

EDUCAMOS PARA O ENSINO FRAGMENTADO OU INTEGRADO? REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO PROFEPT DO IFMS

DO WE EDUCATE FOR FRAGMENTED OR INTEGRATED EDUCATION? REFLECTIONS ON THE CURRICULUM OF THE IFMS PROFEPT

¿EDUCAMOS PARA UNA EDUCACIÓN FRAGMENTADA O INTEGRADA? REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO DEL PROFEPT IFMS

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares¹ 

SOUZA, Paula Renata Cameschi de² 

VINHOLI JÚNIOR, Airton José³ 

RESUMO

Trata-se, neste artigo, da abordagem curricular presente no percurso formativo de uma disciplina desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMS. A problemática apreendida refere-se ao currículo prescrito do ProfEPT e ao currículo real de parte deste Programa. Os dados foram coletados mediante estudo do regulamento do ProfEPT, do diário de classe e do relatório docente da disciplina. Os resultados revelam que o currículo prescrito para o Programa é estruturado a partir da abordagem interdisciplinar, no entanto, o currículo real da disciplina em questão caracteriza-se pela abordagem pluridisciplinar.

Palavras-chave: Abordagem; Currículo; Formação de professores; ProfEPT.

ABSTRACT

This article deals with the curricular approach present in the training course of a discipline developed within the scope of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of the IFMS. The problem apprehended refers to the prescribed curriculum of ProfEPT and the actual curriculum of part of this Program. Data were collected by studying the ProfEPT regulation, the class diary and the teaching report of the discipline. The results reveal that the curriculum prescribed for the Program is structured from the interdisciplinary approach, however, the actual curriculum of the subject in question is characterized by the multidisciplinary approach.

Keywords: Approach; Resume; Teacher training; ProfEPT.

RESUMEN

Este artículo aborda el enfoque curricular presente en el curso de formación de una disciplina desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT) de la IFMS. El problema apprehendido se refiere al currículo prescrito de la ProfEPT y al currículo actual de parte de este Programa. Los datos fueron recolectados mediante el estudio del reglamento ProfEPT, el diario de clase y el informe de enseñanza de la disciplina. Los resultados revelan que el currículo prescrito para el Programa se estructura desde el enfoque interdisciplinario, sin embargo, el currículo actual de la asignatura en cuestión se caracteriza por el enfoque multidisciplinario.

Palabras clave: Acercarse; Reanudar; Formación de profesores; ProfEPT.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS – Mato Grosso do Sul – Brasil.

² Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS – Mato Grosso do Sul – Brasil.

³ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS – Mato Grosso do Sul – Brasil.

INTRODUÇÃO

A vivência oportunizada pela exposição à formação escolar ao longo da vida influencia a forma como o professor planeja e conduz processos de aprendizagem em seus contextos educacionais de trabalho. Por isso, a abordagem de currículo utilizada pelo professor pode variar conforme as experiências de currículo a que esteve exposto ao longo de sua formação em nível de educação básica, superior e de aperfeiçoamento profissional. Por exemplo, se a experiência que o professor teve em seu percurso escolar, como estudante, foi de currículos multidisciplinares, ou seja, de disciplinas isoladas e horários demarcados por sinetas, indicando a passagem de uma disciplina a outra (SANTOS, 2004), possivelmente este encontrará dificuldades para atuar a partir de uma abordagem de currículo que exija a integração de saberes, o diálogo coordenado entre disciplinas, e a produção coletiva de conhecimentos parciais, para formação integral. Portanto, a adoção de uma abordagem diferente da vivenciada ao longo da vida faz parte do movimento de internalização e normalização do novo objeto social (VYGOTSKY, 1998).

Todavia, as diretrizes curriculares para educação profissional brasileira preveem a atuação interdisciplinar ao professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Sendo assim, a expectativa é de que os documentos curriculares norteadores dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Mato do Sul (IFMS), como os do ProfEPT, orientem para a interdisciplinaridade curricular.

Contudo, a orientação para essa abordagem curricular nas bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica e nos documentos institucionais não significa a transposição para a prática pedagógica, pois a atividade docente é interativa e relacional, mediada pela comunicação e linguagem, estabelecidas nas relações que o professor tem consigo e com os outros em diferentes contextos sociais (VYGOTSKY, 1998). Assim, suas crenças, valores e aprendizagens, constituídas ao longo de sua vida, podem dificultar a efetivação da interdisciplinaridade em suas atividades laborais. À vista disso, questionamos: a abordagem do currículo real do ProfEPT converge com a abordagem prescrita para o Programa?

Logo, esta pesquisa objetiva analisar a abordagem de currículo implícita no arranjo pedagógico da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional ProfEPT, desenvolvida na Instituição Associada (IA) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Campo Grande.

Compreende-se currículo como um conjunto de ações sócio-historicamente construídas, constituído de contradições provocadas pelas relações de poder e pela cultura social. É um projeto construído no espaço escolar para organizar conteúdos e práticas desejadas, a fim de potencializar a aprendizagem no outro. Trata-se de um documento que conduz “a forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008 p. 43). O currículo é um documento de identidade, “espaço onde se constitui nossa identidade” e forja-se a identidade do outro (SILVA, 2017).

Há três níveis de currículo: prescrito, real e oculto. O currículo prescrito é o documento que direciona o caminhar docente e discente, variando conforme sua abrangência. É representado no contexto escolar, por exemplo, pelo Projeto Pedagógico de Curso e regulamentos construídos pelos membros da comunidade escolar, pelo Plano de Ensino e pelo Plano de Aula, ambos construídos

pelo professor para direcionar a aprendizagem discente. O currículo real, por sua vez, é o percurso trilhado pelo professor e estudantes em um determinado período. Este também varia na instituição educacional e em cada curso, conforme sua abrangência, podendo ser registrado em diário de classe, relatório de atividade docente, atividades discentes, trabalhos de conclusão de curso, diário de aprendizagem, entre outros.

Em suma, o currículo prescrito é a orientação institucional para um percurso a ser vivido, por outro lado, o currículo real consiste em documentos institucionais de registro dos caminhos já trilhados em um determinado período, por professores e estudantes. Por fim, o currículo oculto é toda concepção teórico-epistemológica-metodológica que guia, implicitamente, a ação educativa da comunidade escolar (pais, estudantes, professores, gestores e servidores de forma geral).

Na visão de Moreira e Silva (2001), é por meio do currículo (prescrito, real e oculto) que a escola se legitima e cativa a aceitação de um determinado modelo de sociedade, que pode, a depender do modelo de currículo, naturalizar desigualdades e/ou perpetuar a ideologia dominante. Essa característica do currículo nos permite compreender que o inverso também é possível, a partir da valorização de conhecimentos e práticas não-hegemônicas, sustentadas em valores democráticos e na redução do processo de silenciamento dos discursos e subjetividades dos reprimidos, é possível a condução de um novo modelo de sociedade, mais justa e solidária (MOREIRA, 2002).

Nesta pesquisa, parte-se do estudo do currículo prescrito, materializado nos documentos que regulamentam o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, e do currículo real, registrado no diário de classe e no relatório das atividades docentes da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Dentre as abordagens de currículo, foco desta investigação, têm-se as abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Passa-se a apresentar as características das abordagens curriculares.

ABORDAGENS DO CURRÍCULO

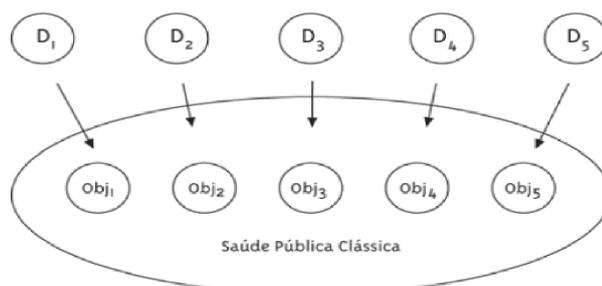
Quando se pensa em currículo na educação, algumas indagações surgem e devem ser consideradas, como: O que é currículo? Currículo é o conteúdo dado em sala de aula? É a grade curricular? Quais as formas de desenvolver o currículo escolar?

Sacristán (2000) enfatiza que “currículo é um processo que envolve multiplicidades de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas”. Silva (2017 p. 150) acrescenta que currículo é “lugar, espaço e território, é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso, texto, discurso, documento, documento de identidade”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para Educação Básica, currículo é constituído de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais em busca da articulação da vivência dos alunos, conhecimentos historicamente acumulados na constituição das identidades dos estudantes” (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, p.3 § 2).

Quanto às formas de desenvolver o currículo em sala de aula, há diferentes abordagens. Ele pode ser organizado por disciplinas e implementado de forma multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Cabe ressaltar que a maneira como o currículo é organizado em documentos institucionais, apesar das intencionalidades prescritas, nem sempre corresponde à abordagem como ele é desenvolvido, tendo em vista a escola ser um espaço discursivo e de contradições.

Assim, o currículo multidisciplinar caracteriza-se por sua organização em campos comuns de saber e pela cooperação de cada disciplina com seu saber. Por meio de sua abordagem, não há intencionalidade de interligação entre os saberes, “o currículo é representado como uma grade, que compartimentaliza os saberes disciplinares em horários estanques, controlados por sinetas que demarcam a prática das especialidades como um ritual de passagem entre uma disciplina e outra (SANTOS, 2004, p. 424). A autora ainda complementa que os conteúdos de uma disciplina são planejados com o objetivo de apresentar informações fragmentadas sob o enfoque específico daquela disciplina. A figura 1 ilustra a organização de um currículo de abordagem multidisciplinar.

Figura 1: Organização curricular multidisciplinar



Fonte: Luz (2009)

Luz (2009, p. 307) explica que no currículo multidisciplinar o objeto de estudo “Saúde Pública”, por exemplo, “é resultante de uma soma de “olhares” e métodos aportados pelos profissionais das diferentes disciplinas”.

Conquanto, esta abordagem caminha na contramão da proposta de formação humana integral (RAMOS, 2008), por conseguinte, dos princípios de currículo para Educação Profissional e Tecnológica, contexto desta investigação, uma vez que os agrupamentos disciplinares não permitem a integração entre ciência, trabalho e cultura. Cada disciplina contribui com parte do conhecimento e o “trabalho entre os sujeitos não é cooperativo, sendo que cada disciplina mantém seus próprios objetivos, formas e dinâmicas de trabalho” (SANTOS, 2004, p. 423). Segundo Santomé (1998), a organização do currículo de forma multidisciplinar tem como característica principal a justaposição de disciplinas diferentes que são ofertadas simultaneamente, sem que haja relações entre elas, em que cada disciplina trate de temas comuns, porém cada uma sob sua própria ótica, perto mas não juntas (PIRES, 1998; ALMEIDA FILHO, 1997). Audy (2007) exemplifica:

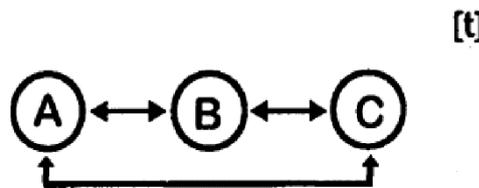
[...] ao analisar uma pintura renascentista, podemos usar dados vindos da História, da Química e da Educação Artística. A História conta, por exemplo, quando foi o período chamado Renascimento. A Química descreve a composição do material usado na pintura. A

Educação Artística lida com seus aspectos estéticos — as cores usadas, a disposição dos elementos na tela e daí por diante (AUDY, 2007, p.32).

Como se vê pelo exemplo apresentado pela autora, a prática do professor na abordagem multidisciplinar é independente, este utiliza suas próprias metodologias e resultados específicos da disciplina, sem a intencionalidade pedagógica de gerar resultados integrados com outras disciplinas simultaneamente ofertadas.

De forma diferente desse aspecto, na abordagem pluridisciplinar há uma temática comum responsável em estabelecer o diálogo entre as disciplinas. A cooperação entre as disciplinas acontece de forma pontual quando, por exemplo, um professor convida outro professor, ou um especialista, para contribuir com algum conteúdo específico em sua aula. No entanto, não há uma conexão intencional de aspectos epistemológicos e metodológicos entre as disciplinas (SANTOS, 2004, p. 424). A metodologia utilizada e o resultado pretendido de aprendizagem são distintos entre as disciplinas, aspecto convergente ao currículo multidisciplinar. A figura 2 representa um currículo pluridisciplinar.

Figura 2: Organização curricular pluridisciplinar



Fonte: Almeida Filho (1997)

É similar também à abordagem multidisciplinar o fato de que há, na abordagem pluridisciplinar, a justaposição de disciplinas que possuem alguns aspectos semelhantes por estarem em campos próximos de saberes, como física e química por exemplo (SANTOMÉ, 1998; JAPIASSU, 1976), mas “isso não significa que serão socializados conceitos, métodos e objetivos” (SANTOS, 2004, p. 424). Nessa mesma vertente, para Cool (2000), o estudo pluridisciplinar objetiva enriquecer o conteúdo abordado em uma disciplina, todavia são ações pontuais a serviço e no limite da disciplina contemplada pela ação, conforme interesse particular do professor.

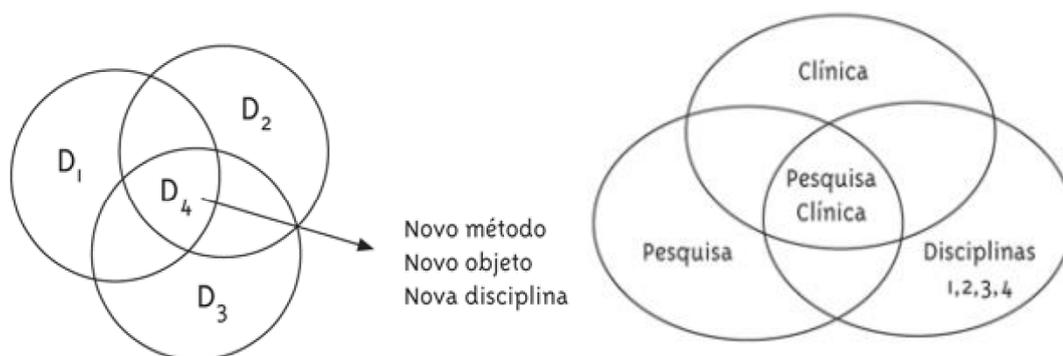
Como avanço para promoção da integração de saberes, tem-se o currículo interdisciplinar que organiza atividades mediadas pela pedagogia de projetos temáticos e propicia o diálogo entre as disciplinas, de forma explícita e constante, organizada e coordenada. A interdisciplinaridade é um dos princípios orientadores para a organização do currículo integrado no âmbito da Educação Profissional Brasileira (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69), somado aos princípios de contextualização e ao compromisso com a transformação social.

Além de ter como característica a aprendizagem baseada em projetos temáticos e a explicitação do diálogo entre as disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso, a interdisciplinaridade propõe a compreensão do todo pela apreensão das partes, de forma organizada e coordenada (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). O objetivo de cada disciplina é específico, sempre subordinado ao objetivo geral (PISTRAK, 2009) do curso que não pode ser desconectado do

compromisso com a transformação social. Deste entendimento, as disciplinas são organizadas com o intuito de atender ao objetivo geral do curso, e toda prática pedagógica é orientada pela aprendizagem por projetos demandados pelos estudantes.

Santos (2004, p. 424) diz que a abordagem interdisciplinar caracteriza-se pela intencionalidade “de interação entre as disciplinas, com intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos”, geração de um resultado que abarca as especificidades de cada disciplina. A imagem 3 exemplifica essa organização do currículo.

Figura 3: Organização curricular interdisciplinar



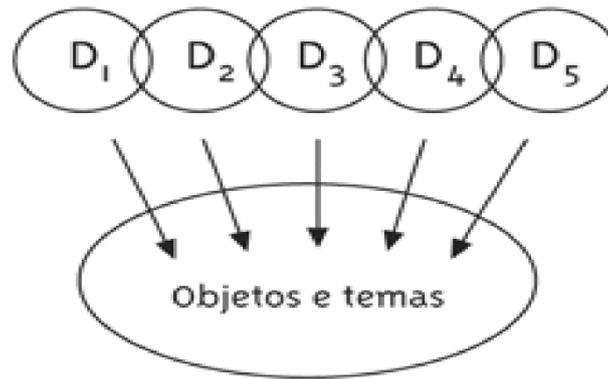
Fonte: Luz (2009)

Conforme ilustra a figura 3, as relações entre as disciplinas são intencionais e estruturadas de forma a extrapolar os limites de cada disciplina e seus conteúdos são organizados com o intuito de atender a um projeto de trabalho colaborativo entre os professores (SANTOS, 2004). Saviani (2003) defende a interdisciplinaridade como aspecto indispensável às escolas brasileiras porque o conhecimento deixa de ser fragmentado, setorizado, passa a ser integrado e o diálogo entre as disciplinas comungam para o mesmo fim.

Constata-se, assim, que em virtude de sua característica de transversalidade do conhecimento, que ultrapassa os limites da disciplina, a abordagem interdisciplinar requer planejamento integrado e sistemático por parte dos professores, o que demanda o diálogo constante entre estes (NOGUEIRA, 2001).

Por outro lado, o currículo transdisciplinar prevê ação simultânea de uma gama de saberes em torno de uma temática comum, guiada por projetos, “que tem como objetivo gestar uma prática pedagógica baseada na cooperação transdisciplinar, que contextualiza os saberes disciplinares da realidade sócio-cultural do coletivo em um espaço de aprendizagem” (SANTOS, 2004, p. 426). Esta abordagem supera as fronteiras estabelecidas pelas disciplinas, por meio da qual, os conhecimentos são construídos no contexto escolar de modo sistêmico, com rigor científico. A organização do currículo transdisciplinar está representada na figura 4.

Figura 4: Organização curricular transdisciplinar



Fonte: Luz (2009)

O trabalho didático-pedagógico é orientado por eixos ou módulos que agrupam objetos de estudo e temas. Estes substituem as disciplinas que dialogam na promoção do conhecimento relacionado às diferentes áreas do conhecimento. Os temas ultrapassam o campo disciplinar e, de forma transversal, abordam conteúdos, objetivos, concepções das áreas do conhecimento, em que é possível tratar uma questão social, por exemplo, a partir de várias perspectivas (PORTELLA; ATTA, 1999).

Nesse sentido, Luz (2009, p. 309) explica que o processo de aprendizagem tem como ponto de partida “um tema estratégico para a vida humana e social como proposta de investigação, por exemplo: a violência, o adoecimento em função do trabalho, a subjetividade, a sexualidade e os gêneros, as novas epidemias [...] passando, a partir daí, a construir um objeto de pesquisa”. Diferentemente das demais abordagens de currículo, na transdisciplinar o objeto de estudo revela-se conforme o tema estratégico se desenvolve, acrescenta o autor.

Explicitados os conceitos de cada abordagem de currículo, passa-se a apresentar a metodologia da pesquisa.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada consiste em pesquisa qualitativa, de foco interpretativo, cujos objetivos foram apreendidos com base no método descritivo dos dados. Os procedimentos práticos seguem os pressupostos da pesquisa documental, seguindo as etapas de pré-análise, organização dos documentos, e análise dos resultados.

Na fase de organização dos documentos, designado como currículo prescrito, foi escolhido o regulamento do programa ProfEPT e, enquanto registro do currículo real, por sua vez, foram selecionados o diário de classe e o relatório de atividades docentes da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, do período de fevereiro a junho de 2020. Para geração dos resultados foram sistematizados organogramas a partir das interpretações dos dados.

Por fim, na fase de análise dos resultados, foi realizada a associação do estudo bibliográfico sobre currículo e abordagens de currículo com o estudo dos documentos representativos dos currículos prescrito e real.

O ProfEPT é o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* ofertado pelo IFMS. Composto por 12 docentes de diferentes áreas de formação, o curso oferta anualmente 24 vagas, sendo 12 para servidores do IFMS e 12 para a comunidade externa. As aulas acontecem no campus da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, que possui mais nove municípios em sua área de abrangência.

Os participantes da pesquisa foram dois (2) professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculados ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). O primeiro participante é Professor de Português e Inglês na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IFMS desde 2013. Foi credenciado ao Programa ProfEPT em 2018, e desde então ministra a disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Ele desenvolve e orienta pesquisas na área de ensino, com foco em currículo e práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O segundo participante também é professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IFMS desde 2011. Atua em pesquisas na linha do ensino de ciências, mais especificamente no ensino de biologia, e também na educação ambiental. Em 2018 foi credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMS, onde leciona a disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem em colaboração com o primeiro professor, e desenvolve pesquisas no âmbito do ensino e aprendizagem de biologia.

Apresenta-se, na sequência, a descrição do resultado do estudo do Regulamento do programa ProfEPT, principalmente, de aspectos que indicam a abordagem de currículo prescrita para o curso.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFEPT

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) tem como objetivo central proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho docente e ao conhecimento sistematizado da área de ensino (IFES, 2018).

O estudante egresso do ProfEPT é habilitado a desenvolver atividades de pesquisas relacionadas ao contexto do ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em espaços formais e não formais, bem como desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino.

O Programa possui uma área de concentração - Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é desmembrada em duas linhas de pesquisa: 1) Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e 2) Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As linhas de pesquisa do ProfEPT são organizadas em subunidades, denominadas Macroprojetos. A primeira linha de pesquisa, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem três Macroprojetos envolvidos em sua composição, intitulados: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Inclusão e

diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; e Práticas Educativas no Currículo Integrado. A segunda linha de pesquisa, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), também é composto de três macroprojetos: História e memórias no contexto da EPT; Organização do currículo integrado na EPT; e Organização de espaços pedagógicos da EPT.

No percurso formativo do curso, no âmbito do primeiro semestre, os mestrandos necessitam realizar o cumprimento de três disciplinas obrigatórias, sendo que “Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica” e “Metodologia de Pesquisa” contam quatro créditos cada, além da disciplina “Seminário de Pesquisa”, que acrescenta dois créditos quando finalizada, o que totaliza dez créditos. Até o final do semestre, e ao término das três disciplinas, cada mestrando sistematiza e apresenta seu pré-projeto de pesquisa e escolhe um dos professores do programa para orientar a pesquisa.

No segundo semestre deve ser cumprida, como modalidade obrigatória, a disciplina “Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem”, equivalente a quatro créditos, outra disciplina de quatro créditos da linha de pesquisa escolhida pelo mestrando, sendo: linha 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica; linha 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, e a disciplina “Redação de Projeto de Pesquisa” (2 créditos) conduzida pelos professores orientadores para o planejamento do projeto de trabalho de conclusão de curso com vistas ao exame de qualificação.

Dessa forma, estima-se que até o final do segundo semestre de estudo o mestrando tenha cursado as seis disciplinas obrigatórias (20 créditos) e tenha o projeto de pesquisa e uma proposta de intervenção ao problema norteador da pesquisa aprovados por banca examinadora de qualificação. A depender do mestrando, este pode concluir a disciplina redação do projeto de pesquisa, ser aprovado em exame de qualificação do projeto e dar início à disciplina “Prática de ensino orientado” ainda no segundo semestre do curso.

O terceiro semestre é destinado à realização de três disciplinas eletivas, perfazendo seis créditos, e a disciplina “Prática de Ensino Orientada” (4 créditos), cuja finalidade é a aplicação da tecnologia sugerida para solução do problema relacionado ao contexto educacional de atuação do mestrando. A tecnologia criada pelo mestrando, sob orientação de um dos professores do Programa, deve ser aplicada e avaliada pelo público-alvo, gerando um produto educacional.

O último semestre do curso, o quarto (4°), é composto pela disciplina intitulada Prática de Pesquisa Orientada (2 créditos), voltada ao desenvolvimento orientado da pesquisa com foco no produto educacional, bem como na análise das informações oriundas da aplicação do produto, teorização e escrita de relatório final na forma de dissertação ou artigo e a preparação do produto educacional para sua avaliação final pela banca de defesa de mestrado.

Caso necessário, o mestrando pode pedir prorrogação de seis meses para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

O CURRÍCULO REAL DA DISCIPLINA TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O regulamento do ProfEPT mostra que a disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem é um componente curricular obrigatório no âmbito do Programa, com carga horária de sessenta horas, o que representa quatro créditos. Aborda, prioritariamente, os paradigmas do conhecimento, as teorias educacionais e as teorias de ensino e aprendizagem, bem como, suas implicações para a educação profissional e tecnológica.

Já, o olhar atento aos registros no diário de classe e no relatório docente evidenciam que os professores organizaram a disciplina buscando, inicialmente, abordar *o que é e qual* a importância de um referencial teórico no contexto de uma pesquisa científica. Além disso, enfatizaram as diferenças entre método, metodologia e estratégias de ensino e aprendizagem mediante procedimento de aula expositiva-dialogada.

Para a melhor contextualização acerca dos referenciais teóricos, foco de estudo da disciplina, foram criados três grupos, que de forma respectiva, envolveram: 1. Teorias Educacionais; 2. Teorias de Ensino, e; 3. Teorias de Aprendizagem, de forma a dialogar sobre os diversos referenciais de interesse discente para que este pudesse identificar em qual grupo teórico sua pesquisa estaria vinculada. Por exemplo, se o pré-projeto de pesquisa do estudante, elaborado no primeiro semestre do curso, tivesse como problema-norteador o ensino desenvolvido no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, então este estudante iria desenvolver, durante a realização da disciplina, atividades de aprendizagem que envolvessem o grupo 2, teorias de ensino.

No contexto das teorias educacionais foram abordadas as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no que concerne aos princípios de educação e trabalho, a partir de debate e roda de conversa com um dos professores do programa, responsável pela disciplina teorias e bases conceituais da EPT, ministrada no primeiro semestre. Houve também a contextualização sobre a teoria da dialogicidade de Paulo Freire como uma possibilidade de teoria educacional para embasar pesquisas cujo enfoque fosse alguma situação-problema que não envolvesse diretamente questões de sala de aula, mas sim questões institucionais.

Dentre as teorias de ensino, foram abordados os pressupostos da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky; a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani; a didática para a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por João Luiz Gasparin; a Pedagogia da Problematização de Juan Díaz Bordenave; a taxonomia de Bloom, instrumento de apoio ao planejamento didático-pedagógico revisado por Ferraz e Belhot; os princípios de alinhamento construtivo da prática educativa proposta por John Biggs; e, os momentos pedagógicos de Demétrio Delizoicov.

Já, nas teorias de aprendizagem, foram abordadas: a Epistemologia Genética de Piaget; a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel; a Teoria das Situações Didáticas de Brousseau; a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud; a Epistemologia de Gaston Bachelard.

Mediante os temas Teorias Educacionais, de Ensino e de Aprendizagem, cada mestrando construiu matriz de sua pesquisa. Essa atividade de aprendizagem teve o intuito de conhecer, analisar e eleger as teorias que melhor embasavam a pesquisa e o produto educacional proposto no âmbito das disciplinas Metodologia e Seminário de Pesquisa, ambas ministradas no semestre anterior.

Com forte ênfase entre a interface teórica dos diferentes autores com a pesquisa a ser desenvolvida pelos mestrandos, foram criados fóruns específicos para discussão de seus trabalhos

de dissertação. Tendo como associação à Teoria da Aprendizagem Significativa, os mestrandos também criaram Mapas Conceituais de organização sequencial das pesquisas, enfatizando o aporte teórico e o percurso metodológico do trabalho de mestrado.

Foi realizada uma atividade denominada “pré-qualificação”, nos moldes do processo de defesa de qualificação de mestrado, em que os estudantes passam em uma etapa posterior do curso, oportunidade de intenso debate teórico e metodológico a partir dos projetos de pesquisa apresentados por eles. E, como atividade de conclusão da disciplina, os estudantes realizaram aprofundamento teórico-bibliográfico dos princípios epistemológicos que escolheram para embasar cada pesquisa em texto descritivo-argumentativo, conforme escolhas guiadas durante a disciplina em diálogo com os professores orientadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

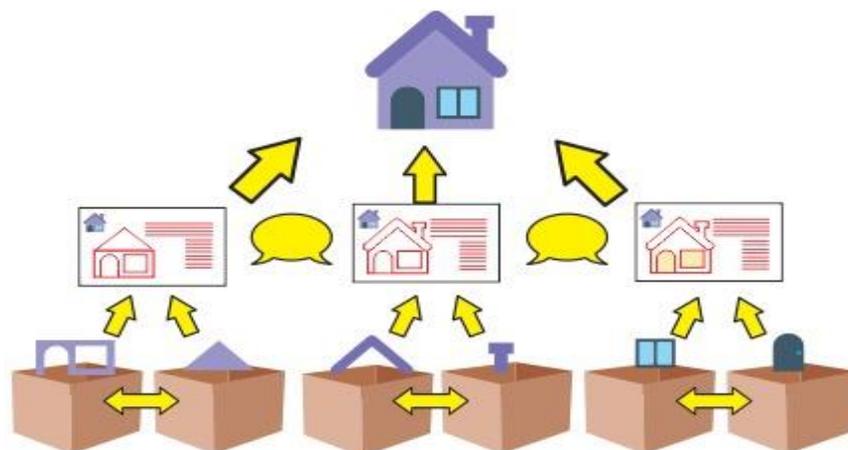
Após a breve descrição do programa de mestrado ProfEPT e dos procedimentos pedagógicos da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, à luz dos princípios teóricos de currículo apresentados, passa-se a analisar a abordagem de currículo proposta para o curso e a abordagem utilizada pelos docentes na condução das atividades pedagógicas da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Isso permite compreender se a abordagem do currículo real, vivido no âmbito da disciplina, converge com a abordagem prescrita para o Programa ProfEPT.

Em relação ao currículo prescrito, constatamos que este está estruturado de forma interdisciplinar. Os aspectos que nos levam a considerar o currículo prescrito do ProfEPT como interdisciplinar são: aprendizagem direcionada por projetos temáticos de interesse dos estudantes; apreensão das partes, pelas disciplinas, para compreensão do todo (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015); objetivos específicos de cada disciplina para atender ao objetivo geral do curso (PISTRAK, 2009); intencionalidade de diálogo entre as disciplinas, a fim de chegar ao mesmo fim (SAVIANI, 2003).

A organização da grade curricular com três disciplinas, sendo ministradas simultaneamente a cada semestre, por exemplo: teorias e práticas do ensino e aprendizagem; práticas educativas em EPT; redação de projeto de pesquisa, são assim dispostas para fomentar a aquisição de conhecimentos de partes que levam ao mesmo resultado desta etapa do curso, que é a escrita e aprovação do projeto de pesquisa e da proposta tecnológica de solução ao problema norteador da pesquisa. Este resultado é direcionado ao objetivo geral do Programa de formação a nível de mestrado.

A representação gráfica apresentada na imagem 5 facilita essa compreensão.

Figura 5: Representação da articulação prescrita no currículo do ProfEPT



Fonte: os autores.

A figura 5 traz caixas, na base, cuja representação é das disciplinas organizadas por semestre. A intenção é de que estas dialoguem de forma explícita e constante para gerar um resultado comum (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), representado pela imagem da estrutura das paredes e do telhado no segundo nível da pirâmide, por exemplo. Logo acima de cada caixa, colocou-se partes de uma casa. Essas partes representam os resultados, que, na medida que o curso acontece, juntam-se para formar um todo - a casa.

De forma metafórica, as caixas simbolizam as disciplinas, acima de cada uma tem-se o objetivo específico. A integração das disciplinas e dos objetivos produzem resultados parciais que levam ao objetivo geral da formação.

Na prática, a cada semestre do Programa de Mestrado ProfEPT, os estudantes são orientados a evidenciar os conhecimentos adquiridos em forma de: pré-projeto de pesquisa, no primeiro semestre; projeto de pesquisa e projeto de ação intervencionista ao problemas educacionais da realidade do estudante no segundo semestre; dissertação ou artigo científico, contendo o resultado da pesquisa, o relatório da ação de intervenção educacional e o produto tecnológico gerado pela ação, no terceiro e no quarto semestre. As produções científicas são guiadas pela pedagogia de projeto, e orientadas por um professor do Programa escolhido pelo estudante.

Com base nos estudos de Luz (2009), percebe-se os três núcleos curriculares - clínico, pesquisa, disciplinas - estruturados para que integrem-se e gerem resultados provenientes das especificidades de cada disciplina, estando como eixo central a pedagogia de projetos provenientes dos interesses dos estudantes.

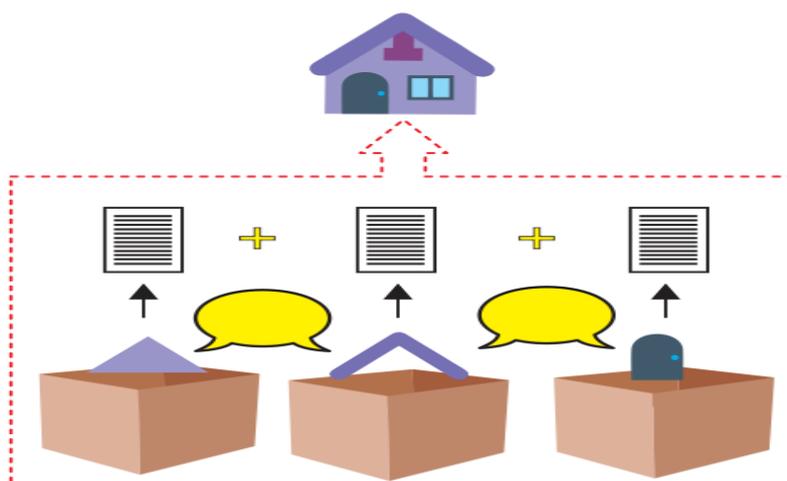
Quanto a abordagem de currículo implícita no arranjo pedagógico da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, com base nos princípios teóricos, compreende-se como sendo a pluridisciplinar.

Isso é evidenciado quando os docentes preocupam-se pelo intercâmbio com outras disciplinas do Programa. Por exemplo, a cooperação acontece com a disciplina Metodologia de Pesquisa, quando os docentes orientam a construção do mapa conceitual das pesquisas de cada mestrando. Já, a apresentação do projeto de pesquisa, denominada pelos docentes de “pré-

qualificação”, e a roda de conversa com o professor especialista, revelam a cooperação da disciplina Bases Conceituais para a EPT em um momento pontual para enriquecer um conteúdo da disciplina.

Para Santos (2004) isso é uma estratégia de ensino do currículo pela abordagem pluricurricular, pois não há uma conexão intencional de aspectos epistemológicos e metodológicos entre as disciplinas (SANTOS, 2004, p. 424). A imagem 6 mostra como a pluridisciplinaridade é materializada na prática dos professores.

Figura 6: Currículo real da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem



Fonte: os autores.

Assim como na abordagem interdisciplinar (Fig. 5), representa-se as disciplinas com caixas e logo acima de cada caixa colocou-se parte de uma casa para retratar o objetivo específico de cada disciplina. Como resultado, ocorre a justaposição dos conhecimentos, e não a integração, como previsto pelo currículo prescrito. A justaposição de disciplinas implica que, por mais que os objetivos de cada disciplina tenham sido obtidos, eles não convergem para um objetivo único.

No contexto da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, percebeu-se a cooperação em momentos pontuais com disciplinas que aconteceram no semestre anterior e buscou-se a interação com disciplinas do semestre subsequente. Isso está simbolizado na imagem 6 pelos balões amarelos.

Outra ação que leva a considerar o currículo real da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem como pluricurricular é o fato de o resultado esperado pela disciplina não se apresentar integrado aos resultados gerados pelas outras disciplinas que eram ministradas no mesmo semestre, representado na imagem por cores e disposição diferente (telhado e chaminé) e que tem impactos significativos no resultado final da formação.

Conforme conteúdos abordados pela disciplina, compreende-se que foram planejados com o intuito de trazer informações sobre o enfoque específico da disciplina (SANTOS, 2004), o que revela a fragmentação dos conhecimentos gerados pela sua ministração. Consequentemente, ocorre a justaposição das disciplinas, pois não há a socialização de conceitos, métodos e objetivos (SANTOMÉ, 1998; JAPIASSU, 1976) entre as disciplinas que foram aplicadas durante o semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pesquisa teve início, questionou-se a prática destes docentes como professores formadores que se inquietaram com o currículo real promovido no contexto do Programa de Mestrado ProfEPT. Desconfiaram de suas certezas. Buscaram deixar menos oculto o currículo promovido ao conduzir a disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem.

O percurso de estudo, debate, reflexão, escrita e reescrita fez-se importante para que se conseguisse desvendar alguns aspectos da prática que não se tinha consciência, o que tornará possível o planejamento de um novo caminho, mais crítico e atento aos pré-conceitos e à intencionalidade prescrita nos documentos que guiam o processo formativo promovido pelo ProfEPT.

A pesquisa objetivou analisar a abordagem de currículo implícita no arranjo pedagógico da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do Programa, desenvolvida na Instituição Associada (IA) de Mato Grosso do Sul, IFMS, *Campus* Campo Grande. Como resultado, foi possível compreender que a abordagem de currículo prescrita nos documentos oficiais é a interdisciplinar. No entanto, a abordagem evidenciada no currículo real de uma das disciplinas do Programa é a pluridisciplinar. Disso, conclui-se que a abordagem curricular revelada na prática docente, ao conduzir a disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, não converge com a abordagem do currículo prescrito para o Programa ProfEPT.

Para chegar a tal resultado e conclusões, seguiram-se os princípios da pesquisa qualitativa, com descrição dos dados e interpretações baseadas nos princípios teóricos selecionados. Foi realizado estudo documental. Os documentos escolhidos para seleção de informações foram o Regulamento do ProfEPT, entendido como o currículo prescrito, o diário de classe e o relatório de atividade docente, como o currículo real. O regulamento do ProfEPT foi acessado pelo sítio institucional, o diário de classe e o relatório foram disponibilizados pelos professores formadores que ministraram a disciplina no primeiro semestre de 2020.

Diante do fato de ter sido analisada apenas uma das disciplinas do programa, instituição associada IFMS, não é possível afirmar que a divergência de abordagem curricular ocorra com as demais disciplinas. Sendo assim, é importante a investigação, tendo como enfoque todas as disciplinas do Programa.

Por fim, ao responder se “educou-se para o ensino fragmentado ou integrado”, a pesquisa revela que entre o que está escrito e o que se efetiva em sala de aula existe um universo metodológico e dois sujeitos essenciais: o professor e o aluno. Apesar dos esforços institucionais em promover um currículo integrado de formação de professores, este não garante uma formação integrada, pois depende ainda de práticas pedagógicas integradoras que estabeleçam a indissociabilidade entre teoria e prática. Fica evidente que o modelo reproduzido é de práticas pedagógicas fragmentadas.

No entanto, ousou-se afirmar que foi dado um passo, ainda que curto, em direção à abordagem interdisciplinar, tendo em vista que tomou-se consciência da importância e necessidade do diálogo, do planejamento articulado e do trabalho em time entre os professores

que atuam no mesmo módulo do Programa; acredita-se, a partir da conscientização, que diminuiu a distância entre o que se acredita e o que se faz, o que favorece a integração de saberes curriculares.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA FILHO, Naomar. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, 1997. p. 5-20. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v2n1-2/1413-8123-csc-02-1-2-0005.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.
2. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago., 2015. DOI 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 19 fev. 2021.
3. AUDY, Jorge Luís Nicolas. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-pesquisa. *In*: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2007. p. 31-38.
4. BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XidGlbBRSloJ:portal.mec.gov.br/dmd/ocuments/rceb007_10.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 19 fev. 2021.
5. COLL, Augustí Nicolau. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF: UNESCO, 2000.
6. FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 19 fev. 2021.
7. INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regulamento geral: mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional. 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 19 fev 2021.
8. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.
9. LUZ, Madel Therezinha. Complexidade do Campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de

- uma trajetória paradigmática. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.18, n.2, p. 304-311, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000200013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 fev. 2021.
10. MOREIRA, Antonio Flavio., SILVA. Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
11. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
12. NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.
13. PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182. Fevereiro, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
14. PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
15. PORTELLA, Adéli Luiza.; ATTA, Dilza Maria Andrade. A Dimensão Pedagógica da Gestão da Educação. *In*: RODRIGUES, Maristela Marques. (Org.). **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação PRASEM II**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 77-114.
16. RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. [S.D.]. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
17. SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
18. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
19. SANTOS, Edméa Oliveira. Ideias sobre currículos, caminhos de descaminhos de um labirinto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n. 22, p. 417-430, jul./dez., 2004. Disponível em: https://130afdae-654d-fcf2-fcfe-cca178ee0922.filesusr.com/ugd/30e185_ab32beb2f46246cb936960e7d09ced20.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

20. SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
21. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
22. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Azenaide Abreu Soares Vieira

Estágio pós-doutoral (2019-2021) na HAMK School of Professional Teacher Education. Pós-doutorado (UFMG, 2013) e doutorado em Estudos Linguísticos (UNESP, 2012); Mestrado em Educação (UCDB, 2007); Licenciatura em Letras Português/Inglês (FIFASUL, 1998). Professora e Pesquisadora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) onde atua como docente no ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) e na pós-graduação (lato e stricto sensu). É professora permanente do programa de Pós-graduação mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Como pesquisadora atua principalmente nas seguintes linhas: Formação de Professores para EPT, Metodologias de Aprendizagem Ativa, Currículo e Comunidade Profissional de Aprendizagem.

Paula Renata Cameschi de Souza

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (ProfEPT/IFMS - 2020), MBA em Planejamento e Gestão Estratégica pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER (2010) e Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008). Servidora pública no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí; atua como Chefe de Gabinete e compõe comissão de gestão da Unidade Naviraí da TecnoIF - Incubadora de empresas do IFMS. Faz parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-IFMS Campus Naviraí) e Núcleo de Pesquisas e Estudos em Aprendizagem Ativa na EBTT (NUPAT). Integra ainda a equipe do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI) desde 2012, onde auxilia no desenvolvimento de materiais didáticos e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela instituição. Possui experiência em planejamento e gestão administrativa, gestão de projetos e contratos, coordenação de equipe. Possui experiência em educação escolar indígena.

Airton José Vinholi Júnior

É Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre em Ensino de Ciências e Doutor em Educação pela UFMS. Atualmente é pesquisador de pós-doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fiocruz/IOC. Tem experiência em projetos de pesquisa em áreas de Cerrado, Pantanal e Amazônia. É professor de Biologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Campo Grande. No IFMS, exerceu a função de Pró-Reitor de Extensão de 2016 a 2019; foi Coordenador de Extensão e Relações Institucionais do campus Ponta Porã (2012-2015); foi Conselheiro Titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (2017-2019), foi Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do campus Campo Grande (2020) e é membro suplente da Comissão de Ética do IFMS (Triênio 2020-2023). É docente e atual coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), docente das Especializações em Ensino de Ciências e Matemática e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, ambas do IFMS. Também é docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ensino de Ciências da UFMS, onde é integrante do colegiado do referido Programa. Participa do Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura, Espiritualidade e Saúde (Fiocruz/IOC). Tem experiência no Ensino de Ciências e na Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Biologia, Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS), Modelagem Didática, Tecnologias Assistivas aplicadas ao Ensino de Ciências e Educação Ambiental no contexto formal de ensino.

Como citar este documento:

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; SOUZA, Paula Renata Cameschi de; VINHOLI JÚNIOR, Airton José. EDUCAMOS PARA O ENSINO FRAGMENTADO OU INTEGRADO? REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO PROFEPT DO IFMS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 3, p. 119-136, set. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i3.18066.