

CURRÍCULO E ENSINO DE LINGUAGENS CULTURAIS DA VISUALIDADE EM UM INSTITUTO FEDERAL DA REGIÃO NORTE BRASILEIRA: ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOCENTE

Nivia Rodrigues de Querióz¹
Rivadavia Porto Cavalcante²

Resumo: Este artigo examina a interseção entre educação e cultura, focando na prática e prescrição curricular de artes visuais em um Instituto Federal da Região Norte do Brasil. O estudo tem como objetivos analisar a organização dos conteúdos de artes visuais no Projeto Pedagógico de Curso de nível médio em Meio Ambiente e avaliar como esses conteúdos são interpretados e aplicados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa inclui estudo de caso, revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo das entrevistas revelou que a abrangência dos conteúdos de artes visuais na ementa dificulta a mediação pedagógica e a adaptação didática, impactando a eficácia do ensino em atender às necessidades locais.

Palavras-chave: currículo e ensino; cultura; arte visual; percepção docente.

CURRICULUM AND VISUAL ARTES TEACHING AT A FEDERAL INSTITUTE IN NORTHERN BRASIL: A STUDY OF TEACHER PERCEPTION

Abstract; This article examines the intersection between education and culture, focusing on the curricular practice and prescription of Visual Arts at a Federal Institute in the Northern Region of Brazil. The study aims to analyze the organization of Visual Arts content in the Pedagogical Course Plan for high school-level Environment Studies and assess how these contents are interpreted and applied by the teacher in the teaching-learning process. Using a qualitative and exploratory approach, the research includes a case study, literature review, and semi-structured interviews. The content analysis of the interviews revealed that the broad scope of Visual Arts content in the syllabus

1 Pedagoga Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Universidade Federal do Tocantins, Campus Arrayas.

2 Pesquisador Doutor em Linguística. Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas.

hinders pedagogical mediation and didactic adaptation, impacting the effectiveness of teaching in meeting local needs.

Keywords: Curriculum and Teaching; Culture; Visual Arts; Teacher Perception.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de uma educação voltada à formação integral e à aprendizagem emancipadora não é recente nos documentos oficiais do Estado brasileiro. Tal perspectiva tem se reiterado em diversos marcos legais e normativos que orientam a formulação e o planejamento curricular e pedagógico nas instituições educacionais. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), evidencia esse compromisso com uma educação ampla e democrática.

Todavia, apesar das diretrizes mencionadas e de outras normativas institucionais locais que destacam a necessidade de uma formação ampla e integral voltada para o desenvolvimento dos estudantes, constata-se que, na prática, ainda há um hiato entre o prescrito e o realizado. Tal contradição evidencia-se, sobretudo, na região Norte do Brasil – inserida no território da Amazônia Legal –, onde os indicadores educacionais da educação básica permanecem aquém dos padrões esperados em comparação às demais regiões do país (Cruz; Portella, 2021).

Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar as relações entre currículo, ensino, educação e cultura, compreendendo-as como dimensões estruturantes para a construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes. Segundo Mészáros (2008), é por meio da educação crítica que o sujeito se apropria de sua realidade, reconhece sua condição social e se torna agente transformador de sua existência.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ramos (2010) salienta que a relação entre educação e cultura deve ser entendida como um processo dinâmico de socialização, constituído por representações e práticas que moldam o modo de vida em sociedade. Essa concepção é reforçada pelos estudos de Marx e Engels (2007) e Gramsci (2004), que compreendem a cultura como uma dimensão essencial da existência humana, capaz de despertar a consciência, a criatividade e a autonomia intelectual dos sujeitos. A cultura, nesse sentido, é força propulsora da transformação do meio e de si próprio. Por isso, práticas curriculares que valorizem os elementos socioculturais como patrimônios cultural e ambiental devem ser integradas ao ensino, especialmente no contexto da EPT.

Entretanto, a efetivação de uma formação integral não depende apenas da organização curricular. Exige, também, uma atuação didática comprometida com a transposição dos conteúdos escolares para além do formalismo disciplinar, de modo a contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Nessa perspectiva, os elementos socioculturais das Ar articulam-se com essas dimensões como instrumentos potentes para a leitura crítica e a interpretação do

mundo. Conforme Freire (2011), a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, o que significa que a experiência humana e o contexto sociocultural são centrais na construção do conhecimento. É no mundo vivido, em suas múltiplas linguagens visuais e simbólicas, que o estudante aprende a significar a realidade e a si mesmo, tornando-se sujeito emancipado, capaz de pensar e agir com liberdade.

A partir dessas reflexões, este estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: (1) quais conteúdos de artes visuais são prescritos no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente – integrado ao Ensino Médio (PPC Técnico Meio Ambiente/EMI) de um Instituto Federal da região Norte brasileira? e (2) como o professor que atua no Laboratório de artes visuais desta mesma instituição percebe e conduz o processo de ensino/aprendizagem desses conteúdos com seus estudantes?

Em face desses questionamentos, o objetivo geral foi diagnosticar práticas curriculares e pedagógicas docentes no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), visando fundamentar propostas e experimentações pedagógicas que promovam a formação integral e humana dos estudantes. Para tanto, definiram-se como objetivos específicos: (i) identificar e descrever as habilidades e conteúdos de artes visuais recorrentes na ementa do componente curricular Artes do PPC; e (ii) analisar, a partir dos relatos do docente, como esses conteúdos são interpretados e didaticamente adaptados para atender aos objetivos de ensino e às necessidades formativas dos discentes na EPT.

A relevância deste estudo reside na problematização das tensões entre currículo e ensino e na análise da transposição didática que conecta essas dimensões estruturantes das práticas educativas.

Destaca-se, ainda, a importância de se considerar a interdisciplinaridade como via para a integração curricular (Fazenda, 2001; Japiassu, 2006; Ramos, 2010; Civieiro ; Santana, 2013) e o ensino como meio efetivo de realização de uma formação humana e social, orientada por saberes que contemplem dimensões pessoais, profissionais, culturais, éticas, estéticas e políticas (Freire, 1979; 1996; 2011; Saviani, 2005; Manacorda, 2007; Sacristan, 2017).

Além desta introdução, a estrutura do artigo segue o fluxo lógico de uma investigação acadêmica: na seção 2, apresenta-se a fundamentação teórica sobre educação, currículo e cultura nas artes; na seção 3, detalha-se o percurso metodológico; na seção 4, discutem-se os resultados da análise documental e dos relatos docentes; e, por fim, conclui-se com as considerações finais que apontam caminhos e implicações para a prática em EPT.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Leitura e construção de sentidos: elementos socioculturais

No contexto da formação integral dos estudantes, o ensino de artes visuais deve ultrapassar a dimensão meramente técnica para abarcar aspectos estéticos, cognitivos, simbólicos e culturais da aprendizagem. Como observa Tolstói (2019),

a arte educa para além da instrução, formando o sensível e o humano. Nesse mesmo horizonte, Barbosa (1991), Barbosa e Cunha (2010) destacam o papel da alfabetização visual como caminho para uma leitura ampliada do discurso visual, concebendo a imagem não apenas como elemento formal, mas como linguagem e produção simbólica enraizadas em múltiplos contextos socioculturais.

Compreender a arte como linguagem humana implica reconhecê-la como uma forma de produção de sentidos vinculada às experiências históricas e socioculturais dos sujeitos. A obra artística, assim, não é um objeto isolado, mas um artefato que comunica valores, narrativas e saberes culturais. Os estudos de Barbosa (1991), Barbosa e Coutinho (2009), Barbosa e Cunha (2010) e Sardelich (2016) apontam que, ao interagir com obras visuais, os estudantes constroem leituras mais aprofundadas do mundo, possibilitando articular a estética à ética, o sensível ao social. Desse modo, a arte assume um papel formativo, essencial à constituição de sujeitos críticos e socialmente situados.

A cultura da linguagem visual, como argumenta Freedman (2002), molda percepções e estrutura formas de compreender o mundo, influenciando diretamente os modos como os sujeitos significam a realidade. Em diálogo com essa visão, Buoro (2000) apontam que o ensino de artes visuais visa desenvolver competências interligadas de leitura, criação e contextualização de objetos visuais, articulando sensibilidade estética à criticidade social. Tais proposições encontram ressonância em Fischer (1987), ao considerar que o desenvolvimento intelectual está profundamente associado ao domínio de linguagens artísticas, uma vez que elas respondem a demandas humanas de expressão, imaginação e simbolização.

Ao enfatizar o caráter cultural e contextual da produção artística, Barbosa e Coutinho (2009) defendem que a arte deve ser compreendida como prática situada e, portanto, inserida no currículo escolar em igualdade de relevância com outras áreas do conhecimento. Essa perspectiva reforça o entendimento de que a arte é um campo de saber que contribui para a formação afetiva, estética, cognitiva e crítica do sujeito.

Contudo, historicamente, a arte foi marginalizada no espaço escolar brasileiro. As quatro linguagens – artes, música, dança e teatro – enfrentaram baixa carga horária, ausência de infraestrutura e descontinuidade nas políticas de formação docente. Como relata Barbo (2020), foi somente com a promulgação da Lei n. 13.278/2016 que se consolidou, legalmente, a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas de forma integrada. Ainda assim, a implementação dessa política pública enfrenta desafios estruturais que revelam uma persistente desvalorização da arte no currículo escolar.

Essa lacuna evidencia uma contradição entre a legislação e a realidade escolar. A ausência de condições materiais e formativas adequadas compromete a efetivação de uma educação artística que seja, de fato, emancipadora. Sacristán (2013) contribui ao argumentar que propostas curriculares devem ser integradas e contextualizadas, centradas nas necessidades concretas dos estudantes, compreendendo a arte como prática viva e situada no cotidiano.

Para tanto, torna-se essencial repensar permanentemente as propostas pedagógicas e as formas de transposição didática, como sugere Chevallard (2013), para que o currículo acompanhe as dinâmicas dos saberes científicos, culturais e tecnológicos contemporâneos (Civieiro; Sant’Ana, 2013).

A integração de práticas culturais, linguagens artísticas e tecnologias emergentes no currículo de artes visuais amplia significativamente o ambiente da formação, o repertório expressivo e cognitivo dos estudantes. Rojo e Moura (2012) destacam que linguagens digitais e midiáticas, ao serem trabalhadas em sala de aula, não apenas estimulam a criação, mas fortalecem a autonomia e o pensamento crítico dos educandos.

Nesse sentido, Barbosa e Coutinho (2009), Barbosa e Cunha (2010) e Barbosa (2016) apontam a arte como mediadora fundamental da formação cultural e estética, capaz de desenvolver a criatividade e a autonomia intelectual do discente. Essa concepção ecoa a pedagogia freireana, para a qual educar é libertar: Freire (1979; 1996; 2011) vê na arte uma linguagem de leitura de mundo – um instrumento de emancipação que permite ao sujeito expressar suas percepções e, simultaneamente, questionar a realidade.

A teoria históricocultural de Vygotsky (1999; 2007; 2009) complementa esse quadro ao entender os signos visuais como mediadores socioculturais: é no encontro dialógico com as linguagens e sentidos imagéticos que os estudantes constroem, coletivamente, novos significados.

Essa articulação entre a pedagogia freireana e a teoria histórico-cultural de Vygotsky sustenta uma prática educativa centrada na mediação, no diálogo e na construção coletiva de sentidos, sendo a arte um dos principais instrumentos dessa mediação. Em complemento, Fischer (1987) reforça que o domínio das linguagens artísticas é decisivo para o progresso intelectual, pois supre às necessidades humanas de expressão e pertencimento cultural – consolidando, assim, a arte como eixo estruturante de uma educação verdadeiramente integral e transformadora.

2.2 Currículo, Ensino e Formação Integrada

A discussão sobre currículo escolar e suas reconfigurações diante dos processos de ensino e aprendizagem constitui um dos eixos centrais da reflexão educacional contemporânea. O currículo, compreendido como um instrumento de mediação pedagógica e produção cultural, viabiliza a ressignificação das práticas educativas e a reconstrução dos elementos socioculturais no espaço escolar (Sacristan, 2013, 2017). Ao reconhecer o currículo como uma construção histórica, ideológica e política, desloca-se sua concepção de um simples repositório de conteúdos para um campo de disputas simbólicas e epistemológicas.

Historicamente, o percurso da cultura escolar revela como o currículo se articula a contextos culturais específicos, sendo atravessado por lógicas de poder e intencionalidades formativas. Apesar das múltiplas definições existentes, muitas convergem ao reconhecer sua natureza social e política. Para Silva (2019),

compreender o currículo implica considerar os diferentes referenciais teóricos e epistemológicos que o conceituam, o que torna sua definição sempre situada e plural. Essa compreensão é aprofundada por Moreira e Tadeu (2013), ao afirmarem que o currículo é mais do que uma estrutura para transmissão de conhecimentos: é espaço de produção cultural, tensionado por interesses, conflitos e contradições.

Em contraposição a visões tecnicistas, que o reduzem à prescrição de objetivos e procedimentos mensuráveis, autores como Moreira e Tadeu (2013) e Silva (2019) argumentam que o currículo não deve ser concebido de forma instrumental ou neutra. Ao contrário, ele deve estar comprometido com a formação humana integral e com projetos de emancipação social. Nessa perspectiva, o currículo é prática cultural, como ressalta Sacristán (2017), moldado por escolhas políticas que orientam os processos de escolarização.

A dimensão política do currículo também merece ser enfatizada no tratamento da educação e formação crítica do estudante. Para Moreira e Tadeu (2013), o currículo nunca é neutro: ele se configura como um campo de disputa simbólica, expressando interesses de grupos sociais e reproduzindo estruturas de poder que podem reforçar desigualdades. Sacristán (2017) amplia essa perspectiva ao conceber o currículo como práxis cultural, ou seja, como uma construção dinâmica que emerge da interação entre práticas pedagógicas, contextos institucionais e demandas sociais.

Nesse sentido, pensar um currículo que atenda às exigências da formação humana integral implica reconhecer a necessidade de articular saberes científicos, técnicos, tecnológicos, históricos, políticos, éticos, estéticos, linguísticos, artísticos e culturais (Buoro, 2000; Freedman, 2002; Barbosa, 2008; Ramos, 2010; Rojo, 2012; Pacheco, 2015). Nessa abordagem, a arte não é mero apêndice, mas sim elemento estruturante curricular e didático-pedagógico. Para Barbosa (1991, 2008, 2016) e Vygotsky (1999), as linguagens artísticas desenvolvem sensibilidade estética, criatividade e autonomia crítica, enquanto Fischer (1987) ressalta que o domínio dessas linguagens é essencial ao progresso intelectual, pois responde às necessidades de expressão e de pertencimento cultural.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, torna-se princípio estruturante e integrador dos saberes necessários a uma ampla formação humana.. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a interdisciplinaridade excede a simples justaposição de disciplinas, configurandose como um entrelaçamento epistemológico entre os domínios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nessa concepção, um currículo integrado articula conteúdos e metodologias de modo a fomentar uma compreensão holística do ser social, habilitando os estudantes a transitar criativamente entre saberes distintos.

Ramos (2010) amplia essa visão, inscrita numa perspectiva materialista e dialética da história, ao defender que a integração curricular deve articular problemas reais e multidimensionais, como a análise de práticas educativas em seus contextos sociais, históricos e tecnológicos, de modo a desenvolver no aluno uma leitura crítica da realidade e uma postura transformadora diante dos desafios contemporâneos.

Os Institutos Federais, ao assumirem o compromisso com uma formação omnilateral, enfrentam o desafio de integrar sistematicamente as dimensões culturais e artísticas aos currículos de seus cursos. Conforme Chevallard (2013) e Sacristán (2017), todo ensino é uma prática cultural e, por isso, deve explicitar suas escolhas curriculares e os projetos formativos que sustenta. A inclusão da arte e da cultura, nesses termos, configura-se como um gesto político de valorização da pluralidade e de combate à homogeneização curricular.

Entretanto, estudos realizados em contexto da EPT (Rodrigues, Cavalcante; Maldaner; 2020; Rosa; Melo Júnior, 2022), apontam que as reformas recentes da educação brasileira, em especial a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, têm suscitado preocupações quanto à imposição de modelos curriculares homogêneos, alheios à diversidade sociocultural das redes federais. Essa padronização curricular ameaça a autonomia dos projetos pedagógicos locais e compromete a construção de uma educação crítica e contextualizada.

Estudiosos da EPT (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Moll *et al.*, 2010; Moura, 2012) argumentam que, historicamente, o currículo no Brasil tem refletido as desigualdades estruturais da sociedade, priorizando os interesses das elites econômicas e das instituições privadas, denunciando que o currículo tem operado como um mecanismo de reprodução social, em detrimento de uma educação pública voltada ao interesse coletivo. Em consonância, Mészáros (2009) aponta que a escola, ao invés de promover a emancipação, muitas vezes reforça as estruturas de dominação do sistema capitalista.

Nesse cenário, os Institutos Federais têm a responsabilidade histórica e política de romper com esse ciclo. A formação integral, defendida por Saviani (2005) e reforçada por autores como Ramos (2010) e Pacheco (2015), exige a incorporação de práticas educativas que valorizem os saberes culturais, as expressões artísticas e os contextos vividos pelos estudantes..

À luz dos referenciais aqui revisitados, fica claro que a arte e a cultura não devem figurar como apêndices curriculares, mas constituir-se como eixo formativo central, orientando a construção de saberes, métodos e práticas pedagógicas que promovam a sensibilidade estética, a criatividade e a autonomia crítica dos estudantes.

Para tanto, não basta a existência de marcos legais e estruturas curriculares; é essencial promover práticas pedagógicas significativas que articulem os conteúdos escolares às experiências dos alunos. Nesse cenário, Souza e Santo (2013) defendem uma didática motivadora, crítica e emancipadora, capaz de engajar o estudante na construção ativa do conhecimento.

Nesse mesmo percurso, Chevallard (2013) destaca a transposição didática como instrumento-chave para transformar saberes acadêmicos em materiais ensináveis e relevantes, adaptados às realidades e aos repertórios prévios dos discentes. Por fim, ao refletir sobre a “ruptura do contrato didático”, Chevallard (2013, p. 8) propõe espaços formativos verdadeiramente dialógicos e transformadores, compromisso que encontra eco em Civieiro e Sant’Ana (2013) e Abreu e Barbosa (2013), para

quem a escola deve promover a cidadania crítica, integrando saberes científicos e socioculturais no cotidiano da aprendizagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que embasa este artigo foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa “Práticas Educativas” e integra o Macroprojeto “Currículo e Formação Integrada”, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas, e ao Grupo de Estudos Linguagem em Práticas Educativas (GELPRAC/CNPq). O estudo recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do IFTO em 9 de outubro de 2023 (Parecer nº 6.416.340).

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, estruturada por meio de um estudo de caso, levantamento de fontes bibliográficas especializadas e análise documental de materiais institucionais. A investigação foi realizada no período de novembro e dezembro de 2023, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região Norte do Brasil, inserido no território da Amazônia Legal.

Marconi e Lakatos (2017) apontam que a pesquisa qualitativa segue um procedimento estruturado, orientado por um pensamento reflexivo e respaldado por métodos científicos, com o objetivo de conhecer a realidade ou alcançar verdades parciais. A opção pela abordagem qualitativa permitiu uma análise aprofundada das relações socioculturais e educativas, com foco na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos investigados.

Segundo Minayo (2009, p. 22), a pesquisa de abordagem qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações”. Tal abordagem responde a questões particulares, valoriza a história, as interlocuções, representações, crenças e percepções dos participantes da pesquisa. Essa perspectiva metodológica considera os sujeitos como produtores ativos de sentidos, o que possibilitou captar a complexidade dos fenômenos educativos e curriculares estudados.

O enfoque qualitativo adota concepções filosóficas e científicas que privilegiam a descrição contextualizada dos fenômenos em seu ambiente natural (Cf. Marconi & Lakatos, 2017), possibilitando ao pesquisador compreender as dinâmicas concretas da realidade educacional a partir de uma análise reflexiva e interpretativa.

Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar a integração dos conteúdos das linguagens visuais no currículo do Ensino Médio Integrado, bem como a percepção docente sobre a valorização da cultura e do patrimônio artístico no contexto escolar. Para tanto, a coleta de dados envolveu: (1) análise documental do PPC Técnico Meio Ambiente-EMI, com ênfase nas ementas da disciplina de Artes do 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado; (2) observação participante da prática

pedagógica local no Laboratório de artes visuais ; (3) Entrevista semiestruturada, realizada via Google Meet, com o professor regente de artes visuais – licenciado em Educação Artística, mestre em artes visuais e em Performances Culturais, atuante na instituição desde 2011 e Coordenador do Laboratório de artes visuais; e (4) Levantamento bibliográfico especializado e teórico, com embasamento nos princípios da Pedagogia Histórica-Crítica (Saviani, 2011) e nas teorias críticas do currículo, além das concepções de Arte-Educação fundamentadas em autores como Barbosa (2008) e Barbosa e Coutinho (2009), entre outros estudiosos indicados na seção 2 deste trabalho

O roteiro da entrevista abordou temas como a formação inicial e continuada do docente, a percepção sobre a organização curricular e o material didático, as metodologias empregadas, as estratégias de transposição didática dos conteúdos artísticos e as bases teóricas que orientam sua prática, especialmente no que se refere à valorização do patrimônio artístico e cultural..

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), considerada uma metodologia sistemática para o tratamento de informações qualitativas. O processo de análise seguiu as seguintes etapas: Pré-análise: leitura flutuante e exploratória do corpus documental (PPC) e das transcrições da entrevista, buscando familiarização com o material; Exploração do material: definição das unidades de registro e categorias temáticas a partir da leitura analítica dos documentos e dos relatos; Tratamento dos resultados e interpretação: categorização e codificação dos dados, seguida da interpretação crítica com base na fundamentação teórica adotada.

O procedimento de análise categorial temática, de acordo com Bardin (2011), possibilitou identificar núcleos de sentido que emergiram tanto da documentação oficial quanto da narrativa do professor, permitindo construir uma compreensão analítica sobre a inserção dos conteúdos de Artes no currículo e as práticas pedagógicas associadas.

Assim, a combinação de análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo permitiu triangulação dos dados, fortalecendo a validade interna da pesquisa, conforme proposto em Minayo (2009).

Quadro 1 – Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados da pesquisa

Etapas	Procedimento	Instrumento/Fonte	Técnica de análise
Definição do objeto de estudo	Investigação da inserção dos conteúdos de Artes no currículo e observação das práticas pedagógicas	Documento PPC/ Meio Ambiente; Entrevista com professor	Leitura exploratória e categorial
Coleta de dados documentais	Revisão de documento curricular	Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	Análise de conteúdo documental
Coleta de dados empíricos com observação da prática pedagógica e registro fotográfico	Entrevista semiestruturada sobre formação, práticas pedagógicas e percepções sobre currículo	Entrevista via Google Meet (professor de Artes)	Análise de conteúdo temático
Análise teórica	Revisão bibliográfica sobre Pedagogia Histórico-Crítica, Arte-Educação e Teorias do Currículo	Fontes teóricas específicas	Interpretação crítica articulada à fundamentação teórica
Análise final e interpretação	Categorização temática dos dados coletados e construção da análise interpretativa	Corpus documental e empírico	Análise de conteúdo (Bardin, 2011)

Fonte: Elaboração própria (2025)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Revelações do Currículo Local sobre Conteúdos de artes visuais

O PPC Técnico em Meio Ambiente-EMI representa a materialização do currículo imediato da instituição pesquisada. Esse documento orienta o plano de ensino tanto das áreas de saberes gerais quanto dos específicos e se insere no Eixo Tecnológico de Ambiente e Saúde, com carga horária mínima de 3610 horas, sendo 7,3% em regime a distância. Reformulado à luz da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Portaria PNA/REI/IFTO nº 50/2021, o PPC passou a vigorar para as turmas a partir de 2022.

A análise das ementas de Artes dos dois primeiros anos do curso buscou mapear como os conteúdos de artes visuais estão estruturados. Foram identificadas nove habilidades no primeiro ano e trinta e uma no segundo, conforme a BNCC, embora o PPC ofereça apenas duas referências bibliográficas comuns a ambos. Dessas, cinco habilidades foram selecionadas por sua relação direta com os eixos de artes visuais e sustentabilidade patrimonial e ambiental explorados e destacados em negrito neste estudo (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Amostra de habilidades em artes visuais prescritas - PPC Técnico em Meio Ambiente-EMI (2022)

Código	Habilidade
EM13LGG103	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) .
EM13LGG603	Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
EM13LGG604	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
EM13LGG304	Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global
EM13LGG601	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

Fonte: Elaboração própria com base no PPC Técnico Meio Ambiente-EMI (2022)

Embora o conjunto de habilidades revele alinhamento com a BNCC, constatou-se, à luz de Sacristán (2017), que a descrição dessas competências é genérica e carece de clareza quanto à forma de implementação pedagógica. Conforme Chevallard (2013), documentos curriculares devem explicitar não apenas quais conteúdos ensinar, mas também como proceder em sala de aula, garantindo uma transposição didática efetiva. Paradoxalmente, Freire (1996) nos lembra que, para unir ensino e aprendizagem, é preciso oferecer ao professor autonomia para contextualizar e mediar os saberes de acordo com as necessidades do estudante. O Quadro 3 apresenta uma amostragem dos principais conteúdos temáticos contemplados no documento orientador das práticas docentes.

Quadro 3 – Principais Conteúdos de artes visuais no Ementário (1º e 2º anos)

Conteúdos de referência do PPC – 1º ano
Arte e sociedade. Arte, Conceitos de arte e cultura. Contexto político, social, cultural e tecnológico. Criação e exposição de Artes e comunidade. Criatividade e processos de criação. Culturais regionais e locais. Histórias, Folclores, Mitos e Lendas. Matrizes Culturais. Percepção visual e sensibilidade estética Instalações visuais. Criação e exposição de artes visuais na escola e comunidade. O desenvolvimento histórico e cultural da arte: seu papel nos processos identitários e sua atuação nos diversos contextos da vida social.
Conteúdos de referência do PPC – 2º ano
Arte e Tecnologia. Arte e cultura digital. As linguagens da arte em diálogo com os repertórios do estudante e de sua comunidade. Processos de fruição e de apreciação de linguagens. Artísticas vinculadas a diferentes épocas, lugares e matrizes culturais. Vivências artísticas das linguagens. Cinema. Música. História da arte.

Fonte: Elaboração própria com base no PPC Técnico Meio Ambiente-EMI (2022)

O quadro em tela aponta que, no primeiro ano, o ementário enfatiza processos de criação autoral, instalações e exposições de artes visuais e identidades culturais (arte e sociedade, matrizes regionais, folclore, mitos e lendas), mas não aborda explicitamente a sustentabilidade patrimonial e ambiental, contrastando com a BNCC e com Freire (1996), que defende a arte como prática de leitura de mundo. A análise de Vygotsky (2007) reforça que a ausência de mediação simbólica estruturada fragiliza a construção coletiva de sentidos.

Contudo, a omissão de tais conteúdos representa um descompasso com a finalidade da formação profissional do PPC Técnico em Meio Ambiente-EMI e limita a possibilidade de reflexão crítica sobre o papel da arte na preservação cultural, conforme defendido por Barbosa e Coutinho (2009).

Já no segundo ano, prevalece no ementário a cultura digital e a fruição estética (cinema, música, história da arte), conforme Rojo (2012), sem garantir a especificidade das artes visuais, fragilizando o entrelaçamento epistemológico defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e a perspectiva materialista e dialética de Ramos (2010). Essa dispersão temática compromete a interdisciplinaridade crítica e a formação omnilateral dos estudantes.

À luz de Sacristán (2017), é crucial que documentos curriculares não apenas listem conteúdos, mas também orientem métodos claros de transposição didática (Chevallard, 2013), adaptando os saberes às condições reais de aprendizagem. A ausência dessas diretrizes compromete a mediação simbólica (Vygotsky, 2007) e a formação omnilateral, pois priva os alunos de oportunidades de leitura de mundo transformadora.

Conclui-se que o PPC necessita ser revisitado para integrar com maior rigor e profundidade arte, cultura, tecnologia e sustentabilidade no processo de ensino-aprendizagem de artes visuais.

4.2 Percepção docente: currículo e prática de ensino de artes visuais

Com base na identificação de opacidades na proposta curricular do PPC do curso analisado, entrevistouse o docente responsável pelo ensino e pela coordenação do Laboratório de artes visuais da mesma instituição, com o objetivo de compreender como ele interpreta e operacionaliza os conteúdos curriculares à luz das diretrizes institucionais e das demandas socioculturais locais.

O Quadro 4 sintetiza as categorias analisadas: Categoria 1. Currículo e material didático; Categoria 2. Metodologias utilizadas; Categoria 3. Conteúdos de artes visuais; Categoria 4. Procedimentos para o ensino dos conteúdos da disciplina; Categoria 5. Temáticas locais em artes visuais. Os relatos do docente (R1-R10) revelam como os conteúdos de artes visuais são percebidos e adaptados didaticamente para atender aos objetivos de ensino e aprendizagem dos estudantes no contexto pesquisado. Vejamos.

Quadro 4: Da proposta curricular à prática de ensino de artes visuais

Categoria temática	Relatos, percepções e prática de ensino de artes visuais
1.Currículo e material didático	R1 O currículo não me contempla totalmente, é muito denso, tenho que adaptar para poder cumprir com algo que não está no currículo, o que se torna um problema em artes visuais; R2 Tenho que adaptar o livro ao contexto, uma adaptação as vezes completa e outras vezes uma adaptação somente parcial
2.Metodologias utilizadas	R3. Abordagem triangular apresentando o conteúdo, mas para isso é preciso conhecer a história, entender o processo de ler, fazer e refletir
3.Conteúdos de artes visuais no ementário	R4. No segundo ano os conteúdos previstos dentro da ementa de artes são muito abrangentes, R5. Impossível seguir uma prescrição de conteúdos tão ampla
4.Procedimentos para o ensino dos conteúdos da disciplina	R6 Trabalho com os conteúdos dentro de uma abordagem que temos que criar com realização de atividades práticas; R7 A interdisciplinaridade sempre está presente de forma intrínseca na disciplina de Artes; R8 Dentro deste laboratório de artes a interdisciplinaridade está escancarada
5.Temáticas locais em artes visuais	R9. Patrimônio cultural R10. Temas referentes às aves, animais, cerrado, obras de artes, questões culturais e ambientais

Fonte: Elaboração própria: Dados da pesquisa realizada pelos autores (2023)

Na Categoria 1 (R1 e R2) evidenciase um descompasso entre o currículo prescrito e a prática docente. O professor aponta que o PPC é excessivamente denso, exigindo adaptações constantes para contextualizar materiais que, em sua forma original, não refletem a cultura regional. Conforme Sacristán (2017), um currículo

efetivo deve ser claro, coerente e aplicável, indicando não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os caminhos metodológicos para sua implementação.

Esses relatos reforçam o conceito de transposição didática (Chevallard, 2013), que coloca o docente como mediador capaz de ajustar saberes acadêmicos às realidades dos estudantes. Em diálogo com Freire (1996) e com Moreira e Tadeu (2011), tal abordagem reconhece o professor como agente ativo na construção situada do conhecimento, preenchendo lacunas curriculares por meio de práticas reflexivas e críticas.

A Categoria 2 (R2) menciona que o professor utiliza o método da abordagem triangular, conforme proposição de Barbosa e Coutinho (2009), Babosa e Cunha (2010) que articula leitura de imagem com apreciação da obra, contextualização histórica e o fazer artístico. Esse dado aponta que o docente detém uma abordagem fundamentada em saberes teóricos e práticos em sua atuação no Laboratório de artes visuais da instituição.. Tal abordagem valoriza os processos de fruição, produção e reflexão, Em consonância com Vygotsky (2007), ela demonstra que a aprendizagem ocorre por meio da mediação de signos socioculturais e da interação simbólica, ressaltando o papel do diálogo na construção coletiva do saber.

Apesar de fundamentarse em uma base metodológica consistente, a prática docente enfrenta obstáculos significativos diante da amplitude excessiva e da imprecisão dos conteúdos prescritos no ementário (R4 e R5, Categoria 3). Essa sobrecarga curricular compromete a efetividade do ensino ao ignorar o tempo pedagógico e as condições reais de aprendizagem (Souza; Santo, 2013; Silva, 2019).

Nesse contexto, o professor assume papel crucial na seleção, adaptação e reorganização desses conteúdos por meio de uma transposição didática situada. Esse processo exige considerar as especificidades da formação dos estudantes e do ambiente escolar, transformando o currículo em saberes ensináveis e significativos. Como enfatizam Freire (1996; 2011) e Chevallard (2013), essa mediação ativa torna o aprendizagem não apenas acessível, mas também relevante para os estudantes.

Na Categoria 4 (R6–R8), os depoimentos revelam que a prática artística se dá principalmente por meio de atividades criativas e projetos interdisciplinares desenvolvidos no Laboratório de artes visuais. Esse espaço singular potencializa a experimentação e o diálogo entre múltiplas linguagens, alinhando-se à visão de Freedman (2003), que vê na cultura visual um vetor de construção crítica de sentidos, e à teoria de Vygotsky (1999; 2007; 2009), que reconhece os signos visuais como mediadores fundamentais do desenvolvimento cognitivo e social.

A interdisciplinaridade, ressaltada em R7 e R8, emerge como estratégia pedagógico-epistemológica, articulando saberes de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Conforme Fazenda (2001), essa integração curricular contraria a fragmentação imposta por políticas tecnocráticas, enquanto Ramos (2010) a fundamenta em perspectiva dialético-materialista. Juntas, essas abordagens reforçam a proposta de uma formação omnilateral e promovem no estudante uma apropriação crítica da realidade.

Na Categoria 5, R9 e R10 destacam o esforço do professor na inclusão de temáticas locais – cerrado, patrimônio cultural e sustentabilidade ambiental – que Philippi Júnior e Pelicioni (2009) identificam como fundamentais para uma formação sensível e humanizadora. Essas escolhas refletem uma prática pedagógica contextualizada, em sintonia com a educação emancipadora de Freire (2011), com a transposição didática proposta por Chevallard (2013) e com a visão da EPT como espaço de formação integral (Rosa; Melo Júnior, 2022). Estudos de Moll et al. (2010), Moura (2012) e Pacheco (2015) reforçam a necessidade de integrar saberes científicos e culturais às experiências dos estudantes, promovendo autonomia, senso crítico e engajamento social. As Figuras 1, 2, 3 e 4 corroboram a presente análise.

Na Categoria 5 (R9 e R10), o professor ressalta a inserção de temáticas locais – cerrado, patrimônio cultural e sustentabilidade ambiental – reconhecidas por Philippi Júnior e Pelicioni (2009) como essenciais para uma formação sensível e humanizadora. Essa escolha contextualizada alinha-se à educação emancipadora de Freire (2011), à transposição didática de Chevallard (2013) e à visão da EPT como espaço de formação integral (Rosa; Melo Júnior, 2022). Estudos de Moll et al. (2010), Moura (2012) e Pacheco (2015) reforçam a importância de integrar saberes científicos e culturais às vivências dos estudantes, promovendo autonomia, senso crítico e engajamento social. As Figuras 1 a 4, coletadas no Laboratório de artes visuais, ilustram e corroboram essas práticas pedagógicas.

Figura 1: Laboratório de artes visuais



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

Figura 2: Laboratório de artes visuais



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

Figura 3: Laboratório de artes visuais



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

Figura 4 Laboratório de artes visuais



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

As Figuras 1 a 4 revelam que o professor transcende o escopo prescrito no PPC, criando práticas didático-pedagógicas próprias que superam as limitações da BNCC. No Laboratório de artes visuais, espaço privilegiado de experimentação, os estudantes desenvolvem projetos autônomos que refletem sua leitura de mundo (Freire, 2011). A Figura 1 destaca escultura de dinossauro, quadros com pinturas e paisagens que valorizam a fauna local e reforçam a dimensão da sustentabilidade ambiental.

Nas Figuras 2 e 4, observase a mediação simbólica de signos visuais – formas, cores, objetos e cenários naturais – em diálogo com a teoria historicocultural de Vygotsky (1999; 2007; 2009). Esses signos articulam-se organicamente aos saberes de trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Ramos, 2010; Moura, 2012), evidenciando que a interdisciplinaridade no Laboratório de artes visuais não é mera justaposição de disciplinas, mas sim uma teia integrada de linguagens e conhecimentos. Tais composições demonstram como as práticas artísticas no espaço de criação promovem a construção coletiva de sentidos e o desenvolvimento cognitivo por meio da experiência prática e dialógica.

A Figura 3 registra a produção de obras inspiradas em elementos do patrimônio cultural e ambiental – fauna, flora e tradições regionais – confirmando a visão de Philippi Júnior e Pelicioni (2009) sobre a formação sensível e humanizadora. Essas produções também exemplificam a “ruptura do contrato didático” proposta por Chevallard (2013), ao promover ambientes de aprendizagem verdadeiramente dialógicos e emancipadores.

Em síntese, as Figuras 1–4 confirmam que, apesar das lacunas e opacidades do currículo formal, a prática no Laboratório de artes visuais promove uma educação crítica, estética e sustentável. Essa atuação é coerente com Sacristán (2017) ao conceber o currículo como práxis cultural; com Freire (1996; 2011) e Barbosa e Coutinho (2009) ao considerar a arte como linguagem libertadora e formativa; com Barbosa e Cunha (2010) e Vygotsky (1999, 2007) ao enfatizar a função mediadora dos signos visuais no desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Em atendimento aos questionamentos e objetivos propostos, este estudo identificou dissonâncias entre o currículo formal – expresso no PPC Técnico Meio Ambiente-EMI (2022) – e as práticas de ensino de artes visuais relatadas pelo professor atuante no Laboratório de artes visuais. A análise documental apontou uma abordagem superficial e genérica dos conteúdos artísticos, desvinculados das demandas socioculturais dos estudantes e dos princípios de uma educação crítica e emancipadora.

Em contraponto, os relatos do professor de artes visuais indicam uma prática docente criativa e crítica, sustentada pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, pela interdisciplinaridade e pelo compromisso com a valorização dos patrimônios culturais e ambientais locais. Sua atuação evidencia que, mesmo diante

de um currículo fragmentado e de materiais didáticos limitados, é possível construir experiências formativas significativas, capazes de integrar a arte às múltiplas dimensões da vida dos estudantes.

A presença do Laboratório de Artes como espaço pedagógico ativo reafirma o potencial da arte como linguagem de leitura de mundo e de construção de sentidos. As produções visuais dos estudantes demonstram apropriações simbólicas que refletem vínculos com o território, com a biodiversidade e com o imaginário cultural da comunidade, em consonância com os aportes teóricos de Freire, Vygotsky e Barbosa.

Diante disso, este artigo conclui que o ensino de artes visuais na Educação Profissional e Tecnológica não pode se restringir à lógica das competências ou à normatividade dos documentos oficiais. É urgente repensar o currículo à luz de uma perspectiva integral e transformadora, garantindo condições reais para que os docentes possam exercer seu papel como mediadores culturais e formadores de sujeitos críticos e sensíveis às questões sociais, ambientais e estéticas do tempo presente.

Em suma, reafirma-se que a arte deve ocupar um lugar central na formação humana, não como apêndice do currículo, mas como eixo estruturante de uma pedagogia voltada à emancipação e à criação de novos horizontes possíveis para a educação pública e democrática.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Mendes; BARBOSA, Vilma de Lourdes. Os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Natal - RN, 22 a 26 de julho de 2013. Anais. Natal: ANPUH, 2013.

BARBO, Natasha. **A importância da arte na educação e na formação dos alunos de pedagogia da Universidade de Brasília frente à Lei 13.278/2016**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. IN: AMARAL, 108 Lilian; & BARBOSA, Ana Mae (orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **CINEAD LECAV**: Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>. Acesso em 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 12 de dez. 2024.

BRASIL. MEC. **Lei de Reforma do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 de nov. 2024.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

BRASIL. **Projeto-Pedagógico de Curso: Técnico em Meio Ambiente, integrado ao ensino médio, presencial**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFTO Nº 95, de 10 de dezembro de 2021. Disponível em: ww.ifto.edu.br/ifto/collegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-paraiso-do-tocantins/tecnico-em-meio-ambiente-integrado-ao-ensino-medio. Acesso em 14 de nov. 2024.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; SANT'ANA, Marilaine de Fraga. Roteiros de aprendizagem a partir da transposição didática reflexiva. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 681-696, ago. 2013.

CRUZ, Tássia. PORTELA, Juliana. **A educação na Amazônia Legal**: diagnóstico e pontos críticos. Amazônia 2030: Dezembro, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

FREEDMAN, Kerry. **Cultura visual e identidade**. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, n.312, p. 59- 61, 2002.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: <https://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>. Acesso em: 15 out. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular e o ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, nº 7, v.1, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.) e (Colaboradores). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RODRIGUES, Janecir Pereira; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José. O trabalho e a linguagem na construção do ser humano. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº especial, 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Alcemir Horácio; MELO JÚNIOR, Tarcísio (org.). **Movimentos da EPT: contribuições da CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) para o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Feira de Santana, BA: UEFS, 2016. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Sandra Mara Valadares Castro; SANTO, Eniel do Espírito. Reflexão da didática como mediadora entre teoria e prática. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 67-73, jan. 2013.

TOLSTOI, Leon. 1828-1910. **O que é a arte?** Tradução Beti Torii; Apresentação Marcelo Backes. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.VIII -18, 2001.