores, entrelaçados com o PPP (IFRN, 2012), perguntamos sobre a participação no grupo de estudo do IFRN/CAL: dos 06 professores da pesquisa, 05 afirmaram ser membros da CPE, e 01, não sendo membro, participa ativamente do movimento em direção a uma mudança da qualidade da prática pedagógica institucional.

Para Âncora, os aspectos trazidos para a prática docente, que provocaram modificação na prática pedagógica, se traduzem no

[...] aprendizado desse grupo de estudo foi tirar olhar de mim e colocar olhar no estudante construir toda minha o meu componente curricular a partir do Estudante daí convidá-lo a essa construção junto comigo. Acho que essa foi a maior mudança e assim que leveza que isso traz porque nós colocamos muito naquele lugar que eu estou aqui para transmitir todo conhecimento para os estudantes, fica muito sozinho você ser responsável e você tem muito medo de falhar. E quando você compartilha esse processo que na verdade você se coloca como mediador dos processos aqueles estudantes, que eles participaram dessa construção com você, então, é um momento colaborativo que todo mundo tá aprendendo que a gente tá reconstruindo aquele caminho de dia né nem deu mais qualidade de vida também e mais com mais qualidade também no processo de ensino-aprendizagem [...]. (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021).

A participante, com semblante de satisfação, acrescentou que foi muito bom participar desse grupo, e atribui importância por vários motivos: não está solitária no processo de busca por alternativas para mudar a sua prática pedagógica; possibilidade de pensar as alternativas e compartilhar como elas aconteceram é fundamental no seu desenvolvimento como docente, visto que, muitas vezes ela sentia o estranhamento da própria turma, que exige metodologia muito diferente; e saber que os colegas também estavam passando por isso, era reconfortante. Além disso, ter um processo formativo para os professores e os estudantes na instituição, no caso, compartilhando no grupo, é muito importante.

É fundamental também ressaltarmos que a professora Âncora percebe sua atuação docente com os estudantes e não para os estudantes, ou seja, com foco no ensinar-aprender colaborativos. Pela sua fala, a tarefa de ser professora pensando as práticas junto com os estudantes e com os colegas é mais confortável e gera maior aprendizado da pedagogia que nelas se experimentavam. Lembramos Paulo Freire, de que a tarefa do professor jamais foi a transferência de conhecimento para os educandos, mas uma tarefa impregnada de força criadora do aprender da qual fazem parte educador-educando (FREIRE, 2011).

Podemos arriscar dizer a relevância dessa participação no grupo de estudo CPE como aprendizado referente à concepção de seu componente curricular, cuidando de aprender sua intervenção pedagógica ligada ao projeto de EPT-EMI do IFRN, pelo percurso da problematização. Na narrativa de Âncora, as experiências ligadas à sua formação docente específica foram trazidas por pensamentos críticos que estavam retidos com certa qualidade em sua memória, isto é, numa conexão simultânea existente do seu quefazer pedagógico no passado e no presente, que puderam ser lembradas com nitidez ao percorrermos o caminho de suas práticas pedagógicas pelas trilhas já abertas na sua atuação docente. Ela foi enfática ao mencionar as riquezas dos estudos no grupo quanto a

[...] poder pensar e ver experiências acontecendo de um lado e refletir por exemplo textos, né, e estudos de outros e dialogar essa prática com aquela teoria e com nossa realidade, então, triangular isso, foi o que o grupo proporcionou, né, principalmente, na realização do Fórum. Sobre as minhas práticas ao longo da discussão nesse tempo de participação do grupo, eu me senti muito motivada para experimentar coisas novas, e experimentei coisas novas, inclusive, a docência compartilhada. (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021).

Percebemos que a existência do grupo de estudo oportunizou pensar as experiências de ensino-aprendizagem à luz da produção científica, permitindo estudo de textos pertinentes que fortaleceram o exercício de estabelecer o diálogo teoria/prática e de ambas com a realidade, que constitui a práxis. As ações do grupo de estudo se sustentavam sob os princípios da cooperação e da colaboração, o que fortalecia o elo afetivo entre os professores, incluindo e ampliando as possibilidades de realizar a docência compartilhada no IFRN/CAL. Docência compartilhada entendida como participação integrada de professores, que juntos planejam e constroem a prática pedagógica de um determinado componente curricular, que dialogam transversalmente pelos conteúdos e se efetivam pela prática interdisciplinar.

No diálogo iniciado com Bússola, ao relatar sobre sua imagem da participação no grupo de estudos, externou que foi a partir de então que começou a perceber que tinha parceiros para inovar, para tentar mudar, no IFRN/CAL.

[...] E com o grupo (CAL) o que eu pude perceber que eu pude realizar codocência por exemplo, né? É, só que eu não cheguei ainda a implementar, porque quando eu

pensei veio a pandemia, mas eu realizei algumas codocências em termos de temas assim de projeto integrador. [...] (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Bússola traz a experiência da docência compartilhada com a terminologia codocência, entendida como ação de dois ou mais professores que trabalham numa disciplina com objetivos educativos comuns. Ela enfatizou que, para inovar, até que o professor consegue fazer alguma coisa sozinho em sua sala de aula, mas é muito melhor quando trabalha em grupo, pois vai muito mais longe porque se sente mais forte, e mais capaz também.

[...] Pelo menos eu me sinto assim. Eu falo você falando de mim rsrss. Eu me sinto mais forte, eu me sinto mais capaz quando eu tenho colegas que coadunam com os meus pensamentos e trazem ideias novas, né, que dialogam e trazem críticas de onde eles acham que pode melhorar. [...] (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Compartilhamento de experiências, aprendizagem e apoio mútuo. O grupo CPE ampliou as oportunidades de aprendizado mútuo e de compartilhamento de experiências entre professores no IFRN/CAL. Permitiu, também, o aprofundamento das discussões sobre o currículo, sobre suas próprias práticas pedagógicas, a tomada de decisão em conjunto e o apoio mútuo, incrementando a confiança dos professores para assumirem riscos que não assumiriam sozinhos na implementação de inovações curriculares. Reduz-se assim o isolamento e promove-se a colegialidade docente.

Vemos que na experiência pessoal da professora Bússola se revela a importância da colaboração na maneira de ser, fazer e conviver como sustentação da prática pedagógica institucional, traduzida pela experiência da codocência ou docência compartilhada. Pudemos perceber que Bússola fala da troca de experiências e da partilha de saberes mais relacionados à prática docente no dia a dia dos professores, que com o apoio mútuo assumiram riscos que sozinhos não assumiriam para concretizar práticas inovadoras que o CI requer na escola: “A troca de experiências consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26). Isso reforça a importância de se conceber o espaço escolar também como oportuno para a formação docente e fortalecimento da colaboração na prática educativa visto que é coletivamente que se enfrenta os desafios de construir e reconstruir conceitos, concepções e práticas pedagógicas da escola.

Em outro encontro, na entrevista com Vela, temos o relato da participante sobre o trabalho realizado com o grupo do CEP em aspectos práticos: a vivência da docência compartilhada que experimentou pela primeira vez ao longo de sua atuação como professora.

[...] Eu acho que a comissão ela me deu muita vontade de fazer a docência compartilhada, até porque foi quando eu experimentei a docência compartilhada pela primeira vez. E estou fazendo agora no remoto a docência compartilhada. Mas, foi

uma coisa importante, que o que me alterou bastante foi ser menos conteudista. Não é que eu seja conteudista, mas é menos é mais tipo assim, menos conteúdos bem dados do que dá o programa inteiro. (PARTICIPANTE VELA, 2021).

Vela destacou como aprendizado o exercício do trabalho colaborativo a partir da docência compartilhada: a abertura do professor para não se apegar só ao conteúdo da sua disciplina, a ser mais flexível, a vontade de fazer a docência compartilhada com os colegas, o estímulo de estudar o PPP (IFRN, 2012) e escrever sobre temáticas priorizadas neste documento.

[...] E fazer esse exercício é muito bom, claro. Uma vontade de inovar, de crescer. Acho que foi mais assim a questão de ânimo, de gás. É como se colocasse adrenalina ali no seu braço, você entendeu? É mais ou menos isso. Com aquela adrenalina ali, a gente fica então vamos fazer! (PARTICIPANTE VELA, 2021).

Entendemos que o professor é sujeito do processo educativo na escola, e as suas experiências trazem contribuições que podem provocar modificação na prática pedagógica institucional. Numa tentativa de perceber a conexão entre as falas dos professores, temos o destaque da docência compartilhada, a flexibilidade no trato com os conteúdos. Essas já nos indicam vestígios de práticas (cri)ativas.

Eis que Vela traduziu que conseguiu internalizar o novo/diferente por meio do grupo do CPE, foi conhecimento do PPP para a compreensão do projeto EPT-EMI, e assim, realizar o seu quefazer docente com coerência, além do trabalho participativo e cooperativo com alguns colegas.

Então, eu acho que essa ação-reflexão com base nessa amorosidade, nessa ludicidade ela dialoga sim com esse currículo, que um currículo interdisciplinar, integrado, né? E leva em conta essa importância do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura. Uma educação que leva o sujeito a pensar, né? Eu sempre entendi que na EPT nossos alunos estão galgando patamares maiores, que ele tem que contribuir tipo de educação que a gente faz, assim, preocupada com o político, né? [...] (PARTICIPANTE VELA, 2021).

A forte presença do princípio da colaboração presente nas narrativas retrata como ponto integrante do processo educativo o trabalho coletivo como momento privilegiado para se pensar a formação humana e a construção do conhecimento desejada pela instituição: “As atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva” (MOURA, 2008, p. 36).

Céu nos ofereceu, no diálogo em que realizamos, um olhar para o complexo universo da prática pedagógica que nos rodeia no IFRN/CAL. Sempre muito atenciosa e firme, Céu nos trouxe bem o que esperava encontrar na experiência com o grupo CPE, quando na ocasião de sua constituição, se desejava criar uma atmosfera pedagógica em vista da ressignificação que

se desejava dar à FHI, bem como construir novas alternativas do quefazer educativo pela práxis, para dar conta desta no campus.

Assim, quando trazida ao foco da questão dos aspectos contributivos para sua prática docente, essa experiência com o grupo determinou, por vezes, modificação de panoramas na prática pedagógica.

Eu acho que para mim foi essa abertura para pensar junto com as pessoas sobre o que poderia ser feito, já foi assim uma injeção de ânimo, construção de um vínculo afetivo com aquelas as pessoas, um vínculo de cooperação, a troca de conhecimento e materiais tipo olha o que eu descobri... Isso desde uma matéria vídeo, um documentário, um evento, uma palestra, um texto [...]. (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

Mais uma vez, vemos a presença da docência compartilhada na experiência de uma professora. Para ela, essa docência compartilhada vem alicerçada na sensação de ânimo, no vínculo afetivo, princípio da cooperação, no compartilhamento de estudos e experiências. Prestamos atenção quanto a tudo ter sido devidamente dialogado num alinhamento teórico-prático, ou seja, ela disse o que conseguiu vivenciar no grupo CPE como práxis. Define que a experiência compartilhada,

[...] seria eu e alguém de outra área atuando juntos numa mesma turma, e tentando quebrar essas caixinhas dos saberes, tentar trabalhar de uma forma realmente mais integrada e o conhecimento da área de um e o conhecimento da área do outro se intercambiarem. Então isso para mim, foi o que mais rompeu e que tem sido assim muito bom. [...]. (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

A experiência compartilhada destacada como aspecto importante para iniciar uma reconstrução das práticas pedagógicas dos docentes se deu pela práxis, quando ela traz a tentativa de quebrar as caixinhas dos saberes e trabalhar de forma mais integrada os conhecimentos das áreas de conhecimento definidas no CI, tendo apoio no grupo CPE e nos colegas, enfraquecendo o sentimento de solidão pedagógica por trazer motivação e coragem para buscar caminhos para a reconstrução da realidade educativa do IFRN/CAL.

É evidente que a construção do CI reside na prática pedagógica. Nesse raciocínio, essa professora traz mais um aspecto à perspectiva das práticas metodológicas (cri)ativas quanto a possibilidade de integrar conhecimentos das diferentes áreas do CI, de forma colaborativa, incluindo como proposta o trabalho com desenvolvimento de projeto. Para intensificar a reflexão, trazemos Machado (2006), ao enfatizar que esta construção do CI deve ser marcada por uma mudança de postura pedagógica no que se refere ao modo de agir tanto dos professores quanto dos estudantes. A professora Céu exemplifica uma tentativa de ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos, quando fala das tentativas de quebrar essas caixinhas dos saberes, trabalhando de uma forma realmente mais integrada o conhecimento das diferentes áreas que se intercambiam na sua experiência docente.

É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que neste caso, mais até que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global. (MACHADO, 2006, p.54).

Para nós, essa experiência no IFRN/CAL retrata uma experiência de formação dos professores em exercício, na particularidade do projeto EPT-EMI, com conhecimentos e métodos claros e pertinentes ao PPP (IFRN, 2012). Isto é, no contexto que se delineia uma formação embasada nos ideais da EPT-EMI, o professor, sujeito do processo educativo, busca o conhecimento com sentido/significado a inter-relação dos conteúdos, coerência na implementação de uma concepção metodológica global pela compreensão de que o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global, como fundamento para não reproduzir práticas, mas para criá-las e recriá-las. Vemos que Céu anuncia essa possibilidade de criação/recriação da prática pedagógica quando fala das modificações em sua prática a partir da experiência no grupo CPE, destacando que

[...] a principal diferença e a contribuição foi de me abrir para trabalhar com projeto porque eu não trabalhava com projetos. (tinha a ideia do professor pensar toda a disciplina, ter tudo pronto).

[...]Eu passei a ter outra ideia do que é construir uma disciplina junto, dedicar tempo para conhecer a realidade deles. Assim, isso mudou muito pra mim e os estudantes perceberam a mudança [...]. (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

A questão que nos oportuniza refletir aqui é quanto essa trajetória de estudo contribuiu efetivamente para a ampliação da consciência dos professores a fim de compreender o sentido da FHI e construir com satisfação experiências pedagógicas que refletem os princípios deste projeto institucional, como sustentadores do quefazer docente.

Nenhuma proposta pedagógica é estática; sua concretização e avanços dependem dos progressos dos conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, dos níveis de consciência dos sujeitos que a concebem e implementam que se originam e expressam nos avanços concretos obtidos no plano da prática educativa. (MACHADO, 2006, p. 55).

Ao saber que não há proposta pedagógica estática, sabemos que elas são reinventadas por diferentes experiências de ensinar-aprender que educador-educando são capazes no movimento de significação, sobretudo, da ampliação dos níveis de consciência dos sujeitos que concebem e implementam a prática educativa.

O encontro com Barco foi feito com instigante flutuar e deslocar pelas águas profundas do oceano epistemológico da EPT-EMI. Sua presença crítica recheada de amorosidade é sua marca maior. Na entrevista, demos merecidos tratamentos reflexivos às questões abordadas, ele destacou a complexidade que é concretizar a FHI, externando satisfação/insatisfação com algumas práticas pedagógicas delineadas na instituição IFRN como um todo. Fato que tomou nitidez quando discutimos os aspectos trazidos da experiência com o grupo CPE para a sua

prática docente:

[...] vejo que o grupo tentava mesmo modificar, pensar em novas práticas pedagógicas, novas metodologias, pensar em novo currículo, né? Aí estava tentando estruturar novo currículo, buscando trazer essa reflexão mesmo sobre o nosso fazer. E tentar levar isso para toda a comunidade educativa, acho que era bem essa nossa ideia. Eu acho que foi uma experiência muito bacana sim, muito boa, muito enriquecedora, talvez em alguns momentos das discussões, né? Talvez em um certo momento a gente começou talvez andar em círculo e não avançamos muito, pois teve alguns momentos de discussão do grupo de trabalho que começou a emperrar mesmo, talvez por algumas resistências né, de servidores, docentes e tal. [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

O grupo CPE constitui-se um ponto de apoio, tanto para os membros, como para os demais professores, técnicos administrativos, pensarem coletivamente sobre como percebemos a prática educativa institucional e como seria possível tornar a prática pedagógica do projeto da EPT-EMI significativa à luz da práxis, no IFRN/CAL. Aqui vemos um outro aspecto emergir da fala dos professores: as práticas pedagógicas com perspectiva de práxis, ou seja, a unidade teoria-prática que visa à transformação. Não pensamos nas metodologias de ensino-aprendizagem em si, mas no trabalho pedagógico do professor, mas quando se pensa que desenvolver a prática é algo que precisa vir acompanhado pela reflexão sobre os objetivos da formação, isso nos exige, portanto, uma reformulação curricular, uma transformação das práticas pedagógicas. Não podemos ignorar a dialética presente na construção de práticas pedagógicas de um coletivo institucional, que revela posicionamentos de oposição e conflitos originados pela contradição entre concepções, princípios e práticas existentes. Inclusive, exemplificado na narrativa de Barco, quando fala de que as ações do grupo CPE parecem ter começado a andar em círculo e não avançar muito, com alguns momentos de discussão nos diferentes grupos de trabalho (Reunião Pedagógica e Reunião de grupo) e que, eventualmente, começou a emperrar mesmo, talvez por algumas resistências de servidores e docentes.

Sabemos que nem todos num coletivo institucional vão aderir ao projeto, mesmo assim é preciso continuar com cada um que se interessa pelo processo. Podemos somar nossa fala como membro do grupo CPE na época, que o diálogo foi o caminho através do qual poderíamos potencializar o trabalho colaborativo e dar a melhor contribuição à prática educativa fazendo da nossa experiência profissional e dos colegas uma efetiva práxis educativa em direção ao projeto contra-hegemônico na EPT-EMI. Isso colocou o grupo da CPE frente ao desafio de seguir na direção da prática pedagógica da FHI possível no IFRN/CAL.

Essa prática pedagógica possível é anunciada por cada professor de nossa pesquisa, como no caso de Barco, quando discorre sobre o que essa experiência no grupo CPE provocou de modificação na sua prática pedagógica. Ele reconhece o esforço para realizar ações nesse trabalho e disse que:

[...] eu vejo assim, que esse grupo trouxe para minha prática, primeiro uma experiência muito positiva que nós fizemos juntos da docência compartilhada, né? Foi muito bom todo aquele diálogo que nós tivemos da construção da proposta de buscar inovação, de novas práticas, de nós colocarmos as coisas que acreditávamos, sabendo que teria resistência dos próprios estudantes e tal, mas também era compensador, né? E foi muito bom e foi muito bom também porque foi me fazendo olhar com mais criticidade até para esse lado pedagógico. Me fez também olhar com mais criticidade a própria instituição IFRN, o seu próprio PPP na relação com a prática. E, também me trouxe outras coisas, talvez uma das principais, foi a esperança de perceber que as possibilidades são possíveis, as alternativas são possíveis, né? [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

É como bem diz Barco, ao se deslocar em contato com as águas do mar de sua prática pedagógica na EPT-EMI, que foi bom porque o grupo o fez olhar com mais criticidade para o pedagógico, para a própria instituição IFRN, o seu próprio PPP na relação com a prática. Assim, como trouxe outras coisas, destacando uma das principais, que foi a esperança de perceber as possibilidades, as alternativas possíveis para construir essa prática.

Essa experiência de ressignificar a práxis educativa institucional pela própria prática docente traduz a busca da coerência didático-político-pedagógica de professores que se empenham continuamente em aprofundar os conhecimentos epistemológicos na interface com o seu quefazer pedagógico. Podemos retratar o alinhamento do discurso de Barco com a politicidade da prática educativa, “[...] qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 2011, p. 68).

É oportuno mencionar que, em percurso de pesquisa, não nos isentamos de reconhecer também a dimensão política quando decidimos pelo método de pesquisa cartográfica, que nos indica uma direção para o tratamento pertinente do nosso objeto de estudo. Passos e Barros (2009) abordam que, na pesquisa clínica, o uso de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante), de alguma forma, se trata sempre de uma narrativa, ou seja, indica maneiras de narrar.

Em analogia, podemos dizer que a nossa pesquisa em educação, particularmente na EPT, em que os participantes relataram, e nós pesquisadores escutamos, “[...] tudo isso implica tomada de posição numa certa política da narratividade.”, pois “[...] Toda produção de conhecimento, precisamos dizer de saída, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente [...]” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 150). Com esses autores, primamos pela política da narratividade em nossa pesquisa e, ao desenhar os mapas com as linhas de conhecimento dura, flexível e de fuga, ou seja, com os agenciamentos pedagógicos que exprimimos de nós mesmos, dos participantes e da realidade pesquisada não estamos apenas trazendo à tona uma questão teórica, mas uma questão política.

Retomando as narrativas, chegamos ao encontro com Porto. Ele abriga ondas de alegria

e correntes de divertimento em tudo o que faz, podendo ser traduzido como uma marina que tem como principal finalidade, a recreação. E foi assim nossa entrevista, um momento de recreação vivenciado com felicidade, diversão e prazer.

Porto tratou as questões do roteiro num mister de diversão com seriedade. Ele é o único participante da pesquisa que não era membro da CPE, mas era engajado nas ações propostas pelo grupo. Assim, ao abordarmos a questão dos aspectos trazidos por essas ações do grupo CPE para a sua prática docente, ele relatou que

[...] no IFRN/CAL teve um movimento de pensar estratégias, esse movimento dá uma reconfigurada, dá uma avaliação da do que poderia ser melhorado nos cursos, né, no ensino dos diferentes cursos [...].

[...] lá essa comissão conseguiu: envolver a maioria de nós dos professores, servidores, e eu acho que foi uma experiência extremamente exitosa no sentido de ter conseguido envolver número grande de professores, desses professores estarem pensando coletivamente, né, melhoras, né, fazendo inovações metodológicas e inovações pedagógicas para tentar implementar no dia a dia de cada curso, de cada fazer pedagógico, de cada professor, né? [...]. (PARTICIPANTE PORTO, 2021).

Porto continuou falando como apreendeu esse movimento no cotidiano do IFRN/CAL, afirmando que conseguiu efetivar alguns desses trabalhos que foram socializados entre o grupo da CEP. Destacou que um ponto extremamente positivo que se fortaleceu desse primeiro movimento, foi a ideia de ampliar os momentos de troca de experiências pedagógicas entre o grupo de professores de diferentes áreas de conhecimento, antes limitado às RPs e RGs. Para ele, de um modo geral, é um grupo de professores extremamente unido e que já compartilhava experiências.

[...]Eu acho que foi uma experiência extremamente válida, porque a gente pode. E a gente nas RPs, que eu acho que é um diferencial lá no CAL, as nossas RPs têm essa intenção política, no sentido mais amplo da palavra, da gente não só está pensando planejamento, mas tá discutindo questões políticas relacionadas ao ensino principalmente, e assim, ensino, pesquisa e extensão de forma mais ampla, né? Questões que nos afetam politicamente no dia a dia do nosso fazer pedagógico [...]. (PARTICIPANTE PORTO, 2021).

Assim como os demais participantes da pesquisa, Porto enfatizou a ação desse movimento do grupo CPE, que possibilita uma troca maior de conhecimento e experiências, deixando como um dos frutos a docência compartilhada, que de certa forma é um resultado dessa tentativa de melhorar o nosso fazer pedagógico. Assim, entende que a docência compartilhada instigou ainda mais práticas pedagógicas em que os professores compartilham saberes com professores da mesma área, mas também de áreas diferentes. Inclusive, eles dialogam sobre questões que nos afetam politicamente no dia a dia dos servidores no campus. “A qualidade política também se preocupa com o resultado, mas prioriza o processo desenvolvido e sua qualidade educativa, sua capacidade de contribuir para a conscientização e a cidadania plena” (MOURA, 2008, p. 36).

Quando perguntamos sobre que modificação essa experiência do grupo CPE provou na sua prática pedagógica, Porto discorreu com entusiasmo sobre as experiências colaborativas, que foram fundamentais na sua compreensão da prática pedagógica realizada por um coletivo institucional. Embora já fosse algo que era latente nele, pois já era um professor que gostava muito de compartilhar, de tirar dúvidas.

Porto ainda acrescentou que, de certa forma, essa experiência veio ao encontro de atender suas necessidades de conhecimento didático-político-pedagógico, pois mostrou que era possível uma prática diferente, e como cada vez mais ele cuida de modificar a sua prática, buscando melhorar através desse compartilhar de experiências, reconhece que também vai se modificando como pessoa e como profissional, dimensões que não se separam, portanto, acha que isso foi fundamental.

Em sua narrativa, ele mencionou o momento da pandemia COVID-19, em que os profissionais da educação, em particular o professor, foram desafiados a buscar alternativas metodológicas para dar conta do(a) ensino-aprendizagem que o ensino remoto emergencial impôs. Diante disso, ele declarou “[...] que esse trabalho foi de certa forma prejudicado, porque a gente se afastou, né, os corpos se afastaram, mas a gente pôde manter esse diálogo pelas vias dos meios digitais mesmo com limitações, né?” (PARTICIPANTE PORTO, 2021).

Essa experiência dos membros da CEP no IFRN/CAL nos diz de ações de um coletivo no interior da instituição que buscou traçar estratégias de enfrentamento do problema da prática pedagógica, objetivando a coerência didático-político-pedagógica da perspectiva de FHI conforme diretrizes curriculares do PPP (IFRN, 2022), a partir da ação-reflexão da própria realidade. “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado” (FREIRE, 1978, p.68).

Assim, podemos dizer que se reconhecia no grupo o desejo de construir uma prática possível, e isto se deve à reinvenção do quefazer pedagógico. Para tanto, ampliou-se o diálogo no espaço do campus, encorajando professores a experimentarem práticas de ensino-aprendizagem expressas sob a base epistemológica do projeto EPT-EMI, o que promoveu estudo do documento marcado pela transversalidade de temáticas, organização de um trabalho coletivo e criação de metodologias de ensino-aprendizagem como fornecimento de condições favoráveis para indicar processos objetivos de composição das práticas pedagógicas comprometidas com a FHI.

Com Freire (2018), podemos perceber nesse movimento coletivo um grupo de professores de diferentes disciplinas impregnados por um sentimento de “trabalhar junto”,

numa perspectiva dialógica, pensar a própria prática problematizando sobre como pensavam e agiam em relação às principais finalidades e objetivos da EPT-EMI. Assim, não só pensaram sobre sua prática individual, mas a problematizaram, se organizando para buscar as possibilidades, mostrando-se engajados na criação e na recriação da prática pedagógica que vivenciam.

Quanto à experiência dos professores com a docência compartilhada, colocada como aprendizado que modificou a sua prática pedagógica, vimos que esta experiência tem como princípios de sustentação o diálogo, a práxis, a colaboração e a solidariedade na realização das propositivas da CPE, na luta pela práxis humana e humanizadora, porque, prática da liberdade (FREIRE, 2012): “Esta solidariedade implica em esperança, e sem esperança e sem solidariedade é impossível lutar” (FREIRE, 2018, p. 108). Esses professores assumiram a reponsabilidade histórica dos sujeitos, e efetuaram a necessária mediação com esperança e solidariedade, como autores responsáveis por sua própria história, em defesa do projeto de EPT-EMI: “O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão é, efetivamente, “provocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso” (FREIRE, 2012, p. 21).

Identificamos no perfil dos educadores que atuam na EPT-EMI, o partilhamento dos anseios por práticas pedagógicas alternativas postuladas pelo CI. Ao partilharem a experiência na CPE do IFRN/CAL, passaram a refletir as visões didático-pedagógicas e os fundamentos políticos que movem suas práticas pedagógicas na direção da integração. O enfoque da docência compartilhada é perpassado pela interdisciplinaridade nas experiências dos professores como uma condição de compreensão dos fundamentos epistemológicos e experiências práticas, apresentadas no alicerce da práxis.

Chamamos a atenção para o que podemos ver nas atividades de grupo relatadas pelos professores: os muitos diálogos sobre ideias e convicções teóricas, política e práticas, embora com embates e conflitos, oportunizaram reflexões acerca do rigor científico que a formação de cada professor permitia. Diante dessa experiência, vemos que o grupo formado por perfis de formações diferentes buscou compor suas práticas pedagógicas com ações interdisciplinares. Fato que nos chamou a atenção, tendo em vista que

[...], isso pode contribuir para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, desde que o docente assuma o seu papel de problematizador e mediador do processo ensino-aprendizagem, exercendo e potencializando nos estudantes a capacidade de assumir seus não-saberes, aspecto fundamental para que se possa avançar na perspectiva do trabalho interdisciplinar. (MOURA, 2008, p. 36).

Essa experiência na CPE traduziu a participação de professores que, de modo

sistemático e contínuo, vinham pensando suas práticas pedagógicas na dimensão da práxis, apresentando a interdisciplinaridade como necessidade no CI. Esses professores teceram possibilidades reais de aperfeiçoarem sua ação docente, apostando na formação continuada no exercício de sua experiência profissional, à medida que propunham processos educativos pelo trabalho interdisciplinar e edificavam a prática pedagógica do IFRN/CAL. Isto nos atém à visão de que “[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando; recriando e decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 2012, p. 57).

O estudo do PPP realizado na CPE foi uma ação que ampliou a percepção e encorajou professores a prosseguirem pensando formas de melhorar os processos educativos para os educandos do curso Técnico Integrado em Lazer, que tem o trabalho como princípio educativo e visa a FHI, pois “[...] Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2011, p. 66).

Ficou evidenciado que a união de um grupo da comunidade educativa para o exercício de melhoria da prática pedagógica no EMI foi possibilitada pela colaboração, ao contrário da competição, que desarmoniza as relações humanas na escola. Esse fato oportunizou certa adesão à proposta porque era discutida e construída em colaboração nas RP e RG, momentos que contribuíram para pensar os processos educativos, as práticas de ensinar-aprender, mesmo com os muitos conflitos e embates estabelecidos e em razão disso concordamos que “[...] Efetivamente, as reuniões pedagógicas podem assumir as características de uma formação continuada e em serviço, tendo em vista o caráter de possibilitar a ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas” (IFRN, 2012, p. 74).

Considerados os momentos de RP e RG como momentos potencializadores do trabalho coletivo para construir a prática pedagógica, lembramos que essa prática não é um fato isolado do todo institucional.

Acredita-se que essa proposição se estabelece como um mecanismo eficaz de trabalhos educativos construídos na coletividade. Não se pode esquecer de que as reuniões pedagógicas necessitam ser avaliadas em um constante processo de ação-reflexão-ação capaz de sistematizar e de manter o debate salutar de práticas e de ideias, sem perder de vista o referencial maior da Instituição. (IFRN, 2012, p. 74).

Ficou visível na fala dos professores que a colaboração foi um princípio fortalecedor da autonomia institucional e encorajador para se trabalhar melhor com a comunidade educativa. É isso que nos propomos a perceber em relação à criação de sentido da realidade pedagógica, cujo horizonte é possível vislumbrar. Ao ver a presença da gestão no grupo CPE, primando pelo

exercício da ação-reflexão-ação, fortalece-se a autonomia ativa, estimula-se a participação coletiva e encoraja-se a tomada de decisão conjunta para operacionalizar a prática educativa institucional.

Em sua razão maior, planejar coletivamente consolida a necessidade de construção, avaliação e reconstrução do PPP, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das ações do Planejamento Estratégico Anual da Instituição. A autonomia imbricada nesses processos assegura momentos de participação coletiva e de tomada de decisões conjuntas. Nesses momentos, organizam-se os instrumentos e os espaços colaborativos, visando operacionalizar, na prática, a construção, o acompanhamento e a avaliação dos instrumentos. Estabelece-se o PPP como fio condutor, numa perspectiva democrática, para essas ações de gestão. (IFRN, 2012, p. 73).

Ao priorizar a prática educativa do IFRN/CAL, seguimos o processo vivido por professores que objetivaram melhorar suas práticas, buscando entender aspectos didático-metodológicos para a intervenção pedagógica em suas aulas, sem perder de vista o todo da prática educativa que a instituição se propõe a fazer.

Na nossa proposta de pesquisa cartográfica, sob a lógica rizomática, o que interessa é procurar nessas práticas conceitos, concepções, princípios e suas articulações na determinação das paisagens pedagógicas que vigoram no campus, numa teia constituída por linhas flexíveis e linhas de fuga. Nesse Mapa-II, nosso olhar investigativo se volta para o referencial teórico-metodológico que sustenta a concepção docente de currículo integrado da EPT-EMI a fim de nos permitir identificar os fundamentos impulsionadores da busca de possíveis alternativas de mudanças dos processos educativos que configuram a prática pedagógica numa perspectiva de FHI.

Dessa maneira, consideramos um conjunto de questões do eixo 2 do roteiro, que pudessem nos dar uma visão das metodologias (cri)ativas na unidade do processo de ensino-aprendizagem, em que a relação educador-educando, a abordagem dos conteúdos de aprendizagem e a escolha das metodologias se dão integradas na intervenção pedagógica. As questões que também foram priorizadas para análise de informações na dinâmica da realidade dos professores são relativas às práticas desenvolvidas, aos enfoques sobre que se amparam, às metodologias de ensino-aprendizagem que eles considerariam diferentes e inovadoras e por quê; e ao destaque de práticas pedagógicas relevantes, conforme os princípios metodológicos que as orientam.

Assim, partindo dessa visão processual da prática dos professores participantes, apresentaremos as concepções de CI e FHI e como estas estão inseridas em suas práticas pedagógicas num entrelaçamento da práxis educativa, que nos oportunize na procura de entender como os professores as criam, e que condições outras eles criam pelo

comprometimento com o projeto de EPT-EMI, do IFRN/CAL. Definimos por apresentar no formato de quadros uma visualização da relação entre as questões priorizadas no roteiro, conforme quadro 02.

Quadro 02 – Concepção de CI dos Professores

PARTICIPANTE PROFESSOR(A)	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO	INSERÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ÂNCORA	<i>Sobre o currículo integrado na EPT, é um currículo na minha concepção, né, que ele integra a formação do no nosso caso por exemplo do ensino médio com a educação profissional. [...]</i>	<i>[...] Então, eu tenho por exemplo quando eu juntei a minha disciplina a de outro colega e construímos uma disciplina só. Então, nós estávamos juntos, né, sala de aula (docência compartilhada). [...]</i>
BÚSSOLA	<i>[...]. Trabalha com a globalização da aprendizagem; na interdisciplinaridade; busca do diálogo e o conhecimento das experiências. As relações múltiplas que a realidade tem com a questão da produção do conhecimento. [...]</i>	<i>[...] Trabalho a pesquisa como um princípio educativo. Integro cultura, ciência, tecnologia e trabalho, como meu norte dentro da minha área de conhecimento. [...]</i>
VELA	<i>O CI ele integra as disciplinas do profissional com a educação básica, né? Ele interdisciplinar tanto entre o conhecimento profissional e geral, tendo a integração dos saberes. [...]</i>	<i>[...]E, trago esse CI que tem a integração, com o método da interdisciplinaridade, baseado nos pilares trabalho, cultura, tecnologia e ciência. [...] Então, a aula de língua portuguesa é fazer, a gente aprende fazendo [...].</i>
CÉU	<i>Eu acho um dos aspectos mais forte do CI, que é ele como se constrói nos nossos cursos sob os eixos estruturante, articulador e tecnológico, com uma matriz curricular que permita esse intercâmbio entre formação geral e formação profissional, permita essa interdisciplinaridade</i>	<i>[...] a concepção do CI ela entra em minha prática pela interdisciplinaridade pela minha abertura e intenção de dialogar com FHI com a formação geral já que eu estou principalmente atuando na formação mais profissional. E trabalhar esse aspecto geral e profissional com criticidade, pra mim, ela se insere nesse sentido. [...]</i>
BARCO	<i>[...], uma concepção de currículo integrado está fundada pelo menos na ideia de interdisciplinaridade, da articulação entre a formação básica e a formação profissional, né? Então, essa ideia eu acho do currículo integrado é que todos os conhecimentos eles conversam né,</i>	<i>Eu tento buscar relações do conhecimento com outras disciplinas como a gente tentou fazer essa docência compartilhada, e talvez foi um momento de maior articulação que a gente conseguiu desempenhar com outras áreas.</i>

	<i>eles dialoguem sendo construídos em busca também de pensar essa formação profissional a formação para o mundo do trabalho. E a formação também óbvio é para pensar que a atuação no mundo, na nossa realidade, a busca de desenvolver esse papel como sujeito transformador da realidade, né? [...]</i>	<i>Tento fazer sempre conversando com os colegas, tentando fazer essa integração com as outras áreas, [...]</i>
<i>PORTO</i>	<i>[...] essa concepção começa na sua prática pedagógica porque o CI faz parte do nosso PPP, eu acho que a sua essência é integrar essa formação básica e a formação profissional dos estudantes do IFRN, né? Essa proposição de formação humana integrada no sentido de ao mesmo tempo a formação geral se dá a nível de ensino médio ao mesmo tempo que o estudante ao sair, ele também tem uma formação técnica. [...]</i>	<i>[...] É com diálogos entre diferentes. Então, aceitar trazer essa perspectiva para minha prática, eu acho que ela contribui, né, trazendo também procuro trazer muito a experiência individual para a turma, né? [...] Eu acho com isso que eu estou contribuindo para essa FHI, ao passo que eu tô tentando compreender e acessar essas individualidades, percebendo que elas necessitam de estímulos, de compreensão, de diferentes procedimentos metodológicos. [...]</i>

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Elaboramos essas questões sobre as concepções de CI e FHI no roteiro da entrevista por entendermos que esses são conceitos chave para o desdobramento de práticas pedagógicas fundadas pela práxis, que supõe princípios e valores pertinentes que devem sustentá-las nos *campi* do IFRN. Aqui, o nosso olhar rizomático precisa captar as linhas flexíveis que nos levam ao traçado da movimentação que os professores vêm fazendo e que operam mudanças no seu quefazer, ou seja, o que eles estão aprendendo a fazer na constituição do CI, com práticas pedagógicas sustentadas pelas finalidades e pelos princípios da FHI referenciadora do PPP (IFRN, 2012).

Na continuidade desse diálogo, a concepção de CI de Âncora (2021) relaciona o conhecimento teórico à prática, isto é, indica que dialogam. Assim, ela identifica que há um esforço por parte dos elaboradores do CI para que seja posto de um modo integrado, que vá além da prática e extrapole para a convivência pedagógica, visto que as práticas integradas exigem diálogo com os colegas para integrar os conhecimentos das diferentes áreas distribuídas nos três núcleos (estruturante, articulador e tecnológico) postos na organização curricular do IFRN.

Nessa percepção, ela coloca que a prática pedagógica do CI, para ser materializada, requer o diálogo com os colegas para integrar os conhecimentos e exige planejamento, o que duplica o trabalho do professor. “Eu particularmente sinto uma certa dificuldade de fazer essa integração na minha prática pedagógica” (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021). A participante continua a externar que é muito complexo desenvolver o currículo integrado, estabelecer as relações, mantendo o formato ainda compartimentado por disciplina e isso não favorece vivenciar a integração na prática pedagógica defendida na proposta curricular.

Trouxemos três falas juntas, pela aproximação da concepção de CI, apresentada pelos participantes Bússola, Vela e Barco, que se alinham ao ponto de vista da interdisciplinaridade como um caminho que liga os conhecimentos das diferentes áreas, promove o diálogo entre os sujeitos (professores), para construir práticas pedagógicas integradas significantes no IFRN/CAL.

Dessa similaridade da temática da interdisciplinaridade no CI, vamos aprofundar a questão pela fala de Barco (2021), ao afirmar a interdisciplinaridade como verdadeira articulação dos conhecimentos da formação geral e profissional, que contribui para o educando pensar a sua atuação no mundo, na realidade, e desenvolver seu papel como sujeito transformador da realidade. Essa afirmação nos traz o postulado da organização curricular por núcleos para a realização pertinente das práticas pedagógicas do IFRN.

A organização e a composição dos núcleos favorecem ou exigem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de diálogos entre as diferentes áreas do saber. Além de demarcar uma educação profissional e tecnológica possibilitadora da integração de conhecimentos científicos e tecnológicos, valoriza as experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilita, enfim, uma formação técnica capaz de construir o pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. (IFRN, 2012, p.109).

Assim, no PPP do IFRN, a prática interdisciplinar se refere ao diálogo entre as diferentes áreas do saber científico e tecnológico. Contudo, cabe ao professor, com consciência crítica e domínio do objeto de conhecimento de sua área, optar por uma didática e princípios coerentes com o CI que sustentem processos de ensino-aprendizagem à luz dos fundamentos da educação politécnica, considerando as especificidades de atuação profissional de nível técnico dos diferentes cursos ofertados nos diferentes *campi* (IFRN, 2012).

Vendo a tônica do princípio da interdisciplinaridade como necessária ao CI, trazemos as preocupações de Frigotto (2008) sobre a questão da interdisciplinaridade se impor como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico, na particularidade do campo das ciências sociais e no campo educativo. Num tratamento dessa temática no contexto da escola, concordamos com o autor na abordagem do

caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento nas diferentes práticas pedagógicas orientadas pelo CI.

Assim, entendermos que a interdisciplinaridade nos processos educativos da EPT-EMI pode ser um problema se não estiver sustentada e apreendida a partir do princípio da integração do currículo e da dimensão relacional dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Para nós, se a interdisciplinaridade se traduz um problema, é preciso pensarmos como ela também pode ser solução, se pensada como uma possibilidade do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, é imprescindível introduzir uma cultura da interdisciplinaridade sustentada pelos valores da colaboração, da solidariedade e do diálogo no IFRN/CAL como um todo, inclusive, para diminuir a competitividade que incide contraditoriamente numa prática pedagógica que se deseja integrada.

Na escuta da fala de Céu, ela destacou que o IFRN investe muito na ideia de CI, de unir a formação geral, básica com a profissional, e reforçou que é preciso

[...] construir aquilo que a gente vai viver como nosso currículo, como valorização da cultura, da compreensão da realidade social, da formação crítica e daquilo que faz parte especificamente do trabalho, de conhecer até os procedimentos da sua área de formação, mas não se restringir a isso. [...]. (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

Esse relato de Céu demonstra a importância de nós professores aprendermos o sentido/significado de CI, FHI e realidade social, a partir da própria prática no cotidiano escolar. Sabemos que as concepções dos professores alinhadas ao projeto de EPT-EMI ganham abrangência necessária às práticas pedagógicas que podem e devem ser construídas por toda a comunidade educativa. Para tanto, é preciso que se compreenda a proposição de reorganização das matrizes curriculares do PPP (IFRN, 2012) a fim de favorecer a efetiva integração do currículo e ajustar as práticas pedagógicas a cada proposta pedagógica dos cursos técnicos ofertados no campus. Essa questão fica subentendida quando ela diz ser preciso construir o que vai ser vivido como autêntico currículo no IFRN/CAL.

Porto traduz em sua narrativa o desafio da formação integrada na junção da formação geral e da profissional, indicando o perfil diversificado dos professores do IFRN. Acrescentou que essa questão proporcionou reflexões em seu quefazer e permitiu se esforçar para ampliar os saberes particulares das disciplinas que ministra, no sentido de estabelecer diálogos também com a formação profissional tecnológica. Desta fala, ressaltamos que a reflexão crítica é necessária para que o professor compreenda que a formação técnica se fundamenta na filosofia da práxis, portanto precisa ser construída por uma teoria fundamentada na visão unitária dos processos educativos (IFRN, 2012).

A narrativa de Porto nos oportunizou adentrar na questão da formação do professor que atua na EPT-EMI, ampliando o nosso ponto de vista para a diversidade das formações específicas. Para nós, essa formação docente para a EPT-EMI precisa ser mais ampla: requer atentar para a ideia de conceber o ser humano em sua integralidade e diversidade, a complexidade do CI e da FHI que precisa se concretizar como práxis educativa integradora, mas a questão do perfil do professor já foi traçada no Mapa-I. Aqui, destacaremos a pertinência do professor que atua na EPT-EMI ter uma formação continuada, uma formação específica. A partir dos referenciais de Moura (2008) trazemos o argumento da necessidade dessa formação específica de docentes para a EPT, considerando os dois grandes eixos, a saber:

O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. [...] O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. (MOURA, 2008, p. 31).

É pertinente pensar essa formação profissional e tecnológica específica do professor para EPT, visto que o exercício de repensar o significado da prática pedagógica, como fruto de uma intenção de criar ao invés de reproduzir práticas, torna-se possível por meio de saberes didático-político-pedagógicos e das especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT dos sujeitos, que os qualificam a pensar criticamente as estratégias de ação pedagógica comprometidas com práticas de ensino-aprendizagem na inter-relação com a dimensão política, visto que influencia maneiras de ser e fazer no contexto educacional.

Na singularidade desses professores, eles reconhecem o desafio que é a integração na organização curricular e apostaram na oportunidade de renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação do CI, ou seja, realizaram experiências de ações didático-político-pedagógicas que tornassem efetivamente concretas as finalidades da FHI e dos objetivos dos processos educativos, a fim de que se construísse uma prática pedagógica duradoura e coerente com as verdadeiras necessidades da EPT-EMI, conforme

[...] um modelo curricular para a educação profissional técnica de nível médio ancorado na filosofia da práxis, na politecnicidade, na concepção de currículo integrado e na estruturação curricular em eixos tecnológicos. Essa confluência teórico-metodológica subsidia o propósito da formação omnilateral, integrando, de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia. trata-se, sobretudo, de uma proposta pedagógica orientada para a emancipação, no sentido de formar um cidadão consciente de seu potencial transformador da realidade social. (IFRN, 2012, p. 107).

No que se refere à composição da prática pedagógica do IFRN/CAL, reconhecemos que a concepção de CI na EPT-EMI é extremamente complexa quando abordada do ponto de vista da intervenção pedagógica, num modelo curricular ancorado na filosofia da práxis, na politecnicidade, na concepção de CI e na estruturação curricular em eixos tecnológicos. Cada

professor interpreta e trata essa confluência teórico-metodológica que subsidia o propósito da formação omnilateral, integrando, de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia a partir de sua intersubjetividade, ao construir as possibilidades de concretizá-lo em suas vivências e experiências pedagógicas. Sendo o professor seu próprio corpo consciente de subjetividade crítica e emancipada, ele redimensiona suas intencionalidades didático-político-pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Interessada em conhecer a concepção de FHI que gera sentidos/significados nas experiências pedagógicas dos professores no campus, questionamos sobre como esse conceito estava presente em sua prática pedagógica. Essas questões fizeram parte do roteiro com a intenção de fazer emergir os pensamentos e as ações que provocaram os professores a criarem suas práticas pedagógicas e, se ao criá-las deliberadamente, as tornaram perseguidoras do horizonte da FHI. Numa tentativa de síntese da questão, elaboramos o quadro 03.

Quadro 03 – Conceito de Formação Humana Integral dos Professores

PROFESOR PARTICIPANE	CONCEITO DE FHI	COMO ESTÁ PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ÂNCORA	<i>[...] para além de integrar essa coisa do Ensino Médio com o ensino técnico, a formação humana integral, para que aquela pessoa se desenvolva, né, como o ser humano, como cidadão. [...].</i>	<i>[...] entender a instituição de ensino como espaço que criação, uso de textos para trabalhar relacionamentos dos educandos, a expressão deles pela escrita, oratória e como ser no mundo mesmo. [...].</i>
BÚSSOLA	<i>A FHI pensada nos pilares da Educação que são aprender a conhecer, a ser, a conviver. Pensa o ser humano em permanente transformação. Trabalhar as possibilidades de dar o poder para o indivíduo emancipar, ter autonomia de tomar decisões dentro própria prática que ele esteja. [...].</i>	<i>[...]. Vou exemplificar com o projeto sobre avaliação (selecionado para sair na revista Holos do IFRN) – que teve por objetivo modificar a forma como os estudantes viam a avaliação. Entender o momento de aprendizagem como um momento lúdico, com propostas de atividades usando bolas de pilates, provas coletivas (questões em cartazes, para 01 componente de cada grupo ir respondendo).</i>
VELA	<i>A formação humana integral (FHI) é aquela que leva o trabalho como princípio educativo em consideração, assim como o CI. [...] é a formação que está voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, ou</i>	<i>É por meio da práxis, essa relação teoria e prática. Trago essa relação do trabalho e a relação do homem com a natureza. Então, a FHI ela está voltada para esse currículo que leva o trabalho como princípio educativo, nos pilares que eu te falei: trabalho, ciência, tecnologia e</i>

	<i>seja, não é para formar um apertador de parafuso, é o sujeito que faz parte desse processo com consciência, que não é alienado. Tem consciência da importância desse trabalho socialmente. Mas principalmente essa FHI, é a formação da teoria e da prática, é essa formação que une as duas coisas. [...].”</i>	<i>cultura. [...]</i>
CÉU	<i>[...], eu entendo a FHI como uma perspectiva de formação desse ser humano integrado e não fragmentado. É entender esse ser humano estético, social, emocional, afetivo é também isso, mas acho que uma escola pode trabalhar essas várias dimensões da pessoa.[...] "[...]. Eu acho que é um compromisso dessa FHI, é de romper com isso, de valorizar o trabalho intelectual e não só trabalho manual, [...].</i>	<i>[...] o conceito de FHI está presente sempre, pois faz parte do meu papel social fazer os estudantes entenderem essa realidade em que estão inseridos entenderem a realidade social, fazerem uma crítica desse contexto maior, tentativa de romper com trabalho manual e trabalho intelectual, é incentivar muito os estudantes a refletirem sobre a realidade social e seu papel na sociedade, a questionar essas verdades que chegam prontas. E aí, questionar alguns autores trazidos para estudo.</i>
BARCO	<i>PPP (IFRN, 2012) pesa na formação humana integral e afirmam ela na politecnia. [...] O que define essa FHI é a intenção final de ir buscar essa emancipação humana.</i>	<i>Eu coloco nos meus planejamentos aí meus planos de aula, propor atividades teórico-práticas. [...] [...] sim que eu tento fazer também essa FHI buscando esse diálogo com a realidade, trazendo a minha realidade e a dos alunos, [...]</i>
PORTO	<i>[...] Eu compreendo ela como uma formação geral e técnica, não apenas conteudista ou de habilidades técnicas, mas uma formação integrada, [...].</i>	<i>[...]. É que nós do IFRN, as nossas práticas pedagógicas contribuem muito para essa FHI. No sentido do currículo integrado, de uma formação geral e técnica, o aluno necessita de outras habilidades relacionadas à sociabilidade, à diversidade, à compreensão das suas limitações das suas potencialidades, reconhecendo a necessidade do próprio corpo e do corpo do outro. Destaco nas minhas aulas a aceitação da diferença.</i>

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Âncora afirmou que a FHI constitui integrar o ensino médio com o ensino técnico vinculado à formação humana integral, isto é, pensado para desenvolver o ser humano como

cidadão. Quanto ao encadeamento e articulação na prática pedagógica, ela trouxe o sentido de entender a instituição de ensino como espaço de criação, orientação e uso de determinados textos para trabalhar relacionamentos dos educandos, a expressão deles pela escrita, oratória e como ser no mundo. Diante da complexidade da materialização do CI, ela destacou apenas uma atividade (uso de textos) e habilidade (oratória) na construção do conhecimento científico e tecnológico, que não nos oportunizou identificar a pertinência do conceito atribuída ao seu quefazer docente com clareza.

Bússola traz a FHI na referência aos pilares da Educação: aprender a conhecer, a ser, e a conviver, faltando incluir o fazer. Concebe o ser humano como ser em permanente transformação e que esse deve ser um indivíduo emancipado, com autonomia, responsável para tomar decisões dentro de sua própria prática profissional. Fez a relação teoria e prática exemplificando um projeto sobre a avaliação desenvolvido numa turma de 1º ano do curso Técnico em Lazer, cujo objetivo era modificar a forma como os estudantes viam a avaliação, isto é, que eles entendessem o momento de aprendizagem como um momento lúdico. Na ocasião também fez menção a propostas de atividades e uso de recursos didáticos como bolas de *pilates*, provas coletivas, cartazes com questões, tarefas em grupo; as quais foram desenvolvidas para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Tratando-se da FHI, o entendimento de Bússola se faz em torno dos pilares da educação. Embora, o pilar aprender a conhecer e aprender a fazer sejam colocados de forma indissociável no documento da UNESCO, a segunda aprendizagem está estreitamente ligada à questão da formação profissional. É importante considerar que é uma proposta voltada para como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e como adaptar a educação ao trabalho futuro (DELORS, 1998). No IFRN, o projeto é de uma EP que envolve a formação integrada e integral, a formação profissional, cidadã, crítica, política e reflexiva. Essa perspectiva se desenvolve a partir das dimensões ensino, pesquisa e extensão em que as ações são intencionadas a desempenhar a função social da instituição (IFRN, 2012).

Vela destacou que a FHI é a formação pela união teoria e prática, voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, e o sujeito fazendo parte desse processo com consciência, não alienado. Revelou coerência quanto à forma de estruturar sua prática pedagógica por meio da práxis, bem como considera a relação do trabalho e a relação do homem com a natureza. Então, essa prática intenciona contribuir para a FHI por um CI que define uma determinada forma de ensinar-aprender, pelos fundamentos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Também destacou o trabalho como princípio educativo, o que gera diferentes exigências epistemológicas e tecnológicas para a prática educativa.

Céu entende a FHI como uma perspectiva de formação desse ser humano integrado e não fragmentado, em que um dos compromissos é romper a hipervalorização do trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual. Foi enfática ao dizer que esse conceito está presente em sua prática pedagógica, pois faz parte do seu papel social docente oportunizar aos estudantes o entendimento da realidade em que estão inseridos, a partir da crítica do contexto social maior. Continua a discorrer que a prática de ensino deve favorecer o exercício da atividade profissional, proporcionando ao educando ter um pensamento crítico, analisar a realidade social e entender qual é o seu papel social dentro desse sistema, questionando como pode estar contribuindo ou não para a igualdade social. Ainda acrescentou que como ela é de uma área da psicologia, então, trabalha esse educando como um todo, principalmente, no aspecto das relações e do emocional: “Daí, ela mexe muito com conhecimentos, habilidades e os comportamentos das pessoas” (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

Em menção às falas de Vela, que mostrou a compreensão teórico e prática, e de Céu, que acentuou a formação mediada pela realidade social, são questões que devem perpassar os processos formativos para a FHI. Teoricamente, a EPT-EMI segue determinadas concepções como a de educação integral (EI) e FHI, mas destacamos que, na prática, essas concepções devem estar bem claras. Isso porque na forma de pensar e de fazer o ato educativo voltado para a FHI pela pedagogia crítica, a práxis da apropriação de conhecimento é fundante para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais (IFRN, 2012).

Barco, por sua vez, faz importante ressalva quanto à FHI e sua inserção na prática: “[...], falando sério eu acho que na verdade para a FHI, ela precisa na verdade acontecer de forma institucional, né? Ela precisa acontecer de uma forma global, não acontece sozinha, ela tem que acontecer com o todo, né? [...]”. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

É importante trazer a referência de FHI que orienta o quefazer docente na EPT-EMI, no IFRN. A educação é politécnica, abrangendo a educação integral (omnilateralidade) dos sujeitos. Assim, requer o desenvolvimento do sujeito “[...] em todas as esferas da vida social, como a participação política e cultural, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação)” (IFRN, 2012, p. 49).

Porto compreende a FHI como “*uma formação geral e técnica, não apenas conteudista ou de habilidades técnicas, mas uma formação integrada, [...]*” (PARTICIPANTE PORTO, 2021). Aqui vemos um ponto prudente, que é o professor limitar-se a pensar exclusivamente ao conhecimento técnico em detrimento do conhecimento científico, uma vez que o que interessa é uma visão global do ensino para desenvolver a FHI.

Nesse sentido, é preciso pensar a correspondência das concepções de práxis, buscando maneiras de facilitar essa formação integrada científica e técnica e superar os problemas implicados da abordagem interdisciplinar dos conteúdos das diferentes disciplinas, com os professores que se encarregam do(a) ensino-aprendizagem para atingir as finalidades desta formação integrada no IFRN/CAL. Isto porque, entendemos que o CI é uma projeção da prática concreta da EPT-EMI com definição de objetivos políticos-pedagógicos que visam a FHI, numa composição singular da prática pedagógica de cada campus.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, *currículo integrado*. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Contudo, o desafio é do processo de construção do PPP (IFRN, 2012) à práxis, ou seja, do modo pelo qual os elementos didático-político-pedagógicos, constituintes do projeto de FHI, se dispõem e integram na organização das práticas dos professores na direção proposta pelas diretrizes para a prática pedagógica do IFRN. Cabe a nós enfatizarmos que quando delimitamos o nosso estudo pelas metodologias (cri)ativas na prática pedagógica da EPT-EMI as pensamos como alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem propostas, criadas e recriadas para atingir os objetivos educacionais da FHI e não como meras ferramentas para o trabalho do professor, no caso do Instituto. Com referência à organização do fazer pedagógico, que contempla ações, conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem

[...], o foco principal dessa abordagem, longe de proposições prontas ou de manuais sobre como ensinar, centra-se em propiciar uma reflexão conceitual, oportunizando uma análise dos processos inerentes à prática educativa, especificamente no âmbito da mediação do conhecimento e da resolução de conflitos. (IFRN, 2012, p. 71).

A nossa pesquisa se originou da problematização e discussão epistemológica e política das metodologias ativas nas práticas de ensino dos professores. A proposta das metodologias (cri)ativas relacionada ao ensinar-aprender é abordada, mais especificamente, nas concepções de educação politécnica (EPT), escola unitária (educação intelectual, corporal e tecnológica) e educação integral (omnilateralidade). Não nos resta dúvida de que os professores pesquisados se empenharam em estudar e refletir sua própria prática pedagógica impulsionados por um amplo desejo de renovar suas concepções, conceitos e ideias para atender a qualidade e os objetivos educacionais da EPT-EMI e movidos em manter a coerência entre o que e como ensinar na prática educativa, reconhecendo a complexidade que envolve a sua formação docente, o ensino das diferentes disciplinas e o CI, com os fins da FHI.

Numa tônica de conhecer os procedimentos metodológicos na mediação do processo de

ensino-aprendizagem que compõe a rotina do professor pesquisado, fizemos os seguintes questionamentos: suas práticas pedagógicas são desenvolvidas sobre quais enfoques e metodologias de ensino-aprendizagem? Que metodologias desenvolvidas você considera como diferentes e inovadoras? E por quê? Exemplifique práticas pedagógicas relevantes conforme os princípios metodológicos que a orientam. Essa última questão abordaremos separadamente, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa já mencionado anteriormente.

Âncora destacou a circunstância do ensino remoto emergencial advindo da pandemia da COVID-19, que impôs como exigência de segurança de saúde pública o isolamento físico. Ela diz que trabalha por projetos e que aborda o conhecimento específico da disciplina na interface com a realidade social, argumentando que há tempos não trabalha trazendo coisas prontas, preferindo construir tudo junto com o estudante. Considera como metodologias diferentes e inovadoras as experiências com o corpo, incluindo atividades corporais nas aulas; leitura intuitiva para trabalhar a dificuldade da escrita, o compartilhamento de atividades como aplicativos e sites, a autoaprendizagem e autoconhecimento sobre como pensa o projeto de atuação de cada um no âmbito profissional, que desperte essa ludicidade no outro.

Então, é uma mistura mesmo assim de autoconhecimento e de aplicação desse conhecimento para prática, porque eu acho que a principal coisa para mim assim é que eles encontrem os caminhos para fazer a pesquisa, que eles encontrem os caminhos para pensar criativamente na atuação profissional deles, [...] (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021).

Vemos, no relato da professora, o cuidado com a unidade teoria e prática, e acrescentamos que pensar criativamente deve estar atrelado a pensar criticamente, evitando cair na lógica do mercado, que enfatiza a criatividade na formação profissional para resolver problemas sem considerar a quem serve. A professora considera suas metodologias diferentes, pois são baseadas na contextualização, problematização, diversificação de recursos metodológicos para enriquecer as experiências em sala de aula, que são sempre complementadas com os estudantes.

Bússola trabalha as metodologias de ensino-aprendizagem com base nos estudos que realizou na Finlândia, que foi uma experiência formativa significativa para o seu quefazer docente. Enfatizou a professora: “*Eu trabalho com a aprendizagem dialógica, em que o conhecimento precisa ser construído por meio do diálogo, fazendo uso de metodologias ativas reconhecendo-lhes efeitos educativos de aprendizagem nas suas aulas*”. (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021). Ela considera como metodologias diferentes e inovadoras que desenvolve: as aprendizagens baseadas em fenômenos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, projetos, pedagogia da simulação, aprendizagem em equipe, em investigação,

cooperativa e colaborativa. Ainda reforçou que faz muitas práticas dialógicas.

Bússola, ao justificar porque considera essas metodologias como diferentes e inovadoras, disse que é devido favorecer a personalização da aprendizagem, a percepção de quais são as atividades e as metodologias que combinam com determinada turma, considerando que aprendizagem os educandos precisam na construção do conhecimento.

Identificamos a presença das metodologias ativas na prática pedagógica desta professora, mesmo vendo que ela as utiliza numa perspectiva de aprendizagem dialógica. As metodologias ativas têm sido foco de nossa atenção crítica quando elas são propostas por critérios utilitários, ou seja, para desenvolver habilidades específicas profissionalizantes, sem passar pelos fundamentos políticos, e recaindo nos interesses de formação capitalista: o mercado de trabalho. É pertinente refletirmos sobre o fato de que a concepção do processo de ensino-aprendizagem, como é proposto no PPP do IFRN, enfatiza que se pense e se criem atividades de produção científica para aprender de maneira coerente sob as condições favoráveis à FHI.

Desse relato de Bússola, mergulhamos numa reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores no IFRN/CAL, quando somos chamados a ampliar nossa consciência de práxis, entendida na unidade teoria-prática, portanto a ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada, isto como nível de práxis criadora (VÁZQUEZ, 2011). Ressaltamos que já dialogamos anteriormente sobre a organização curricular da educação profissional técnica de nível médio referendada na filosofia da práxis (IFRN, 2012).

Sendo assim, quando se trata da prática educativa do IFRN a partir da filosofia da práxis, lembramos que a ação prática requer uma teoria, os sujeitos inserem a práxis na prática que realizam para transformá-la. Daí, a necessidade do professor no exercício constante ação-reflexão-ação assumir conscientemente o que faz na sua prática de ensino-aprendizagem e ir aprendendo a desenvolver a práxis correspondente ao projeto EPT-EMI para fazê-la sempre melhor, cumprindo a função prática de construir a práxis educativa integradora.

Para Vela, na aula de língua portuguesa as metodologias de ensino-aprendizagem têm enfoque no aprender fazendo. Em sua narrativa, ela relatou que sempre parte do que os estudantes escrevem, ou seja, dos “equivocos linguísticos” que eles cometem para agir de forma mais contextualizada evitando, assim, a decoreba e focando em compreender para adaptar aquilo que está estudando ao contexto: *“Eu crio metodologias com os gêneros textuais a partir da esfera da educação profissional específica de cada curso. Então, se é Lazer eu trago gêneros mais gerais que direciono também para o âmbito profissional”* (PARTICIPANTE VELA, 2021).

As metodologias usadas são: práticas discursivas com ênfase em ler, falar, ouvir, escrever e análise linguística. Ela destacou: *“Eu invento coisa do consultório literário e personagens (com figurino e cenário) [...]”* (PARTICIPANTE VELA, 2021). Os estudantes gostam muito das personagens Renata (personagem que faz tudo o que não deveria fazer) e Alejandra (personagem mexicana engraçada). Eu estimulo a imaginação: utilizo uma maleta com textos literário, poemas, para provocar a curiosidade dos estudantes ao abordá-la nos diferentes espaços do campus. A atividade avaliativa é orientada em sala e pode ser feita em casa, oportunizando a construção de cartazes e o trabalho com formação de times.

Vela não acha que as metodologias que desenvolve sejam assim muito inovadoras. No diálogo declarou usar muito a estratégia de sedução: *“[...] O professor de português é antes de tudo um formador de leitores. Eu uso muito estratégias de sedução, que é inventar coisas”* (PARTICIPANTE VELA, 2021).

Céu trouxe a questão do enfoque das metodologias de ensino-aprendizagem evidenciando que *“[...] algumas existem e eu tomo elas, outras eu crio, né?”* (PARTICIPANTE CÉU, 2021). Exemplificou como o diário de bordo, que dialoga sobre a construção textual de forma interdisciplinar com a professora de língua portuguesa, e o assunto abordado na disciplina são registrados com os conhecimentos que eles trazem. Os educandos colocam poesia, colagem, que são metodologias que já existem, e que usou algumas vezes em situação diferente, como o mural de autorretratos e uma avaliação processual. Ela considera que essas metodologias inovam no sentido de que elas trabalham em prol de outras coisas que não só o aspecto teórico-conceitual, mas também o aspecto procedimental e atitudinal, inovam nesse sentido.

Algumas metodologias usadas no ensino remoto, como música e videoclipe, como atividade de acolhimento dos estudantes, com o objetivo de quebrar a frieza do ensino remoto emergencial também foram mencionadas. Os estudantes se organizavam e em cada aula tinha apresentação de violão de sua preferência musical, recitação de um poema, projeção de um vídeo que eles gostavam de assistir. Na sua análise, *“[...] há um compartilhamento de aprendizagens entre essas pessoas, que também se conhecem e se gostam. Há ali, uma construção de uma outra relação de uma forma bem à vontade, assim, bem livre.”* (PARTICIPANTE CÉU, 2021). A professora também trabalha com a metodologia de projeto, mas se sente mais segura de usá-la na docência compartilhada porque dialoga mais com os colegas, planeja as aulas em parceria e o trabalho com projetos dá outra dinâmica ao ensino-aprendizagem.

Podemos tomar como reflexão o enfoque que esta professora dá as metodologias de ensino-aprendizagem em sua prática pedagógica, que aparecem com sentido de melhorar a

relação educando-educando e educador-educando, na especificidade da disciplina na área da psicologia, que tem as relações humanas como conteúdo. Portanto, os conteúdos podem ser mais bem ensinados-aprendidos com metodologias que oportunizam progressos de aprendizagem dos educandos.

[...]. Então, acho que essa postura da relação professor-aluno ela é uma coisa que precisa estar presente senão as metodologias tomam outro sentido, elas não vão servir aos objetivos de FHI, por exemplo de construir uma relação de igual para igual, de construir um espaço que eles encontram abertura, aonde eles podem construir conhecimento, eles podem falar, eles podem dizer o que pensam se concordam ou não, dizer professora eu queria na semana que vem falar sobre tal coisa pode? Aí eu digo pode! (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

Percebemos que algumas metodologias ilustradas em suas aulas também são alteradas com o ato criativo dos professores para propiciar condição didático-pedagógica para aprender, que envolve os objetivos da educação, relação harmoniosa educador-educando, estruturação dos ambientes de aprendizagem e uma pedagogia. Para ela, não tem muita inovação. O que exige é uma nova postura porque às vezes um professor(a) pode usar uma metodologia, mas a postura dele(a) cria um distanciamento entre educador-educando e do seu fazer pedagógico com as finalidades educativas da EPT-EMI.

Destacamos a importância de propositivas metodológicas de ensino-aprendizagem na prática pedagógica, que exige constante aprofundamento da compreensão dos seus fundamentos políticos e aprender a usá-las no sentido da interdisciplinaridade e com finalidade de FHI.

Barco relatou que não se detém a metodologias específicas, e segue o processo de aprendizagem, essa ênfase está expressa na fala que se segue:

[...], eu não considero que uso uma metodologia de ensino-aprendizagem numa coisa tão fechada. Eu não tenho exatamente uma metodologia assim que eu sigo, entendeu? Eu tenho algumas formas que eu vou desenvolvendo, construindo nesse processo. Eu não digo metodologia, que para mim é um termo muito rígido, para a gente não se restringir e cair nos modelos, né? (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

Ao indicar que suas metodologias são desenvolvidas no processo de aprendizagem, cuidando para não cair na reprodução de modelos inconsciente, Barco ilustrou que constrói as metodologias de ensino-aprendizagem considerando a natureza do conteúdo da sua disciplina e os objetivos da FHI. No momento em que indaguei se ele considerava essas metodologias diferentes e inovadoras, logo respondeu: “[...] eu não sei se isso é tão inovador, acho que talvez seja um pouco que eu saí desse modelo tradicional. Assim, da transmissão do conhecimento, talvez só isso seja inovador.” (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

Barco também evidenciou que quando o professor busca outras formas para esse diálogo, busca aproximação, está aberto ao diferente e prioriza o que as turmas necessitam ao

planejar, ele está criando suas metodologias de ensino-aprendizagem nas práticas compartilhadas. Ele descreveu uma experiência no ensino remoto emergencial, ilustrando uma metodologia para abordagem do assunto a partir de perguntas motivadoras para os estudantes, com o intuito de problematizar questões que estão presentes no dia a dia deles. Para ele, não são metodologias inovadoras, mas é importante que fique claro em que sentido são usadas, que é a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento integral do educando.

Porto diz que as metodologias de ensino-aprendizagem em sua prática pedagógica são desenvolvidas num enfoque mais crítico, e fez menção à pedagogia crítico-emancipatória e à didática comunicativa, aos estudos de Elenor Kunz (2006) na área da Educação Física. Para ele, as metodologias críticas centram na participação reflexiva do educando, no encorajamento ao diálogo, e a abordagem crítica dos conteúdos ligados a questões sociais como gênero e preconceito por exemplo.

As metodologias mencionadas por Porto foram história de vida com uso de imagens fotográficas e música. No ensino remoto emergencial intensificou a produção de vídeos, a construção de infográficos com recursos da tecnologia, atividades que promoviam a intergeracionalidade das relações, partindo da história de vida do aluno, por meio de conversas com uma pessoa idosa da família para posterior relato nas aulas. Ele enfatizou: “[...] *minhas metodologias, na minha prática elas têm de ser muito colaborativas, inclusive, com os alunos, né? Para eles estarem construindo, né?*” (PARTICIPANTE PORTO, 2021). Ele externou o que acha de mais importante e de inovador: considerar o aluno como sujeito que é único, particular na prática pedagógica.

As opções metodológicas de ensino-aprendizagem de Porto trazem pertinentes reflexões acerca dos valores, das posturas e das vivências acadêmico-sociais que o documento do PPP sugere, na perspectiva da educação inclusiva. Foi visível para nós que ele prima pelo acolhimento à diversidade humana, condição essencial para a aceitação das diferenças individuais. Reforça-se ainda que o IFRN como instituição educativa valoriza o acesso ao conhecimento, e busca firmar-se como uma instituição inclusiva, reconhecendo as diversidades com incentivo a interação cultural, respeitando as dificuldades, as limitações e as necessidades das pessoas. Nesse sentido, seu objetivo é “[...] o desenvolvimento da autonomia pessoal, do autoconceito e da elevação da autoestima. Almeja, enfim, uma inclusão socioeducacional” [...] (IFRN, 2012, p. 205). Para tanto, externa que conta com o esforço coletivo na equiparação de oportunidades e para as ações de acessibilidade total.

Podemos resumir dessas narrativas que as metodologias de ensino-aprendizagem são alternativas que ajudam o professor a criar condições que facilitam a aprendizagem dos

conteúdos curriculares em consonância com os interesses dos educandos: “O ato de ensinar passa a ser um conjunto de operações complexas que transformam o currículo/projeto em prática real. [...]” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 186).

Assim, as orientações para as ações docentes estão fundadas em princípios que sustentam as práticas pedagógicas reais. Nestas, põem-se o enfoque nos processos de construção de disseminação do conhecimento pautados na omnilateralidade, no exercício amplo da criatividade da imaginação humana e na liberdade de se definir o modo como a vida em sociedade se realiza (IFRN, 202, p. 37).

A reflexão sobre as opções metodológicas deve versar em torno da sua amplitude de articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos do CI que devem ser ensinados-aprendidos na especificidade de cada curso técnico integrado ofertado no IFRN/CAL, para promover uma

[...] sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética aos seus alunos, de promover as oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico, de fomentar o gosto pela aprendizagem e hábitos de autoaprendizagem, de formar, enfim, pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, solidárias e de iniciativa. (MACHADO, 2010, p. 80).

A afirmação dessa complexa práxis educativa da EPT-EMI, que se projeta no plano direto da realidade, se constrói pelo engajamento ativo guiado pelas concepções de CI, FHI e da prática pedagógica dos envolvidos. Nessa realidade construída, os professores acessam saberes didáticos, políticos e pedagógicos que evidenciam a indissociabilidade da formação científica, tecnológica, cultural e ética dos seus educandos nos agenciamentos pedagógicos. Agenciamentos esses entendidos como os acontecimentos que produzem a existência, buscando uma compreensão articulada que potencializa a realização de práticas pedagógicas formando, assim, pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, criativas, solidárias e de iniciativa para intervirem na transformação da sociedade.

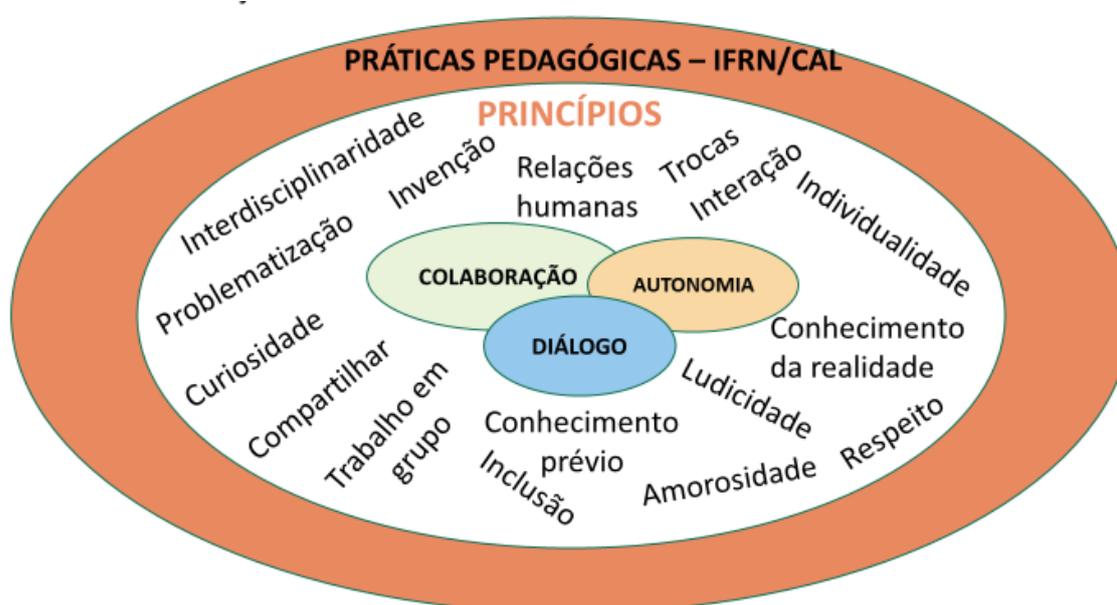
A ideia foi dialogar sobre as metodologias de ensino-aprendizagem existentes com a devida atenção não apenas para elas, mas também para as concepções que determinam as ações pedagógicas e a abordagem dos conteúdos na organização do quefazer docente. Essas questões que foram postas são linhas que estruturam a rede de construção da práxis educativa com foco nas metodologias (cri)ativas, que trazem elucidações, discussões e geram outras problematizações em torno das metodologias de ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos professores que as constroem.

Assim sendo, para ver o alcance didático-político-pedagógico das metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL, buscamos esclarecer a relação entre o

enfoque das metodologias de ensino-aprendizagem relevantes desenvolvidas nas práticas pedagógicas, conforme os princípios metodológicos que as orientam.

Numa tentativa de síntese da referência aos princípios que são inseparáveis do pensar e do agir dos professores, e adquirem formas de intervenção possíveis em cada disciplina curricular que ministram, para legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na FHI, sinteticamente, traçamos os princípios norteadores das práticas pedagógicas dos professores pesquisados na figura 09.

Figura 09 – Princípios das Práticas Pedagógicas dos Professores – Curso Lazer IFRN/CAL



Fonte: Elaboração própria em 2021.

Os princípios apresentados pelos professores se articulam, na figura 9, em que buscamos dar uma ideia de ligação entre ação docente, valores e prática pedagógica desenhada numa lógica de teia, em que os princípios repetidos se aproximam, geram diferentes espessuras linhas/relações que se conectam. Em nossa interpretação, os princípios em destaque nas narrativas dos professores foram: autonomia, colaboração e diálogo. Esses princípios mostram como eles pensam o ensinar-aprender com perspectiva de FHI e definem a pedagogia que sustentam as suas práticas pedagógicas.

Ao tratarmos esses princípios com relevância do ponto de vista prático podemos identificar as escolhas do professor quanto a metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas na coerência ou não, com as propostas pedagógicas de referência assumidas no PPP da instituição. A partir desses princípios evidenciados, alegra-nos saber que a visão dos

professores converge para um ponto comum, quanto a ver

[...] o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar. (ZABALA, 1998, p 91).

O processo de ensino-aprendizagem que se propõe numa abordagem interdisciplinar dos conhecimentos científicos e tecnológicos se orienta na construção compartilhada de significados, tem o princípio da autonomia como condição para alcançar o êxito da aprendizagem escolar, a finalidade do ensino.

Pensando a complexidade dos processos educativos orientados pela práxis educativa integradora da FHI, os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade são balizadores da prática pedagógica nos *campi* do IFRN. Embora não enfatizado na questão específica dos princípios da prática pedagógica postulados no PPP (IFRN, 2012), foi possível identificá-los quando exemplificaram as práticas pedagógicas relevantes conforme os princípios metodológicos que orientam uma perspectiva crítica dos professores: pesquisa, prática compartilhada, abordagem interdisciplinar dos conteúdos, construção da aprendizagem, contextualização, diversidade.

Assim, conhecidos os princípios definidos pelos professores foi possível conhecer as condições e possibilidades para uma FHI, bem como entender as escolhas das metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvidas por eles. Vimos que foram exemplificadas muitas das metodologias desenvolvidas nas suas práticas, classificadas como diferentes e inovadoras por viabilizarem situações de diálogo e participação que potencializam os conhecimentos prévios e por permitirem a abordagem dos conteúdos promovendo, então, a problematização com formulações de questões que relacionam conhecimentos da realidade, científicos e técnicos. Essas metodologias foram pontuadas na direção de que criam as condições que vinculam os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos por um percurso de conscientização em que educador-educando encontram sentido no que fazem nas aulas.

Pudemos perceber também que as práticas pedagógicas dos professores são sedimentadas por uma concepção de CI e de FHI, tendo os princípios alinhados com a formação em uma perspectiva omnilateral, em que os processos educativos são organizados para propiciar aos educandos o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes possibilitem a leitura crítica da realidade e a participação ativa na transformação social.

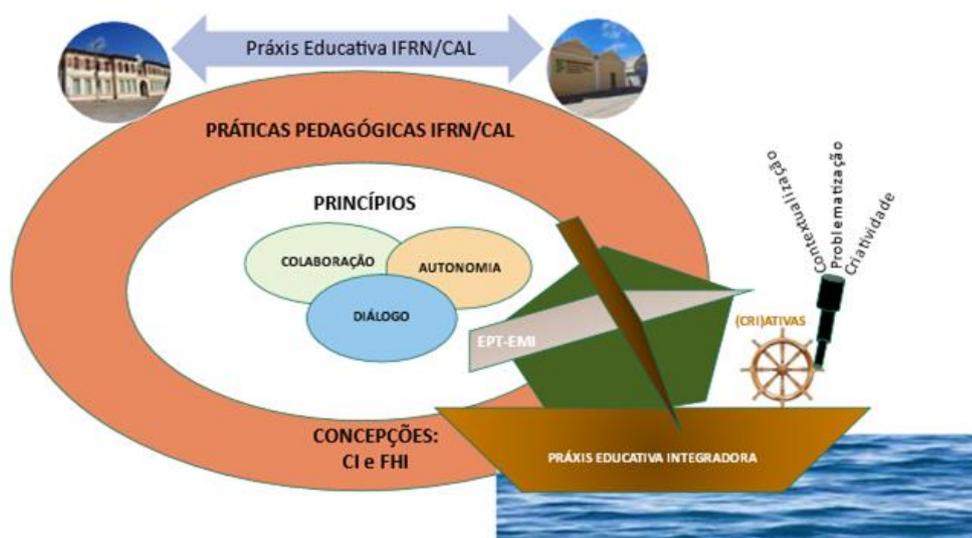
Os professores se mostraram comprometidos com o seu quefazer, portanto não acomodados, criando, recriando, decidindo e nutrindo as mudanças e as posturas, resultado da

consciência crítica e das possibilidades didático-político-pedagógicas no sentido da práxis educativa integradora. Vimos que ao nutrirem-se das mudanças em suas práticas pedagógicas, buscaram, em colaboração, aprender a abordagem interdisciplinar de temas sociais com o conteúdo programático e de metodologias de ensino-aprendizagem na objetividade, para configurar os processos educativos singulares na pluralidade das práticas pedagógicas do IFRN/CAL: “É porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide” (FREIRE, 2012, p. 57).

Neste mapa II que desenhamos na figura 10, dialogamos com informações sobre a concepção de CI e de FHI com intuito de que nos ajudassem a entender como acontece a prática pedagógica do professor sob esses referenciais, e conhecer melhor os caminhos teórico-metodológicos, essas práticas de ensino capazes de promover a construção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, histórico-social e cultural. Assim, a proposta de EP compromissada com a FHI pautada na visão humanística e delineada pelo CI se constitui de pressupostos referenciadores de todas as práticas e de todas as vivências institucionais (IFRN, 2012). É importante os professores aprofundarem esses conceitos para fazerem melhor articulação entre as disciplinas, ou seja, implementarem a integração entre o “quê” e o “como” no processo de ensino-aprendizagem, fundados nesses pressupostos.

A seguir, procuramos encontrar as linhas de conhecimento que envolvem as metodologias (cri)ativas que se mostram como possibilidades experimentadas na prática pedagógica, captadas nas narrativas dos professores sob as mediações concretas de ensino-aprendizagem no EMI-EPT, no curso de Lazer IFRN/CAL. (Figura 10)

Figura 10 – MAPA II – Concepções e Princípios dos Professores



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Apresentamos nesse mapa as práticas pedagógicas dos professores com as linhas de conhecimento constituídas da concepção de CI, compreendido na articulação de práticas educativas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, e da concepção de FHI, entendida como integração de formação geral e formação profissional em consonância com a ideia de ser humano integral, tendo o trabalho como princípio educativo, da politecnicidade com intenção de emancipação e dos princípios da autonomia, colaboração e diálogo.

A compreensão de práticas pedagógicas dos professores engloba intencionalidades educativas, planejamento, processo de ensino-aprendizagem, escolhas político-pedagógicas, relação professor-aluno e ações pedagógicas para além da sala de aula. Observamos que esse conjunto de concepções e princípios percorre a prática pedagógica dos professores, tecida para concretizá-la na proposta do trabalho como princípio educativo, no fundamento do currículo – integração entre ciência, cultura e trabalho (IFRN, 2012).

É importante considerar que, apesar da formação docente fragmentada, ela é vista como linha dura para o exercício da interdisciplinaridade nas atividades escolares como um todo. Aqui identificamos como linhas de fuga a articulação do trabalho cooperativo entre alguns docentes descrito pela CPE na cotidianidade da prática pedagógica (questão do mapa III); a busca pelo conhecimento das concepções de CI e FHI; e dos princípios colaboração, autonomia e diálogo que impulsionaram fomentar opções metodológicas de ensino-aprendizagem com diferentes enfoques e conforme finalidades educativas de FHI, que chamamos de metodologias (cri)ativas, já estavam presentes nas práticas pedagógicas dos professores. Nosso ponto de partida para cartografar se permite afetar por forças, se mover por direções e pretender reflexões de tendências pedagógicas que dão formas ao ensinar-aprender e criam as práticas pedagógicas dos professores, o lócus da pesquisa.

Nesse sentido, podemos dizer, as concepções dos processos acerca das concepções e princípios previstos no PPP (IFRN, 2012) têm correlação com suas práticas pedagógicas reais no IFRN/CAL. No que concerne ao fazer pedagógico na finalidade de FHI, se propõem diretrizes para a prática pedagógica dialógica, reflexiva e libertadora, sustentadas pela interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade que a configuram nas projeções do CI na dimensão da práxis.

É no entendimento de que a prática pedagógica é práxis, que ressaltamos que as metodologias (cri)ativas foram idealizadas na abrangência de método, dos processos de ensino-aprendizagem e das implicações do seu caráter mediador, no que diz respeito aos processos educativos na abordagem dos conhecimentos científico-tecnológicos e desenvolvimento integral dos educandos.

Nessa direção, o ensinar-aprender com perspectiva de FHI envolve estabelecer uma série de relações didático-político-pedagógicas, de forma que os processos educativos sejam construídos com uma diversidade de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem resultando numa intervenção diferenciada, visto que considera a diversidade como condição inerente ao ser humano.

MAPA III – Significado da experiência com práticas metodológicas (cri)ativas

O percurso investigativo até aqui seguiu o objetivo geral da pesquisa: analisar a práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a formação humana integral, a partir da perspectiva de docentes. Nossa curiosidade nos moveu por reflexões didático-político-pedagógicas a partir de práticas concretas, com o intuito de construir uma compreensão das metodologias (cri)ativas em colaboração com os professores pesquisados num direcionamento das intencionalidades da práxis educativa integradora e contributo à FHI.

Na particularidade desse Mapa III, destacamos que o olhar rizomático que lançamos engloba a multiplicidade das metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem existencializadas nas condições das práticas pedagógicas dos professores, que respondem aos desafios do CI e da FHI, no espaço do campus IFRN/CAL. Aqui, trazemos as experiências dos professores com o intuito de seguir o nosso terceiro objetivo específico de pesquisa: compreender como e se as metodologias (cri)ativas viabilizam práticas integradoras na perspectiva da FHI.

É oportuno destacar que, inicialmente, trilhamos pela crítica às metodologias ativas com seu reducionismo psicopedagógico e ausência de fundamentos políticos, mostrando um redimensionamento abrangente na proposta das metodologias (cri)ativas para o ensino-aprendizagem de uma FHI pela práxis, na linha da educação libertadora, que prima pelo método da conscientização e pela presença do corpo consciente de Freire (2011, 2012), que inclusive, é referenciada no PPP (IFRN, 2012).

Como vimos estudando, a prática pedagógica no IFRN tem suas diretrizes político-pedagógicas e princípios norteadores (interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade) dos processos de construção/reconstrução do conhecimento pedagógico para a mediação docente. Ainda, relembramos, que a ação educativa é orientada pelas propostas da pedagogia da libertação (FREIRE, 1997) e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), para construir a práxis educativa da EPT-EM. (IFRN, 2012).

Neste Mapa III, o desafio foi compreender e descrever as metodologias (cri)ativas que

os professores utilizam em suas práticas pedagógicas diárias e se viabilizam práticas integradoras na perspectiva da FHI. Nosso olhar rizomático se volta investigar a existência dessas metodologias na subjetividade das ações de cada professor e dentro do contexto significativo da práxis educativa, momento em que, como pesquisadora-cartográfica, nos sentimos totalmente inseridas neste contexto, por meio da condição de professora efetiva do campus IFRN/CAL, em que participamos colaborativamente de realizações pedagógicas concretas nas nossas práticas pedagógicas.

A atenção para a análise dessas metodologias (cri)ativas se deu na construção das condições da investigação rizomática-cartográfica, no sentido de traçar algo que ficasse evidente, de atribuir-lhe sentidos, compreendendo como necessários para que a práxis educativa integradora possa colocar-se, mesmo que ainda em porvir no território do IFRN/CAL.

Desafiante foi construir essa investigação rizomática-cartográfica na condição de ser pesquisadora-navegante, professora efetiva do IFRN, lócus de pesquisa, e cartógrafa que vai, no movimento do rizoma, compor as linhas que podem comprovar ou refutar a nossa tese. Nessa busca, a cartografia nos orientou o navegar pelo caminho investigativo, entendida em nossa pesquisa “[...] enquanto uma prospecção inventiva em que a(o) própria(o) cartógrafa(o) se vê convocada(o) a enfrentar as linhas que a(o) constituem e a compor algo (de si) com o território a ser cartografado. [...]” (COSTA, 2020, p. 20).

Aqui, lembramos mais uma vez do homem do conto da Ilha desconhecida, diante de tantas escutas sobre a petição de um barco para trilhar uma busca e conhecer essa ilha ainda idealizada somente em si. Quando o capitão lhe indagou sobre as condições para a sua viagem, como saber navegar, ter carta de navegação, o homem respondeu que aprenderia no mar. O capitão deu-lhe, então, uma embarcação que convinha ao homem: “[...] É um barco com muita experiência, ainda do tempo em que toda a gente andava à procura de ilhas desconhecidas, [...]” (SARAMAGO, 1998, p. 26). Assim, estamos nós pesquisadora-navegante com uma navegação que busca conhecer as experiências dos professores pesquisados e lembrando a linguagem de marinheiro, exigimos, como o homem do conto: “[...] um barco que eu respeite e possa respeitar-me a mim” (SARAMAGO, 1998, p. 26).

Nessa relação de respeito da pesquisadora-navegante com a embarcação, as metodologias (cri)ativas, seguimos a viagem considerando os territórios pedagógicos conhecidos, sentindo que ainda há algo desconhecido que podemos desvelar quando desembarcarmos neles, ou seja, investigarmos.

No movimento de busca seguimos nossa viagem e retomamos as entrevistas para registrar as histórias sobre metodologias (cri)ativas contadas pelos professores, atentas para

captar as paisagens que invocam pensá-las em sua multiplicidade didática-política-pedagógica nos agenciamentos pedagógicos a fim de cartografar, em nossa análise, como eles criam relações com a práxis educativa integradora e a FHI, no território pesquisado.

Para tanto, nesse Mapa-III, o diálogo tomado pelas questões do eixo 3 do roteiro tem por objetivo conhecer as perspectivas dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas. Com essa finalidade, priorizamos as respostas de 05 questões que sentimos fundamentais para identificar ideias que pudessem nortear a análise das metodologias (cri)ativas, foram elas: compreensão de práticas pedagógicas - considera a criatividade um elemento importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas para o professor? Existência das metodologias (cri)ativas e o que seriam - as metodologias (cri)ativas poderiam viabilizar práticas integradoras na perspectiva da formação humana integral? A EPT-EMI - como foram suas experiências com a práxis educativa do IFRN/CAL, tendo como foco a contribuição de metodologias de ensino-aprendizagem para a FHI?

Destacamos que apresentamos os dados da nossa pesquisa sob a perspectiva rizomática-cartográfica, que nos permite essa análise das metodologias (cri)ativas focalizando o professor, as metodologias de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas em uma relação que demonstra a proposta de mediação encontrada na pedagogia libertadora de Freire (2011, 2012).

Compreendemos que existe uma variedade de práticas pedagógicas que são produzidas com as atividades dos professores no âmbito da escola. Visando contextualizar as metodologias (cri)ativas pesquisadas, buscamos entendê-las nas dimensões didático-político-pedagógicas usadas pelos professores para ensinar-aprender com a perspectiva da FHI, que viabilizam as práticas integradoras à luz da práxis, no IFRN/CAL.

Para conhecer a ideia de metodologias (cri)ativas desenvolvidas, vimos necessário investigar a compreensão de prática pedagógica dos professores:

[...]. É o olhar do professor para suas escolhas, suas definições sobre concepção, que você vai planejar e desenvolver né acompanhe o processo de construção do conhecimento ao longo daquele período E aí para pensar essa prática pedagógica criativamente, [...].” (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2012).

Então, eu acho que a prática pedagógica ela prima muito pela intencionalidade das ações docentes. [...] vai pensar no planejamento, na sistematização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Dentro da minha concepção ela envolve a intencionalidade educativa. É quando toma uma decisão consciente, você participa da construção de uma prática específica de uma instituição, [...]. (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Eu acho que a prática pedagógica é aquela prática é o encaminhamento didático, né, então que a gente dar. É uma prática pedagógica só que de maneira consciente, né, de uma maneira consciente e baseado naquilo que eu falei ante na ação-reflexão. Então, está sempre repensando isso. [...]. (PARTICIPANTE VELA, 2021).

Eu compreendo a prática pedagógica ou práticas pedagógicas no plural, como as escolhas político-pedagógicas que a gente faz para cada turma e como a gente coloca em prática a nossa atuação docente. [...]. (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

[...], eu acho que a prática pedagógica é tudo que a gente faz no sentido de viabilizar o aprendizado dos estudantes, né? São todas as nossas ações desde o planejamento até as conversas com os estudantes, o comportamento, né? Acho que tudo isso que busca promover um ensino-aprendizagem, eu considero como prática pedagógica, né? [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

[...] Eu acho que prática pedagógica está relacionada à ação de ensinar, mas não esse ensino, e sim ensino-aprendizagem muito além da sala de aula. Eu acho que eu compreendo que tudo isso faz parte da minha prática pedagógica, ampliando para além do momento de sala de aula [...]. (PARTICIPANTE PORTO, 2021).

O entendimento de prática pedagógica proporciona uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento e a construção de metodologias, retratando as diferentes maneiras de ensinar e de aprender relativas aos conhecimentos científicos e técnicos, às especificidades das disciplinas ministradas pelos professores pesquisados. Nessa direção, os professores compreendem como prática pedagógica um conjunto que envolve: concepções, escolhas político-pedagógicas, planejamento, processo de ensino-aprendizagem. Ainda incluíram ação docente, participação, prática criativa e decisão consciente e ação-reflexão; que para nós é preciso saber como estão integradas e estão sendo construídas por eles.

O PPP (IFRN, 2012) traz diretrizes para a prática pedagógica no sentido de orientar a ação pedagógica diferenciada, pela filosofia da práxis, pela ação-reflexão-ação. (IFRN, 2012).

Bússola pensa a prática pedagógica seguindo expectativas e necessidades educacionais, planejando dentro da intencionalidade da FHI do estudante para dar sentido aos momentos de aprendizagem, como se propõe no PPP (IFRN, 2012): “[...] Então, a gente tem a ação consciente” (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Barco fez uma aproximação da FHI vinculada à ideia de politecnia, que traz um sentido diferenciado para as práticas pedagógicas no IFRN. Ele ressaltou que o modo de pensar e fazer a prática pedagógica institucional deve ser alinhado com o trabalho como princípio educativo, ou seja, pensar a educação e o processo educacional no entendimento das relações de trabalho que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso o professor entender criticamente sobre ensinar-aprender na relação da formação profissional com o mundo do trabalho.

No entendimento de Céu, as práticas pedagógicas são as escolhas político-pedagógicas do professor e devem estar comprometidas com a superação da dualidade educacional e com um projeto de sociedade mais justa, humana e igualitária. A prática pedagógica como prática social é concebida por objetivos, finalidades, e conhecimentos, e inserida no contexto da prática

social. Como dimensão da prática social, pressupõe a práxis, “[...] e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (PASSOS, 1989, p. 16). Porém, pela complexidade de ser uma prática social, ela só consegue atingir a sua finalidade educativa se realizada no coletivo institucional, como vêm os professores dizendo, como têm trazido as metodologias colaborativamente no processo de ensino-aprendizado.

Dessa forma, vimos que a prática pedagógica se configura com o “que” e “como” do quefazer do professor. No caso desses professores, percebemos que estão empenhados em ampliar o que já foi feito em suas práticas com consciência das finalidades da educação, reconhecendo que é preciso criar os meios de ensinar-aprender necessários para efetivar os processos educativos na perspectiva da FHI.

Podemos dizer que o entendimento de prática pedagógica dos professores segue as diretrizes do CI, merecendo nossa ênfase quanto aos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, que têm a finalidade de manter a coerência na construção das mediações facilitadoras do ensino-aprendizagem na integração dos fundamentos entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura (IFRN, 2012). Lembramos que o desenho das metodologias (cri)ativas tem seus contornos na práxis educativa integradora, portanto, analisá-las exige seguir o seu processo de construção nas próprias práticas pedagógicas do IFRN/CAL.

Da compreensão de prática pedagógica descritas com marcas das ações dos professores ao colocarem em movimento o CI, como possibilidade da efetivação da intencionalidade educativa do IFRN; seguiremos para conhecer as ações educativas, na particularidade das metodologias de ensino-aprendizagem priorizadas para cumprirem o propósito da práxis integradora e a intencionalidade da FHI.

O IFRN é o território de EP em que situamos nossa pesquisa e que define a educação por relações de trabalho mais humanizadas, pelo trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas e pela superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual, com inclusão dos sujeitos nos processos vitais à sua emancipação (IFRN, 2012).

Neste eixo 3 do roteiro, tratamos da prática pedagógica dos professores buscando conhecer o processo de desenvolvimento de metodologias (cri)ativas na mediação de sua práxis pedagógica, experienciadas pelos professores no território em que elas acontecem. Isso nos fez trazer a temática da criatividade, embora não aprofundada na pesquisa, ela perpassa nosso objeto de estudo promovida pela construção de uma nova concepção de metodologias - (cri)ativas - e desenvolvimento da abordagem interdisciplinar do conhecimento, que para nós, se constrói com criticidade e criatividade. Portanto, a criatividade autêntica precisa ser estimulada, fortalecendo o clima de criatividade e encorajando o ânimo necessário à ação

transformadora (FREIRE, 2012).

A EPT-EMI com intencionalidade eminentemente educativa de FHI implica uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. Nela, o professor se assume sujeito criador da sua intervenção pedagógica, com ações críticas e criativas conscientes, para construir os processos de formação e transformação social (IFRN, 2012). Nessa linha de raciocínio, que coloca o professor como sujeito criador da sua intervenção pedagógica, procuramos saber dos participantes se a criatividade é um elemento importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, para o professor. Âncora afirmou que a criatividade é importante na experiência docente, tendo como foco a contribuição dessas metodologias (cri)ativas para a formação humana integral. Bússola disse que não existe inovação sem criatividade: “[...] *E inovação é quando você pega todas as ideias novas ou essas reinterpretações e coloca em prática.*” (PARITICIPANTE BÚSSOLA, 2021)

Vela confirmou e argumentou que constrói situações com os estudantes, permitindo que eles façam escolhas, pois percebe um engajamento maior deles nas atividades quando lhes é dada autonomia. Céu também considerou que a criatividade é um elemento importante, porque o professor precisa estar aberto à flexibilização do ensino-aprendizagem para ir criando estratégias a favor da aprendizagem do educando. É nesse sentido que acha importante a criatividade.

Para Barco, a criatividade é fundamental porque não acredita na receita de bolo para pedagogia do professor. Ele disse que essas práticas metodológicas vão sendo experimentadas na medida em que elas são práticas construídas e são alteradas de acordo com as necessidades de cada turma. Por fim, Porto disse ser extremamente pertinente a criatividade para o ensino-aprendizagem, inclusive, é um dos princípios de sua prática pedagógica.

A criatividade foi preponderantemente afirmada como fundamental para o professor pensar as possibilidades metodológicas qualitativas do processo de ensino-aprendizagem. O professor está sempre diante do desafio de buscar as condições didático-político-pedagógicas para configurar sua prática pedagógica alinhada com o projeto da escola. Nesse sentido, lembramos que o PPP (IFRN, 2012) é uma dimensão da materialidade da autonomia pedagógica, ele é sujeito colaborativo nas tomadas de decisões de natureza didático-pedagógica em relação ao processo de ensino-aprendizagem, para construir o novo. Para tanto, a criatividade é imprescindível na sua ação.

Assim, verificamos alinhamento das práticas pedagógicas com as concepções de FHI e de CI, ao mostrarem-se, os professores, comprometidos com os processos de ensino-aprendizagem propícios à aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e

ético-políticos com vistas ao desenvolvimento integral dos educandos, que inclui a criatividade no domínio desses conhecimentos para transformação da prática social (IFRN, 2012).

Dessa contação, queremos verificar que metodologias de ensino-aprendizagem são usadas na prática docente e se são (cri)ativas, ou seja, criadas/recriadas para viabilizarem práticas integradoras, na perspectiva da FHI. Nos interessa saber se as metodologias (cri)ativas existem e se elas são pensadas à luz da práxis educativa integradora no processo de ensino-aprendizagem dos professores. O quadro 04 mostra a existência das metodologias (cri)ativas e como os professores as descrevem.

Quadro 04 – Existência e Descrição das Metodologias (cri)ativas

Participante	Descrição das Metodologias (cri)ativas
Âncora	<i>Sim. São todas as possibilidades de metodologia que existem você fazer o uso criativo delas para cada momento, para cada turma, para cada objetivo de aprendizagem, né, para cada etapa do processo.</i>
Bússola	<i>Sim. a ideia de aprender fazendo, as pessoas aprendiam melhor quando elas desempenhavam, quando elas faziam, quando elas colocaram a mão na massa. São criadas por sujeitos criadores educador e estudante.</i>
Vela	<i>Sim. Metodologia (cri)ativa são propostas par tornar as aulas criativas e estimular a aprendizagem crítica e criativa dos alunos.</i>
Céu	<i>Sim. As metodologias (cri)ativas como algo que tenda romper com o tradicional e tenta criar soluções para o ensino com o objetivo de FHI.</i>
Barco	<i>Sim. São uma sugestão de metodologia de ensino-aprendizagem colocadas na perspectiva (FHI), que vão realmente alterando prática da EPT-EMI.</i>
Porto	<i>Sim. Elas partem da perspectiva crítica, que facilitam reflexões e vivências que respeitam a individualidade e as potencialidades dos alunos.</i>

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Todos os professores afirmaram que as metodologias (cri)ativas existem em suas práticas pedagógicas e as descrevem em suas intervenções pedagógicas num somatório de ideias: são todas as metodologias usadas criativamente, são criadas por sujeitos criadores educador e estudante, e são as que criam soluções para o ensino com o objetivo de FHI. Os professores trouxeram essas metodologias mostrando como elas são usadas como alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem, na coerência com a prática pedagógica para a FHI.

A partir das informações do quadro 4, podemos elaborar com os professores um conceito de metodologias (cri)ativas: são alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem criadas com os sujeitos educador-educando para estimular a aprendizagem crítica e criativa, que facilitam reflexões e vivências, que respeitam a individualidade e as potencialidades dos educandos com objetivo de FHI.

É importante na pesquisa, para além da existência das metodologias (cri)ativas no contexto de investigação que tecemos em nossa tese, conferir sentido/significado didático-

político-pedagógico com possível contribuição para o professor configurar práticas integradoras na perspectiva da FHI. Assim, buscamos averiguar quais saberes e ações metodológicas de ensino-aprendizagem necessários para a FHI nas experiências de práxis educativa integradora dos professores.

Para Âncora, na experimentação das metodologias, ela foi usando vários princípios para a FHI, como a autonomia para os alunos vivenciarem as diferentes metodologias (cri)ativas. Então, essa prática integradora vai acontecendo mesmo no processo e na verdade da prática. Ela reforçou que as práticas pedagógicas com metodologias (cri)ativas foram essas dentro da docência compartilhada, que oportunizaram o diálogo mais próximo entre dois componentes curriculares diferentes, “[...] e acho que muito do resultado disso, é que essas metodologias (cri)ativas também teve um resultado importante na contribuição dessa formação dos estudantes [...]” (PARTICIPANTE ÂNCORA, 2021).

Bússola pensa sempre sobre a questão dos objetivos de aprendizagem de cada projeto que fazem. Então, quando pensa como é que essas metodologias (cri)ativas auxiliam no desenvolvimento do CI, pensa que elas promovem o diálogo por meio da própria criatividade, a reflexão crítica sobre o que está desenvolvendo nas experiências e a serviço de que está a aprendizagem: “*Observo se elas promovem a interdisciplinaridade dos conhecimentos de outras áreas e se os estudantes estão no centro da aprendizagem. É nesse sentido, que vejo a práxis educativa integradora*” (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Vela trouxe o entendimento de prática integradora com sentido de integração de outros saberes, da prática interdisciplinar que sempre tenta fazer no IFRN/CAL. Isso porque a literatura me faz ir à história, à história da arte e das escolas literárias e à história de cada literatura, que se expressa num determinado momento histórico: A “*FHI tem relação com as metodologias (cri)ativas no processo de ensino-aprendizagem que faço, são criadas com os estudantes na prática pedagógica.*” (PARTICIPANTE VELA, 2021). A prática amorosa, da ludicidade e da ação-reflexão que consegue fazer a interdisciplinaridade na proposta do CI, para formar esse sujeito crítico com base na cultura, na ciência, na técnica, e com muito cuidado didático para que ele aprenda a ler, ensinando a pensar.

Céu inicialmente mostrou-se incomodada com a terminologia (cri)ativa, destacando que ela precisa ser refletida quanto a que conhecimento, ensino e prática ela está servindo na EPT. As metodologias viabilizam práticas integradoras, contribuem para formar pessoas para se conformar com essa sociedade que está posta ou para construir outra sociedade.

Barco enfatizou que na verdade as metodologias (cri)ativas são necessárias para viabilizar práticas integradoras conforme orientadas no CI, exemplificadas como tem sido

vivenciadas por alguns professores no IFRN. Elas são necessárias, pois sem elas não se consegue fazer a interdisciplinaridade, a articulação de conhecimentos, a leitura da realidade dos estudantes como a leitura dos conteúdos, das necessidades, e precisam ser construídas junto com os estudantes. Ele lembra que só vamos conseguir fazer isso com a criatividade do professor, buscando também a FHI, com consciência.

Porto disse que essas metodologias (cri)ativas são extremamente necessárias, influentes e potencializadoras da FHI e das práticas integradoras. A questão é se elas estão com o fundamento teórico-prático de metodologias, com as nossas perspectivas de EPT, FHI e CI. Essas metodologias (cri)ativas são extremamente necessárias, importantes para integrar esses dois universos da EP, a formação geral e a formação profissional, fazendo a interdisciplinaridade, perspectivando a FHI.

Os professores, nesse diálogo sobre sua prática pedagógica, revelaram traços de que as metodologias são construídas na relação com a práxis, se colocam como um dos construtores, que buscam as condições didático-pedagógico-políticas necessárias à sua realização, pela sua ação docente.

[...] A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente humana diferente. (PASSOS, 1989, p. 21).

Desse entendimento, se tratando da prática pedagógica da EPT-EMI do IFRN, ela se traduz na exigência por uma práxis educativa integradora, regida pela relação educador-educando em colaboração, com metodologias de ensino-aprendizagem e pressupostos políticos que possibilitem abordagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos de forma interdisciplinar, para formar o educando crítico e criativo coerente com os fins de FHI. Essa práxis educativa integradora traz em si o caráter criador, pois supõe criar e produzir mudanças teórico-metodológicas no quefazer docente que tornam possível a perspectiva da FHI. O foco é no aspecto de metodologias de ensino-aprendizagem diferentes serem alternativas facilitadoras de práticas integradoras e contributo à FHI, as metodologias (cri)ativas.

Situando-nos na práxis educativa integradora, dialogamos sobre as potencialidades das metodologias (cri)ativas, nos debruçando em escutar sobre como foram as experiências desses professores, tendo como contribuição as metodologias de ensino-aprendizagem para a FHI, no IFRN/CAL.

A professora Âncora exemplificou o momento em que se vê um produto de encerramento da disciplina, como na experiência de uma oficina “carta aberta”, onde trabalhou a interdisciplinaridade com Sociologia, Língua Portuguesa e Ludicidade. Outra experiência foi

com as disciplinas Ludicidade e Qualidade de Vida, em que juntamente com outro professor e os estudantes fizeram um mapeamento de como estava a qualidade de vida dos estudantes, o que comprometia sua qualidade de vida, onde poderiam buscar/reivindicar as condições que faltavam. Sob a mediação dos professores, foi um momento significativo, de troca de experiências e, a partir da discussão, foram feitos alguns planejamentos de modificação da própria rotina. Ela acha que é esse o processo criativo entre docente e estudante, vivenciando metodologias de ensino-aprendizagem na prática deles, que contribuem para a formação de profissionais críticos e criativos também.

Bússola coloca que esse CI é desafiador para o professor na prática pedagógica, pensando no processo de ensino-aprendizagem que contribua para a FHI. Em significado do processo de ensino-aprendizagem com metodologias (cri)ativas, o que o trabalho com projetos permite que ela experimente, por exemplo, na iniciação científica com os estudantes, *“porque eu sou cientista e gosto muito que eles problematizem os conteúdos e assim, contribuir para formação da consciência crítica deles. Como no exemplo que falei anteriormente do projeto de avaliação desenvolvida com uma turma de lazer.”* (PARTICIPANTE BÚSSOLA, 2021).

Vela, sempre alegre como os personagens descritos em suas experiências no contexto do ensino, relatou que nessa prática para a FHI leva em conta o CI. Ela tem tentado fazer o diálogo com as outras áreas fundamentada pela cultura, ciência, trabalho e tecnologia. Também tem a preocupação com o aprender a pensar e o aprender a fazer mecanicamente, trazendo os conteúdos com a clareza da razão educativa.

Céu suspirou e disse que as metodologias (cri)ativas *“[...] podem fazer tanta coisa!”*. Elas fazem a gente sair da caixa, elas rompem as barreiras do que poderiam ser as metodologias ativas usadas naquela disciplina, abre possibilidades para outros vivenciarem a construção do conhecimento em lugares diversos (no pátio, espaço da graminha e da cantina). Elas quebram os formatos já estabelecidos, são pensadas nessa concepção de ser integral.

Ela enfatiza a sua atitude de abertura para dialogar com outro professor e isso favorece criar outras coisas, trocar experiências e materiais teóricos para pensarem as aulas. Acha que essas metodologias estão a serviço de outra sociedade, mais igualitária

Se elas estiverem a serviço de uma outra sociedade elas vão trabalhar a FHI, com o ensino na relação da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura. Elas vão trabalhar a interdisciplinaridade, ela vai trabalhar essa integração entre teoria e prática. Ela precisa estar a serviço dessa concepção de FHI, né? (PARTICIPANTE CÉU, 2021).

Barco navegou pelos exemplos de experiências integradoras, lembrando as rodas de conversa para exercitar o diálogo na construção do conhecimento de sua disciplina, que destaca

como um princípio de todo o processo de ensino-aprendizagem. Também exemplificou a realização da pesquisa, que é muito forte em seu trabalho, para os alunos buscarem o conhecimento. Foi enfático:

[...] E eu penso que não adianta ter um rol de metodologias, sem o fundamental que é entender o sentido mesmo da FHI. O significado que tem e que a gente quer pensar a educação, e tem um sentido porque tem intencionalidades educativas. Se não tiver consciência disso, você ter a metodologia que for que não vai funcionar para integrar o conhecimento das disciplinas [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

As metodologias de ensino-aprendizagem que focam na concepção da FHI, que oportunizam pensar a transformação da realidade, pensar o trabalho, vivenciar as relações de trabalho, trazem o conteúdo e temáticas para problematizar com situações da realidade do estudante. Ele sempre vai inovando, com diferentes metodologias como os registros de aprendizagens, as pesquisas com o tema relacionado à especificidade profissional do curso, e questões da vida cotidiana.

[...] Problematizar as questões que estão vivenciando no processo de ensino-aprendizagem, é próprio da prática pedagógica do IFRN, né? Precisa considerar sempre o sentido principal da FHI, considerando a turma, o curso, o trabalho como princípio educativo que é ele diferencial fundamentalmente a nossa proposta [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

Destacou que, quando em seus estudos, ele consulta referências de livros sobre metodologias ativas, elas não têm essa perspectiva (FHI), mas acha que algumas podem ser adaptadas aos processos de ensino-aprendizagem.

É entendê-las e trazê-las com outro olhar e aplicar de outra forma. É um pouco do que eu tento fazer. Quando eu digo que a palavra metodologia para mim às vezes fica um pouco fechada, é porque algumas já tem um direcionamento, né? E aí elas vão depender justamente desses princípios para dar sentido na FHI. [...]. (PARTICIPANTE BARCO, 2021).

Porto não perdia o ar da graça em nosso diálogo, falava sorrindo, mas com seriedade da práxis pedagógica no IFRN/CAL. Com base em suas experiências, afirma que promove o diálogo do conhecimento científico e tecnológico com a compreensão de que são historicamente construídos nas diferentes áreas do currículo. Portanto, lembra que o componente curricular da Educação Física não se isenta dessa preocupação.

Essa preocupação do Porto se faz em torno do desafio de conseguir contribuir não só com a FHI, mas também tenta uma práxis educativa integradora ao buscar uma prática mais inovadora, numa perspectiva dialógica, mais colaborativa tanto com os colegas professores, quanto com os alunos. Na coerência de seu entendimento, ele disse que alimenta o diálogo presente educador-educando, considerando o que eles dizem nas experiências da construção de saberes da disciplina e saberes mais vivenciais que podem ser abordados nas aulas.

A partir do conhecimento do significado das experiências dos professores com práticas

metodológicas (cri)ativas, identificamos referenciais com os princípios de prática pedagógica em pesquisa, trabalho, diversidade e interdisciplinaridade (IFRN, 2012). É pertinente lembrar que o projeto de EPT-EMI fundado numa práxis educativa integradora traz o entendimento de que “[...] o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer nível ou modalidade da instrução escolar, somente tem sentido quando traduz as aspirações dos estudantes.” (IFRN, 2012, p. 71).

Situamos que a práxis educativa integradora precisa se dar pela práxis criadora para dar conta da FHI, e que, por sua vez, trilha-se a práxis libertadora com propósito de emancipação humana. A práxis pedagógica em que o professor cria e transforma a sua prática pedagógica e a si mesmo como ser-professor. Para transformar é preciso mudar, e para mudar é preciso criar, por isso, primamos pela práxis criadora como inerente à práxis humana, que permite ao professor, frente aos problemas da realidade educacional, construir novas soluções com autonomia, subjetividade, criação e autocriação (VÁZQUEZ, 2001).

Nesse entendimento, o professor contribui para que a prática pedagógica se edifique nas condições de formação, que promova o educando a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à FHI (IFRN, 2012).

Deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa. (MACHADO, 2008, p. 18).

Machado (2008) nos põe em reflexão sobre a organização curricular para a educação profissional técnica de nível médio referenciada na filosofia da práxis. Os caminhos percorridos para efetivar a prática educativa nas dimensões ensino, pesquisa e extensão apontam um repensar de referenciais no movimento ação-reflexão-ação, requer interrogá-los, investigá-los e adequá-los para que possibilitem a tomada consciente de decisões acerca dos possíveis conflitos que permeiam a práxis (IFRN, 2012).

Portanto, o desafio se constitui em verificar as possibilidades e limites das metodologias como propostas para ensinar-aprender, posto que precisam ser criadas conscientemente, por educador-educandos, a fim de alcançar o valor didático-político-pedagógico na FHI. Nossa proposta é apresentada e discutida no âmbito da FHI na EPT-EMI e do CI organizado em núcleos estruturante, articulador e tecnológico. Cada núcleo é composto de disciplinas que mantêm suas especificidades de área de conhecimento, mas seus conteúdos programáticos devem ser abordados de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade como um princípio basilar visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de

aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas. No PPP a interdisciplinaridade exprime a ideia de Santomé (1989).

O modelo de currículo integrado fundamenta-se na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade. Nessa proposta curricular, destacam-se duas ideias centrais norteadoras: a primeira evidencia a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; e a segunda ressalta, além dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos – princípio básico da politecnicidade. (IFRN, 2012, p. 51).

Ao professor se coloca o desafio do ponto de vista da materialização do CI na prática, em que deve buscar as condições de promover a globalização das aprendizagens e o ensino interdisciplinar. O caminho que se aponta é a utilização de “[...] estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (IFRN, 2012, p. 70).

A partir desse princípio, e considerando ainda que a prática pedagógica integradora é uma das objetivações da EPT-EMI expressas no CI, propomos uma transformação didático-político-pedagógica das metodologias de ensino-aprendizagem, as metodologias (cri)ativas, apta a torná-la uma realidade para a FHI no IFRN. Na prática, as metodologias (cri)ativas dialogadas com os professores se dão pela identificação do objeto de conhecimento de cada disciplina e a finalidade de FHI.

As transformações precisam ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições didático-pedagógicas das metodologias ativas, usadas como estratégias de grande potencial para o trabalho do professor, muitas vezes assumidas como possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas do IFNR/CAL. Nesse contexto observamos um momento de conscientização de grupo de professores quanto à importância das metodologias de ensino-aprendizagem na concretude da prática pedagógica, compartilhando das orientações apresentadas no PPP.

Os procedimentos metodológicos dão concretude à prática pedagógica, no documento especificados: planejamento, escolha orientações metodológica para abordagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma que se favoreça a aprendizagem do educando numa perspectiva integral. O professor, mediador do processo de construção do conhecimento, deve promover uma dinâmica de aulas que possibilitem a participação ativa do estudante, visando o desenvolvimento cognitivo, bem como de habilidades e atitudes. (IFRN, 2012, p. 76).

Há que considerarmos que as metodologias de ensino-aprendizagem ganharam importância em nosso estudo tendo em vista o desejo de concretizar “[...] um processo de construção do conhecimento, para uma prática educativa cimentada em colaboração, em experiências e em momentos de integração entre educandos e educadores” (IFRN, 2012, p.76).

Inclusive, coincide com as experiências colaborativas, integradas e trocas já narradas pelos participantes no Mapa-II.

A FHI no projeto EPT-EMI do IFRN evidencia processos educativos com metodologias de ensino-aprendizagem centradas nos problemas concretos enfrentados pelos alunos em sua prática social, planejamento da intervenção do professor, projetos indisciplinados, com a participação de professores das várias áreas, avaliação de aprendizagem crítico-emancipatória.

Para efeito de análise, as metodologias (cri)ativas identificadas como alternativas interligadas com a práxis educativa são aprofundadas sob a perspectiva da pedagogia da liberdade de Freire (2011, 2012), seguindo a educação problematizadora, método da conscientização de educador-educando, corpos conscientes.

Os professores trouxeram em suas narrativas a trama dos elementos do seu quefazer docente, o que nos levou a ver a presença de conflitos expostos nas intencionalidades das suas falas e situações repetidas, que se dão numa realidade sugestionada por concepções que passam pelo processo de conscientização, assim como para evitar fazer uso de exaustivas metodologias de ensino-aprendizagem sem sentido para a práxis educativa integradora e para a FHI.

Podemos dizer que as metodologias (cri)ativas, pelo princípio da cartografia, revelaram conexões com diferentes saberes que englobam: concepções de CI, FHI e prática pedagógica; princípios e enfoques teórico-metodológicos e a práxis educativa. Como no rizoma, as metodologias (cri)ativas são apresentadas nas suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento que geram sempre novas compreensões na interface com o CI e as finalidades de FHI, na EPT-EMI, defendidos no PPP (IFRN, 2021). Vejamos o mapa III na figura 11.

Figura 11 - MAPA III – Metodologias (cri)ativas de Ensino-aprendizagem da Práxis Educativa Integradora e Contributo à FHI



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Como podemos visualizar no mapa III, as metodologias (cri)ativas se dão num processo de criação em colaboração educador-educando na relação ensino-aprendizagem, na promoção da aprendizagem crítica e criativas e têm objetivo de FHI. Portanto, se mostram como possíveis geradoras de agenciamentos pedagógicos que apontam com vigor para a territorialização das práticas pedagógicas no IFRN/CAL. Como exemplo, as diretrizes para a prática pedagógica do EPT-EMI tratam a importância da alteração metodológica de ensino-aprendizagem de abrangências das práticas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, e propõem a metodologia do projeto integrador (IFRN, 2012). Para nós, o projeto integrador constitui uma metodologia (cri)ativa.

A construção da concepção de metodologias (cri)ativas nos levou ao esboço do conceito de que são alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem criadas com os sujeitos educador-educando para estimular a aprendizagem crítica e criativa, que facilitam reflexões e vivências que respeitam a individualidade e as potencialidades dos educandos com objetivo de FHI. Essas metodologias (cri)ativas exercem função importante na sistematização e organização do processo de ensino-aprendizagem, por isso são vinculadas à práxis, pensadas com consciência crítica na relação educador-educando na interface com a prática social, atrelada a uma atividade criadora que subsidia uma prática pedagógica que contribui para a FHI.

5. A ILHA DESCONHECIDA: A NAVEGANTE PROFESSORA-PESQUISADORA E SEU DESEMBARQUE

[...], e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas, [...]
(SARAMAGO, 1998, p. 27).

Nesta subseção, apresentamos o desbravamento do mar da prática pedagógica do IFRN/CAL, partindo do conhecido ao desconhecido percorrido com a embarcação das metodologias (cri)ativas. Inspirada no homem do conto, assumimos a postura de professora-pesquisadora navegante persistente, corajosa e desafiadora que essa pesquisa exigiu. Assim, nosso desembarque se deu com um corpo consciente repleto de curiosidade por descobrir de si e da práxis dos professores nas próprias práticas pedagógicas em processo, visto que mesmo as ilhas conhecidas são desconhecidas enquanto não desembarcamos nela.

Com a embarcação das metodologias (cri)ativas trilhamos uma rota para ter acesso ao mistério de seu sentido à luz da práxis centrada nas dimensões didático-político-pedagógica numa dialética do conhecimento, articulada à educação politécnica, à escola unitária e à formação omnilateral no oceano da EPT-EMI. Nessa rota de acesso ao sentido da navegação das metodologias (cri)ativas, afirmamos a tese de que essas metodologias são alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à FHI na EPT-EMI. É importante destacar que nossa pesquisa centrou-se no relato de experiências pedagógicas realizadas no IFRN/CAL com professores que consideramos realizar o seu quefazer docente com metodologias (cri)ativas, que foram assumindo, criticamente, a práxis criadora.

Na navegação percorrida até aqui, realizamos uma análise das metodologias (cri)ativas no território das prática pedagógica do professor do curso em Lazer na EPT-EMI, pelo exercício cartográfico no intuito de traçar os mapas com as diferentes linhas de conhecimento da composição das experiências pesquisadas, apontando, sobretudo, as linhas flexíveis e de fuga, que abrem possibilidades a cada nova linha das respectivas experiências pedagógicas transformadoras, de modo a identificar questões concretas necessárias à compreensão das metodologias (cri)ativas na relação com a FHI delineadas pela práxis, no IFRN/CAL.

Na proposta da pesquisa cartográfica, com abordagem do rizoma, a análise foi realizada num conjunto de linhas em conexão e de referências identificadas nas propostas de criação/reinvenção metodológicas de ensino-aprendizagem, em que ações concretas foram articuladas com as diretrizes da prática pedagógica do PPP (IFRN, 2012). Nos mapas, apresentamos as linhas que se traçaram nas três perspectiva de formação docente; concepções e princípios dos professores na prática pedagógica; metodologias (cri)ativas de ensino-aprendizagem da práxis educativa integradora e contributo à FHI, que nos deram condições de cartografar a composição da práxis educativa integradora do IFRN/CAL. Acreditamos que a representação visual dessas linhas de construção de compreensões nos mapas dará a outros navegantes um mapa dessa realidade produzida na vida escolar do IFRN/CAL e para outras navegações de pesquisa.

Ao seguir a trilha do significado das metodologias (cri)ativas na prática pedagógica em EPT-EMI, trouxemos as nossas percepções traçadas em linhas nos três mapas pela cartografia com o objetivo geral de analisar a práxis educativa dos professores, com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI. Diante da realidade pesquisada, refletimos sobre as dificuldades docentes para estabelecer a práxis educativa integradora, com perspectiva da FHI na EPT-EMI; e problematizamos a predominante presença das metodologias ativas que aparecem como estratégias de grande potencial para o trabalho do professor sem pertinente

reflexão em relação aos fundamentos político-pedagógicos da escolha, assumidas como possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas no IFRN/CAL.

Desenhamos esses mapas desvelando as inadequações das metodologias ativas para a identidade didática do projeto de FHI, procurando avançar na tese das metodologias (cri)ativas permeadas pelas dimensões didático-político-pedagógica necessárias à construção de processos educativos comprometidos com a FHI a partir de uma Pedagogia Libertadora (FREIRE, 2012), que inclusive, é contemplada no PPP (IFRN, 2012).

Compor esses mapas foi perfazê-los abertos e em processo de contínua construção com os próprios sujeitos que os produzem na vida escolar, inscrevendo linhas da existência de metodologias (cri)ativas na paisagem da prática pedagógica do IFRN/CAL. Sob essa ótica, apresentamos a diagramação de um mapeamento das metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas com os professores, tratando de seguir os objetivos geral/específicos da pesquisa e atentas à questão de estudo: a perspectiva da FHI na EPT-EMI coaduna-se com metodologias (cri)ativas desenvolvidas na práxis educativa do CAL/IFRN?

Com atitude de cartógrafa perfizemos os mapas de uma diagramação encarnada concretamente com os professores, relatando suas experiências com as metodologias (cri)ativas na correspondência com os objetivos específicos da pesquisa: identificar o referencial teórico-metodológico que sustenta a concepção docente de CI da EPT; investigar práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias (cri)ativas; e compreender como as metodologias (cri)ativas viabilizavam práticas integradoras na perspectiva da formação humana integral.

Foi com o olhar rizomático que mostramos inter-relações entre diferentes conexões/nós rizomáticos que constituem as metodologias (cri)ativas nas práticas pedagógicas; na compreensão de sua constituição na intencionalidade da FHI. O desenho dos mapas traz as tramas com multiplicidade didático-político-pedagógica, que nos deram a direção de compreensões dos processos de criação das metodologias (cri)ativas e singularização das memórias e experiências conscientes, trazidos pelos professores participantes da pesquisa.

No mapa I, apresentamos a caracterização dos professores entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho pedagógico na instituição IFRN e no IFRN/CAL, lócus da pesquisa. Especificamente, nos detivemos a mostrar sua experiência pessoal na EPT-EMI quer na área de formação, no percurso de atuação na instituição, na experiência com ensino ministrando aulas, e desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão.

É importante frisar que o perfil do professor vinculado à EPT-EMI marca a prática pedagógica com a sua atuação docente nos limites de sua formação inicial e continuada e ainda

são influenciados por essa experiência, às vezes tornando-a referência que aponta para os rumos do seu quefazer pedagógico. Nesse sentido, a questão da formação do professor que atua na EP é importante no IFRN visto ser uma instituição que assume a implantação da educação unitária, do ensino politécnico e da educação tecnológica numa abordagem do trabalho vinculado a uma concepção de CI, que prioriza ciência e cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Isso porque o perfil de quem está fazendo e como está fazendo, essencialmente, vem das experiências limitadas da formação iniciada e continuada de cada professor. É fato que estamos experienciando a docência o tempo todo na escola, isto é, existencializando o ser-professor.

Essa posição política institucional assumida no PPP (IFRN, 2012) supõe o desafio de sua construção possível na integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão no interior dos *campi*. Portanto, é preciso considerar a questão de com quanta consciência os professores percebem o que fazem e como fazem em suas práticas pedagógicas, pois sabemos que o professor ser consciente da realidade não é garantia que tornará suas práticas pedagógicas práxis criadora concretas coerentes com o projeto escolar, mas sem essa consciência dificulta viver uma transformação da prática educativa.

Sabemos que o projeto de FHI se fortalece na acentuada luta à recusa de formas de assujeitamentos de reformas educacionais de versão neoliberal e resistência à ordem estabelecidas nas práticas pedagógicas dominantes no interior dos *campi* do IFRN. Desse modo, é da consciente articulação entre concepções, princípios e fundamentos do currículo e práticas institucionais como expressão política que alimentamos o desejo de contribuir com o pensar sobre que o se pode fazer para a criação de novos territórios existenciais de sua práxis pedagógica, tendo esse projeto de FHI centralidade de referência nos movimentos construtivos de laços com a história.

Creemos que o exercício de ação-reflexão-ação na cotidianidade da prática pedagógica dos professores vem da tomada de consciência da necessidade de ficar claro para os sujeitos de práxis o que é FHI, e assim aprender como é possível processos educativos sob as razões ontológicas, epistemológicas e políticas na concretude da práxis que testemunha a coerência das metodologias (cri)ativas existentes, para ensinar-aprender visando a finalidade de FHI. Exercício esse que apontamos como linha flexível por fortalecer o quefazer pedagógico coletivo na instituição.

Como exemplo desse exercício de refletir sobre a própria prática, podemos trazer as atividades da Comissão para Pensar a Educação (CPE), tomando como sensato a criação e o desenvolvimento de novas alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem. Tal movimento, considerado político-pedagógico no interior do IFRN/CAL, só foi possível graças

a um pequeno coletivo da comunidade educativa de sujeitos com corpo consciente, que relutou numa propositiva de ações a partir da reflexão e discussão fervorosas sobre a prática pedagógica da EPT-EMI, sedimentada pelo projeto de FHI.

Essa construção coletiva não sendo tarefa fácil, foi assumida pelos professores conscientes das possibilidades e obstáculos que, colocando-se confiantes no trabalho pedagógico, lançaram mão dos meios mais adequados para conseguirem construir uma efetiva prática pedagógica da FHI. Destacamos o fortalecimento da perspectiva da construção coletiva que favorece as atividades de grupos de modo a alcançarem melhores resultados, constituindo momentos em que a comunidade cria oportunidades de aprender juntos (MOURA, 2008). Esse fato constitui linhas de fuga em nosso mapa, pois dessa forma foi possível produzir movimento de conexão entre os segmentos administrativo-pedagógico no sentido de pensar ações educativas coletivamente de concretização do projeto político-pedagógico do IFRN/CAL.

Os relatos externaram uma valorização de ações coletivas possibilitando refletir sobre a própria prática, no entendimento de que não se muda uma realidade só alterando métodos pedagógicos, mas aprendendo a tomar consciência num processo de conscientização na própria realidade, para mudá-la. Portanto, mudando a consciência primeiro no individual e conseqüentemente no coletivo.

No Mapa II, trouxemos as concepções e os princípios das práticas pedagógicas dos professores, seguindo o objetivo de investigar práticas pedagógicas desenvolvidas na práxis educativa do IFRN/CAL sob o enfoque das metodologias (cri)ativas. Assim, sintetizamos as linhas de forças em torno das concepções e princípios dos professores, que sustentam os modos de organizarem suas práticas pedagógicas do IFRN/CAL.

De um grupo pequeno de professores veio a força para iniciar um movimento coletivo capaz de produzir ações didático-político-pedagógicas numa realidade escolar diversa. Esse movimento impulsionado pelo repensar da própria prática pedagógica de professores, gestores e ETEP, teve sua construção em ações singulares e seguiu um processo de organização com interesses, acordos/desacordos e relações tensas constantemente repensadas.

No mapa II, as linhas de conhecimento se constroem a partir das concepções de CI e de FHI, de quais metodologias de ensino-aprendizagem e sob quais enfoque são desenvolvidas, e de quais princípios sustentam as práticas pedagógicas dos professores. Conforme o PPP (IFRN, 2012) se reconhece que a organização do CI na composição de núcleos estruturante, articulador e tecnológico, aponta para a necessidade de diálogos entre as diferentes áreas do saber, o que

revela a necessidade da interdisciplinaridade e da globalização das aprendizagens nos processos educativos.

Neste entendimento, dialogamos sobre a interdisciplinaridade como necessidade posta pela opção do CI e ao mesmo tempo como um problema posto pela própria formação docente fragmentada, portanto problema acentuado pela fragilidade epistemológica que engloba prática interdisciplinar na escola. Percebemos que os professores concentram em buscar alternativas enquanto questão de técnica didática, embora exercendo a codocência/docência compartilhada que deu conta de aproximar os docentes no aspecto da atitude interdisciplinar. No entanto, a questão da interdisciplinaridade foi colocada como desafio e precisa ser problematizada pelos professores que pensam, produzem significado e experimentam em suas práticas pedagógicas.

Com Frigotto (2008) entendemos a questão da interdisciplinaridade, especialmente no campo educacional, para além de uma questão de método de investigação e de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Para o autor, é fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico que a interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema.

Podemos dizer que a concepção dos professores de CI enfatiza a questão da interdisciplinaridade e a realização da codocência/docência compartilhada representa, propriamente, uma forma de agir e encontrar alternativas para atender a necessidade de efetivar a interdisciplinaridade nas práticas interdisciplinares. Portanto, linhas flexíveis para os problemas da interdisciplinaridade. Na verdade, essas linhas apontam para um repensar, um constante exercício de ação-reflexão-ação das experiências cotidianas fazendo originar possibilidades de apreender a interdisciplinaridade no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico e criar propostas interdisciplinares que caminha na direção do processo científico na prática pedagógica.

No mapa II, as concepções e os princípios ditam formas diversas de ser-docente e do seu quefazer. Os agenciamentos pedagógicos coletivos, fundados nas concepções de CI, FHI e nos princípios da colaboração, autonomia e diálogo, precisam anunciar novos processos educativos para a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo. Para nós, a clareza das concepções CI, FHI e dos princípios da colaboração, autonomia e diálogo; as metodologias (cri)ativas anunciadas com enfoques da contextualização, problematização e criatividade, são linhas de fuga para a construção da práxis educativa integradora dos professores pesquisados.

No pensamento de fortalecer as práticas pedagógicas com metodologias (cri)ativas, definidas pelos compromissos ético-políticos com as finalidades e os objetivos educacionais e

com os modos pedagógicos de organizá-las, reforçamos que é imprescindível o professor ter clareza dos princípios da prática pedagógica do PPP (IFRN, 2012) a fim de ter mais criticidade sobre que processos educativos construídos e reconstruídos para o aprofundamento e ampliação do conhecimento na mediação pedagógica. Dito isso, seguiremos para conhecer o significado das experiências com as metodologias (cri)ativas dos professores.

O mapa III, foi desenhado com linhas de conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da ideia de metodologias (cri)ativas, na atenção ao seu processo de criação e às conexões para viabilizarem a práxis educativa integradora na perspectiva da FHI, na EPT-EMI. Este mapa está atrelado ao objetivo de compreender como as metodologias (cri)ativas viabilizavam práticas integradoras na perspectiva da FHI.

Inicialmente, interessou-nos problematizar as metodologias ativas na organização do processo de ensino-aprendizagem dos professores do IFRN/CAL, que não emergiam com sentido de práxis postulado no PPP (IFRN, 2012). Na problemática de nosso estudo, apresentamos aspectos que acentuam a inadequação das metodologias ativas na prática pedagógica da EPT-EMI. Sobre isso, destacamos seu fundamento político neoliberal e centralidade na dimensão psicopedagógica, sobre o qual os professores precisam ter clareza para fazerem adequações metodológicas de ensino-aprendizagem, na indissociabilidade entre objetivos, finalidades e organização da prática pedagógica do projeto de FHI.

O que torna oportuno retomar a questão de que as metodologias ativas enfatizam a dimensão psicopedagógica e o seu fundamento político é neoliberal (SAVIANI, 1997). Isto implica, todavia, a inadequação dessas metodologias na prática pedagógica da EPT-EMI, porque reforçam o ensino alienante e mecanizado para o saber-fazer, ou seja, ensinar-aprender se dá na dicotomização teoria-prática, na secundarização do conhecimento científico, na responsabilização do educando sobre a iniciativa do aprender a aprender, e reforça o pragmatismo com ênfase na prática e na técnica (SILVA, 2019).

Essa inadequação das metodologias ativas na prática pedagógica da EPT-EMI no IFRN/CAL se dá pela opção da instituição por uma educação politécnica, que tem a escola unitária como meio para atingir a formação omnilateral. Essa inadequação metodológica se dá pelo fato de que a “[...] prática pedagógica liberal-pragmática acentua a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição de conhecimento [...]” (VEIGA, 1989, p. 55). Portanto, não sintoniza com os pressupostos da escola unitária que pretende formar um novo homem no sentido intelectual, corporal e técnico com uma educação politécnica de base científica.

Do exposto, poderíamos dizer que as metodologias ativas fossem as ilhas conhecidas, mas ainda há que se conhecer outras possibilidades diferentes, aqui designadas na proposta de metodologias (cri)ativas. As práticas pedagógicas, sob o prisma das metodologias ativas, tornam os processos educativos imutáveis como proposta metodológica de ensino-aprendizagem aos fins de FHI, fato que nos faz reportar à postura de recusa do homem em aceitar o argumento do rei de que todas as ilhas já haviam sido mapeadas pelos geógrafos, portanto, não haveria o que conhecer.

Compreender o sentido de metodologias (cri)ativas exige uma ruptura com o pensamento neoliberal, especificamente em relação ao seu fundamento político, ou seja, evitar que se produzam os equívocos interpretativos das metodologias ativas presentes nas práticas pedagógicas do IFRN/CAL. Além do que, o PPP (IFRN, 2012), ao optar pela formação técnica na forma integrada, também se compromete em construir os caminhos de uma efetiva sistematização didática e definição de percursos metodológicos que elucidem a integração da educação básica à educação profissional fundamentada nos moldes da filosofia da práxis, tão desejada.

Nesse processo amplo de adequação de metodologias de ensino-aprendizagem na identidade didática do projeto de FHI, a razão maior das metodologias (cri)ativas é que são adequadas aos processos educativos para uma abordagem integrada dos conhecimentos científicos-tecnológicos, como resultado da práxis educativa integradora. Essas metodologias (cri)ativas possuem uma base de conhecimento teórico crítica que atribuímos à teoria da educação, estando alinhadas aos pressupostos da Pedagogia Libertadora, ao método da problematização e concepção de corpo consciente (FREIRE, 2011, 2012), que para nós é uma base epistemológica que cumpre com os processos educativos necessários e possíveis à EPT.

O desenvolvimento dessas metodologias (cri)ativas desempenharam um papel central nos processos de ensino-aprendizado organizados pelos professores, reconhecendo características didático-político-pedagógicas que estão relacionadas à proposta pedagógica de caráter politécnico e de formação omnilateral, na relação ensino-aprendizagem vinculada à práxis, ao domínio de uma cultura científico-técnica integradora e totalizadora, à estimulação da criatividade e autonomia de cada educador-educando nas situações de ensino-aprendizagem, compreendidas em termos de uma concepção de escola unitária (GRAMSCI, 2017), a partir do qual foram explicitadas sua identidade didática de EPT.

Dentre outras características, as metodologias (cri)ativas podem ser visualizadas como identidade da EPT no interior das práticas pedagógicas de alguns professores do IFRN/CAL. Eles demonstraram que essa identidade didática das metodologias (cri)ativas foram criadas a

partir de critérios baseados nas orientações metodológicas de ensino-aprendizagem do PPP (2012), quanto ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos do CI na especificidade de cada curso técnico integrado ofertado no IFRN/CAL, ao objetivo de sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética dos educandos; às oportunidades favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico; ao estímulo do gosto pela aprendizagem e hábito de autoaprendizagem, à formação de pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, solidárias e de iniciativa; como propõe Machado (2010).

É importante frisar que o CI, na composição dos núcleos, favorece e/ou exige a prática da interdisciplinaridade, assim, os processos educativos precisam ser construídos nos fundamentos da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia, de forma a promover o diálogo entre os saberes na interface com a prática social (IFRN, 2012). Reconhecemos que a interdisciplinaridade ainda é um desafio, mas precisa ser trilhada com base epistemológica e atitudes colaborativas entre os sujeitos educador-educador, bem como em situações de ensino-aprendizagem diferentes em atenção à diversidade dos educandos que aprendem em sua globalidade e de forma e ritmos diferentes.

Tendo isso em vista, a construção conceitual e conceptual das metodologias (cri)ativas com os professores pesquisados considerou o multirreferencial que envolve a concepção de CI e de FHI, a visão interdisciplinar e os processos de criação de novos modos de abordagem dos conteúdos curriculares em conformidade com os princípios orientadores da prática pedagógica do PPP (IFRN, 2012). Nessa orientação, compreendemos que as metodologias (cri)ativas, sob o olhar rizomático, que engloba as dimensões didático-político-pedagógica, tornam-se alternativa metodológica de ensino-aprendizagem para construir a práxis educativa integradora e contribuir para a FHI.

No âmbito do ensino, os professores buscaram as condições didático-político-pedagógicas, refletindo sobre suas práticas pedagógicas junto ao compromisso ético-político de optar, assumir e lutar para fazer possível existir o projeto de FHI, evitando o simplismo e o modismo teórico-metodológico que traduz incoerências com a práxis educativa integradora. Como a análise na perspectiva rizomática opera em saberes múltiplos, aproximamos as metodologias (cri)ativas à educação libertadora, que prima pela vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, portanto, ser mais (FREIRE, 2011, 2012).

Chegamos ao nosso ponto de tese em que destacamos a existência de metodologias (cri)ativas na construção de processos educativos críticos, colaborativos, dialógicos e criativos que promove ensinar-aprender na interdisciplinaridade e o desenvolvimento do educando com propósitos de FHI. Dessa maneira, traçamos as linhas de conhecimento das metodologias

(cri)ativas como viabilizadoras da práxis educativa integradora em sua maior plenitude possível, a partir da realidade, do que existe.

Diferentes propostas de metodologias (cri)ativas se fizeram presentes nos diálogos sobre as questões nos mapas II e III, caracterizadas e direcionadas na coerência da práxis educativa integradora e da FHI: projetos, práticas discursivas com encenação, investigação cooperativa e colaborativa, diário de bordo, mural de autorretrato, história de vida, música, produção de vídeo, infográficos. Ensinar-aprender é entendido como um processo de construção compartilhada que vai desde a troca de experiência com os pares ao diálogo propositivo com os educandos. O detalhamento dessas metodologias (cri)ativas foi estabelecido a partir de uma interação direta com os educandos para construir processos educativos coerentes com os conteúdos, objetivos de aprendizagem para definição da avaliação nas aulas.

Há muitas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem a dizer, aqui tratamos de considerá-las nas práticas educativas para além de sua instrumentalização em processo de ensino-aprendizagem, e identificando-as no agir docente, no sentido de compreensão crítica e da importância das ‘formas do fazer’, dos meios e das finalidades (MACHADO, 1991), no intuito de construir a práxis educativa integradora da EPT-EMI.

Sendo as metodologias (cri)ativas condição didático-político-pedagógica existencial compreendidas nos aspectos metodológicos das práticas integradora do PPP (IFRN, 2012), precisamos reconhecer que elas já estão presentes na prática pedagógica de professores do IFRN/CAL. Essa prática pedagógica precisa se edificar nas condições de formação profissional integrada, de maneira que promova o educando a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à FHI.

As metodologias (cri)ativas estão em coerência com uma identidade didática do projeto de FHI, encontram-se na dimensão dos pressupostos teórico-metodológico e finalidade, ou seja, na práxis. São propostas como melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem quanto à abordagem dos conteúdos e ao desejo de concretizar a função transformadora e emancipadora social, preconizada pela EPT. Situadas na totalidade da prática educativa do IFRN/CAL, elas não podem ser encaradas apenas com uma função de caráter instrumental, sendo descritas/pensadas em sentido amplo da FHI a partir da problematização da sua maneira de promover o ensinar-aprender no seu quefazer pedagógico.

O que ficou conhecido das metodologias (cri)ativas desenvolvidas, quanto ao enfoque nas práticas pedagógicas, foi que elas estabelecem formas criativas de ensino-aprendizagem; favorecem prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em

que se desenvolvem; possibilitam a realização de um trabalho mais integrado e interdisciplinar; e promovem transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (MACHADO, 2008).

Isso mostra que as metodologias (cri)ativas foram experimentadas na ressalva didático-político-pedagógica da práxis educativa integradora e contributo à FHI, portanto existem. Elas não se restringem só às práticas pedagógicas da EPT-EMI, conforme a particularidade desta pesquisa, pois sabemos que a opção por metodologias de ensino-aprendizagem está em vinculá-las aos fins educacionais a que servem e ao contexto em que forem construídas.

É importante dizer que os professores estão conscientes da politicidade da prática educativa, ao destacarem que o processo de ensino-aprendizagem acontece ligado à prática social e nessa tarefa reconhecem tanto suas dificuldades de concretizá-lo quanto ao seu papel transformador diante dos problemas sociais e políticos que afetam a escola. Nos cabe destacar a importância da visão política do professor no sentido de optar por perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade educacional desejada e evitar as contradições entre o que é, concretamente, o cotidiano do ensinar-aprender e o ideário pedagógico que se consolida nas práticas pedagógicas dos professores (VEIGA, 1989).

No IFRN/CAL a prática pedagógica da EPT-EMI, concebida na intencionalidade da FHI, e os processos educativos são pensados pela teoria da educação, com perspectiva de transformação da prática social. Para nós, a educação é colocada como sendo uma certa teoria do conhecimento posta em prática (FREIRE, 2013). Assim, no IFRN/CAL, a fim de cumprir o disposto no projeto de FHI, os professores se dedicaram a um trabalho pedagógico dialógico de superar as práticas disciplinares como ato criativo, reconhecendo-se “[...] como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 2012, p. 186), o que traduziu na experiência pessoal dos professores o papel desafiante, mesmo com uma proposta de CI defendida há bastante tempo na instituição.

Contudo, não podemos nos hesitar de enfatizar que vemos as práticas interdisciplinares, pautadas na integração e na contextualização do conhecimento, como linhas de força. Isso porque a interdisciplinaridade, como princípio basilar da prática pedagógica, “[...] utiliza-se de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (IFRN, 2012, 73).

Outro aspecto que argumenta a prática interdisciplinar como linha de força em nossa tese, é que o CI fundamentado na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade,

trouxe uma organização e a composição dos núcleos que favorecem ou exigem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de diálogos entre as diferentes áreas do saber (IFRN, 2012). No entanto, não podemos deixar de considerar, na realidade pesquisada, que a interdisciplinaridade se apresenta como necessidade e como problema (FRIGOTTO, 2008).

Frente à complexidade da criação da práxis educativa integradora do IFRN/CAL, a qual os professores estão imersos, coloca-se a necessidade de uma reflexão epistemológica da prática do CI capaz de ajudá-los a criar/recriar metodologias de ensino-aprendizagem em direção à identidade didática do projeto de FHI que, nas experiências das práticas interdisciplinares como as exemplificadas com a docência compartilhada, precisam avaliar os efeitos educativos, uma vez que o CI, como projeção da prática pedagógica, traz a integração sempre em condição de devir.

O CI como projeção da prática pedagógica exige estudo, dedicação e criatividade do professor. Isso porque o professor é desafiado à ação-reflexão-ação e à compreensão da práxis criadora, sendo assim, as metodologias (cri)ativas não esgotam as possibilidades de experimentação redimensionadas pela FHI. Como elas envolvem um processo de criação no que fazer docente, é preciso que sejam analisadas nas dimensões múltiplas didático-político-pedagógica em que elas são propostas, o que tornou coerente os professores considerarem a criatividade um elemento importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, que impulsionam o processo criativo para configurar a práxis educativa integradora.

As conclusões a que chegamos é que as metodologias ativas são insuficientes para ensinar-aprender na perspectiva da FHI quando se restringem à dimensão psicopedagógica e ao fundamento político neoliberal. Assim, apontamos que o equívoco mais recorrente em relação à prática pedagógica não é a intensa experimentação de metodologias de ensino-aprendizagem, mas a não ressalva didático-político-pedagógica de referência da práxis educativa integradora para a FHI, proposta no PPP (IFRN, 2021).

Apresentamos as metodologias (cri)ativas compreendidas como o que são: alternativas facilitadoras da práxis educativa integradora e contributo à FHI, na EPT-EMI. Assim, na experiência dos professores vimos que elas podem superar os modismos, cuja origem está na definição de percursos metodológicos que envolvem o ato de ensinar-aprender na integração da educação básica e educação profissional pela filosofia da práxis (IFRN, 2012). Ainda são criadas ou recriadas a partir das metodologias de ensino-aprendizagem que já existem. No entanto, elas não podem se restringir ao aspecto funcional ou mecânico, que serve ao pragmatismo, mas se firmar revelando a abertura às múltiplas possibilidades na experiência

docente à medida que se constrói no propósito da interdisciplinaridade, do diálogo, da práxis, do ser integral, de processos criativos e da consciência crítica, como argumentaram os professores.

As metodologias (cri)ativas configuram possibilidades de arranjos didático-político-pedagógicos nas práticas pedagógicas sustentadas na educação problematizadora, num processo de conscientização e com a presença de corpo consciente. Assim sendo, a finalidade da FHI na EPT-EMI exprime o sentido dessas metodologias de ensino-aprendizagem, evitando reduzi-las ao sentido utilitário, pois compreendem melhor a articulação entre os conhecimentos científicos-tecnológicos e o movimento da dimensão prescrita ao real do CI, isto é, a própria práxis.

A iniciativa de pensar a própria prática no IFRN/CAL foi importante por impulsionar um movimento crítico, problematizando o quefazer onde ele se faz, como o exemplo da experiência da criação-reação das metodologias (cri)ativas com seu próprio repertório de concepções, conceitos, ideias, criatividade e condições estruturais e construindo o território pedagógico singular de existência, explorando-as no cotidiano dos processos educativos, experimentando conexões e desconexões como possibilidade de devires da práxis educativa integradora. A verdade é que não dá para viver improvisando no território da prática pedagógica, sob pena de dissolver a práxis pela atenção ingênua ao modismo, ao pragmatismo que ameaça o projeto de FHI.

Nosso desejo foi colaborar com a leitura crítica das diversas metodologias de ensino-aprendizagem, em particular das metodologias ativas, no que diz respeito à compreensão de concepções, conceitos, pressupostos didático-político-pedagógico da ação pedagógica que, inclusive, influenciam muitas práticas educativas nos *campi* do IFRN. Percebemos que as metodologias ativas originárias da Escola Nova configuram novos tipos de arranjos aos processos educativos, mas precisam de atenção quanto a traçarem uma configuração sob a lógica neoliberal, que infelizmente continua reverberando nas experiências de professores, e sua presença traz a problemática que atravessa a obstaculização à identidade didática da FHI.

Esta pesquisa ainda nos faz entender que é preciso ampliar as pesquisas quanto à formação docente e às políticas educacionais para a EPT, considerando novos problemas que continuam desafiando a consolidação do projeto de FHI no rigor da práxis educativa integradora, no interior dos *campi* do IFRN. Assim, a formação docente centrada na organização da prática educativa do CI na EPT-EMI com fins de FHI torna-se uma questão para ser ampliada em pesquisas futuras.

Acerca das possibilidades metodológicas da cartografia para pesquisas em EPT, essa nos possibilitou o mapeamento de territórios pedagógicos, acompanhando as linhas de força que constituem o projeto de FHI. Nossa atenção esteve nos processos que compõem a subjetividade dos professores ao concretizarem a complexidade da práxis educativa integradora, que possibilitou a análise das metodologias na lógica rizomática nos oportunizando, como professora-pesquisadora, uma experiência criativa de pesquisa com rigor científico e atitude de cartógrafa na construção crítica e criativas das compreensões apresentadas nos mapas, até então não vivida em nossa experiência acadêmica.

Como professora de Educação Física, em que nos aproximamos dos estudos do corpo, não podemos eximir de trazer a questão de como as metodologias (cri)ativas poderiam ser mais bem vivenciadas nas práticas pedagógicas do componente curricular da Educação Física na EPT-EMI, cujo enfoque recai sobre a corporeidade. A FHI aponta para a criação de novos modos de construção de conhecimento, com as múltiplas interfaces da educação unitária (intelectual, corporal e técnica), isto é, que se dá com o corpo dos sujeitos educador-educando, e requer diferentes possibilidades de abordagem do conhecimento com seus corpos conscientes.

A construção dos mapas que representam a cartografia da práxis educativa do IFRN/CAL com o foco na contribuição de metodologias (cri)ativas para a FHI, foi uma aventura para nós na posição de cartógrafa. Os mapas mostram como tem sido tecida a práxis educativa integradora, a partir das situações rizomáticas provenientes das metodologias (cri)ativas no processo de ensino-aprendizagem, na concretude do que é feito nos processos educativos impregnados das concepções e princípios dos professores. Esses são a base das tomadas de decisões didático-político-pedagógicas do professor no planejamento da prática pedagógica no que se refere à criação/recriação de metodologias de ensino-aprendizagem nos processos educativos e de avaliação.

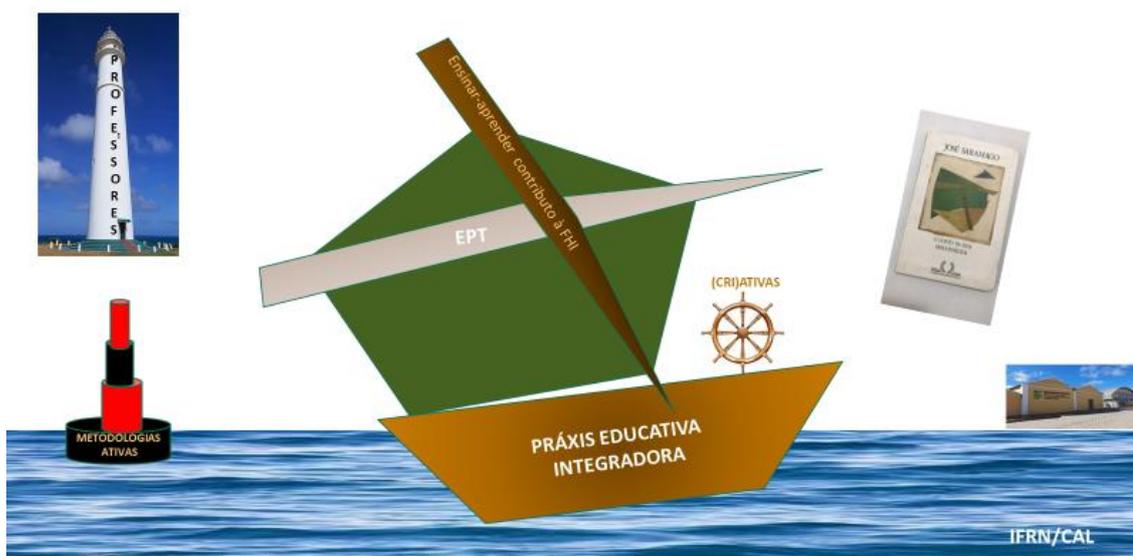
Nesse sentido, vimos professores engajados na construção de metodologias (cri)ativas assentadas nos pressupostos da pedagogia libertadora e pelo método da problematização, que para nós indica avanços no CI que favorece processos educativos comprometidos com a FHI. Ressaltamos que não queremos estabelecer as metodologias (cri)ativas como padrão a ser seguido por todos os *campi* do IFRN, mas pelo diálogo crítico refletir coletivamente sua vinculação à criação da práxis educativa integradora e contributo à FHI e suas possibilidades na mediação pedagógica dos professores.

Sabemos que as projeções do CI também podem trazer distorções que revelam imprecisões de relacionar as dimensões didático-político-pedagógicas com o processo educativo mais amplo do projeto de FHI. Para tanto, ao professor é imprescindível assumir

presença de corpo consciente, voltar-se para si próprios, repensando e ressignificando a própria prática pedagógica pela práxis, assumindo se ver como criadores que projetam e assentam a existência do projeto de FHI nos princípios da escola unitária, que não tarda a nos impor novos desafios.

Não dá para negar que muitas vezes ensinar-aprender com contributo à FHI na práxis educativa integradora desejada parece impossível, pois requer intenso desbravar de novas formas de quefazer para vê-la acontecer, num incessante aprender a navegar driblando as tempestades com pulsos firmes no leme pelo mar agitado da EPT-EMI, no IFRN/CAL. Como professora-pesquisadora navegante, desembarcamos certas de que cada desafio ao longo dessa experiência de pesquisa nos permitiu descobrir mais de nós mesmas (pessoa e professora) e ir além. (Figura 12)

Figura 12 – O desembarque na Ilha Desconhecida



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Por fim, “[...] A Ilha Desconhecida faz-se enfim ao mar, à procura de si mesma” (SARAMAGO, 1998, p. 62). E a navegante professora-pesquisadora com as metodologias (cri)ativas se faz mar, à procura incessante de si mesma. E desembarcamos com Freire (2012), que nos faz perceber ser incluso, consciente de nossa inclusão, e em permanente movimento de busca do ser mais enquanto existir.

REFERÊNCIAS

A ESCALA dos Mapas. <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-escala-dos-mapas.htm>
> Acesso em: 17/10/2020, às 14:14.

ALENCAR, Marise Nancy - **Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos** – Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico] / Ronaldo Marcos de Lima Araújo. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, D. S. (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. *In*: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** Celso João Ferretti, João dos Reis Silva Júnior, Maria Rita N. Sales (org.). São Paulo: Xamã, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis-RN: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba: Unimep. 1994.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação epistemológica e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001.

AVERBUCK, Clarice. Metáforas de Sonhos. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografia e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em:
<<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 15/10/2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In*: **Semana: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. Prefácio. In: SANTOS, Célia Maria Retz godoy dos; FERRARI, Maria Aparecida. **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: Universidade Estadual Paulista de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017. [também em formato eletrônico].

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerz: uma reflexão teórico-epistemológica**. [livro eletrônico]. Londrina – Eduel, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285020422_Metodologia_da_problematizacao_resp_ostas_de_licoes_extraidas_da_pratica >. Acesso em: 16/10/2020.

BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os art. de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de abril 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394. de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abril 1997. Disponível em: [http://www..planalto.gov.br/civil_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 19 jun. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 DE DEZ. 1996. Disponível em: http://www..planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2011.

BORGES, Flávio Pascoal; ROCHA, Alessandro Santos. Currículo formal e funcional: a formação coletiva no estado do paraná. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v 1, Caderno PDE, 2014.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEBER, 2002. p. 119–142.

COSTA, Bruno Bendin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. In: **Revista Paralelo31**, Ed. 15, 2020. Disponível em: https://issuu.com/alicemon/docs/ed15_paralelo31_full/1 . Acesso em dez, 2022.

COSTA, Maria Z da. **CURRÍCULO E AUTOPOIÉSE: um espaço vivo de construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3600-int.pdf>>. Acesso em 19/09/2016.

DÁCIO, Guimarães de Moura. Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade. Palestra. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE GRADUAÇÃO DAS IES PARTICULARES, Curitiba, 2014. **Anais [...]**. Curitiba-PR: Universidade Positivo, 11 set. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIESEL Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v 14, nº 1, p. 268 a 288, 2017.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANE, Dermeval, DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Associados, 2012.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis**, Umarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2002.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporânea**. Salvador: UNEB, ano 1, n. 1, jan. / jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire** (antologia). São Paulo: Loyola. 1978.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação**. 1ª ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12ª ed Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: WALTER, E. Garcia (org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, jan./jun. 2001, p. 71-87.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M; RAMOS, M. (org.). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 21-56.

FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral dos Trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS DA UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10 nº 1 p. 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. In: **Trabalho Necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 20/2015. Acesso em: 29 de out, 2019.

GARCIA, Luciane Terra dos S; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Embates pedagógicos nas políticas de educação**. Natal-RN: EDUFRN, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n 3, p 20-29, Mai/Jun. 1995.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva: documento-base. DANTAS, Anna Catharina; COSTA, Nadja Maria de Lima (org.). Natal: IFRN Ed., 2012. [também em formato eletrônico].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026)**. Natal/RN: IFRN, 2019.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Ângela Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovanni Souza. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org.). **Cartografia e Devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KUENZER, Acácia Z., MACHADO, Lucília R. de Souza. A pedagogia tecnicista *In*: MELO, G. (org.). **Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MACHADO, Lucília. Politecnia no ensino de 2º grau. *In*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOOL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MACHADO, Lucília. **Organização da EPT por eixos tecnológicos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 1-22, 2010.

MACHADO, Lucília R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p.89-108, jan./jun. 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino** – diferentes concepções. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em: 05/12/2020.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org.). **Cartografia e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário. *In*: **Conjectura**, v. 16, n. 3, set./dez. 2011.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In*: MARTÍNEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. *In*: VEIGA, Ilma passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*. Maria C. R. V. T. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: SP, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade, personalidade e educação**. Trad. Mayra Pinto. São Paulo: Papyrus, 1997.

MELLO, A.F. de et al. **Por uma universidade socialmente relevante**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf > Acesso em: 22 de outubro de 2020.

MELLO, Guiomar Namó. (org.). **Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *In*: **Rev. Bras. Educ.** vol.11 no.31 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100008 Acesso em: 13 out, 2019.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofeliz Elisa Torres (org.). *In*: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 04 set, 2020.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez: 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). Jovens, ensino médio, e educação profissional: políticas públicas em debate*. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun.2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil: **Holos**, vol. 2, 2007, pp. 4-30.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In: SEMINÁRIO NACIONAL; CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a educação humana integral? *In: Educ. e Pesqui.*, São Paulo, vol. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set., 2013.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em qualitativa. **Revista Esc Enferm USP**, nº 48 (spe2), 2014. p.193-199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027> > Acesso em: 14 jul, 2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**, Natal/RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de publicado em 2000 e reeditado em 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *In: Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf> > 21/10, às 17h.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção contextos da ciência)

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *In: Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita N. Organização curricular da educação profissional. *In: Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Ronaldo M. de Lima Araújo, Doriedson S. Rodrigues (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. *In: Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa intervenção e cartografia: Melindres e meandros metodológicos. *In: Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ANO 10, N.1, P. 85-102, 1º QUADRIMESTE DE 2010
<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Um roteiro para Clio. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs.). Cartografia e Devires*: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A Cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais. *In: Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática*: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKI: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos; WARDE, Mirian Jorge. O contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil. *In: WALTER, E. Garcia (org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.*

ROMÃO, José Eustáquio. Eterna demanda do reencontro. *In: GADOTTI, Moacir (org.) Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996b, pp. 224-228).

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. *In: **Comunicação & Inovação**, PPGCOM/USCS, v.19, n. 41 [34-48] set-dez 2018.*

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)*

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKI: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos; WARDE, Mirian Jorge. O contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil. *In: WALTER, E. Garcia (org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea)*

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SANTOS, Célia M^a Godoy dos; PORÉM, M^a Eugenia. Inovações pedagógicas na era da comunicação reticular: as experiências na FAAC/UNESP. *In: SANTOS, Célia M^a Godoy dos; FERRARI, M^a Aparecida (org.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: Universidade Estadual Paulista de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017. [também em formato eletrônico]*

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. 42ª ed. Aquarelas Artur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 31. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1997. (Coleção polêmica do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval; Duarte Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-ontológica. *In: SAVIANI, Dermeval; Duarte Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmica do nosso tempo)*

SÉRIE DE DIÁLOGOS. **Competências socioemocionais**. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/serie-de-dialogos-debate-competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 25/11/2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Everton Melo da. Crítica às Metodologias Ativas na Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 19, n. 38, p. 147-161, jul./dez. 2019. (ISSN 2238-1856)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. *In*: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayyu, 2019, p. 73-92.

VASCONCELOS, Maria L. M. C; BRITO, Regina H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Vozes: São Paulo/SP, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstâncias**. Luiz Cavalcanti de M. Guerra (Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

YVGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. 2. ed. 3. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

WEBER, Lílian; GRISCI, Carmem Ligia Iochins; PAULON, Simone Mainieri. Cartografia: aproximações metodológicas para a produção do conhecimento em gestão de pessoas. *In*: **Cad. EBAPE.BR**, v.10, nº 4, artigo 4, Rio de Janeiro, Dez. 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES

O nosso roteiro de entrevistas está dividido em três eixos, conforme Yin (2016): Eixo 1: Apresentação do estudo, identificação e histórico pessoal (acadêmico/profissional) do entrevistado; Eixo 2: Reconstrução da experiência dos entrevistados sobre os temas que se relacionam com o tema da pesquisa; Eixo 3: reflexões sobre o significado da experiência.

EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Dar a conhecer a pesquisa do projeto de tese. Esclarecer os aspectos formais e éticos.	1. Apresentação do entrevistador/informação sobre o Programa (explicação sobre a entrevista e sua relação com a pesquisa) 2. Garantia de confidencialidade	Meu nome é Iracynara Maria Assunção de Souza , sou pesquisador-estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFR, e estou a desenvolver um estudo, sob a orientação da profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, com professores do curso Técnico Integrado em Lazer no IFRN-Campus Natal Cidade Alta (IFRN/CAL). A investigação tem como objetivo. Para que a investigação possa se concretizar agradeço a possibilidade de realização dessa entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados que possibilitarão a análise e reflexão sobre o tema. Para garantir a fidedignidade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal. A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que considere-a como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a garantir. Ao término da investigação, comprometo-me ainda a dar feedback sobre os resultados da mesma.

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho.	3. Identificação do perfil do docente: área, percurso no IFRN, experiências com ensino, extensão e pesquisa, perspectivas de trabalho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação inicial e continuada. 2. Área de atuação docente no IFRN. 3. Tempo de atuação no IFRN e em particular no IFRN/CAL. 4. Relato de experiência com ensino, pesquisa e extensão

EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Conhecer as experiências dos docentes junto aos grupos de estudo do IFRN CAL	As experiências dos docentes nos grupos de estudo que refletem sobre os princípios do PPP no IFRN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você participou do grupo de estudos (CPE) que visava refletir sobre as práticas pedagógicas do IFRN/CAL? 2. Como você descreve essa experiência? 3. Que aspectos esse trabalho do grupo trouxe para a sua prática docente? 4. Suas práticas se modificaram a partir dessa experiência? Como?
Compreender as concepções dos docentes acerca dos princípios previstos no PPP/IFRN em correlação com suas práticas pedagógicas	As práticas pedagógicas reais no IFRN	<ol style="list-style-type: none"> 5. Qual a concepção de currículo integrado da EPT? 6. Como essa concepção se insere na sua prática pedagógica? 7. O que você compreende como Formação Humana Integral? 8. Esse conceito está presente em suas práticas pedagógicas? Como? 9. Suas práticas pedagógicas são desenvolvidas sob enfoque de quais metodologias de ensino e aprendizagem? 10. Que metodologias desenvolvidas por você em sua prática na EPT-EMI você consideraria como diferentes e inovadoras? E por quê? 11. Descreva uma dessas práticas pedagógicas que você considera relevantes conforme os princípios metodológicos que a orientam.

EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
<p>• Conhecer as perspectivas das docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas.</p>	<p>As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da ideia de práticas (cri)ativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreende como práticas pedagógicas? 2. Você considera que a criatividade é um elemento importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, para o professor? 3. Você considera que existem metodologias (cri)ativas? O que seriam? 4. Você já fez uso da criatividade no desenvolvimento de práticas pedagógicas na EPT-EMI? Em que situação? 5. Como essas metodologias (cri)ativas poderiam viabilizar práticas integradoras na perspectiva da formação humana integral, no EPT-EMI? 6. Como foram suas experiências com a práxis educativa do IFRN/CAL, tendo como foco a contribuição de metodologias de ensino e aprendizagem para a formação humana integral?

Documento Digitalizado Público

Tese

Assunto: Tese
Assinado por: Ilane Cavalcante
Tipo do Documento: Documento de Oficialização de Demanda
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ilane Ferreira Cavalcante, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/12/2022 08:18:11.

Este documento foi armazenado no SUAP em 26/12/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1281594

Código de Autenticação: 30d6516bb0

