

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO:

**Um lugar de fronteiras no Curso Técnico em Informática do
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**

DOURADOS – 2021

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO:

**Um lugar de fronteiras no Curso Técnico em Informática do
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor (a) em História.

Área de concentração: Sociedade, Política e Representações

Orientador: Prof. Dr. **Fernando Perli**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729e Souza, Ana Paula Hilgert De
O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO: Um lugar de fronteiras no Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Ana Paula Hilgert De Souza. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fernando Perli.
Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino de História. 2. Currículo Integrado. 3. Didática da História. 4. Ensino Humanista. 5. Educação Profissional. I. Perli, Fernando. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO:

**Um lugar de fronteiras no Curso Técnico em Informática do
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFMGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Fernando Perli (Dr., UFGD) _____

2º Examinador:

Marcelo Fronza (Dr., UFMT) _____

3º Examinador:

Geovano Moreira Chaves (Dr., IFMS) _____

4º Examinador (externo)

Adriana Aparecida Pinto (Dr^a., UFGD) _____

5º Examinador (externo)

Luís César Castrillon Mendes (Dr., UFGD) _____

A todas as mães pesquisadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD), por ter contemplado, em 2017, um projeto que marca presença no campo do Ensino de História. Ao orientador, Professor Fernando Perli, sempre paciente e compreensivo com meus problemas de saúde, os quais, tornaram o doutoramento muito desafiador para mim. Aos examinadores Adriana Aparecida Pinto, Geovano Moreira Chaves, Luís César Castrillon Mendes e Marcelo Fronza, pelo aceite em participar de minha banca, trazendo importantes contribuições. Agradeço ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e todos os servidores e egressos que colaboraram para a pesquisa. À família, pelo suporte, especialmente à minha mãe, Marli, que, como uma avó presente, inúmeras vezes se tornou criança para brincar com Zahara nos momentos de produção desta tese. Aos diálogos com amigos, que, de alguma forma, contribuíram para a concretização do trabalho. Às preces e positivas vibrações de amigas-mães, e amigas-irmãs que a vida me presenteou. À Capes pelo financiamento desta pesquisa.

*O segredo da existência humana
reside não só em viver, mas também
em saber para que se vive.*

Dostoiévsk, F. (2008, p. 147)

RESUMO

Esta tese se caracteriza como um estudo de caso de um currículo educacional denominado Currículo Integrado, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, focalizando essencialmente a Unidade Curricular História, em cinco campi - Aquidauana, Corumbá, Dourados, Naviraí e Nova Andradina - que ofertam o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática ou Informática para a Internet. Para que fosse possível adentrar ao objeto, foram necessários a revisão bibliográfica, o conhecimento da legislação, das normativas e das diretrizes que regem a modalidade da Educação Profissional, além de constituir como fonte de pesquisa dois Planos de Cursos, implementados em dois momentos da história da instituição no Mato Grosso do Sul. Como consequência da análise desses e de outros documentos institucionais, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto do IFMS e Diretrizes Pedagógicas, atingiu-se como ponto de chegada uma análise que se valeu da metodologia comparativa entre dois ementários do Programa Curricular da disciplina de História, cuja distância temporal entre um e outro é de uma década. Na tecitura da tese, foram realizadas algumas entrevistas semiestruturadas, sendo a primeira com um professor formador da Rede Federal, que elucidou aspectos relevantes da construção e vivência de um currículo que se pretende integrado. Posteriormente, cinco professores de História, um de cada campi, foram entrevistados através de plataformas digitais, opção mais coerente diante do contexto pandêmico de Covid-19. Um ano antes dessas entrevistas, estes docentes colaboraram com o aceite em responder a um questionário exploratório, que forneceu informações preliminares a respeito de suas práticas de ensino de História. A interlocução com o campo da Educação foi um fator elementar para o fazer historiográfico, especialmente por meio das contribuições dos teóricos que abordam o campo curricular. Neste lugar de fronteira, analiso, de um lado, normativas, prescrições e tendências curriculares para a educação profissional, e, de outro, o sentido da Didática da História na educação escolar técnica, cujo caráter essencial é a pretensão de uma formação humanista emancipatória. Para fundamentar a segunda margem fronteira, reafirma-se que as trocas, os diálogos e o reconhecimento da diferença são condições para o entendimento do Ensino de História como lugar de fronteira. Ao analisar e comparar as ementas da disciplina História nos dois Projetos Pedagógicos estudados, sinaliza-se possíveis avanços em direção a um Ensino de História mais próximo da realidade social dos estudantes, permeada por diferenças culturais que, ao serem debatidas no âmbito do currículo podem, efetivamente, contribuir para uma formação cidadã crítica e emancipatória. Na parte final da tese, ancorada nos mais recentes trabalhos de Jörn Rüsen, indica-se uma proposta do campo da Teoria da História, o Novo Humanismo, como uma aposta teórico-didática, no âmbito do Ensino de História, para a mediação intercultural, e para a possibilidade de os sujeitos escolares compreenderem o seu lugar social num contexto histórico cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Profissional. Ensino de História

ABSTRACT

The thesis characterizes as a case study of an educational curriculum called Integrated Curriculum, of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, focusing especially the Curricular Unit History, in five campus - Aquidauana, Corumbá, Dourados, Naviraí e Nova Andradina - who offer the Integrated Middle Level Technical Course in Informatics or Informatics for the Internet. So that it was possible to enter the object, bibliographic review was necessary, as well as, knowledge of the legislation, regulations and guidelines that guide the modality of Professional Education, besides to constituting two Course Plans as a source of research, implemented at two moments in the institution's history in Mato Grosso do Sul. As a result of the analysis of these and other institutional documents, such as Institutional Development Plan, Statute of the IFMS, and Pedagogical Guidelines, get as a point of arrival an analysis who took advantage of the comparative methodology between two syllabuses of the Curriculum Program of the discipline of History, whose the temporal distance between one and the other is a decade. In weaving of this thesis, some semi-structured interviews were carried out, being the first with a teacher trainer from the Rede Federal, which elucidated relevant aspects of the construction and experience of a curriculum that is intended to be integrated. Subsequently, five History teachers, one from each campus, were interviewed through digital platforms, more coherent option given the Covid-19 pandemic context. A year before these interviews, the teachers collaborated with the acceptance to answer an exploratory questionnaire, whom provided preliminary information about their history teaching practices. The dialogue with the field of Education was an elementary factor to make historiographical, especially through the contributions of theorists who discuss the curricular field. In this frontier place, I do an analysis, on the one hand, regulations, prescriptions (oftentimes of instrumental rationality) and curricular trends for professional education, and, on the other side, the sense of History Didactics in technical school education, whose essential character is the pretension of an emancipatory humanist formation. To support the second frontier margin, it is reaffirmed that exchanges, dialogues and recognition of difference are conditions for understanding the Teaching of History as a frontier place. By analyzing and comparing the History course syllabuses in the two Pedagogical Projects studied, possible advances are indicated towards a History Teaching closer to the students' social reality, permeated by cultural differences that, without any doubt, when debated within the curriculum can effectively contribute to a critical and emancipatory citizen formation. In the final part of the thesis, based on the most recent researches by Jörn Rüsen, a proposal from the field of Theory of History, the New Humanism, is indicated, as a theoretical and didactic bet, in the context of History Teaching, for a intercultural mediation, and for the possibility of school subjects to understand their social place in an increasingly globalized historical context.

Key-words: 1) Integrated Curriculum. 2) Professional education. 3) History teaching

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Mapa Conceitual do Currículo Integrado	63
Figura 2 – Missão, visão e valores do IFMS de acordo com o PDI (2019-2023)	91
Figura 3 – Abrangência dos <i>Campi</i> do IFMS.....	96
Figura 4 – As quatro operações mentais da constituição de sentido.....	178
Gráfico 1 – Caracterização do posicionamento político dos docentes	145
Gráfico 2 – Religiosidade entre os docentes de História do IFMS	146
Gráfico 3 – Tipologia e frequência de leituras dos docentes	147
Gráfico 4 – Caracterização docente de acordo com suas personalidades	148
Gráfico 5 – Porcentagem da percepção docente sobre a influência do pensamento gramsciano na proposta pedagógica do IFMS	149
Gráfico 6 – Abordagem de temáticas extracurriculares nas aulas de História	151
Gráfico 7 – Frequência de atendimento ao estudante fora do horário da aula	152
Gráfico 8 – Instrumentos de Avaliação dos docentes	154
Gráfico 9 – Peso da Avaliação Escrita na prática docente	155

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Características e finalidades dos IFs de acordo com a Lei nº 11.892/08	48
Quadro 2 – Objetivos dos IFs de acordo com a Lei nº 11.892/08	48
Quadro 3 – “Luta pelo ensino técnico em Dourados”	84
Quadro 4 – Bases teóricas para a História disciplina no PPC 2010-2019	137
Quadro 5 – Bases teóricas para a História disciplina no PPC 2020 – (...)	138
Tabela 1 – Oferta da disciplina de História nos Cursos Técnicos de Informática e Informática para internet até o ano de 2019.....	103
Tabela 2 – Oferta da disciplina de História nos Cursos Técnicos de Informática e Informática para internet a partir do ano de 2020	104
Tabela 3 – Estratégias pedagógicas das unidades curriculares	109
Tabela 4 – Ementas de História 1 em dois Projetos Pedagógicos de Curso	133
Tabela 5 – Ementas de História 2 em dois Projetos Pedagógicos de Curso	134
Tabela 6 – Ementas de História 3 em dois Projetos Pedagógicos de Curso	135
Tabela 7 – Ementas de História 4 em dois Projetos Pedagógicos de Curso	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDEF - Associação Nacional de Docentes das Escolas Federais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEP/UFGRD - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados

COEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

EAD - Educação à Distância

EMI - Ensino Médio Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

FETEC-MS - Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFs - Institutos Federais

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IFPR - Instituto Federal do Paraná

IFSUL - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSUL DE MINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA - Luís Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NIPETI - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Estudo e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação

NSE - Nova Sociologia da Educação

NTE - Núcleo de Tecnologia da Educação

NUGED - Núcleo de Gestão Administrativa Educacional

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional,

PPC - Projeto Pedagógico do Curso PPC

PPI - Projeto Político Institucional

PPGH/UFGD - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROLICEN - Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEF - Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1:

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E BASES LEGAIS.....	26
--	-----------

1.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	29
---	----

1.2. A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI: ALGUMAS NOTAS.....	44
---	----

1.3. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, POLITECNIA, FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO.....	57
--	----

1.4. TENSÕES ENTRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	70
--	----

CAPÍTULO 2:

O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO SUL: UM CAMPO INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	79
---	-----------

2.1. IFMS: BREVE TRAJETÓRIA DE INSTALAÇÃO DOS CAMPI DE NOVA ANDRADINA, DOURADOS, NAVIRAÍ, CORUMBÁ E AQUIDAUANA.....	80
--	----

2.2. O IFMS E A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO NA DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL	90
---	----

2.3. PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA E CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET.....	102
--	-----

2.4. A DIMENSÃO DA PESQUISA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFMS.....	112
---	-----

CAPÍTULO 3:

O ENSINO DE HISTÓRIA NO IFMS: UM LUGAR DE FRONTEIRAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA E INFORMÁTICA PARA INTERNET.....	121
--	------------

3.1. O ENSINO DE HISTÓRIA NAS CULTURAS ESCOLAR E HISTÓRICA: DIMENSÕES DIALÓGICAS PARA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTEGRADO.....	122
---	-----

3.2 LUGAR(ES) DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFMS.....	132
---	-----

3.3. PRÁTICAS, OLHARES E SABERES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFMS.....	142
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
----------------------------------	------------

FONTES CONSULTADAS	187
---------------------------------	------------

FONTES PRODUZIDAS DE CARÁTER QUALITATIVO	188
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
--	------------

INTRODUÇÃO

O Ensino de História, desde o curso de Licenciatura Plena, concluído em 2009, constituiu-se como opção para minha investida acadêmica. O Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), possibilitou meu envolvimento com a pesquisa e, conseqüentemente, com as leituras referentes ao campo da História ensinada. Foram leituras elementares da área, de pesquisadoras e professoras como Thais Nivea de Lima e Fonseca, Circe Maria Fernandes Bittencourt e Elza Nadai, que me sensibilizaram para a questão de como a disciplina de História e seu viés tradicional contribuía para um ensino enfadonho. Daquele período em diante foi se constituindo uma intenção de realizar na docência um modo de ensinar a história que pudesse contribuir para o cotidiano dos adolescentes.

Ao ingressar no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, primeiramente como aluna especial, em 2011, realizei uma pesquisa sobre a História Regional de Mato Grosso do Sul no Ensino de História na rede estadual e as práticas de ensino de professores de História. O Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação (SED-MS) havia sido objeto de investigação, o que explica, também, o interesse na pesquisa sobre o Currículo. Na medida em que os modestos anos de experiência se somavam à prática docente, o comprometimento com o campo epistemológico do Ensino de História alcançou leituras que perpassavam as Teorias da História, a História Cultural, a História das Mulheres, em que se considerou como a questão do gênero pode dialogar com a história ensinada, entre outras temáticas.

Ao escrever o projeto de pesquisa que configurou esta tese, antes de submetê-lo ao PPGH/UFGD, procurei tornar inteligível uma ideia ainda um tanto confusa daquilo que gostaria de pesquisar. Tal ideia ocorreu-me quando acompanhava alunas do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição na qual estive temporariamente vinculada (2013-2016), na Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul, FETEC-MS¹.

¹ A FETEC MS é um projeto desenvolvido pelo Grupo Arandú de Tecnologias e Ensino de Ciências na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Conta com recursos provenientes da instituição, do CNPQ, do FUNDECT, entre outras entidades. Dentre os objetivos do evento, o site do evento, pontua os seguintes: Estimular a criação de trabalhos científicos e aproximar escolas públicas e privadas da Universidade; Fortalecer

Era uma tarde quente de outubro de 2014, em um ginásio com cerca de 180 *stands*, que comportava, aproximadamente, 250 estudantes e seus trabalhos, que, em sua maioria, representavam as áreas técnicas, como Agropecuária e Informática. Enquanto percorria aquele espaço abarrotado de adolescentes nervosos e cheios de expectativas sobre o evento, me abanava com uma folha A4, provavelmente o cronograma do dia, enquanto me intrigava com a ausência de trabalhos que tivessem nas Ciências Humanas sua grande inspiração.

As primeiras reflexões sobre o Ensino de História numa instituição de formação técnica foram se estruturando ali, na medida em que ia rabiscando aquele papel que já não servia mais de leque, mas sim de rascunho para um futuro projeto de pesquisa. Em 2017, finalmente tive fôlego para a empreitada de escrevê-lo efetivamente, bem como estudar para o ingresso no PPGH/UFGD. Dos dez projetos aprovados, sete agrupavam o tema “gênero”, um da área de literatura, outro de religiosidade e o meu, marcando uma presença no campo do Ensino de História. Em meio ao cumprimento dos créditos, realizava o levantamento da bibliografia enquanto ia repensando ideias, encontrando nas pesquisas em Educação um ponto de apoio, exercendo um diálogo interdisciplinar entre esta e o campo da História.

Assim, considero nesta pesquisa o caráter essencial do diálogo entre o campo da História com o campo da Educação, porque as questões do Ensino de História decorrem das prerrogativas circunstanciais das perspectivas teóricas educacionais. São de especial interesse para o Ensino de História as contribuições que advêm das teorias de currículo, discutidas no âmbito da Educação, razão pela qual o trabalho faz, em alguma medida, uma trilha no caminho da Nova Sociologia da Educação (NSE).

Por tratar-se de um trabalho que discute a História disciplinarizada na Educação Profissional, torna-se pertinente traçar um percurso histórico dessa modalidade de ensino básico ao longo de sua institucionalização no Brasil. Para tanto, o procedimento teórico-metodológico estabelecido é dialógico, sendo permeado por reflexões elaboradas por autores como Acácia Kuenzer (1997, 2000), Gaudêncio Frigotto (2005, 2007, 2011), Maria Ciavatta (2008, 2011, 2014), Marise Ramos (2006, 2010), Demerval Saviani (1989, 2003). Esses teóricos da educação nacional trouxeram contribuições de grande amplitude para tal modalidade de educação. As leituras de trabalhos de pesquisadores como Alice Casemiro Lopes (2008, 2011),

as redes tecnológicas estaduais e regionais; Melhorar a qualidade dos trabalhos produzidos nas escolas da Educação Básica em Mato Grosso do Sul; Desenvolver e consolidar a iniciação científica entre os estudantes; Incentivar o registro de marcas e patentes da produção científico-tecnológica apresentadas pelos estudantes.

Miguel Arroyo (2013), Antonio Flavio Moreira (2001, 2002, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1996, 1999, 2006), Ivor Goodson (2005), fundamentaram o instrumental teórico para os estudos curriculares, considerados de primeira importância, ponto de partida para a investigação acerca do Ensino de História a partir do Currículo integrado, implementado na Educação Profissional. No que se refere ao campo do Ensino de História, algumas pesquisas de historiadoras e historiadores como Carmen Teresa Gabriel (2011, 2013, 2016), Ana Maria Monteiro (2007, 2011), Thais Nivea de Lima e Fonseca (2003, 2006), Marlene Cainelli (2009, 2019), Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2012), Isabel Barca, Luis Fernando Cerri, Jörn Rüsen, entre outros, puderam contribuir para um significativo debate acerca do Ensino de História, numa perspectiva que agrega a educação integral.

O conceito de educação integral com o qual se opera aqui percebe que se trata de uma “concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29). Inquestionavelmente, as escolas que trabalham com a proposta de tempo integral são importantes para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e psicomotoras dos estudantes. Contudo, quando nos referimos à educação integral, seu sentido está associado à concepção marxista de “omnilateralidade”.

A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação (...) a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc (GADOTTI, 2009, p. 98).

Por esses termos, a educação integral procura expressar uma educação com qualidade sociocultural, com vistas ao princípio da integralidade, compreendido como base para uma educação da totalidade e não da fragmentação (GADOTTI, 2009). Por tratar dessa dimensão social e cultural, percebe-se a possibilidade de problematizar o Ensino de História na Educação Profissional, vivenciada por um currículo que se pretende integrado, fundamentalmente, a uma reflexão sobre concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas sob a Resolução nº 2, de 2012 e atualizadas na Resolução nº 3 de 2018 são permeadas por princípios e fundamentos que denotam uma concepção de educação que, ao longo do processo histórico educacional, vem se modificando, na medida em que a sociedade também se transforma. Nesse processo de transformação, as demandas da vida em sociedade reclamam por uma formação em que os

indivíduos encontrem e desenvolvam capacidades cognitivas para atuar e gerenciar suas vidas em comunidade.

Dessa maneira, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no contexto das DCN's, correspondem a uma área do conhecimento de extrema importância para o entendimento do que significa viver em sociedade, compreender e refletir sobre os problemas que se colocam no tempo em que vivem. Essa área deve observar o

aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 7).

A História, nessa conjuntura, oferece possibilidades de análise necessárias para o entendimento dessas diversas questões que se apresentam no desenvolvimento histórico-social. Ao dialogar e confrontar com a realidade social vivenciada pelas sociedades humanas nas diferentes temporalidades, a disciplina de História corrobora para o desenvolvimento e valorização da dignidade humana.

A dignidade humana é um conceito que tem atravessado os séculos, tendo sido discutido desde a estruturação do cristianismo e intensificado no século XVIII, com o Iluminismo, especialmente a partir das ponderações de Immanuel Kant. Desde lá, a autonomia moral do homem encontrou espaço em textos jurídicos, históricos e filosóficos. O princípio do humanismo moderno deriva da concepção de dignidade humana, constituindo-se como o fundamento de toda orientação cultural.

A História disciplina escolar é um espaço em que as reflexões a respeito da dignidade humana podem contribuir para o convívio, respeito e valorização das diferenças culturais tão presentes na formação do Brasil, em particular, e na comunicação intercultural circunscritas na agenda da globalização. Ao se constituir por princípios humanísticos, técnicos e científicos, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional abre possibilidades para problematizar a disciplina de História no contexto regional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, compreende-se que seja possível que o Ensino de História pensado por uma concepção integral de currículo aponte caminhos para uma reflexão epistemológica sobre

o conhecimento histórico e social, defendida por Barca (2012), ao sistematizar o que a autora chama de área do Ensino de História, a saber, a Educação Histórica.

Considerando outra abordagem, a epistemologia social escolar, defendida por Gabriel (2003), também possível e fecunda na fundamentação do debate acerca do Ensino de História no Currículo Integrado, compreende-se que o processo de produção dos saberes escolares é multidimensional quando se pensa a modalidade da Educação Profissional. Isso porque a articulação dos saberes escolares congrega, além dos aspectos pedagógicos, os políticos e epistemológicos. Para a historiadora,

Trabalhar na pauta da epistemologia escolar permite pensar na estreita articulação entre a capacidade de intervenção social da escola na construção de um projeto de sociedade e a forma pela qual a instituição lida com os saberes que nela circulam e/ou são produzidos (GABRIEL, 2017, p. 9).

Desde a década de 1990, em diversos países – entre eles, Brasil, Estados Unidos, Espanha e Inglaterra –, questões sociológicas, políticas e epistemológicas têm guiado os estudos curriculares pelo viés da tradição crítica (MOREIRA; SILVA, 1994, p.7). Os autores consideram o currículo como um “artefato social e cultural”, não inocente ou neutro na produção desinteressada do conhecimento. Está implicado em relações de poder e transmite visões sociais de grupos restritos e interessados, ao passo que também produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 1994, p.7-8). Isto significa que “a sobrevivência do sistema didático não depende apenas de sua adequação ao funcionamento interno, mas igualmente de sua compatibilidade com o mundo exterior no qual ele se insere” (GABRIEL, 2003, p.47)

Historicamente, a preocupação acerca do currículo escolar esteve atrelada aos processos de urbanização e industrialização, cujas origens estão relacionadas com o desenvolvimento do capitalismo. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1920 surgiram as primeiras abordagens das teorias curriculares. Lopes e Macedo (2011, p. 21) apontam que dois movimentos teóricos distintos, eficientismo social e progressivismo, apareceram como respostas para as demandas da industrialização. No primeiro, é característica a defesa de um currículo científico, baseado em conceitos, como eficácia, eficiência e economia. O teórico de referência foi o norte-americano Franklin Bobbitt (1876-1956). Na abordagem do eficientismo social, as autoras

supracitadas enfatizam que esse movimento não se referia a conteúdos, nem mesmo à seleção destes. As questões centrais desse modelo de currículo versavam sobre tarefas e objetivos.

Na contramão do eficientismo, também na década de 1920, nos Estados Unidos, tem-se o progressivismo, cujo teórico mais conhecido no campo é o norte americano John Dewey (1859-1952), que influenciou o movimento Escola Nova no Brasil. Na perspectiva dos progressivistas,

a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais gerada pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. [alguns autores] reconhecem que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança (...) o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não uma preparação para a vida adulta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

A aprendizagem como processo contínuo, entendida como construção, é discutida também na tradição do construtivismo, em que o “conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação” (BECKER, 1993, p. 88). Note-se que houve, no século XX, um fortuito diálogo entre o progressivismo de Dewey e o construtivismo de Jean Piaget. Essas duas correntes filosóficas da educação julgavam ser elementar considerar no processo educativo as necessidades dos sujeitos alunos. Tal acepção continua atual e pertinente, dada a obsolescência das práticas pedagógicas tradicionais.

Dewey, por sua vez, influenciado pelo empirismo, é considerado teórico do pragmatismo, corrente filosófica que versa acerca da resolução de problemas reais da vida a partir de ideias que estivessem vinculadas com as necessidades práticas. Ainda que com ressalvas, suas análises sobre o processo educativo não podem ser desprezadas, sobretudo na concepção de experiência educativa, importante para se pensar a relevância prática do Ensino de História e do próprio Currículo integrado.

Nota-se que, tratando-se da História didatizada, “experimental” o pensamento levaria à condição de aprendente de conceitos históricos ou, como sugere Schmidt (1999), contribuiria com a formação de um vocabulário histórico. Nesse sentido, compreende-se que as ideias históricas dos alunos podem embasar suas experiências futuras e contribuir com o processo de

formação da consciência histórica, tratado por Jörn Rüsen, como protonarrativas, elementos da memória histórica atuantes na sociedade presente (RÜSEN, 2001, p.59).

Um terceiro teórico estadunidense de grande expressão no século passado, Ralph Tyler (1902-1994), sustentou a teoria curricular a partir do que ficou conhecido como “princípios de Tyler”, que visavam a alcançar uma elaboração racional para o currículo, o que veio a ser chamado de “racionalidade tyleriana”. A proposta curricular de Tyler gira em torno dos objetivos educacionais a serem alcançados por meio do currículo e da avaliação da aprendizagem. Para tanto, esse teórico sintetiza propostas de bases ideológicas distintas do eficientismo e progressivismo (LOPES & MACEDO, 2011).

Observa-se que as teorias curriculares se relacionaram ao desenvolvimento industrial no curso do século XX, quando o acelerado processo daquilo que chamamos de globalização se estabeleceu. Assim, entende-se que a globalização se constituiu num mundo do trabalho que teve por base novos modelos de gestão, sem perder de vista o controle dos empresários sobre os meios de produção, que, por sua vez, flexibilizou a organização do trabalho produtivo. Emergiu desse processo uma nova concepção de sociedade, “baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial” (MOREIRA; SILVA, 2004, p.10).

Os reflexos deste novo mundo globalizado, sob novo ordenamento nas forças produtivas, puderam ser percebidos no campo educacional, na medida em que a escola foi vista como capaz de desempenhar relevante papel na “adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais” (MOREIRA; SILVA, 2004, p.10). Sendo o espaço da diversidade, a escola convive com os contrastes culturais e não raro vivencia situações de discriminação, nas quais é preciso intervir.

A respeito dos desafios colocados pela globalização, Jörn Rüsen (2015) sugere uma opção ao quase inevitável “choque de civilizações”. Trata-se do “desenvolvimento de um novo *ethos* transcultural, de reconhecimento mútuo baseado em normas partilhadas de diálogo com o objetivo de compreensão mútua” (RÜSEN, 2015, p. 154). A escola é, nesse sentido, o principal ambiente das relações sociais onde os diálogos dessa natureza deveriam acontecer.

O ensino das Ciências Humanas, em especial da História, no contexto deste mundo globalizado, é um campo fértil para se compreender o processo histórico das distintas civilizações e para construir conhecimentos que conduzam à orientação cultural e ao respeito e reconhecimento das práticas culturais de sociedades distintas da qual o aluno faz parte. É,

portanto, do contexto da globalização que se pode partir para conduzir ao pensamento crítico, reflexivo e humanístico, guardando, assim, umbilical relação com a concepção de disciplina de História e suas novas nuances, assumidas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1998, gerais e para o Ensino de História, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais² (2013).

Nesse sentido, a pesquisa que fundamenta esta tese buscou perceber se as fontes documentais e institucionais referentes à Educação Profissional e ao IFMS, bem como as amentas e práticas de ensino da disciplina de História aproximavam-se e se distanciavam daquilo que os idealizadores, já mencionados, das propostas da Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio, concebem como educação para formar com criticidade.

A partir de Rüsen (2001, 2007, 2015), pretendeu-se aproximar o diálogo com o campo da História, e também da Didática da História, na medida em que buscamos compreender se o conhecimento histórico propiciado pelo Currículo Integrado tem contribuído para o desenvolvimento de uma hermenêutica humanizante através do pensamento histórico e/ou para processos de formação de consciência histórica. Entende-se que o Ensino da História é, decididamente, pensado por questões que atravessam a ciência da História, desde meados do século XX, passando por transformações no fluxo do processo histórico da humanidade. Assim, entendemos a partir de Anheim e Girault (2015), que, “a mesma epistemologia que guia pesquisadores em seu trabalho, e pode informar suas reflexões a partir de práticas de salas de aula, é a mesma que pode se alimentar das transformações na historiografia (ANHEIM, GIRAULT, 2015. Tradução livre)”. Nesse sentido, Rüsen indica que a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica (RÜSEN, 2007, p.93).

Procurou-se, em vista disso, perceber o modo como o conhecimento histórico escolar produzido no IFMS vai ao encontro do projeto de educação integral dos sujeitos, defendidos nas proposições do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007), e em que medida o Ensino de História na instituição contribui para uma formação cidadã crítica. Assim, por meio da análise dos documentos institucionais, tais como o Plano de

² Os PCN da disciplina de História, duas décadas atrás versavam sobre a necessidade de estabelecer o diálogo e o confronto com a realidade social, enaltecendo a inovação dos conteúdos, abordagens e métodos. As Diretrizes Curriculares Nacionais, orientam, por sua vez, que a proposta pedagógica considere promoção dos direitos humanos “mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência (...)”. Ainda que as discussões a esse respeito podem e devem perpassar o currículo de forma transversal, inquestionavelmente, o ensino de História é porta voz das “práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas”.

Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Estatuto, Diretrizes Pedagógicas e outros, além dos textos oficiais de referência para o Ensino Médio Integrado, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), buscou-se perceber se as premissas de educação integral, apregoadas em nível teórico pelos estudiosos da Educação Profissional, funcionam na prática ou permanecem estáticas, no plano da idealização.

Empreguei, na execução desta pesquisa, algumas abordagens metodológicas combinatórias, consideradas apropriadas em determinadas etapas. Ainda que me apoie em aspectos quantitativos na tabulação e mensuração de dados obtidos com a aplicação de questionários, o enfoque qualitativo prevaleceu, especialmente ao refletir sobre as questões relacionadas à vivência de docentes no percurso do Currículo Integrado. Sendo assim, a pesquisa se caracteriza como sócio-histórica em combinação com a História Oral como forma de pensar a sociedade contemporânea (Meihy & Holanda, 2018, p.13).

Ao abordar sobre os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos, Laperrière (2014, p.411) comenta que, a partir de meados do século XX, houve uma renovação do campo no âmbito das ciências sociais. A atualização deste tipo de pesquisa baseou-se na sociologia interpretativa, buscando perceber o "o papel da intencionalidade, dos valores e dos processos de interpretação na ação humana (...)". Os pesquisadores qualitativos enfatizaram a continuidade, a diversidade e a relativa indeterminação da experiência humana, descrita enquanto fluxo, e também a complexidade do mundo social apresentado como um conjunto de sistemas de realidades diversificadas e em constante interação.

Destarte, a pesquisa se tipifica como um estudo de caso interpretativo. As pesquisas dessa natureza, quando referidas ao ensino,

contêm descrições ricas e densas [nas quais] os dados descritos são utilizados para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, defender ou desafiar pressupostos teóricos difundidos antes do estudo. O pesquisador deve reunir tanta informação sobre o objeto de estudo quanto seja possível, com a pretensão de interpretar ou teorizar sobre o fenômeno. (MOREIRA, 2011, p. 88)

Uma vez levantadas as dificuldades na execução de uma proposta curricular integrada, fez-se necessário estabelecer reflexões e sinalizar possíveis abordagens pedagógicas, que transbordem as fronteiras da mera prescrição de conteúdos. Entende-se que a subjetividade na

interpretação dos dados da pesquisa não pode ser excluída, tendo em vista que as interações sociais circunscritas na pesquisa são construídas enquanto processo, do qual a busca por uma objetividade infalível dificilmente seria adquirida.

Acerca disso, comenta Laperrière (2014) que “nossa apreensão do mundo social passa por uma atividade de seleção e de interpretação, ligadas a nossos valores”. A autora acrescenta que

o julgamento do pesquisador não se forma senão a partir de seus conhecimentos formais ou de suas análises teóricas. É a sua experiência integral que lhe é solicitada pelo campo de pesquisa: sua apreensão pessoal do mundo, seus sentimentos, suas intuições, seus valores. (...), as abordagens qualitativas investem, na qualidade e na análise contínua da interação entre eles [pesquisador e sujeitos] (LAPERRIÈRE, 2014, p. 414-415)

Os resultados das nossas observações sempre serão parciais, na medida em que a complexidade da realidade social faz com que só se possa observar a partir de perspectivas particulares (idem, p. 419). Não se pode perder de vista que o IFMS é uma instituição escolar e, portanto, necessária se fez uma reflexão sobre a escola e seu papel social na sociedade e nas relações sociais que decorrem dos processos de escolarização. A escola, nesse contexto, é, por excelência, o lugar social da funcionalidade dos processos educativos e de aprendizagem diversos, das artes, das ciências, da tecnologia, entre outros conhecimentos e habilidades sociais.

Partilhando da concepção de Brunet (1995), entende-se que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (BRUNET, 1988, apud NÓVOA, 1995 p.29). Portanto, nesta tese, tratamos o IFMS como uma organização escolar de cultura própria, diversa de outras instituições, possuidora de uma cultura interna, que dá sentido à atividade dos membros que a compõem, sem, contudo, desvencilhar-se de uma cultura externa a ela.

Na escolarização, o sentido do conhecimento histórico se faz compreendido na medida em que, por meio do acesso ao passado, os estudantes conhecem e entendem, de modo geral, aspectos socioeconômicos e culturais de diferentes sociedades e, em particular, a que ele está inserido, de modo que reconheça a si mesmo como parte de um todo social, tal como seus

colegas, professores, familiares, agentes públicos, enfim, os sujeitos históricos que fizeram e fazem, no cotidiano, a História.

Jörn Rüsen (2011, p. 43), nos informa que o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentidos sobre a experiência do tempo. A partir dos relatos de professores, levantados por meio de questionários, depoimentos e entrevistas, sinalizo como se dá, na formação, o entendimento do sentido do conhecimento histórico, e o lugar da História disciplina, desde logo, identificado como um território fronteiro entre a formação geral e técnica.

A dinâmica da História disciplina permite anunciar que, no referido processo de reconhecimento dos sujeitos construtores do social, alunos podem, desde logo, tanto partilhar interesses que lhes sejam comuns, quanto posicionar-se contrariamente a uma dada concepção, garantindo-lhes, por meio da reflexão histórica, caminhos alternativos para um fazer histórico dentro e fora da escola e da fronteira que consiste o Ensino da História. Indagamos, portanto, o conhecimento histórico em sua forma didática, ofertado na rede federal de educação, a partir do chamado “Currículo Integrado” do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional.

Nesse sentido, esta tese, tal como outras do campo do Ensino de História, fundamenta-se como “possibilidade teórica da ideia de uma ‘história ensinada’ ser formulada como categoria de análise fecunda para apreensão dos desafios presentes no cotidiano profissional dos professores dessa disciplina na educação básica” (GABRIEL, 2012, p. 188). Examinou-se a relação entre conhecimento histórico num processo de ‘recontextualização didática’ no cotidiano escolar de uma instituição educativa localizada num contexto específico, a *práxis* profissional e significação da história para os usos dela no cotidiano dos sujeitos escolares.

Significar a utilidade da História para a vida prática (RÜSEN, 2001) é compreender que o sujeito aluno apreende da História como nos tornamos, quem somos e porque chegamos com a dada configuração na contemporaneidade, ou ainda, como nos desenvolvemos historicamente. Rüsen observa que

em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para forra (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2010, p.87)

Em consonância com o historiador alemão, investigar o passado para dele extrair alguma utilidade prática deve ser tarefa orientadora do Ensino de História, o qual possibilita a formação da consciência histórica. A respeito dessa tarefa orientadora, Carla Pinsky (2010) propõe que as aulas de história proporcionem “ferramentas” para o convívio social. Dessa forma, a história ensinada reflete a necessidade de compreendermos, por exemplo, que diferenças culturais são inerentes ao convívio social, tanto quando se estuda a História local e nacional, quanto das civilizações antigas e as culturas históricas de outras sociedades.

Tal percepção nos permite afirmar que a disciplina de História inserida no Currículo Integrado do IFMS é terreno propício para a inclusão de novas temáticas e conteúdos históricos que tenham como produto final, entre outros, a busca de uma melhor acepção do conceito de cidadania. Isso porque, atendendo ao princípio de que os egressos dos Institutos Federais são formados para atuar no mercado de trabalho e na esfera social em geral, como cidadãos críticos, a Lei Federal nº 11.892/08, dentre outras finalidades, considera que os IFs estimulem o “desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008).

O comprometimento com o “bem coletivo”, pressupondo a formação de trabalhadores profissionalizados, inquestionavelmente perpassa pelo domínio da História disciplina. Assim, entende-se que os saberes históricos curricularizados³ e as novas temáticas para o Ensino de História, como direitos humanos, gênero, cultura, educação para as relações étnico-raciais, ciência e tecnologia, entre outros, devem dialogar com a proposta de educação idealizada pela rede federal, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A divisão temática desta tese se configura em três capítulos. No primeiro, analisa-se a Educação Profissional a partir de ampla produção bibliográfica, a trajetória do ensino profissional no Brasil, contextualizando alguns marcos legais, reformas e percursos dessa modalidade de ensino da educação básica. Dedicar-se especial atenção ao período após a edição do Decreto nº 5.154/2004, porque a Educação Profissional passou a ter uma nova regulamentação a partir dele, a qual, por sua vez, resultou na expansão da Educação Profissional ofertada na modalidade da educação básica.

³ O termo é de Sacristán (1995,1996), utilizado por Gabriel (2017), para pensar a produção do conhecimento na sua forma escolarizada.

Nesse movimento, também situo a criação dos Institutos Federais pela lei nº 11.892/08, como uma importante ação do governo federal para a democratização do ensino, assumindo um projeto educacional que busca alguma inspiração político-ideológica nos princípios da “escola unitária”, proposta por Antonio Gramsci. Contudo, na prática cotidiana, não se pode desvencilhar das exigências de mercado, formatando, assim, políticas de currículo que convergem para as relações de trabalho impostas na sociedade contemporânea. Essa ponderação me encaminhou a fazer no capítulo algumas considerações acerca do movimento do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras.

No segundo capítulo, discorro acerca da contextualização histórica da implantação dos *campi* em que a pesquisa está circunscrita. Observo que, diante do momento de suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia de Covid-19, encontrei dificuldades para levantar fontes diversas que pudessem fornecer dados mais elaborados sobre a implantação de alguns dos *campi* que constituem a pesquisa. Foram selecionados cinco deles, que ofertam o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. Em dois *campi*, a nomenclatura, bem como a finalidade do curso é “Informática para Internet”, mas a estrutura curricular do núcleo comum dos conhecimentos gerais é a mesma. São eles: IFMS - Aquidauna, IFMS - Corumbá, IFMS - Dourados, IFMS - Naviraí e IFMS - Nova Andradina. Nele, também se estabelece uma discussão teórica a respeito do que se constitui um Currículo Integrado.

O terceiro capítulo traz uma análise dialógica com as fontes orais que compuseram a tese. São os questionários e as entrevistas com os docentes desses *campi*, realizados nos anos de 2019 e 2020, que sinalizam as concepções, práticas, olhares e saberes dos professores de História do IFMS no que concerne ao Ensino de História. Analisou-se como se fundamenta o Ensino de História no âmbito do Currículo Integrado do IFMS, essencialmente no Curso Técnico em Informática. Perceberam-se as potencialidades expressas, sobremaneira, pela formação dos docentes, o que permite ir além do prescrito quanto às fragilidades no que se refere ao ideal de educação integral do sujeito.

Para além da análise da disciplina no âmbito institucional, o terceiro capítulo discute questões epistemológicas da pesquisa em Ensino de História, na medida em que reflete como se tem pensado, nas últimas décadas, a absorção e propagação do conhecimento histórico. Nesse caso, o que tem sido chamado de Educação Histórica fundamenta-se como uma fecunda estratégia para conduzir a aprendizagem segundo regras específicas da construção do saber

histórico, de modo que os alunos possam constituir-se, por meio do conhecimento adquirido, “num verdadeiro utilizador do passado para uma efetiva intervenção cívica no presente” (ALVES, 2016). Isso quer dizer que, desse modo possa ser construída a consciência histórica no processo de aprendizagem.

Por fim, o capítulo também traz uma análise conceitual das categorias “novo humanismo” e “consciência histórica”, apoiadas na produção de Jörn Rüsen. O uso desses conceitos, não são percebidos essencialmente como modelos, mas sim como indicadores de expectativas de análise. Utilizando-os a fim contribuir com o debate acadêmico acerca das proposições deste autor e como aposta teórica para o Ensino de História na contemporaneidade, que promova utilidade prática na vida dos sujeitos escolares. Ainda que brevemente, abordarei o que Rüsen define como “quatro formas básicas de constituição histórica de sentido” e discutirei se é possível identificar no IFMS, em qual nível desse modelo teórico, vêm operando no Ensino de História. Busca-se perceber, portanto, como a Educação Profissional, com suas dimensões que se pretendem humanistas, pode articular, no Ensino de História, os pressupostos dessa categoria do Novo Humanismo.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E BASES LEGAIS

Preâmbulo

Neste capítulo, discorro acerca dos pressupostos teóricos e normatizações que regeram e regem a modalidade da Educação Profissional, inseridos num percurso histórico que, além de sinalizar eventuais marcos legais dessa modalidade de ensino desde meados do século XX, procurou lançar notas sobre as bases norteadoras na seara do século XXI. Nele, também abordo possíveis significados da formação profissional, do Currículo Integrado, da educação tecnológica. Por fim, indico como, historicamente, alguns pesquisadores vêm discorrendo a respeito da relação pouco confortável entre neoliberalismo e educação profissional.

Para a investigação aqui pretendida, defende-se que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode ser compreendido à luz da História, a partir de profunda análise histórica da realidade sócio-política e econômica. Nesse sentido, situamos de modo relacional os assuntos abordados na tese, para que, a partir do contexto histórico da Educação Profissional, das tendências neoliberais circunscritas nessa modalidade de ensino, da discussão acerca do “Currículo Integrado”, dos conhecimentos históricos elegíveis e das práticas de ensino da disciplina de História, seja possível compreender a abrangência e o sentido de existência/permanência do ensino de História no Currículo Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Ao mesmo tempo em que se assume que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram pensados para atender demandas de mercado, no apogeu da onda neoliberal situo essas instituições, mais particularmente o IFMS, como possíveis territórios problematizadores da hegemonia do capital privado e de superação da dualidade da educação brasileira, isto é, aquela que se caracteriza por uma pulverização da escola, constituída a partir da persistente contradição da educação brasileira em formar trabalhadores manuais e/ou

trabalhadores intelectuais. Assim, entende-se que a dualidade estrutural da educação se atrela às características da composição social brasileira e, ao mesmo tempo, às conjunturas política e econômica, vivenciadas pela sociedade ao longo de seu processo histórico, com especial ênfase, no curso do século XX.

Oliveira (2003) relata que a dualidade estrutural na educação brasileira se instaurou com a Reforma Capanema, de 1942, que, ao criar os “Ramos de Ensino Secundário, Agrícola, Industrial e, um pouco mais tarde, o Normal”, legitimou-se uma proposta dualista que visava, por um lado, formar intelectuais e, por outro, trabalhadores.

Kuenzer (1997), indica que as raízes dessa dualidade estrutural, determinante para emergir duas redes distintas ao longo da História da educação brasileira, têm sua gênese no modelo de organização social e expressa as relações entre capital e trabalho. A autora, ao considerar o caráter intermediário do Ensino Médio, enfatiza que

a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado de tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infra-estruturais e políticas que caracterizam cada momento (...) [essa] tensão que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para as propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40 (KUENZER, 1997, p. 10).

Historicamente, sob o prisma do materialismo dialético, a composição social no Brasil foi expressa nas relações desiguais entre opressor/oprimido, senhor de engenho/escravo, posteriormente, entre capitalista e força de trabalho. Essa ideia se sustenta quando percebemos a formação social do Brasil, descrita e publicada por Caio Prado Junior no mesmo ano da Reforma Capanema, no início da década de 1940.

Ao assinalar acontecimentos históricos decorridos no século XIX, Prado Jr. (1942), assevera que “na análise do processo histórico brasileiro se contém o passado que nos fez⁴”. O historiador relata que, para a realidade da época, considerando as primeiras décadas do

⁴ Entende-se que são muitos os estudiosos que abordaram os dilemas da realidade social brasileira. Cito, a título de complementação o sociólogo Florestan Fernandes, que, ao analisar a composição socioeconômica do Brasil, desconstrói a tese que confere a existência de um país dividido entre tradicional-atrasado-subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido. Observa que as características primeiras não impediram a ocorrência das segundas, mas se relacionam dialeticamente e revelam a especificidades da formação social capitalista brasileira. Cf: FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

séculoXX,

No terreno econômico, por exemplo, pode-se dizer que o trabalho livre não se organizou ainda inteiramente em todo o país. Há apenas, em muitas partes dele, um processo de ajustamento em pleno vigor, um esforço mais ou menos bem sucedido naquela direção, mas que conserva traços bastante vivos do regime escravista que o precedeu. [...] No terreno social a mesma coisa. Salvo em alguns setores do país, ainda conservam nossas relações sociais, em particular as de classe, um acentuado cunho colonial. Entre outros casos, estas diferenças profundas que cindem a população rural entre nós em categorias largamente díspares; disparidade que não é apenas no nível material de vida, já inteiramente desproporcionado, mas, sobretudo no estatuto moral respectivo de umas e outras e que nos projeta inteiramente para o passado (PRADO JR.,1942, p. 269-271).

A citada “relação de classe de cunho colonial”, quando interpretada à luz dos processos de escolarização até início da década de 1930, é significativa se levarmos em consideração o fato de que havia as alternativas de suceder ao ensino primário, ingressando no curso rural ou no curso profissional, ambos com dois anos de duração. Para aqueles que fossem admitidos em exames de seleção para acessar o chamado ginásio, havia o curso ginásial ou o curso normal, antecedido de dois anos de adaptação. Havia uma terceira possibilidade, o curso técnico comercial, o qual exigia três anos de estudos propedêuticos (KUENZER, 1997, p.11). A autora relata que as modalidades normal, agrícola e técnico comercial “eram nitidamente voltadas para as demandas de um processo produtivo em que a indústria em transformação era incipiente, e não davam acesso ao curso superior” (idem, p.12).

Fonseca (1986), na análise da esfera educacional, percebe o dualismo estrutural no campo da política social desde a composição das classes sociais no Brasil colonial, quando se destinou os africanos escravizados ao trabalho manual e em período posterior os trabalhadores livres e os filhos das elites à instrução educativa superior, geralmente na Europa.

No transcurso do século XIX, a educação escolar básica se universalizava nos países desenvolvidos, entretanto, o Brasil conservava-se escravocrata. Após a abolição do regime escravista, os trabalhadores livres, majoritariamente ex-escravos, não tiveram, de imediato, acesso à educação escolar. Esses sujeitos sociais representavam a maioria da população brasileira. Inegavelmente, para os grupos dominantes, mantê-los distante do ensino era conveniente, o que permitiu, em boa medida, a naturalização do ideal elitista de educação.

Assim, Goldemberg (1993), demonstra que

A pesada herança da escravidão tem consequências de longo prazo para a evolução do sistema educacional porque cria problemas específicos para a extensão do acesso à escola. De um lado, pelas mudanças de tradições, valores e hábitos exigidas de uma população para a qual a escola não faz parte da perspectiva normal de vida nem integra sua tradição cultural. De outro lado, pela resistência das elites tradicionais em estenderem a cidadania a escravos e ex-escravos e, portanto, pela dificuldade em aceitarem e promoverem o ideal da escolarização universal como fundamento das políticas públicas (GOLDEMBERG, 1993, p.66-67).

Desse modo, a composição social brasileira assentava-se, impedindo aos negros livres, desclassificados sociais⁵, a preparação formal para a vida política e social, logo, para a cidadania⁶. Nota-se, todavia, que, as políticas públicas em educação, desde as últimas décadas do século XX, têm procurado garantir o direito e a universalização do ensino público.

1.1. Educação Profissional Brasileira: um percurso histórico

O ensino profissional no Brasil foi regulamentado pelo Estado Imperial com a intenção assistencial de amparar crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. Na Primeira República a característica assistencial teve continuidade, mas foi na formação de operários para a incipiente indústria brasileira que o ensino profissional se voltou (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.17).

As autoras lembram que em 1910 foram criadas nas capitais do Brasil, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, vindo a se constituir no embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica. Atestam, ainda, que durante toda a década seguinte, foram debatidas no Congresso Nacional propostas de extensão do ensino profissional e isso teria propiciado a Reforma Francisco Campos, já em 1931. Com ela, a aprovação em exames para acessar o chamado “ginásio” tornou-se obrigatória⁷, afirmando o “caráter excludente e elitista” (SILVA,

⁵ Conceito difundido pela historiadora Laura de Mello Souza, na obra *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2004.

⁶ Utilizo o conceito de cidadania a partir de uma cosmovisão de mundo, progressivamente ampliada, especialmente a partir do século XVIII com a ocorrência de movimentos sociais na Europa, tais como o Iluminismo e a Revolução Francesa.

⁷ A Reforma da década seguinte (Capanema) manteve a admissão via exame como condição ao acesso.

2016) do ensino secundário daquele período.

Na conjuntura da reforma educacional da década 1930, na Era Vargas, Minhoto (2007), ao examinar criticamente a admissão ao ensino secundário no país, assevera que “para indivíduos de origens sociais distintas se apresentavam probabilidades desiguais de percursos escolares e de destinos sociais de destaque” (MINHOTO, 2007, p. 151).

Os anos de 1940 foram singulares para a Educação Profissional no Brasil, haja vista a instituição das Leis Orgânicas do Ensino, conhecida como Reforma Capanema. No auge do poder do Estado Novo, o processo dual na educação ganhou uma estrutura orgânica legal (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). Dentre os decretos-leis estabelecidos por essa reestruturação da política educacional, encontram-se os que instituem o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) implementado na Era Vargas, em 1942⁸, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁹, criado no governo Dutra, em 1946. A partir da criação desses órgãos, o ensino profissionalizante se estruturou mais solidamente, dando continuidade aos projetos das décadas precedentes.

A partir de então, as instituições mencionadas tiveram a missão de profissionalizar trabalhadores para a indústria e comércio brasileiros em processo de estruturação. Oliveira (2010, p. 89) ressalta que ambos, ao serem “subsidiados e administrados pelo empresariado, sempre foram voltados para os seus interesses, formando trabalhadores submissos ao capital”.

Na conturbada década de 1960¹⁰, promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 4.024/61, na qual o ensino técnico se dirigia ao público da “educação de grau médio”. A lei considerava como cursos técnicos o industrial, o agrícola e o comercial (BRASIL, 1961).

Na percepção de Montalvão (2010), a LDB de 1961 era reconhecida como

⁸ O decreto federal nº 4.048 estabelecia que o Senai se manteria via recursos do setor empresarial e seria administrado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Já o Senac surge por meio do Decreto-Lei nº 8.621, para capacitar mão de obra para o setor terciário, sendo uma iniciativa da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC).

⁹ O SENAC Foi criado no início do governo Dutra, em janeiro de 1946, através do decreto-lei 8.621.

¹⁰ Remeto ao quadro político no executivo federal, em que o presidente Jânio Quadros renunciou e assumiu João Goulart, bem como a desconfortável experiência parlamentarista no país, seguida do golpe militar de 1964. Além disso, tal década representa um período de efervescência cultural e política em diversos países, que revelam desdobramentos de lutas políticas do período. Cf: LOWI, Michael. *Le romantisme révolutionnaire de mai 68*. Disponível em: <<http://www.europe-solidaire.org/spip.php?article10405>> Acesso em 04/09/2018

Lei de princípios gerais, espécie de Constituição educacional, (...) aguardada por aqueles que militavam na política educacional, acreditando, sobretudo que, com ela, a educação ganharia um sentido público e coordenado pelo Estado. Exatamente este sentido foi hostilizado pelos que se posicionavam a favor da liberdade de ensino e contra as investidas do Estado planejador no campo educacional. A polarização entre educação público-estatal e liberdade de ensino seria então traduzida pelo enfrentamento entre concepções totalitárias e liberais. (MONTALVÃO, 2010, p.32)

Percorrendo treze anos de formulação e tramitação no Congresso Nacional (1947-1961), já sob o governo de João Goulart¹¹, na LDB 4.024/61, conflitos de interesses foram explicitados e contornados pelo regime liberal populista de “espírito conciliador”, como caracteriza Marchelli (2014, p. 1486).

No segundo quinquênio dos anos de 1970, o país vivia um momento político caracterizado como “anos de chumbo”. Tal período se iniciou após a edição do Ato Institucional nº 5¹², pelo então presidente militar Costa e Silva, em 1968, e se encerrou ao final do governo, sendo revogada em 1978, já por Ernesto Geisel. O campo educacional expressou os interesses dos grupos ligados ao regime, na medida em que as políticas educacionais convergiam para o contexto sócio-político-econômico daquele período.

A educação situada como função estatal permitiu que o interesse do Estado ditatorial se direcionasse de modo a torná-lo legítimo também por meio da educação oferecida por ele¹³. Assim, em 1971, ocorreu uma reforma na LDB, que trazia a obrigatoriedade do ensino profissional, lei nº 5.592/71. Nela, o segundo grau tinha na profissionalização seu principal objetivo. O discurso do governo enfatizava que tal medida compulsória serviria supostamente

para eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica – clássica e científica, destinada à preparação para estudos superiores – e outra, profissional – industrial, comercial e agrícola, destinada ao exercício de profissões –, além da

¹¹ Este governo vigorou de setembro de 1961 a março de 1964.

¹² Decreto com força de lei, compreendido como o mais arbitrário dos atos institucionais do regime militar. “O AI-5 suspendia a concessão de habeas corpus e as franquias constitucionais de liberdade de expressão e reunião, permitia cassações de mandatos e de direitos de cidadania, autorizava demissões sumárias, e ainda estabelecia que o julgamento de crimes políticos fosse realizado por tribunais militares, sem direito a recurso” (SCHWARCZ, 2018). Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2018/Os-50-anos-do-AI-5-Lembrar-para-n%C3%A3o-esquecer>>

¹³ Entendo, especificamente nessa circunstância, a partir do trabalho de Althusser, que a escola funcionaria como um “aparelho ideológico de Estado”. Compreende-se como relevante os estudos que circunscrevem a sociedade de classes a partir do que Althusser denominou como “condicionamento ideológico”, entretanto, posiciono-me com ressalvas ao pensamento deste filósofo na medida em que sua obra parece privilegiar a tese (ortodoxa) do determinismo econômico, o que, choca-se com a proposta humanista do materialismo histórico. Cf. ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Traduzido por J. M. Ramos. Porto: Presença, 1974.

normal, destinada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau (antigo ensino primário), então em franco processo de universalização (REGATTIERI, M.; J. M. CASTRO, 2010, p.19-20).

Contudo, a reforma educacional de 1971 não tardou a receber duras críticas, que iam, desde a insuficiência dos recursos para viabilizá-la¹⁴, diante de escolas com instalações inapropriadas para o ensino técnico e falta de professores habilitados, até as que analisavam a situação de modo mais crítico. Essas últimas dizem respeito a uma possível manobra do governo que consistia em tentar reverter um problema prático: a demanda por educação superior¹⁵. Portanto, para além de atender as necessidades de mercado numa época de crescente industrialização, denominada de “milagre brasileiro”, a promulgação da Lei nº 5.692/71 acalmaria a pressão dos excedentes egressos do ensino secundário que não conseguiam acessar o ensino superior devido à falta de vagas (CUNHA, 2014, p.920).

Terminado o período ditatorial¹⁶, professores e lideranças políticas e demais defensores da educação pública, acentuaram as reivindicações que desde os anos 1920 estavam colocadas, encaminhando diversas pautas para debate na Assembleia Nacional Constituinte¹⁷. Lobo Neto (2006, p.165) afirma que o tempo da constituinte, para a educação, iniciou-se antes de 1985¹⁸

¹⁴ Em matéria publicada no sítio do Senado, atualizada em 17/09/2017, há menção à professora Magda Soares (UFMG) que, na ocasião do projeto da reforma compunha o grupo de trabalho. No texto, Soares afirma: “Educadores que éramos, não nos demos conta de que a realidade se impõe ao desejável. A profissionalização requeria das redes públicas e das escolas uma reformulação que exigia mudanças pedagógicas, de infraestrutura, de qualificação de professores... Mudanças radicais e mesmo quase impossíveis, por questões de financiamento, de contratação de novos professores, construção de laboratórios e oficinas. Não foi viável”. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 25/07/2018.

¹⁵ Silva (2016), recorda que desde as reformas de 1931 e 1942, o ensino superior só podia ser acessado a partir do ingresso no ensino secundário, de caráter” essencialmente acadêmico e teórico” em seus programas escolares que “preparavam apenas uma restrita elite para os cursos superiores ou ocupações de *colarinho e gravata*”.

¹⁶ É importante dar nota, para que não pareça uma ideia de linearidade histórica, de que entre o fim da ditadura militar e retomada do poder político aos civis, houve o período da chamada transição democrática, ainda no governo do general João Batista de Figueiredo, que autorizou o retorno do pluripartidarismo e sancionou a Lei da Anistia.

¹⁷ Compartilhando a definição de Norberto Bobbio, em seu dicionário de política (1993), Assembleia Constituinte corresponde a “um órgão colegial, representativo, extraordinário e temporário, que é investido da função de elaborar a Constituição do Estado, de pôr – em outros termos – as regras fundamentais ordenamento jurídico estatais”.

¹⁸ O autor menciona a realização de dois eventos realizados no Brasil, com amplos debates sobre o tema: a Manifesto aos Participantes da III Conferência Brasileira de Educação (outubro de 1984), apresentado pela Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES. Cf. LOBO NETO, F. J. S. *Tempo da Constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas*. In FRIGOTTO,

e se caracterizou como um tempo de maturação das ideias sobre formação do cidadão trabalhador.

Os debates do período estiveram estruturados em um núcleo temático que privilegiava a busca de soluções para a formação do trabalhador naquele novo contexto político e econômico, respectivamente, marcado pela redemocratização e avanço das tendências neoliberais. Entre as temáticas abordadas, para Lobo Neto (2006), destacou-se a tecnologia na redefinição do modo de produzir, a busca de uma nova concepção do ensino de segundo grau e a formação do cidadão trabalhador enquanto sujeito da prática social, voltada para o trabalho.

As temáticas mais recorrentes que envolviam a educação nos trabalhos da Constituinte, de acordo com Viana (2013), foram a gratuidade e obrigatoriedade da educação, a liberdade para instituições privadas ofertar o ensino de segundo grau, ampliação ou restrição curricular, bem como as habilidades ou modalidades compreendidas nesse nível de ensino. Viana (2013) indica que esse era

o quadro legislativo vigente quando do início dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte de 1987-88. Essas questões se colocavam como pano de fundo durante o processo de elaboração legislativa da nova Constituição e para as quais se esperava que a nova legislação oferecesse respostas. (VIANA, 2013, p.25)

Nota-se que as “habilidades” em educação já se apresentavam como uma demanda para os governos democráticos posteriores, que retomam a questão do ensino profissional por meio das políticas públicas para a educação. Ao encontro da “eficiência social”, pode-se dizer que os pressupostos norteadores da prática educativa profissionalizante estiveram vinculados àquilo que era necessário à produtividade social.

As intenções efficientistas¹⁹ da Educação Profissional indicam que tanto as habilidades quanto os conceitos que regulavam o ensino técnico, ainda permanecem vigentes nessa modalidade de ensino no tempo presente. Entretanto, a integração de conhecimentos práticos e

Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: INEP, 2006, pág.165-183.

¹⁹ O contexto histórico do efficientismo social é marcado pelo acelerado processo de urbanização, que exigia trabalhadores para o setor da indústria e por essa razão o ensino técnico foi estimulado para atender requisitos de agilidade, flexibilidade, rapidez de respostas, entre outros.

teóricos supõe que o aluno possa ser sujeito ativo do conhecimento.

Percebe-se assim que, de modo recontextualizado²⁰, as tendências teóricas da eficiência social “compreendem a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p.74). Caso situemos o aluno enquanto ser social da coletividade, é possível entender que também, para ele próprio, os conhecimentos adquiridos terão validade e utilidade prática.

Após a retomada do debate sobre o ensino profissional, as reformas educacionais dos anos 1990 se materializaram por meio de legislação, subsídios governamentais, midiaticização do campo educacional, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (SHIROMA, et al., 2011).

A influência do campo curricular, no Brasil, se deu em grande medida pelo teórico Ralph Tyler, que veio a tornar-se referência em gestão da educação e em processos de avaliação educacional na segunda metade do século XX, nos EUA e, nas décadas finais, no Brasil. Tendo em vista que os idealizadores das políticas curriculares debruçaram-se sobre aquilo que era tendência para o desenvolvimento social e econômico, os princípios deste teórico educacional passaram a influenciar o campo do currículo no Brasil.

Com a crise dos anos de 1970 e 1980²¹, as políticas sociais em nível mundial foram ressignificadas, ajustando-se a critérios de eficiência e qualidade no contexto da descentralização estatal, a qual, na História recente, revelou a força dos interesses privados sobre aquilo que é público. Desse modo, a educação foi posta como estratégia para competitividade e ascensão de países periféricos e “em desenvolvimento”, na agenda da globalização mundial. Esse fenômeno, para Adão Oliveira (2010), ao mudar o desenho político e econômico do mundo, exigiu também a incorporação de novas preocupações e tecnologias na educação.

Dentre as novas tendências globalizantes que aparecem ainda ao final do século XX, encontra-se a incorporação da informática sedimentada como um novo ramo da produção, que

²⁰ O conceito de “recontextualização” será explicitado adiante, tendo por referência o teórico educacional Basil Berstein.

²¹ Crise da social-democracia no continente europeu e do *Welfarestate*(bem-estar social) no continente norte americano, desencadeada, entre outros fatores, pela chamada crise do petróleo da década de 1970 e pela carga tributária considerada extravagante pelas empresas privadas. Os impostos se direcionavam para a implementação das políticas sociais, de modo a manter o bem-estar da população. Para compreender o funcionamento dessa política, conferir as teorias do *keynesianismo*.

surgiu “como aplicação direta da evolução da ciência contemporânea”, e se transformou “em força produtiva, numa parte do processo de produção” (SANTOS, 1988, p. 57). À vista disso, aplica-se a computação aos processos educativos pedagógicos e, para além disso, como força produtiva, caso da profissionalização do técnico em informática, cujo perfil técnico de egresso pretendeu-se diferenciar com a proposta de ensino médio integrado das instituições federais²².

A fim de ilustrar o horizonte de competitividade e a necessidade de abranger as tecnologias educacionais para a agenda do século XXI, situa-se o curso técnico integrado em informática, do IFMS. No conjunto dos conhecimentos adquiridos, para além dos conhecimentos gerais, ao concluir o referido curso, o sujeito estará apto a “instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos, desenvolver aplicações com acesso a *web* e banco de dados, realizar a manutenção de computadores e instalar redes em locais de pequeno porte” (IFMS, 2019).

As instâncias que organizam e regem a modalidade do ensino técnico nesses moldes, procuram elucidar em seus documentos que o aprendizado técnico seja apreendido como processo de formação humana completo, ao lado dos conhecimentos gerais da educação básica²³.

Inegavelmente, o discurso atual da educação profissional converge aos anseios da linha adotada no campo das políticas educacionais no contexto da conversão democrática brasileira ocorrida nos idos de 1980. A educação enquanto contributo ao desenvolvimento econômico do país, situa-se historicamente na trajetória das políticas educacionais desde os anos 1930, contudo, é na aurora do século XXI que ela é observada além da produtividade.

Gentili (1998) aponta que em fins da década de 1980, quando o discurso acerca da qualidade ganha força no campo educativo, por intermédio do discurso do grande empresariado, “foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos potencialmente democráticos” (GENTILI, 1998, p. 115). Sugere o autor que nesse período o discurso da qualidade desenvolveu-se como

²² Os institutos federais, por exemplo, a partir da proposta pedagógica dos cursos, concebem o educando como sujeito do conhecimento, a saber, o técnico de nível médio, como futura força produtiva, que cria, altera e atualiza a produção, num claro esforço de romper com a alienação do trabalho.

²³ Para dimensionar o significado social do percurso acadêmico do técnico egresso, localizamos alguns egressos, que responderam a um breve questionário, o qual foi embasado a partir de perguntas sobre a pretensão emancipatória e promotora de cidadania dos institutos, a presença multicultural na escola, e outras relacionadas com a história ensinada na escola. A mensuração poderá ser verificada no capítulo 3 da tese.

uma contraface do discurso da democracia que parecia ganhar força no início da década de 1980, mas, as demandas democratizadoras “tiveram vida curta”. O discurso da qualidade, por sua vez, expressava opções políticas de cunho claramente conservador (idem, p. 117-121). Ainda assim, Gentili argumenta que

Não é que tenha desaparecido do campo educacional a intencionalidade política; é que tal intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais à dos setores dominantes, foi assumindo vertiginosamente o conteúdo e a fisionomia dos discursos neoconservadores e neoliberais que se expandiram no continente (GENTILI, 1998, p. 124).

Nesse sentido, muitos intelectuais foram submetidos a uma política de sujeição cooptativa tanto pelas agências de financiamento internacional quanto pelos novos governos que surgiam na América Latina pós ditaduras. Este processo teria conduzido a um “esmorecimento das pretensões e demandas democratizadoras antes defendidas” (idem, p. 125).

Silva (2011) observa que os documentos publicados do final dos anos de 1980, ao início dos anos 1990, pelo Ministério da Educação, remetiam a ações (conferências, palestras, programas, etc.) realizadas pelo órgão. Enfatiza que “a política educacional apresentada através desses documentos na realidade é fortemente marcada por preocupações em torno da satisfação das necessidades econômicas” (2011, p.7).

Nota-se que uma das diretrizes em políticas públicas para a educação desenvolvidas pelo MEC entre 1985 e 1989 diz respeito à expansão do Ensino Médio, especialmente o técnico profissional. A melhoria do ensino técnico apresentava-se como uma necessidade, tendo em vista que

A partir de 1986, o MEC desenvolveu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), visando uma permanente melhoria das Escolas Técnicas e a implantação, em convênio com Estados e Municípios, de novas unidades de ensino agrícola de 1º grau e de Ensino Médio, objetivando o desenvolvimento de cursos na área técnica e agrotécnica (...) perseguindo a meta de expansão e desenvolvimento da educação tecnológica por meio de empreendimentos com o setor produtivo. (BRASIL, 1990, p. 125).

Concordando com Silva (2011), aqueles documentos,

potencializaram um discurso homogeneizador e centrado na perspectiva de ajuste das plataformas educacionais à racionalidade do trabalho imposta pelo chamado

“processo de globalização”, tendo como pano de fundo os novos paradigmas de produtividade. (...) Os embates e as lutas que marcaram o período anterior foram paulatinamente substituídos por um discurso “menos político” e mais atrelado às leis do mercado. (SILVA, 2011, p. 8).

As questões acima apresentadas indicam que os órgãos de governo atrelados às políticas educacionais daquele período debateram a questão da educação e se posicionaram a respeito de como ela deveria ser exposta na Constituição Federal e na LDBEN/1996. Com efeito, é pertinente constatar a educação no campo da política, a partir de disputas ideológicas. Nessa direção, “por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da Educação Profissional e Tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político- ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico” (FRIGOTTO, 2007, p.1130).

Ramos (2006), aborda o período da transição democrática como lócus de disputa política. Para ela, em fins dos anos 1980,

o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho, começou a pautar na sociedade e no interior dessas instituições o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Os docentes e os servidores técnico-administrativos das escolas federais reuniram-se em corporações nacionais (Associação Nacional de Docentes das Escolas Federais – ANDEF e Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais – SINASEF), (RAMOS, 2006, p.35).

Considerando que a educação deva ser analisada como “constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes desiguais” (FRIGOTTO, 2007, p. 1130), admite-se que o Ensino de História possa ser concebido como elemento relevante para a construção de sujeitos conscientes de seus papéis na cadeia produtiva e nas demais relações que desempenha na vida social.

No que diz respeito à disciplina História no contexto das décadas de 1980 e 1990, convém ressaltar que a crise paradigmática – “crise de hegemonia na formação discursiva matriz da historiografia escolar” – influenciou, conseqüentemente nos processos de produção e consumo da História no contexto escolar. Desse modo, ressalta Gabriel (2012, p.196), que “o processo de produção de conhecimento nessa área disciplinar sofre, de forma permanente, a interferência das conseqüências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes

projetos de sociedade em disputa”. À respeito das temáticas elegíveis para o ensino da disciplina nesse período, a autora recorda a ocorrência dos acirrados debates entre as “perspectivas historiográficas que disputavam o lugar do conhecimento legítimo e validado para ser ensinado aos alunos da educação básica” (id. p. 197).

Bittencourt, por seu turno, constata no que se refere à disciplina de História no seio das reformas curriculares ocorridas na década de 1990, “em todas elas as justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas de História denominada positivista, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo” (BITTENCOURT. 1998 apud GABRIEL, 2012, p. 198).

Num contexto de sólida incorporação da tecnologia no campo da produção, teve início, em janeiro de 1995, o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, governo que ficou caracterizado por concretizar reformas²⁴ que tramitavam desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, de substancial importância tanto para a economia quanto para as políticas públicas em educação. A lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) foi sancionada ainda em seu primeiro mandato, em 20 de dezembro de 1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), configuraram-se como importantes medidas do governo federal.

Em seu segundo mandato (1998-2002) foi aprovado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº. 10.172/01, que iria vigorar pelo período de dez anos. A abertura da abordagem sobre o Ensino Médio no referido plano se inicia com o item “3.1. Diagnóstico”. Pressupondo inclinações neoliberais, é possível perceber no referido plano o ideário de uma formação para o trabalho e para a fundamentação de consciência cidadã, haja vista que

Considerando o processo de modernização em curso no País, o Ensino Médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do Ensino Médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (BRASIL, 2001, p.24).

²⁴As reformas deste governo se estendem desde o campo fiscal e administrativo, perpassando a indústria; telecomunicações; transportes; política e comércio exterior; relações do executivo com o legislativo; saúde; educação; previdência social; assistência social; cultura, entre outras áreas. Cf. LAMOUNIER, B; FIGUEIREDO, R. A era FHC: um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

É salutar sublinhar que ocorreu na “Era FHC” a chamada Reforma do Ensino Profissional, normatizada pela LDBEN (Lei nº 9.394/96), pelo Decreto nº 2.208/97²⁵ posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.154/04, e pela Portaria nº 646/97, que orientava a implementação da reforma.

Oliveira (2001, p. 08) demonstra as premissas neoliberais do Decreto nº 2.208/97, ao relatar que os preceitos deste perpassavam desde a priorização das necessidades do mercado ao afastamento do Estado do custeio da educação. Isso pode ser verificado nos artigos sétimo e décimo:

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à Educação Profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo. (BRASIL, Decreto nº 2.208, 1997).

Na conjuntura da reforma, constava o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), criado em 1997, para atuar como implementador da Reforma do Ensino Profissional. Este programa realizou operação de crédito externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a fim de financiá-lo. Farhat (2005), em matéria publicada no sítio do MEC, comunica que

O Proep foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Os recursos, da ordem de US\$ 500 milhões – 25% do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID – estão sendo utilizados para construção e reforma de centros de Educação Profissional, aquisição de equipamentos e de material didático. A capacitação de professores é, também, uma das propostas do acordo (FARHAT, 2005, s/p).

²⁵ Este decreto, assinado por FHC, em 1997 tinha como uma das atribuições, e quiçá a mais ultrajante, o que determina seu artigo quinto – organização curricular própria e independente do Ensino Médio, permitindo apenas a forma concomitante (instituições e matrículas distintas) e a sequencial. Este decreto, como já mencionado possibilitava o afastamento do estado do custeio da educação. Cf.: Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 (revogado pelo decreto 5.154/04).

A reforma educacional decorrida da promulgação da Nova LDB, Lei nº 9.394/96, teve no PROEP seu principal instrumento de implementação. Contando com financiamento parcial do BID, os recursos destinados à reforma corresponderam à ordem de 500 milhões de dólares, tendo sido distribuídos até o período final do governo FHC. Com efeito, os recursos possibilitados pelo empréstimo junto ao BID foram utilizados tanto durante o segundo mandato, como também e, principalmente, nos governos subsequentes de Luís Inácio Lula da Silva.

Frigotto et al. (2005, p.1101) apontam que o governo petista procurou corrigir distorções na política de Educação Profissional, sendo a revogação do Decreto nº 2.208/97 a mais visível, mas também como retificação dessas distorções, a administração do executivo federal de 2004, promoveria o redirecionamento dos recursos do PROEP para outros programas, a exemplo do programa de aprendizagem profissional Formare²⁶, da esfera privada com recursos do governo federal, e o programa Escola de Fábrica²⁷, implementado pelo governo federal com a supervisão e orientação pedagógica do MEC, porém gerido pelas empresas parceiras.

O Formare é um programa de Educação Profissional cuja expansão se deu em 2001. Através deste programa, o governo federal direcionou verbas e promoveu a formalização de convênios entre o programa e entidades públicas de ensino profissional. O texto do relatório de atividades do programa Formare, assim o define:

O Formare é um programa da Fundação Iochpe²⁸ voltado para Educação Profissional. A partir de parcerias com empresas de médio e grande porte, o Programa Formare investe na formação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com idades de 16 a 19 anos, residentes nas comunidades do entorno das empresas (...). Os cursos são desenvolvidos pela equipe pedagógica do Formare, de acordo com as características de cada empresa e a realidade do mercado de trabalho local. A abordagem pedagógica pauta-se pelo desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e inserção no mundo profissional (FORMARE, 2017s/p).

²⁶ Cf. <http://www.formare.org.br/formare/o-que-e-o-formare/nossa-historia>

²⁷ Ver <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>

²⁸ “Instituída em 1989 pela Iochpe-Maxion S/A, a Fundação Iochpe é uma organização civil sem fins lucrativos, que desenvolve programas com foco no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, por meio da educação, cultura e inserção social. A Fundação Iochpe apoia profissionais e empresas em suas ações de investimento social. A atuação efetiva se concretiza através de uma rede de parcerias, que a Fundação mantém com instituições públicas e privadas”. (FORMARE, 2017) Disponível em: <http://www.formare.org.br/formare/relatorio-de-atividades/2017/FORMARE-Relatorio-de-Atividades-2017.pdf> Acesso em 23/10/2018

O projeto Escola de Fábrica²⁹, por sua vez, foi instituído pelo governo federal, em 2005, pela Lei nº 11.180. O programa pretendia aproximar o setor produtivo dos processos educativos. A gestão dos recursos e a supervisão ficava sob responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), enquanto o acompanhamento do programa e apoio financeiro era de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A finalidade do programa era

prover formação profissional inicial e continuada a jovens entre 16 e 24 anos, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo e que estejam matriculados na educação básica regular da rede pública ou na educação de jovens e adultos presencial, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados em estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais (...). Os cursos devem ser focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da Educação Profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, e conjugar atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e de apoio à educação básica (ASCOM-FNDE, 2005)³⁰.

Atualmente, o programa Escola de Fábrica não consta mais na listagem dos programas e ações desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) em apoio à educação profissional e tecnológica no País³¹. Na conjuntura inicial da chamada “Era Lula” (2003-2010), assumiu-se como consenso político que a oferta de cursos profissionalizantes pelos estados e governo federal seria promissora para a alteração do quadro socioeconômico daquele período. A partir da mudança de governo, a percepção a respeito do índice desfavorável de estudantes no ensino técnico sinalizou um cenário de mudanças tanto para o desenvolvimento econômico do país quanto para a politização da juventude, num contexto de ampla desigualdade e injustiça sociais.

À época do mandato presidencial de Lula, os debates realizados nos seminários e

²⁹ A minuta do programa pode ser lida através do link: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>> Acesso em 23/10/2018

³⁰ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/1469-divulgadas-regras-do-programa-escola-de-f%C3%A1brica>> Acesso em 23/10/2018

³¹ Existem os seguintes programas de apoio a Educação Profissional e Tecnológica: Novos Caminhos, com cursos alinhados às demandas do setor produtivo; Bolsa Formação, que oferta de vagas gratuitas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, custeando a abertura de vagas; Programa Brasil Profissionalizado, que viabiliza a construção, a reforma e a modernização de unidades escolares, incluindo a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios, além de propiciar o financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação.

conferências sobre a educação nacional demonstravam “conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política” (FRIGOTTO, 2007, p.1130). A origem dessas divergências demonstra, de um lado, a vontade política de grupos de educadores progressistas de lutarem pela democracia e realizar o pleno exercício da cidadania sob novas formas de relacionar política, sociedade e economia. De outro, a classe dominante dos meios de produção e bens, que se pretende hegemônica, posicionando-se a partir das medidas neoliberais, que começaram a ganhar força na década de 1980, na permanente ofensiva de subordinar a educação ao mercado.

Gentili (1998), ao abordar essa questão no cenário da América Latina nos anos 1990, argumenta que, “no Brasil, o crescimento das forças populares, especialmente do Partido dos Trabalhadores (PT), emitem um sinal alentador de mudanças e reformas progressistas no futuro” (GENTILI, 1998, p. 170). O futuro mencionado pelo autor se materializa no decreto 5.154/04 e na criação dos Institutos Federais, pela Lei 11.892/08, dispositivos legais que esforçaram-se em construir o modelo de educação profissional substancialmente mais democrático da história brasileira, mas que, face aos novos projetos políticos conservadores, encontra-se ameaçado.

Deitos e Lara(2016) identificam que a política educacional³² desenvolvida durante os anos de governo Lula apresentavam uma dupla tensão: atender às necessidades da qualificação exigidas pela maioria da população trabalhadora e responder às exigências que o processo de produção capitalista estabelece como requisitos técnicos, formativos e ideológicos (DEITOS; LARA, 2016, p. 168).

Diante disso, não se pode perder de vista que desde os anos 1990 as reformas educacionais, especialmente àquelas voltadas para o ensino profissionalizante, atestam a necessidade de preparação visando desenvolver habilidades. As recomendações e pautas do Banco Mundial valeram-se de discursos que defendiam a necessidade de melhorar o crescimento econômico de países em desenvolvimento. Fica claro perceber as reformas daquele período, alinhadas às instruções do Banco Mundial:

³² É oportuno destacar que neste trabalho os autores referem-se, principalmente ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC. Esses autores e outros tecem duras críticas ao mesmo, sobretudo porque através desse programa transferiu-se milhões de reais dos cofres públicos para a iniciativa privada do “Sistema S”. Cf: DOS SANTOS, A. M .A; MOURA, D. H. PRONATEC: Algumas reflexões sobre os (des)caminhos da Educação Profissional no Brasil. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_

With strong support from international donor agencies, including the World Bank, developing-country governments have built public training systems. Most public training is delivered before employment, with skilled workers attending vocational schools and labor training centers and technicians attending postsecondary institutions. A major policy objective in many countries is to use this capacity more efficiently; this is especially true in low-income countries where employer and private training is not yet well developed (Banco Mundial, 1992)³³.

Posteriormente, os relatores do “Informe anual” do Banco Mundial atestam que

Alrededor de la cuarta parte de los proyectos nuevos se centra en la enseñanza secundaria y la formación profesional, con intervenciones para ayudar a asegurar que la educación permita el desarrollo de las aptitudes necesarias para satisfacer la demanda del mercado laboral (Banco Mundial, 2010, p.16)³⁴.

Desde meados do século XX, até o fim do governo FHC, as políticas para a Educação Profissional brasileira sustentaram-se por intermédio de parâmetros hegemônicos que apregoavam o discurso da adaptabilidade ao mercado, competitividade, produtividade, entre outros que se estruturaram na construção de habilidades profissionais³⁵.

Durante os governos de Lula e Dilma, (2003 a 2016), a defesa do conhecimento técnico vinculado à formação de habilidades não deixou de ser elemento da agenda política educacional. Isso é revelador do consenso entre forças políticas correlacionadas e disputas político-ideológicas³⁶, tendo em vista que a relação conhecimento/habilidades tem indicado os interesses dos grupos hegemônicos em atuar através da política em geral e das políticas públicas em particular, em prol dos seus objetivos capitalistas.

A expansão do ensino técnico, a partir do governo Lula, mais articulado ao termo

³³ Com forte apoio de agências doadoras internacionais, incluindo o Banco Mundial, o governo dos países em desenvolvimento desenvolveu sistemas públicos de treinamento. A maioria dos treinamentos públicos é ministrada antes do emprego, com trabalhadores qualificados frequentando escolas profissionais e centros de treinamento de mão-de-obra e técnicos frequentando instituições pós-secundárias. Um objetivo político importante em muitos países é usar essa capacidade com mais eficiência; esse especialmente verdadeira em países de baixa renda onde o empregador e o treinamento privado ainda não estão bem desenvolvidos (Banco Mundial, 1992, tradução livre).

³⁴ Cerca de um quarto dos novos projetos se concentra no Ensino Médio e na formação profissional, com intervenções para ajudar a garantir que a educação permita o desenvolvimento das habilidades necessárias para atender à demanda do mercado de trabalho (Banco Mundial, 2010, p. 16, tradução livre).

³⁵ Como exemplo pode ser citada a trajetória das instituições que integram o chamado “Sistema S” de ensino profissionalizante, bem como a estreita relação destas com o empresariado nacional.

³⁶ Por meio do conceito de *consenso*, referenciado no teórico educacional Michel Apple, situo a Educação Profissional em um campo de disputas ideológicas e de forças correlacionadas.

“Educação Profissional” está relacionada ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)³⁷. O PAC, criado em janeiro de 2007, foi pensado enquanto planejamento estratégico para retomar investimentos nos setores estruturantes do país. Desde aquele ano, o programa procurou recuperar o planejamento nacional e executar “grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável”.

Uma vez que o programa objetivava promover o crescimento econômico a partir da distribuição de renda e da redução das desigualdades sociais regionais, o PAC impactou positivamente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁸, cujo lançamento se deu em abril de 2007. Este último teve como uma de suas principais ações identificar problemas que afetavam diretamente a educação nacional, para então passar a solucioná-los. Para tanto, foram realizadas iniciativas na educação básica, superior e profissional³⁹.

A ampliação da Rede Federal e a consequente criação dos IFs constituiu-se, portanto, como iniciativa do PDE nessa área⁴⁰, como também e, especialmente, a oferta do Ensino Médio Integrado, que visa desde então ofertar educação de qualidade, medida essencial para o desenvolvimento de trabalhadores mais qualificados.

1.2. A legislação para a Educação Profissional no século XXI: algumas notas

Desde o início do século XXI, a educação básica, e nela inclui-se a técnica de nível médio, tem passado por amplo contexto de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio de uma série de pareceres e resoluções seguidas das alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008⁴¹.

Nesse sentido, em concordância com Apple (2015), “políticas e práticas defensáveis,

³⁷ Cf. <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>

³⁸ Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC “vem reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. No PDE, investir na educação básica significa investir na Educação Profissional e na educação superior”. Cf. <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

³⁹ Cf. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

⁴⁰ Cf. http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/profissional.html

⁴¹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Cf. BRASIL, Lei Federal nº 11.748. Brasília, jul, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 19/09/2018

bem elaboradas e totalmente detalhadas, enquanto alternativas críticas e progressistas para o currículo, ensino e avaliação, [estas] devem ser desenvolvidas e amplamente divulgadas” (APPLE, 2015, p.638). Sabe-se que as políticas Educacionais se modificam conforme a conjuntura política, por essa razão é interessante discorrer à respeito delas no século XXI.

Entre os dispositivos legais, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ressalta-se o caráter progressista da referida resolução, inspirado pela teoria crítica da educação, particularmente no conteúdo de seu artigo 3º, o qual sinaliza que as DCNs de cada etapa e modalidade da Educação Básica devem

evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, (...) o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 01).

As alterações promovidas pela Lei nº 11.741/08 são expressivas, de tal forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica atestam que se incorporaram à LDB os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/04. As DCNs explicitam que

Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB (BRASIL, 2013, p.205).

O Decreto nº 5.154/04, além de revogar o já aludido Decreto nº 2.208/97, tratou de regulamentar a Educação Profissional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 39⁴², bem como ordenou que ela fosse desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – Educação Profissional técnica de

⁴² O artigo 39 passou por alteração após o Decreto 5.154, especialmente após o sancionamento da lei 11741/08. Copiar as inclusões de parágrafos e incisos. Ao artigo 36 foi incluída nova redação, também após a lei de 2008, tendo sido revogado o parágrafo segundo.

nível médio; III – Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O inciso I, do parágrafo primeiro do artigo 4º do Decreto nº 5.154/04 define que uma das formas de articulação entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Médio, é a integrada, oferecida a concluintes de Ensino Fundamental. Essa modalidade promove habilitação técnica a partir de uma única matrícula em uma única instituição (Ensino Técnico + Ensino Médio). Outras formas de articulação se dão pela concomitância das habilitações, em mesma instituição ou não, e pela formação subsequente, qualificação a quem concluiu o Ensino Médio.

Desse modo, a regulamentação da Educação Profissional ocorrida na década de 2000, em seu conjunto de leis, pareceres e decretos, promoveu mudanças que implicaram na expansão da esfera pública da Educação Profissional. A partir do ano de 2008 ocorreu um aumento progressivo em matrículas no Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade integrada, especialmente devido à criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no país e sua consequente expansão.

É importante dar nota de que um movimento pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional teve início no ano anterior, a partir do Decreto nº 6.095, de caráter oficial do Executivo Federal. Macedo (2017, p. 100) depreende que “este foi o primeiro dispositivo legal que tratou sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. O mesmo autor informa que

Em 12 de dezembro de 2007, o Ministério da Educação emitiu a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007 com o objetivo de acolher propostas de composições de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a ser apresentadas pelos estados da federação através de suas instituições representadas, num prazo de 90 dias. O resultado da Chamada Pública foi apresentado em 31 de março de 2008 através da Portaria MEC/SETEC nº116. A relação das propostas aprovadas no processo de seleção subsidiaram a elaboração do Projeto de Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MACEDO, 2017, p.100).

Pela Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sancionada pelo então presidente Lula, iniciou-se um sistema de ensino que se pretende promotor de uma educação tecnológica democrática. A partir da referida lei, o ensino público profissional se expandiu para todas as regiões do país, havendo o direcionamento de recursos para as

instituições de Ensino Profissional já existentes⁴³ que optaram em converter-se à Institutos Federais e aos trinta e oito IFs criados por ela.

O texto legal indica que os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia e detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Além de situarem-se como instituição de educação básica e profissional, os IFs também são instituições de ensino superior e de pós-graduação com organização pluricurricular e multicampi. A proposta orçamentária é anual para cada campus⁴⁴.

A Lei nº 11.892/08 tem por finalidade garantir a oferta, em todos os níveis e modalidades, Educação Profissional e Tecnológica, de modo a verticalizar e integrar a Educação Profissional básica e superior visando melhorias na estrutura física, no quadro docente e técnico-administrativo, otimizando os recursos destinados à Educação Profissional.

Não sendo necessário reproduzir o texto da Lei nº 11.892/08 em sua completude, analiso a redação das seções II (finalidades e características) e III (objetivos) do Capítulo II, de título *Dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. A seção II é composta de um único artigo, o 6º da lei, no qual constam nove incisos, enquanto a segunda compõe-se de dois artigos, sendo, respectivamente, os 7º e 8º. O primeiro artigo da seção III compõe-se de seis incisos e cinco alíneas no sexto inciso, que explicitam a oferta em nível superior. Já o segundo artigo desta seção⁴⁵ complementa-se com dois parágrafos. Ambas seções foram reproduzidas nos quadros a seguir e de modo que ao leitor estejam ilustrados os objetivos, características e finalidades dos Institutos Federais a partir de sua regulamentação pela aludida lei.

⁴³ Tais como os CEFET-RJ e CEFET-MG, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, nº13, 2017, p. 94-106.

⁴⁴ Pelo Artº 9 da lei 11.892/08, “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”.

⁴⁵ Destaco, novamente, nuances da teoria crítica da educação, assumida pelas políticas públicas do período da lei em destaque através de sua gestão. Pelo artigo oitavo, garante-se um percentual mínimo de 20% em oferta de cursos de licenciatura em áreas sensíveis da educação básica, ciências e matemática. Além disso, da totalidade das vagas, cada *campi* deve reservar 50% para os cursos técnicos de nível médio, de modo a primar pela oferta do ensino público de qualidade para jovens e adultos.

Quadro 1 - Características e finalidades dos IFs de acordo com a Lei nº 11.892/08

Seção II <i>Das Finalidades e Características dos Institutos Federais</i>
<p>Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:</p> <p>I. ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;</p> <p>II. desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;</p> <p>III. promover a integração e a verticalização da educação básica à Educação Profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;</p> <p>IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;</p> <p>VI. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;</p> <p>VII. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;</p> <p>VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;</p> <p>VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;</p> <p>IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.</p>

Fonte: Lei nº 11.892/08

Quadro 2 - Objetivos dos IFs de acordo com a Lei nº 11.892/08:

Seção III <i>Dos Objetivos dos Institutos Federais</i>
<p>Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:</p> <p>I. <i>ministrar</i> Educação Profissional técnica de nível médio, <i>prioritariamente na forma de cursos integrados</i>, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</p> <p>II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de</p>

escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica;

III. *realizar pesquisas* aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, *estendendo seus benefícios à comunidade*;

IV. *desenvolver* atividades de *extensão* de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, *em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais*, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação do cidadão* na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. § 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Fonte: Lei nº 11.892/08

Pelos artigos com seus incisos e parágrafos, evidencia-se que os Institutos Federais ressaltam a formação técnica como uma resposta às demandas do mercado pela qualificação do trabalho que são requeridas por setores diversos da economia, desde a local até a nacional. Em parte, afirma-se que seus objetivos são relacionados ao mercado produtivo “entre eles a ideia, presente na própria Lei nº 11.892, de pesquisa aplicada dirigida às indústrias e empresas” (OLIVEIRA, 2014, p.134).

Com a institucionalização garantida pela lei, diz-se que os IFs, e, portanto, aqui se insere o IFMS, primam pela democratização da tecnologia, colocando-a a serviço das comunidades

em que essas instituições estão inseridas. Assim, é “seguindo os interesses e demandas locais que as novas unidades federais de ensino profissional têm sido instaladas em cidades estratégicas de regiões do país, levando e criando cursos que, em tese, estão em consonância com o mercado de trabalho e políticas regionais” (OLIVEIRA, 2014, p.134).

Celia Otranto (2010) comenta que o texto legal determina que os IFs orientem sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais. Para tanto, é indispensável que cada unidade dos IFs realize um mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (OTRANTO, 2010, p.101).

O aprimoramento da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma potencial proposição dos IFs e isso se desenvolve a partir de estímulos aos fatores econômicos e sociais que caracterizam a região, de modo que seja possível investigar as potencialidades de sua localidade⁴⁶.

Enquanto novo formato de educação federal, os institutos esperam incentivar a profissão docente, uma vez que, na forma da lei, a garantia de 20% de suas vagas deve voltar-se para cursos de licenciatura, conforme apontado no Artº 8. Com isso,

observa-se uma tentativa de dirigir parte do esforço de formação dessas instituições públicas, sabidamente detentoras de uma infraestrutura de laboratórios diferenciada na educação pública, para apoiar o processo de formação de professores para educação básica, principalmente da área de ciências, que trabalha mais diretamente com a questão dos recursos tecnológicos (ARAÚJO; HYPOLITO, 2010, p.9).

Os IFs percebem-se e querem ser percebidos enquanto instituição especializada na oferta de um ensino técnico de qualidade, em que, somado aos conhecimentos técnicos, seu público possa criar produtos e projetos a partir da busca de dados em processos de empiria. É razoável supor que por meio dessa dinâmica de ensino em que se aliam conhecimentos teóricos com práticos, a instituição esteja buscando sua afirmação no campo educacional⁴⁷. A atuação

⁴⁶ A proposição está alinhada ao Inciso IV do artigo 6º: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”.

⁴⁷ Uma das razões que levam a tal suposição é vislumbrada quando a instituição promove as suas conhecidas feiras de ciência e tecnologia, nas quais os projetos que os alunos desenvolvem no âmbito de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (mas não somente neles), são apresentados à comunidade. Nesses trabalhos, de pesquisa aplicada, geralmente se apresentam “o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (Inciso III do Artº7 da Lei nº 11.892/08).

na formação e na qualificação de profissionais da educação básica ocorre do mesmo modo, sendo melhor explicitada na seção III, alíneas a, b, c, d, e, do inciso VI. Aproximam-se da comunidade por meio de projetos e retornam à sociedade com a realização de eventos científicos⁴⁸, permitindo a participação da comunidade externa na instituição.

A articulação com a sociedade é garantida igualmente pela Lei nº 11.892/08, que situa a inserção social e a interação da comunidade com a instituição como ações projetadas para além da relação com o setor produtivo, tendo em vista que a lei coloca como finalidade “consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais” e sugere o “mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (Lei Federal nº 11.892, Seção II). Nesse sentido, não há dúvidas de que a aproximação e o estabelecimento de vínculos além da fronteira institucional incorram em atribuições desafiadoras.

Promovem, ainda, a aplicação prática das ciências de modo a contribuir com o desenvolvimento científico, ao passo que induzam a uma educação empreendedora⁴⁹, qualificada a transformar conhecimentos em produtos que beneficiem a sociedade e de modo a minimizar os impactos das tecnologias ao meio ambiente.

Oliveira (2014) explica que

os Institutos seguem algumas finalidades e características específicas. (...) formando cidadãos que possam suprir as necessidades locais e regionais, observando as peculiaridades como forma de proporcionar ao aluno um ensino em que este possa ser um transformador com soluções para os problemas encontrados na região (OLIVEIRA, 2014, p.130).

Assim, pode-se compreender que a característica economicista da Educação Profissional, vinculada a dinâmica do mercado de trabalho, não deixou de ser uma premissa após a criação dos IFs. Entretanto, Ramos (2010, s/p) lembra que o que se modifica na História da Educação Profissional é “como esses aspectos vão se transformando à luz do modelo de

⁴⁸ Feiras de ciências locais, regionais, nacionais à exemplo da FECINOVA, FECIFRON, FECIGRAN, FETEC MS e FEBRACE, Semana de Tecnologia, Colóquios, entre outros. Possibilita ainda, a participação de estudantes em eventos internacionais, com a Intel ISEF, maior feira de ciências de nível médio, nos EUA.

⁴⁹Consta na matriz curricular do PPC do IFMS, curso de Informática, as disciplinas de características empreendedoras, sendo oferecidas nos 4º e 5º período, “Empreendedorismo” e “Inovação e Competitividade”, respectivamente. Elas objetivam sensibilizar e incentivar para uma cultura de inovação tecnológica.

acumulação do capital e a forma como eles se configuram nos países de capitalismo dependente, como o Brasil”.

Além de ter por objetivos proporcionar técnico de nível médio, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos superiores para formar tecnólogos, licenciados e bacharéis, cursos de especialização, mestrado e doutorado, os IFs também, a partir da extensão, articulada com o mundo do trabalho, objetivam a realização de pesquisas aplicadas de modo a retornarem à comunidade. A legislação prevê, ainda, o apoio às ações que conduzam a geração de renda e emancipação do trabalhador.

Na conjuntura das alterações na LDB, bem como da expansão da Rede Federal, o Ministério da Educação elaborou, em 2012, o Documento Base para a Educação Profissional Técnica. Nesse documento, a concepção de educação integrada corresponde àquela em que

a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2012, p.41).

Deste documento, é possível apreender que a dimensão ontológica do trabalho é compreendida pela Rede Federal de educação, logo pelo IFMS, como “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (idem, p. 43). A compreensão dos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura que os agentes das políticas para a Educação Profissional fazem, preconiza uma relação dialética entre formação geral e profissional, e, portanto, indissociável, cujo fundamento se dá pela aceção do trabalho como princípio educativo. O documento citado considera que, neste princípio, a realidade se produz pelo ser humano que, ao se apropriar dela, pode transformá-la.

Defendendo de maneira ampla que “formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho” (ibid, p. 45), a SETEC entende que o ensino profissional técnico integrado ao médio, na Rede Federal, é elegível para proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtiva das sociedades modernas, além de habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.

A análise do Documento Base torna implícito que, para seus relatores e não para os

agentes políticos como um todo, a proposta da Rede Federal de Educação à época dos governos de Lula e Dilma foi influenciada por valores emancipatórios. Por conseguinte, é possível perceber que as diretrizes para a Educação Profissional expressavam, ao longo das últimas décadas e continuam a expressar propostas de governo, que por sua vez, “corresponde a uma concepção [consensual] de sociedade e de homem que é fruto da opção política de um grupo que ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dada” (KUENZER, 2000, p. 16).

O texto referencial para a Educação Profissional na segunda década do século XXI utiliza-se de teóricos de inspirações marxistas, a exemplo do filósofo e pedagogo Demerval Saviani, para dar conta de demonstrar a importância do sentido histórico do trabalho. Enquanto filósofo da educação, desde os anos de 1980⁵⁰ versava sobre o ensino democrático e a politécnica, conceito que, por sua vez, remete ao pensamento marxista.

Apropria-se das ideias do educador e filósofo italiano Antonio Gramsci ao defender um projeto unitário de Ensino Médio e remete à teoria marxista ao reconhecer que o conhecimento científico assegurado pela formação profissional se traduz ao trabalhador técnico de nível médio como força produtiva. Depositária de procedimentos técnicos, os quais se relacionam a compreensão de inúmeros conceitos tecnológicos e científicos elementares, a percepção desses sujeitos trabalhadores levariam “à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade” (BRASIL, 2012, p.47). Este documento, é, portanto, um marco para o ensino profissionalizante, que, no século passado era pensado unicamente como uma formação de mão de obra, sem o objetivo de oferecer condições de emancipação social, de capacitação continuada, de formação de gestores, ou ainda de prosseguimento nos estudos. O foco era apenas de formar trabalhadores para atuar no mercado de trabalho, aceitando que sua habilitação lhe traria algum sustento, porém este trabalhador seria um cidadão limitado.

O posicionamento dos elaboradores do documento base para a Educação Profissional pondera que em seus currículos devem ser consideradas tanto as ciências naturais, como as ciências sociais. Nesse sentido, trago a contribuição de Saviani (2003) acerca do assunto aqui abordado. Este estudioso afirmou que a base do currículo da escola elementar partiu da premissa na qual a natureza é transformada pelos agentes sociais, na medida em que se relacionam entre

⁵⁰ Cf obras: Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica, São Paulo: Cortez Autores Associados (1980); Escola e Democracia, São Paulo: Cortez Autores Associados (1983); Sobre a Concepção de Politécnica. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (1989).

si, e, por essa relação houve a necessidade de um currículo que considerasse as ciências naturais. Em contrapartida, afirma o autor que

ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais (SAVIANI, 2003, p.135).

A formação plena, e, portanto, integral, pretendida pelos elaboradores do documento base, demanda possibilitar “construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 47).

Atualmente, existem 644 *campi* de Institutos Federais no país, o que revela uma situação muito distinta daquela do início dos anos 1990, quando havia, de acordo com Goldemberg, Schwartzman e Durham (1993 s/p), uma pequena rede de escolas técnicas com 19 estabelecimentos técnicos e 37 agrotécnicos de segundo grau. As matrículas no ensino público técnico e agrotécnico no ano de 1993, por sua vez, indicavam um número aproximado de 100 mil estudantes matriculados no país (*idem*). Em 2017, dados coletados através da Plataforma Nilo Peçanha⁴⁶, indicam que naquele ano foram realizadas 440.644 matrículas na Rede Federal de Educação e, caso considerarmos as rematrículas, o quantitativo de alunos na totalidade dos cursos e modalidades se eleva para mais de um milhão.

Desse modo, em concordância com Ortigara (2012), a política de expansão da Rede Federal de Educação,

assumiu um significado importante por duas razões: primeira por se constituir numa ação direta do Estado que, com recursos próprios, criou 182 escolas públicas que dispõem de orçamento para a manutenção e quadro de servidores assegurados pelo governo federal; a segunda razão é de ordem quantitativa, pois, da criação das primeiras 19 unidades em 1909 até o ano de 2002, haviam sido criadas 144 escolas federais. Durante o governo Lula (2003 a 2011), o número de instituições passou para 252 unidades, ou seja, houve um aumento de 75,60% em relação às escolas que haviam sido criadas durante os 100 anos de existência da Rede Federal (ORTIGARA, 2012, p. 181-182).

De acordo com o Mapa da Educação Profissional (2015), o Decreto nº 5.154/2004 “restituiu a integração da formação profissional com o Ensino Médio, permitiu um avanço importante dessa modalidade, mais adequada a um ensino profissionalizante em conexão com um projeto de desenvolvimento sustentável a longo prazo”. (BRASIL, 2015, p. 42). Este mesmo decreto apresentou as bases para o plano de expansão do ensino técnico de nível médio no país.

O Parecer nº 6 da SETEC, em 2012, por seu turno, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu artigo 5º, busca-se articular a possibilidade de uma educação integral voltada para o trabalho e para a vida social:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Note-se uma abertura no que se refere às disputas ideológicas presentes no campo educacional, em se fazer presente os interlocutores da Educação Profissional, demarcando um posicionamento político que se apresenta contra-hegemônico, que é progressista, reformador. Inegavelmente, os mandatos petistas desse período possibilitaram trabalhar a Educação Profissional, por meio do Ensino Médio Integrado, como travessia para a existência de uma força produtiva capaz de se perceber como classe e como produção histórica de sentidos.

Marise Ramos (2006) observa que

Considerando que as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão da luta política em torno da função da educação, percebemos que as instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre na relação entre Estado e sociedade civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico (RAMOS, 2006, p.284).

A autora observa ademais, que, na década de 1990, a relação política entre as instituições federais de ensino técnico e o Ministério da Educação “foi marcada por jogos de interesse” e dá nota de que, nos anos 2000, a identidade dessas ainda não se definiram. Para ela, o futuro das escolas técnicas federais será de disputa, “numa correlação de forças que, apesar de

aparentemente favoráveis aos segmentos progressistas, ainda não se provou forte o suficiente para superar as décadas de conservadorismo” (RAMOS, 2006, p. 303).

No entanto, após o sancionamento da Lei nº 11.892/08 que amplia a Rede Federal, é possível identificar que aos poucos vai se estruturando o ideário de Educação Profissional pretendido pelos IFs⁵¹,

com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios (PACHECO, 2010, p. 26).

Nesse sentido, é salutar associar as políticas educacionais em curso naquele momento político com a implantação da citada lei. Antes de 2004, ou melhor, nos governos anteriores ao de Lula, a Educação Profissional esteve basicamente comprometida com a formação da força de trabalho. A expressiva quantidade de unidades de Institutos Federais, constituídos por valores e missão comprometidas com a educação integral, tendem a modificar, ainda que a longo prazo, o modelo de Educação Profissional de mercado. Para isso se faz necessária a manutenção da qualidade de ensino e dos investimentos na Rede Federal.

Na atual conjuntura política do país tem havido retrocessos e cortes orçamentários que comprometem a preservação da estrutura, da pesquisa, dos incentivos à permanência dos estudantes⁵². Por essa razão, nesses tempos de incertezas, se faz mais do que urgente a resistência política das associações sindicais de docentes e técnicos, do movimento estudantil, e do mesmo modo das disciplinas escolares que podem problematizar a sociedade. Por esse caminho poderá ser consolidada uma formação para além da produção de mão de obra especializada.

⁵¹ Convém dar nota de que, mesmo sob ataques à educação do atual governo sobre as universidades e aos institutos federais, com significativos cortes orçamentários, essas instituições continuam resistindo, com atividades de pesquisa, inovação, abertura de vagas em cursos e também com ações comunitárias, inclusive contra a pandemia do covid-19, evidenciando que a importância dessas instituições está além do ponto de vista educacional e de formação.

⁵² Além dos auxílios financeiros ofertados, as unidades do IFMS, no âmbito de suas diretrizes pedagógicas, exigem que para complementação da carga horária docente, seja planejado pelos docentes um horário semanal denominado como P.E, que significa “permanência do estudante”, uma espécie de plantão de dúvidas, facultado, semanalmente.

1.3. Educação Tecnológica, Politecnia, Formação Integral e Currículo Integrado

A ideia de Educação Profissional dos Institutos Federais se materializa a partir do que se denomina Ensino Médio Integrado. Assim, é imprescindível lançar mão de uma discussão a ele referente, e, especialmente, do Currículo Integrado, seu elemento chave.

O movimento em defesa da integração dos conhecimentos formação geral/ formação específica ou ainda núcleo básico/núcleo técnico no Ensino Médio foi bastante alimentado na década de 2000. Comprova-se a ideia a fim de apontar que o produto da combinação Ensino Médio/Ensino Técnico poderia oferecer aos estudantes da classe trabalhadora certa emancipação diante da mera massificação da mão de obra de caráter alienante.

Assenta-se, não apenas para a modalidade integrada, como também na concomitante e subsequente, prevista pelo Decreto nº 5.154/04, que o princípio da integração, à luz do trabalho, deve ser observado. Gomes (2016) explica que

Quem defende integração não o faz por ser uma modalidade que deva ser priorizada em relação às outras. Defende-se a integração pelo princípio, e reconhecem-se demandas e pertinências sociais das outras modalidades. Não quer dizer que o Ensino Médio ou o Fundamental devam ser necessariamente profissionalizantes. Mas sim afirmar o trabalho como princípio organizador da concepção de educação em todos os níveis. A integração não é uma questão didático-curricular, é antes de tudo uma questão epistemológica, assim como a politecnia. Defendemos a escola unitária, a formação integral, e parte disso é mostrar a justificativa histórica e social dos saberes, a sua fundamentação histórica e social (GOMES, 2016, s/p).

Por seu turno, Ramos (2016) infere que a integração é defendida como uma lógica de organizar o conhecimento para a formação humana e profissional. Para além de uma “necessidade social”, a autora reconhece que o ensino integrado consubstancializa-se como princípio educativo e ético-político. Sustenta que

Esse princípio é o de que a educação tem que estar orientada pelo princípio do trabalho, porque é ele que possibilita à classe trabalhadora a compreensão científica, tecnológica, sócio-histórica-cultural da produção, e é isso que instrumentaliza o trabalhador para produzir a existência a partir de seu próprio trabalho, reconhecer sua condição de ser alienado, se organizar e buscar transformações (RAMOS, 2016, s/p).

Na virada do século, a possibilidade de conceber o trabalho como princípio educativo

foi largamente debatida pelos teóricos da educação. Nesse contexto, a Revista *Pensar a Prática*, da UFG, que, embora seja do curso de Educação Física, dialóga com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosófico, indagou a pesquisadora Acácia Kuenzer a respeito da possibilidade de utilizar a categoria trabalho como princípio educativo na escola. Kuenzer respondeu categoricamente:

Ao compreender que a crise é do emprego, e não do trabalho, compreendido como o conjunto de ações materiais e espirituais que [os sujeitos históricos], desenvolvem ao longo da História para construir suas condições de existência; que o trabalho, assim concebido, é teórico-prático e transformador, e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da História, estão dadas as premissas para compreendê-lo como princípio educativo (KUENZER, 2000, s/p, editado pela autora)

Mais que uma expressão definidora da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, o Ensino Médio Integrado e seu currículo têm sido pensados como uma concepção de educação na qual a integração com as dimensões da cultura, da ciência e do trabalho atuem como princípios norteadores. Neste empreendimento integrador, pressupõe-se a possibilidade de que os estudantes dessa modalidade de ensino tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos grupos humanos nas dimensões éticas, estéticas⁵³ e científicas.

O Currículo Integrado compreende conhecimento básico-tecnológico-técnico, como unidade, tendo cada um deles uma especificidade em termos epistemológicos (RAMOS, 2006, p.74). A relação curricular entre as partes dessa unidade pretendida pelo Currículo Integrado visa constituir a plena formação do aluno, ou seja, a sua globalidade, objetivando, em concordância com a mesma autora, “construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente da realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (RAMOS, 2004, p.48-49).

Os teóricos contemporâneos da Educação Profissional⁵⁴, em boa medida partidários da teoria histórico-crítica, posicionam-se a favor da defesa do conceito de educação tecnológica, que abrange o significado da politecnia, e contra os usos neoliberais do termo “formação técnico-profissional”, que denota unicamente uma capacitação técnica, desvinculada de criticidade, que pode reproduzir trabalho alienante e trabalhador alienado.

⁵³ Por dimensão estética na educação, entende-se que ela tem por substância a potencialidade de romper com a racionalidade instrumental e incluir e pensar as sensibilidades inerentes à experiência humana.

⁵⁴ Tais como Saviani, Kuenzer, Ciavatta, Ramos, Frigotto, entre outros.

De acordo com o Documento Base para a Educação Profissional Técnica (2012), norteador da Educação Profissional, atualmente o conceito de educação tecnológica quer indicar a possibilidade de um ensino em sua totalidade, que forme para a vida e para o trabalho. Os debates realizados e os documentos elaborados no contexto da formação profissional dos IFs durante os governos de Lula (2003-2010) reproduzem o ideário defendido pelo antigo secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC), o historiador e professor Eliezer Moreira Pacheco, para quem

na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da Educação Profissional e Tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (PACHECO, 2010, p. 13-14).

Na perspectiva da análise crítica, o trabalho capitalista não encontra uma completude, sendo considerado, portanto, alienado e fragmentado. Por seu turno, a educação capitalista espelha essas características. Silva (1999) explica que

a análise crítica, contrapõe a essa situação uma educação que permitiria não apenas a formação de um trabalhador “integral”, “polivalente”, em termos de capacidade e habilidades técnicas, mas também de um trabalhador que tivesse uma visão abrangente e crítica sobre a organização capitalista do trabalho e da sociedade. (SILVA, 1999, p.76-77)

O currículo idealizado pela abordagem de uma pedagogia crítica do trabalho consiste, para o autor, naquele que seja capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para a produção desse tipo de trabalhador “integral”, crítico e politizado.

Apple (2017) ressalta o potencial da concepção progressista e seu papel contra-hegemônico, de modo a sinalizar outro cenário possível na política social e, portanto, na educação. Nessa perspectiva, a forma e os conteúdos do Currículo Integrado deveriam servir às necessidades progressistas e sociais, para manter a vigilância sobre narrativas que apontam as perspectivas conservadoras como inevitáveis (Apple, 2017, p. 894).

Nos termos da formação integral, Ciavatta (2014, p. 188), atesta que conceitos como o de educação omnilateral⁵⁵, politécnica e ensino integrado, não são sinônimos, mas, “pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em Ensino Médio e em Educação Profissional”. Reitera-se a inspiração marxista do conjunto das concepções de Educação Profissional pensados ao tempo da expansão da Rede Federal de Educação, entre 2008 e 2012⁵⁶.

É da multiplicidade da obra de Marx de onde se extraem ideais para uma educação emancipadora⁵⁷. Essa concepção de educação e práticas educativas, para Ciavatta (2014), “remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (CIAVATTA, M. 2014, p. 188).

Lotterman (2012) esclarece que

a defesa de uma formação integral, no sentido de alcançar uma formação omnilateral do ser humano, não foi chamada de Currículo Integrado na sua origem, já que as reflexões sobre educação não contavam com formulações teóricas específicas sobre currículo. Gramsci defendeu a formação completa através de uma Escola Unitária que unisse a formação que chamou de desinteressada (cultura geral, sem objetivo imediato) com a formação de caráter técnico, voltada para a produção. Os pressupostos que sustentam teoricamente este movimento estão no conjunto de ideias defendidas por Marx e Engels, cujas obras têm como eixo central a crítica à exploração estabelecida pela sociedade capitalista. (LOTTERMAN, O. 2012, p.23-24)

A omnilateralidade em educação pretende, portanto, defender que haja uma unidade entre as escolas de Educação Profissional e a sociedade, haja vista que, através desse modelo de educação, o desenvolvimento das potencialidades humanas se amplia e torna-se livre do capital ensejando a construção de bases sociais diferentes daquela determinada pelas relações capitalistas.

⁵⁵ Romão (2010) sugere compreender o conceito de omnilateralidade a partir da concepção na qual, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que considere a formação científica, política e estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação (ROMÃO, 2010, p. 33-34).

⁵⁶ Diversos documentos como resoluções, decretos e a lei 11.892/08 expressam o viés crítico do pensamento marxista.

⁵⁷Na totalidade da obra de Marx a educação foi tratada em diversos textos e manifestos, mesmo que este filósofo não tenha publicado nenhum trabalho que abordasse diretamente o tema da educação. Considera-se, todavia, um elo entre a educação, o trabalho e a sociedade. Por essa razão, desde início do século XX, tem sido possível discutir em termos de educação omnilateral.

Nos textos de Marx, de 1858, conhecido como *Grundrisse*, o desenvolvimento do potencial humano de que trata, se observa ao refletir:

De fato, porém, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão a] elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão predeterminado? [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade? Em que não procura permanecer como alguma coisa que deveio, mas é no movimento absoluto do devir? (MARX, K. 2011, p.646).

A omnilateralidade, nesses termos, refere-se à totalidade do desenvolvimento do homem, que possui uma riqueza não derivada da forma burguesa, mas sim a partir da troca – de necessidades, capacidades, alegrias, forças produtivas – entre os indivíduos na vida social. Por certo, no padrão de sociedade moderna atual, aspirar essa universalidade, tanto nas relações trabalhistas quanto na totalidade da estrutura de sociedade determinada, é iludir-se com uma proposta que a princípio soa como utópica.

Entretanto, para alcançar este fim, Marx e, posteriormente, os teóricos dessa vertente, defenderam que haveria uma forma de realizar uma travessia, que intermediasse tal transformação social: a politecnicidade enquanto proposta de educação. É importante não reduzir a noção deste conceito, preocupação presente em trabalhos da área da Educação⁵⁸. Ele une-se a elementos plurais da proposta de Marx para a educação. Trata-se da formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista e deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral (SOUSA JUNIOR, s/d). Há, portanto, um sentido político e emancipatório que subentende superar, a partir da educação, a divisão social do trabalho, a já citada dualidade estrutural da educação, que cinde trabalho manual e trabalho intelectual, e que, em termos gramscianos, permita que a politecnicidade, além de formar trabalhadores, possa também produzir dirigentes.

Saviani (2003) defende que

⁵⁸Cf. trabalhos de Justino de Souza Junior e de Paolo Nosella.

a noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho (SAVIANI, D. 2003, p.132)

Assim, a formação integral, atrelada ao ensino propedêutico, à educação tecnológica e à omnilateralidade, também é balizada por princípios marxianos. Vetor da concepção marxista de educação, a integração entre trabalho/ educação/ vida em sociedade, constitui a “realidade humana”. Ao centrar-se no trabalho, “a existência histórica dos homens também define-se por ele” (idem, p. 133).

A ideia de “integração” no percurso histórico do currículo não é uma questão recente⁵⁹, tendo sido debatida a partir de diferentes concepções que expressaram distintas finalidades. Na acepção de Paiva e Mattos (2009, p. 126), a discussão sobre Currículo Integrado envolve questões relacionadas à própria integração, bem como à concepção de disciplina e de currículo disciplinar.

Lopes (2002) elucida a questão ao discorrer que

Uma ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente formadas em uma perspectiva integradora. Igualmente é entendido que os próprios processos de produção do conhecimento são cada vez mais integrados e, assim sendo, as pessoas precisam ser formadas para trabalhar nessa “nova” forma mais integrada (LOPES, 2002, p.162).

A autora argumenta que a defesa do Currículo Integrado não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas na escola (LOPES, 2002, p. 149). Suas propostas vão ao encontro das proposições da teoria crítica de currículo, de modo a alicerçar-se sob bases da integração de conhecimentos gerais com os conhecimentos técnicos, como pode ser observado na figura 1, que através da “abertura” do conceito, explicita-o.

⁵⁹ Cf. SANTOMÉ, J. Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;

Figura 1 – Mapa Conceitual do Currículo Integrado:



Fonte: SOUZA, 2018 (com base na literatura do tema)

Paiva e Mattos (2009) argumentam que

Sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento, (...) integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (MATOS; PAIVA, 2009, p. 132-133)

Por isso, é substancial conceber o Ensino Médio sob bases de um Currículo Integrado, a partir de uma formação na qual os conhecimentos das ciências denominadas “duras” e os das ciências sociais e humanas sejam contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado (MOURA E PINHEIRO, 2009, p. 93). Na aceção desses autores, a formulação do currículo para ação integrada e integral,

precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da História, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA; PINHEIRO. 2009, p. 95)

Percebe-se, pois, que o modelo de trabalhador da teorização crítica sobre educação é um trabalhador “completo” e lúcido (SILVA, 1999, p. 77). Por essa razão, o currículo a ele pensado deve ser capaz de transmitir conhecimentos essenciais para produzir esse tipo de trabalhador “integral, crítico e politizado”, condição na qual, a politização se torna uma questão cognitiva (idem).

O conhecimento escolar não é referenciado apenas pelo conhecimento científico, como a tradicional compreensão a respeito da transposição didática defendia⁶⁰. É primordial considerar que na relação pedagógica incluem-se outras fontes do saber, que são as “práticas sociais de referência”, descritas por Lopes e Macedo (2011, p. 98) como as diversas atividades sociais da pesquisa, das atividades culturais, domésticas, entre outras. Nesse sentido, a cultura torna-se conteúdo substancial do processo educativo e o currículo a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade (LOPES, 1997, p. 96). A mesma autora, citando Williams, destaca que

o conteúdo da educação, sujeito a grandes variações históricas, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é uma seleção determinada, um conjunto particular de ênfases e omissões (...) as escolhas culturais envolvidas na seleção de conteúdos têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática. (WILLIAMS, apud LOPES, 1997, p. 103).

Sendo assim, entende-se que, os conhecimentos do currículo do Ensino Médio Integrado

⁶⁰ A historiadora Carmen Teresa Gabriel propôs em seus estudos um retorno à Chevallard (1991), conduzindo as interpretações a respeito da transposição didática de um modo diverso das críticas a ela elaboradas, especialmente a de que nela consideraria o saber acadêmico numa posição de exclusividade. Sua tese (2003) parte do quadro teórico mais amplo da transposição didática, ao afirmar que na problemática da transposição didática, “é possível pensar como outros saberes ou conhecimentos (do senso comum, da mídia, das práticas sociais de referência) sejam produzidos, utilizados, ensinados e transpostos” Nesse sentido, a transposição é processo obrigatório de transformação do saber. Cf. GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática. Disponível em www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm. Acesso em 23 de mar. 2020

no IFMS são permeados por saberes que vão além dos cientificamente transmitidos, como as práticas intencionais circuncritas no calendário acadêmico, práticas de integralização, traduzidas em momentos de diálogos e produção de conhecimento⁶¹. Percebe-se, dessa maneira, que a instituição, no âmbito dos saberes curriculares que viabiliza, possibilita algum espaço para pensar a articulação de diferentes práticas educativas. Assim, conforme constata Rodrigues (2005), através do Currículo Integrado é expressa uma forma de buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos e consolidar a função social da escola, demarcando posicionamento na perspectiva curricular crítica (RODRIGUES, 2005, p. 85).

Essa categoria de currículo encontra um respaldo legal proporcionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, documento elaborado em 2010. Neste documento, que percebe a Educação Profissional como uma ação integrada para a vida cidadã, argumenta-se que ela

poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, em sua forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos trabalhadores. (BRASIL, 2010, p.49)

Desse modo, a perspectiva da integração requer pensar os conhecimentos gerais e específicos de modo relacional durante todo o percurso da formação do educando. Enquanto meio de organização do conhecimento escolar, o Currículo Integrado permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e enseja contribuir para a emancipação dos educandos. “Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade” (LOTTERMAN, 2012, p.22).

Para este autor,

pode-se dizer que a defesa de um Currículo Integrado para a formação escolar básica se originou do esforço de pensadores libertários de tradição marxista, como Gramsci ao defender a Escola Unitária e Dermeval Saviani, na defesa da formação politécnica,

⁶¹A título de exemplo, destaco a ocorrência de edições anuais do NERDIF, aberto à comunidade, cuja finalidade é dar visibilidade à cultura nerd. Dentre as ações envolvidas no evento estão campeonatos, salas temáticas, palestra e debates. Embora o conhecimento científico da Informática seja referência, saberes escolares distintos também são produzidos ali.

no sentido de superar a dicotomia entre os processos educacionais do cotidiano e o processo educacional escolar. (idem, p. 32)

Entende-se, dessa maneira, que o Currículo Integrado corresponde a uma compreensão progressista de educação, na medida em que concebe o conhecimento historicamente acumulado na forma de conhecimento científico ao lado dos saberes adquiridos no cotidiano das relações sociais. Não se pode relativizar as vicissitudes da integração curricular, determinada historicamente pela “construção de um conhecimento especializado e um currículo fragmentado” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 28). Por isso, a centralidade das relações sociais num currículo dessa natureza é tão relevante quanto aos saberes transmitidos em sala de aula e importante tal como é o princípio educativo do trabalho.

Moraes e Küller, (2016) salientam que

Não há formas de construir um Currículo Integrado em si ou entre educação geral e profissional se o organizamos a partir de conteúdos derivados da transposição didática de campos de conhecimentos sistematizados e especializados. Não é possível falarmos de Currículo Integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falarmos de Currículo Integrado a partir de um “saber da escola” centrado em conteúdo (MORAES; KÜLLER, 2016, p 40).

As unidades curriculares da totalidade de um Currículo Integrado se subdividem em três grupos de unidades curriculares: as de núcleo comum, núcleo articulador e núcleo técnico. Quando compreendidas numa relação de interdependência, possibilitam um olhar diferenciado para as relações sociais que se desenvolvem na escola, podendo refletir nos processos metodológicos de ensino e de avaliação. Exige-se, no que tange à articulação dos conhecimentos, “uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona” (MOURA E PINHEIRO, 2009, p. 93). A face humana da integração apresenta-se na medida em que a aprendizagem dos alunos se sustente por meio da compreensão da realidade social a que estão inseridos, contextualizada com a dinâmica do ensino integrado. Isso demonstra a necessidade de se construir um currículo que não se traduza tão somente no perfil do professor de cada área, ou seja, naquilo que o professor entende que deve ser ensinado. O Currículo Integrado deve ir além da fragmentação e, por certo, isso pode ser percebido como uma das

maiores dificuldades de se realizar uma efetiva integração curricular nos Institutos Federais.

Tecer a relação trabalho/educação não se restringe ao âmbito da qualificação a ser adquirida. Faz-se necessário considerar na trama dessa teia “a internalização das relações de produção enquanto componente da inserção social e atentar para que trabalhador ou ser humano se pretende constituir para quais relações sociais, políticas, culturais, éticas” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 53).

Refletir sobre o mundo do trabalho⁶² sem refletir acerca das relações sociais que são experienciadas nele não corresponde ao horizonte da emancipação. Nos fundamentos da escola unitária admite-se que os estudantes se constituam como sujeitos históricos conscientes de seu papel social e político na estrutura produtiva a partir da instituição escolar.

Entender os alunos como sujeitos históricos, que vivenciam o processo educativo já como trabalho, é fundamental para situar a construção que cada estudante faz de si e do ambiente ao seu redor. Assim, as relações interpessoais circunscritas nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do Currículo Integrado estão de acordo com aquilo que se assimila com a teoria crítica em educação. Nesse sentido, essa perspectiva de educação deve preocupar-se em neutralizar o ideário neoliberal (PARO, 1999, p.111), de modo que se construa, na escola, uma percepção de mundo que conteste o neoliberalismo.

A formação para o trabalho, através da Educação Profissional idealizada pelos Institutos Federais, sugere alterar seu significado de preparação para o mercado, na medida em que, almeja apresentar à sociedade um cidadão “humanista e inovador”. Percebe-se, com esse propósito, uma busca pela alteração da lógica empresarial vinculada ao neoliberalismo, na medida em que tal movimento tem, ao longo de pelo menos três décadas, vendido a educação como um produto, muitas vezes sob o discurso da qualidade da educação, que, nos termos de Gentili (1998), era pouco comprometida com um ideal de formação humano mais amplo.

Com isso, na organização da Educação Profissional pós Decreto 5.154/04, os critérios de qualidade têm respondido à intencionalidades políticas. Nesse sentido, argumenta Gentili (1998), que

não existe um critério universal de qualidade [...], existem diversos critérios

⁶² Posteriormente, no capítulo em que se analisam as entrevistas concedidas pelos docentes da disciplina de História, perceber-se-á, ainda que brevemente, o modo como se estabelece em sala de aula a relação educação/trabalho entre os docentes, sua disciplina e os estudantes.

históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda⁶³: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. (GENTILLI, 1998, p. 172).

De modo a não produzir relativismos em relação à docência ao tratar-se do Currículo Integrado, defende-se que é, por meio dela, ao lado do currículo e do conhecimento a produzir, que a ideia de uma consciência coletiva se estrutura no processo do ensino. Não se trata de um papel ideológico, mas profissional, trabalhar os saberes das lutas históricas pelos direitos do trabalho (ARROYO, 2013, p. 99).

A centralidade do trabalho na formulação dessa consciência e em termos de seu princípio educativo precisará abranger de modo mais sistematizado o Currículo Integrado, especialmente diante da luta pela preservação da educação básica nacional, que permanece no horizonte das reflexões e pesquisas de docentes e pesquisadores circunscritos na pedagogia histórico-crítica, entendida como uma pedagogia possível às práticas de ensino das mais diversas áreas do conhecimento.

Por meio desta perspectiva, recorrendo ao pensamento marxista, Arroyo (2013) nos traz uma importante reflexão:

Se toda a História não é senão a produção do ser humano pelo trabalho humano, como profissionais da educação, da formação humana, somos obrigados a entender as potencialidades do trabalho como princípio educativo e a explorar em nossas práticas e didáticas essas potencialidades formadoras que levamos às escolas como educadores-trabalhadores e que os educandos atrelados à vivência de trabalho levam às salas de aula. (ARROYO, 2013, p. 91)

Os conhecimentos curriculares pretendidos pelo Currículo Integrado sugerem que os conteúdos ensinados sejam relacionados com a realidade social, bem como o contexto histórico vivenciados pelos estudantes. Tidos como preceitos da educação integral, a relação mediação do conhecimento, feita pelo educador, e educandos, no contexto de suas práxis, não deveria permitir que fossem ignorados os significados das trajetórias de vida circunscritas na dinâmica

⁶³ Observa-se que ainda antes da eleição de Jair Bolsonaro, têm havido significativos retrocessos no que diz respeito ao direcionamento de recursos financeiros e decretos que atentam aos princípios da escola democrática (como é o caso da retirada das discussões em benefício da igualdade de gênero na versão final da BNCC).

social dos alunos. Dito de outro modo, em nome da defesa da educação integral e do Currículo Integrado, o ensino profissional não deve render-se aos interesses neoliberais, uma vez que, “[homens e mulheres se fazem] pelo trabalho, mas, apenas pela divisão social do trabalho, que os põem em contato com os demais componentes da sociedade, é que eles conseguem fazê-lo” (PARO, 1999,p.105, grifo da autora).

Para Pacheco (2010), a proposta curricular integrada dos IFs,

além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2010, p. 22).

Compreende-se, a partir do estudo empreendido até aqui, que o Currículo Integrado é concebido como tentativa de equilibrar o pensamento de que a educação deva relacionar-se mais com emprego do que com cidadania, numa conjuntura de orientações curriculares motivadas a pensar a inserção dos jovens ao mercado de trabalho. Por isso, defende-se, por meio desse modelo de currículo, que o termo trabalho não se reduza a emprego ou empregabilidade.

Assim, “se o currículo representa uma determinada visão dos alunos, desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular” (ARROYO, 2013, p.102). Tal lógica, no Ensino Médio Integrado, não pode permitir que o aluno seja concebido como mercadoria, uma vez que estaríamos reduzindo os ensinamentos a treiná-lo para a empregabilidade e, assim, a docência se transformaria em treinamento (idem, p. 107).

Acrescenta-se nessa acepção, a função estrutural do ensino da disciplina de História para a construção desses sujeitos, aqui entendidos já como trabalhadores. Por isso, nesta tese, o Ensino de História e seu currículo são apreendidos como um “lugar de fronteira”, no sentido proposto por Monteiro e Penna (2011, p. 191), ao afirmarem que “onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças”. Gabriel (2016, p. 112), por seu turno, afirma que sendo lugar de fronteira, “o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação”.

Vê-se que, se levadas em consideração as categorias de análise que embasaram as diretrizes da Educação Profissional, o Ensino de História ocupa, logo, um papel central na

formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo elementar o conteúdo de sua matriz curricular, bem como as práticas de ensino e avaliação dos docentes. Estes, por sua vez, para efetivarem as aspirações que o Currículo Integrado carrega, devem compreendê-lo como uma construção em constante processo relacional entre a formação geral e a formação profissional, divergindo do modelo tradicional de currículo do Ensino Médio. Aos docentes devem ser reservados momentos de diálogo e (re)construção coletiva do currículo, mediante formação e capacitação continuada que os sensibilizem e direcionem para a constituição de práticas de comprometimento com o Ensino Médio Integrado em conformidade com a identidade institucional.

Pelo que pôde ser verificado, naquilo que diz respeito ao Currículo Integrado do IFMS, constatou-se que a disciplina de História permaneceu, ao longo de nove anos da instituição (2010-2019), com um currículo que não conjugava com as almejadas orientações do Documento Base da EPT (2012), tendo em vista o caráter eurocêntrico e factual dos eventos históricos elencados na matriz curricular⁶⁴. Tal situação tende a ser modificada com a recente reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Cursos⁶⁵, em vigor nas ementas curriculares para turmas ingressantes a partir de 2020. Observa-se que este movimento de mudança está sendo feito de maneira gradual, tendo em vista que as turmas que ingressaram no primeiro semestre em anos anteriores a 2020 seguirão o percurso curricular nos moldes do antigo PPC.

1.4. Tensões entre o neoliberalismo e a Educação Profissional

A educação é uma demanda social de crucial relevância na agenda mundial. Por essa e inúmeras outras razões, a entendo como uma questão política. E, politicamente, existe uma ação de controle sobre a educação, especialmente a secundária, conduzida pelas políticas neoliberais⁶⁶. A tese não versará enfaticamente sobre o neoliberalismo, mas algumas

⁶⁴ Isso não significa dizer que as práticas pedagógicas dos professores permaneceram sob o viés tradicional e positivista ao longo desse período.

⁶⁵ Mais adiante, as ementas da disciplina de História serão analisadas.

⁶⁶ Cf. CARDOZO, M. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: RABELO, J. et. al. Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006; GHIRALDELLI, J. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996; PARO, V. Hey, parem de preparar o preparar para o trabalho. FERRETTI, C. J. et. al.; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. SILVA, T. T.; APPLE, M.; ENGUITA, M. e outros. Neoliberalismo, qualidade

considerações referentes a traços de tal programa são convenientes.

Sonia Marrach (1996) explica que no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. A recente reforma do Ensino Médio⁶⁷ no Brasil enquadra-se, indubitavelmente, aos padrões estabelecidos pela agenda neoliberal.

Desde a década de 1990, o debate referente à onda neoliberal no campo da educação, vem sendo alimentado. Agrupamento de técnicas e linguagens da tecnologia da informação, modernização da escola, aberturas ao financiamento empresarial, adequação do ensino à competitividade são, entre outros, os recorrentes tópicos inseridos na ordem do discurso neoliberal para a educação. Não por coincidência, a referida década se caracteriza por

alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo (...), o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB (LOPES; CAPRIO, 2008, p.10).

Mais que conceber o neoliberalismo, enquanto doutrina econômico-social do mínimo estado, percebe-se que ele é ativo e dinâmico, tem se configurado com associações e concessões entre capital e força de trabalho. A hegemonia do programa neoliberal floresceu durante toda a década de 1970, quando países desenvolvidos ruminavam a crise do estado de bem-estar social e pensavam em solucionar o déficit de suas economias.

Com efeito, organismos internacionais financiam e interferem nas políticas públicas para a educação⁶⁸ de maneira direta ou indireta. Essas agências realizam as chamadas avaliações de larga escala a fim de medir a “qualidade da educação”. Nessa dinâmica, ignoram-se os fatores sociais que obstaculizam as ações da escola. Além disso, Freitas (2014) destaca que, ao

total e educação. Petrópolis, Vozes, 1994. MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

⁶⁷ Em 2016 foi estipulada via Medida Provisória de nº 746 e, no ano seguinte, regulamentada pela Lei nº 13.415.

⁶⁸ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é, de acordo com Freitas (2014), a matriz de controle mundial das políticas educacionais. O mesmo autor defende que no caso brasileiro, o Movimento Todos pela Educação, é responsável pela criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e ainda pela abertura do mercado da educação. Acrescenta-se que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) também recebeu influência dos “reformadores empresariais” na implementação e definição de políticas públicas (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

colocar a educação diretamente sob controle do empresariado que atua no mercado educacional, a política educacional dos reformadores

provoca o sentimento de que a educação está em crise e que o direito à aprendizagem está em jogo como forma de sensibilizar a população, através da mídia, para suas soluções miraculosas; centram a concepção da qualidade da educação nas notas altas, estabelecendo uma identidade entre notas altas (às vezes em uma ou duas disciplinas que mais lhe interessam) e qualidade da educação; reduzem a formação da juventude à ideia de direito à aprendizagem, estreitando a concepção de educação e reduzindo-a à aprendizagem no interior da escola; fortalecem os processos de aprendizagem que isolam a criança da vida e, portanto, das contradições sociais existentes na vida, difundindo a meritocracia como base explicativa do funcionamento social; exercitam processos meritocráticos com alunos, professores e gestores que ajudam a fixar a meritocracia como forma de progredir na vida via empreendedorismo; desmoralizam o magistério como forma de fragilizar a sua articulação política e apresentam os sindicatos como responsáveis pelo atraso da educação, defensores dos direitos dos professores e não defensores do direito de aprender do aluno (...) (FREITAS, 2014, p. 53)

Os termos que surgem nesse novo tempo “neoliberal” são denominados, entre outros, como globalização, estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade. A experimentação desses conceitos tem como função justificar as necessidades de profundas reformas no aparelho do estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Diversos trabalhos de Ianni (1992, 1995, 1997)⁶⁹ atentaram para a tentativa de a globalização disfarçar a crescente polarização entre os países centrais e periféricos e de modo a justificar a inevitabilidade das reformas estruturais, determinadas pelos organismos multinacionais, ou, nos termos de Carvalho (2003, p. 10), em nome da “inevitabilidade fundamentalista da globalização”.

Neste cenário, Anderson (1995) já apontava sobre os anos de 1980, os quais marcaram acontecimentos apresentados como “onda de direitização”:

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na

⁶⁹ IANNI, O. A Sociedade Global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992; IANNI, O. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995; IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita (ANDERSON, 1995. p.11).

O mesmo autor propõe um provisório balanço para os anos de 1990, e concebe o neoliberalismo como “movimento ainda inacabado” ao verificar que

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, tem que adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, P. 1995, p. 23).

O neoliberalismo enquanto prática política propõe a globalização como um processo positivo, qual seja, o acesso aos bens culturais, simbólicos e materiais. Entretanto, na realidade se concretiza como “mundialização do capital”, na qual, “para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

No projeto neoliberal a educação representa um campo estratégico na política social. A intervenção no sistema educacional se fez através de consórcios com empresas privadas. Oliveira (2014) ressalta que

Buscou-se fazer isto de duas formas: direciona-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o mercado de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usa-se, também, a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado (OLIVEIRA, 2014, p.36).

Redefinida como mercadoria a educação, sua produção volta-se para atender as precisas

especificações de seu usuário final, que é, por sua vez, a empresa capitalista (SILVA, 1999, p. 75). A partir da consolidação das ideias neoliberalizantes, as reformas educacionais, especialmente àquelas voltadas para o ensino profissionalizante, atestam a necessidade de preparação visando desenvolver habilidades.

A educação legitimaria o discurso neoliberal, na medida em que transmitisse “as ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (SILVA, 1996, p.12). Para que isso fosse possível foi necessário atingir o currículo⁷⁰, enfatizando nele a preparação para o mercado de trabalho.

Dave Hill (2009), ao analisar criticamente os impactos do neoliberalismo sobre a educação, enfatiza que a escola se tornou um “locus de recrutamento intelectual e troca hegemônica”, em que

First, children learn at school the prevailing mores of Society and adopt the conditions of “good citizenship.” Second, children are selected for a future role in production either as producers themselves or as the intellectual legitimizing agents of productive logic in the superstructure (Hill et. al, 2009, p.111)⁷¹

O modelo de educação adotado após a crise do estado de bem-estar social seguia este padrão, mensurado por Hill. Uma breve análise das políticas educacionais no Brasil também indica que, num nível primário, ensina-se aos educandos os costumes e as práticas sociais. Com mais maturidade, alunos tendem a se tornar receptáculos daquilo que o sistema educacional, enquanto política social entende por cidadania. No ensino secundário, com maior ênfase na Educação Profissional, “os estudantes são ajustados para exercerem papéis na estrutura produtiva”.

Um recente exemplo dessas “neo” estratégias pode ser elucidado na recente reforma do Ensino Médio, a qual, de acordo com Bezerra e Araújo (2017, p. 612) já estava sendo sinalizada pelo empresariado nacional, de modo que as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais estavam claras.

Os autores indicam que isso pode ser verificado nos documentos do Movimento Todos

⁷⁰ Retomo a discussão do currículo, mais adiante.

⁷¹ Primeiro, as crianças aprendem na escola os costumes predominantes da sociedade e como adotar as condições de "boa cidadania". Segundo, as crianças são selecionadas para um futuro papel na produção, seja como produtores ou como o intelectual legitimando agentes da lógica produtiva na superestrutura. (Hill et. al, 2009, p. 111. Tradução livre)

pela Educação, entre eles o Anuário Brasileiro da Educação Básica, lançado pela Editora Moderna, em 2013. Entre as propostas, destacam-se flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao Ensino Médio, parcerias com o setor privado, além da ênfase em Matemática e Linguagens. Com efeito, percebem que “o alinhamento demonstrado entre empresários e governo não é mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder” (idem, p. 614).

Dessa maneira, as estratégias neoliberais para atuar na educação passam a compor programas de governos, cujo objetivo é transferência da gestão da educação pública para o setor privado, mediante parcerias público-privado, convênios, contratos, que em alguns estados acarreta uma privatização do currículo (ADRIÃO, 2017, p. 17-18).

Em concordância com os autores supracitados, entende-se que, em nível mundial, a ordem do capitalismo, blindada pelo mais “intransigente conjunto de ideias políticas”⁷², o neoliberalismo, passou a controlar sobremaneira o que acontece na educação. Dentre as motivações, Freitas (2014, p. 54) menciona a queda salarial devido à superpopulação de trabalhadores especializados, aumento da produtividade e ainda o controle político e ideológico sobre os educandos.

Como esboçado nos parágrafos precedentes, nota-se que a perspectiva do ensino profissionalizante para o atendimento às forças produtivas no Brasil não é recente. Com mais de sete décadas de desenvolvimento na história brasileira, “o capital se preocupa em forjar mão-de-obra adequada, adaptada e dócil às suas necessidades pelo menos desde a década de 1940” (FONTES, 2010, s/p).

A análise retrospectiva das políticas educacionais no Brasil demonstra que, historicamente, o conjunto das leis, decretos e pareceres que legitimam a Educação Profissional, preservou “o fomento da Educação Profissional enquanto instrumento a serviço do desenvolvimento econômico do país” (QUEIROZ; SOUZA 2018, p.1).

As necessidades do projeto desenvolvimentista brasileiro ao longo do século XX sempre justificaram a profissionalização para a formação da mão de obra que o país tanto necessitava.

⁷² Expressão utilizada por Lie, A. e Torsen, D. E., (2009), no original corresponde a *decidedly more uncompromising, set of political ideas*.

Todavia, os movimentos em defesa e valorização da Educação Profissional indicam sobre os anos 1990 e primeira década dos anos 2000, especialmente a respeito da Educação Profissional do Sistema S, que seu elemento norteador era mais econômico e, portanto, de caráter neoliberal do que político- pedagógico.

Intelectuais, incluindo a classe docente, em constante processo de politização, especialmente após o período ditatorial, viram-se em condições de se posicionar e indagar o desenvolvimento científico e tecnológico na educação⁷³. Este, na medida em que avançava, revelava uma “contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais se simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico que encerram” (Kuenzer, 1997, p. 35). A autora, ao discorrer sobre a contrapartida do avanço da ciência e da tecnologia, esclarece que

Por outro lado, como resultado desse mesmo desenvolvimento científico e tecnológico, a par das pressões pela democratização, ampliam-se os espaços de participação do homem comum em todos os sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais, partidárias. Criam-se, conseqüentemente, exigências cada vez maiores para o trabalhador, em termos de conhecimento, compreensão, raciocínio, criatividade, decisão, que lhe permitem participar desses espaços e usufruir dos benefícios do desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico. (...) O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito tradicional da forma de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação da tecnologia, (...) estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais. (ciência e trabalho exigem) homem capaz de trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente. (...) À medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental (KUENZER, 1997, p.35-36).

Nesse sentido, a partir de 2008, com o projeto de expansão da Rede Federal de Educação, é possível compreender que a hegemonia neoliberal que atua desde organismos internacionais, governos e empresariado passa por um processo de “afrouxamento”, que, entre outras questões, envolve a flexibilização das relações trabalhistas, mas também a dinâmica da

⁷³ Não exclusivamente na Educação Profissional, mas a educação nacional, de modo geral, como concebida pela LDB de 1996.

resistência de educadores e pensadores da educação nacional que, desde a Assembleia Constituinte, pretenderam impor-se com um posicionamento político e social contra-hegemônico⁷⁴.

A partir daí, o consenso⁷⁵ se revela quando, por meio de uma estratégia econômica, profissionaliza-se a classe trabalhadora, dando a ela a possibilidade, através de seus interlocutores, tais como o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o próprio conjunto dos docentes das distintas áreas, de reconhecer os Institutos Federais como instituição que integra conhecimentos teórico e prático, ou, dito de outro modo, o propedêutico e o técnico. Isso indica que é possível captar alguma utilidade social de todo esse movimento político econômico a que tem passado a Educação Profissional na última década. Assim sendo, concorda-se com Ramos (2010, s/p) que afirma a necessidade de preservar o fomento da Educação Profissional enquanto instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e social do país.

No parágrafo segundo do artigo primeiro da LDB, explicita-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Não se pode perder de vista que a referida lei tem uma história de construção baseada no pensamento de profissionais da educação que discutiram o tema em congressos, seminários e fóruns. Ou seja, sua gênese é marcada pelo princípio da democratização, num contexto em que “educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial, protagonizam inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p.104). A idealização da LDB, todavia, partiu de longos debates nas câmaras legislativas, tendo sido assuntada desde a Constituição de 1988, até que fosse finalmente sancionada em 1996.

Educar para a cidadania e para o trabalho é, portanto, a função social da educação e,

⁷⁴ Apple (2012), (apud Gandin e Lima, 2016, p.662), ao comentar pesquisas em educação vinculadas a uma concepção “direitista”, informa que se deve “aprender com a direita a forma como ela vem tornando suas ideias hegemônicas, como ela vem se conectando com o senso comum, para que, assim, os movimentos progressistas possam apropriar-se dessas formas, não para que realizem práticas semelhantes, mas para que possam fazer com que suas ideias progressistas, suas ações contra hegemônicas se façam presentes e fortes no cotidiano educacional”.(GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.)

⁷⁵ O conceito de consenso articula-se com o de hegemonia, tendo em vista que, de acordo com Barros (2011), em um de seus sentidos possíveis, a hegemonia relaciona-se à capacidade de uma classedominante exercer seu poder sobre as demais não através da coerção e da repressão, mas sim através de consentimento. (BARROS, J. 2011, p. 103-104)

ainda que se atribua a ela o estigma neoliberal, é indispensável percebê-la como instituição em que por trás da cortina da empregabilidade, existiram e continuam existindo profissionais que a concebem como a via para a emancipação dos sujeitos. Esses teóricos e educadores de todas as áreas do conhecimento salvaguardaram os princípios imbricados no artigo terceiro da LDB, especialmente três deles: I, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e IV, respeito à liberdade e apreço à tolerância. Ainda que estes preceitos estejam comprometidos no texto e nas ações da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entende-se que a categoria docente ainda preza e busca praticá-los no cotidiano da escola

CAPÍTULO 2

O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO SUL: UM CAMPO INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Preâmbulo

Este capítulo tem por objetivo abordar a história de implementação dos *campi* do IFMS que compõem esta tese. Apresenta o modo como sua instalação foi permeada por lutas políticas, descreve a estrutura das unidades, contextualiza os cursos ofertados e apresenta, à luz do teórico Basil Bernstein, como se pensa a proposta curricular integrada.

Ao longo da última década, o IFMS tem buscado consolidar a construção de uma forma de organização participativa, prezando pela ética nos serviços prestados à sociedade. Não se pode negar que para as comunidades em que os *campi* estão implantados tem havido alternativas de formação que podem impactar e têm impactado positivamente suas vidas. A expansão da Rede Federal também contribuiu para a geração de vagas de docentes e técnicos administrativos, cujo acesso tem ocorrido desde a criação da Lei 11.892/08, embora no atual momento o provimento de vagas através de concursos públicos esteja bastante limitado. Centenas de servidores, com qualificações que vão desde a especialização ao pós-doutorado, puderam ocupar esses espaços educativos, contribuindo com a produção dos saberes de suas disciplinas e mesmo de suas trajetórias de vida.

Não cabe à presente pesquisa analisar o funcionamento de toda sua estrutura administrativa e organizacional, pois o objetivo aqui proposto foi o de analisar o Currículo Integrado, especialmente no que tange à disciplina de História, dos Cursos de Informática de cinco *campi*. Ainda assim, na documentação analisada, foi possível identificar aquilo que parece ser lugar comum em toda instituição de educação, seja escola de educação básica, institutos federais ou mesmo universidades: a burocracia acentuada e a presença de forte hierarquia na sua forma de gestão, o que, em alguns relatos dos colaboradores acabaram refletindo na funcionalidade do trabalho docente e nas diretrizes pedagógicas que orientam as

ações acadêmicas.

2.1. IFMS: breve trajetória de instalação dos *campi* de Nova Andradina, Dourados, Naviraí, Corumbá e Aquidauana

O Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul (IFMS) corresponde ao lugar de onde o Currículo Integrado é problematizado. Para tanto, é essencial situar o IFMS, historicamente, em sua dimensão institucional. Inserido na Educação Profissional brasileira, especialmente no projeto de expansão da Rede Federal de educação, viabilizado pela Lei nº 11.892/08, o IFMS

é a primeira instituição pública federal a oferecer Educação Profissional técnica e tecnológica em Mato Grosso do Sul. Com *campi* em dez municípios, que abrangem todas as regiões do estado, o Instituto Federal chega à primeira década de história com mais de nove mil estudantes matriculados em diferentes níveis e modalidades de ensino. O processo de implantação do IFMS teve início no ano de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina (IFMS, 2018, p.26).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023), o funcionamento de seis *campi*, (Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas) se deu em janeiro de 2011⁷⁶. “As unidades iniciaram as atividades em sede provisória, com a oferta de cursos de educação a distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e prefeituras municipais” (idem). O *campus* de Dourados, bem como os de Jardim e Naviraí⁸³ iniciaram as atividades em sedes provisórias, no ano de 2014, ocasião em que ofertavam apenas cursos de qualificação profissional e de idiomas.

Nos anexos ao final da tese, incluí o fragmento de um ofício emitido em dezembro de 2010, ao Tribunal de Contas da União, explicando o repasse financeiro que existiu na ocasião da implantação do *campus*. O documento não indica a construção do *campus*, apenas reforma e adaptação e cita a Escola Agrotécnica indicando que se trata de uma obra ativa, desde 2007,

⁷⁶ Os demais *campi* se instalaram, respectivamente em Nova Andradina (2010), Coxim (2010), Jardim (2014) e Dourados (2014)

ano em que é sancionada a Lei nº 11.534/07, que cria, pelo Artº 2, a Escola Técnica Federal de Nova Andradina, a qual já havia supostamente existido enquanto Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina.

Apenas em 2010, passou a entrar em funcionamento, a partir da portaria do MEC nº 1.170, mediante integração da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina e da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, que existira até então apenas como um prédio que permaneceu estagnado por duas décadas no entorno de propriedades rurais.

A lei mencionada não reconhece a instituição como escola agrotécnica, mas sim técnica. O ofício não menciona que, na ocasião, já havia sido reformada e já se tratava do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, incorporado pela Lei nº 11.892/08 a uma Escola Agrotécnica Federal, a qual não empossou servidores, não ofereceu nenhum curso e em um espaço no qual nenhum público frequentou até quando, “os primeiros professores tomaram posse em fevereiro de 2010, (...) alguns técnicos administrativos tomaram posse ao fim de 2009 e foram diretamente remanejados para a reitoria”⁷⁸ (Professor Rodrigo, 2018).

O processo de implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, se iniciou, portanto, com o *campus* de Nova Andradina, antes mesmo que se construísse a Reitoria, em Campo Grande. Fora um tanto controvertido tal processo de implementação, tendo em vista que,

A inauguração da escola agrotécnica federal estava prevista para meados de 1988, ainda no governo Sarney⁷⁷. Entretanto, ao que me parece por motivos orçamentários, nunca foi operacionalizada. A estrutura física original é a mesma de onde se encontra instalado o *campus* Nova Andradina atualmente, só foram executadas reformas de adequação e renovação das estruturas. (...) O local ficou inativo de 1988 a 2008 quando foram iniciados os planejamentos para implantação do *campus* de Nova Andradina (...) a alocação do IF no local foi tanto uma demanda de infraestrutura, pois existia uma área em posse do governo federal "implantada" no município. Mas, sobretudo, foi uma demanda política local uma vez que existia uma proposta de implantação de um presídio rural no local da escola agrotécnica. A pressão local

⁷⁷ Em busca de alguma documentação que atestasse a palavra do colaborador, encontra-se nas “Realizações do Ministério da Educação – Período 1985-1900” (BRASIL, 1990), menção a implantação de *cinco escolas industriais e continuidade das ações de implantação de cinco escolas agrotécnicas licitação para oito escolas industriais e agrotécnica* (1990, p 24). O mesmo texto explica que “Foi dada ênfase ao desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – Protec (...) Em função de **acordo internacional**, foram executadas obras e feita aquisição de equipamentos para 20 escolas técnicas industriais e 33 escolas agrotécnicas da Rede Federal”. Adiante, afirma-se que houve a “liberação de recursos para 11 universidades federais para obras e instalações, como parte do Acordo MEC/BID” (1990, p. 42). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>>.

obteve sucesso e o *campus* foi implantado no terreno da escola agrotécnica, suspendendo a implantação do presídio rural. (Professor Rodrigo, 2018).

A trajetória da implantação do primeiro *campus* do IFMS foi, portanto, um pouco morosa e conturbada. Por anos, aquele ponto entre pastagens de propriedades rurais foi visto pela população como um gigantesco “elefante branco”. Desse modo, ao ser indagado a respeito de como a comunidade recepcionou a ideia de um *campus* rural, o professor relata que

a recepção da comunidade no processo pré-implantação do IF foi positiva, visto que foi dada uma finalidade à infraestrutura ociosa, suspenso o presídio rural e instalado um novo polo educacional na cidade. As preocupações só foram se fazer sentir muito mais tarde, e mais por pressão da comunidade interna do IFMS (pais, professores, técnicos e alunos) do que da comunidade externa (Professor Rodrigo, 2018).

A questão do prédio, que existia desde 1988, não é o único aspecto que surpreende. Outro fator intrigante circunscrito na trajetória do IFMS, *campus* de Nova Andradina, se deve ao fato de que, tendo sido construído em área rural numa distância de 23 km do Perímetro Urbano, a estrada que dá acesso a ele é, portanto, uma rodovia estadual não pavimentada, o que desde o início das atividades no *campus* foi interpretado, e vivido, como de “difícil acesso”.

As dificuldades resultantes da falta de pavimentação são quase imensuráveis, de acordo com o professor Rodrigo, do IFMS (Entrevista, 2018), que tenta aferir as condições, enfatizando que

a própria distância do *campus* em si (23 Km, em área rural) já encarece a implantação de quase todos os processos de infraestrutura. O acesso à internet é precário visto que é muito difícil para que sequer hajam empresas interessadas em realizar as obras, quanto mais ter capacidade técnica para tanto. Sem falar nos altíssimos custos que isso acarreta. A distância, somada a condição precária da estrada, em alguns momentos inviabilizou até mesmo serviços básicos, como de cantina (o preço da concessão não é considerado atrativo em comparação aos custos. Como exemplo, vale lembrar que uma das operadoras da cantina declarou que um carro 0 km se tornava totalmente inoperante após um ano de uso na estrada...). O transporte dos alunos sempre foi oneroso. Em um primeiro momento eram utilizados ônibus convencionais, que estavam sujeitos a constantes quebras e atolamentos. Felizmente, em 2011 foram adquiridos ônibus especiais traçados que de forma geral melhoram a qualidade do transporte e raramente atolavam. O mesmo não pode ser dito do transporte dos professores, realizado por empresa particular terceirizada. Apesar da boa qualidade do transporte, os ônibus (convencionais) por várias vezes ficavam atolados ou avariados no decorrer do trajeto. (...) O incremento do tráfego de caminhões canavieiros só piorou as condições da estrada nos últimos tempos. Como se tudo isso

não fosse suficiente, devido às condições meteorológicas da região, sujeitas a tempestades de raios, em diversas ocasiões as atividades de ensino foram paralisadas devido à falta de energia elétrica e o longo tempo necessário para reparo. Principalmente no período noturno, até que fosse possível realizar a chamada para a empresa de energia e a mesma realizar o deslocamento e reparo, muitas vezes o turno letivo já havia se encerrado. Em algumas ocasiões essa falta de energia se estendeu por vários dias. (Professor Rodrigo, 2018).

O *campus* de Nova Andradina possui expressiva dimensão de 186 hectares, com aproximadamente 6 mil m² de área construída, estruturas físicas destinadas ao ensino, à administração, moradia e alimentação (PDC/NA, 2016). Está localizada na Rodovia MS-473, Km 23, s/n, Fazenda Santa Bárbara. De início, foram ofertados cursos técnicos integrados e, nos anos seguintes, vagas para ensino superior, qualificação profissional e especialização. A unidade, que é agrária, possui refeitório e alojamento para estudantes (IFMS, 2018, p. 26). Em virtude das pressões e esforços compartilhados, desde 2016, “por meio de parcerias firmadas com a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atividades de ensino passaram a ser oferecidas também na zona urbana deste município” (idem).

A unidade do IFMS de Dourados compõe a terceira fase de expansão da Rede Federal de educação no país. As atividades do *campus* iniciaram em outubro de 2014, e tiveram como sede provisória um espaço cedido pela Escola Estadual Presidente Vargas, localizada na área central da cidade. No período entre os meses de fevereiro de 2011 e dezembro de 2012, ocorreram, em Dourados, três audiências públicas que possibilitaram a “participação de diversos segmentos da sociedade regional e setores governamentais” (PDI/ 2014-2018). Em 3 de dezembro de 2012, ocorreu a terceira audiência, realizada na Câmara Municipal de Vereadores, com a participação de autoridades políticas e do então reitor Marcus Aurélius Stier Serpe.

As audiências públicas atenderam tanto à exigência do Ministério da Educação, que versa sobre a definição dos cursos ocorrerem em consonância com os setores organizados da sociedade civil, quanto às estratégias e metas de desenvolvimento institucional do IFMS. É oportuno sinalizar que parte dos cursos sugeridos na ocasião das audiências não foram contemplados na unidade, devido ao espaço limitado na estrutura da sede provisória, ou ainda, no caso do curso superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, por já ser ofertado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), as duas universidades públicas locais.

Tais medidas resultaram de estudos realizados pela gestão, que “advém de uma visão estratégica ampla e da projeção de crescimento futuro, considerando o cenário atual como ponto de partida para o cumprimento da nossa missão” (PDC-Dourados). Um antigo professor do *campus*, ao mensurar os resultados da implantação da unidade, afirmou que, em pouco tempo, “o *campus* Dourados tomou a proporção de *campus* que já tinham anos e anos, com festejos, eventos que a galera colocou para fazer, praticar lá” (Professor Diogo, 2018).

A história da implantação do *campus* do IFMS em Dourados indica o resultado de forças políticas, que ora convergiram ao objetivo comum de “não deixar Dourados de fora da expansão do ensino técnico”, ora revelava conflitos de interesses para manter o simbolismo do apadrinhamento daquela unidade, entre os deputados federais Marçal Filho (PMDB) e Geraldo Resende (PSDB). Convém demonstrar a maneira como utilizaram de suas plataformas eletrônicas a fim de oficializar os esforços empenhados para garantir a implantação do IFMS, na cidade de Dourados.

No site www.geraldoresende.com.br, criado com a finalidade de mostrar as ações do parlamentar, na coluna Educação/Notícias, pode ser verificada matéria cujo título é “Conheça a luta de Geraldo Resende em favor da Escola Técnica Federal”. O texto indica a percepção do deputado da implantação como uma “conquista”, “resultado de um esforço de toda a bancada do Estado, que ao longo dos últimos cinco anos vinha fazendo diversas interlocuções junto ao Ministério da Educação, mostrando a carência de instituições profissionalizantes na região da Grande Dourados”. Na mesma matéria, é possível acessar o que o redator nomeou como “cronologia da luta de Geraldo Resende e da bancada federal em favor da Escola Técnica para Dourados e Naviraí”. Na lista constam emendas, projetos de lei e indicação ao MEC, que visavam ao objetivo de consolidar o ensino técnico federal na cidade.

Quadro 3 - “Luta pelo ensino técnico em Dourados

- Abril de 2007 – Geraldo Resende apresenta emenda na Comissão de Educação e Cultura, ao Projeto de Lei nº 7.268/06, transformando a Escola Agrotécnica de Dourados em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.
- Abril de 2009 – Geraldo Resende, juntamente com demais membros da bancada, apresentou o Projeto de Lei n.º 5075/09 criando a “Escola Técnica de Dourados, vinculada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)”;
- Abril de 2009 - Geraldo Resende e os demais membros da bancada enviaram indicação ao Ministro da Educação Fernando Haddad, sugerindo a criação da Escola Técnica de Dourados “vinculada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)”.

Fonte: <<http://www.geraldoresende.com.br/imprensa/noticias/educacao>>

Em matéria publicada no jornal online *Folha de Dourados*, em 3 de dezembro de 2012, o deputado federal Marçal Filho, em encontros informais com representantes do IFMS, discutiu o “futuro das Escolas Técnicas Federais no Estado”. Marçal Filho, ao abordar as audiências públicas que se realizariam, afirmou:

que a audiência que apontará os cursos que serão oferecidos em Dourados será realizada na sexta-feira, coroando um trabalho que iniciamos há mais de 2 anos para garantir que nossa cidade não ficasse fora do programa de expansão do ensino técnico do Ministério da Educação (...) O Instituto Federal de Dourados é uma conquista do nosso mandato, mas também é uma vitória dos setores organizados da sociedade que quando foram chamados por nós se prontificaram a debater o futuro dessa importante ferramenta para a formação de mão-de-obra especializada. (94 FM Dourados, 2012)

Neste canal de informação, o site da *Rádio 94 FM* que, a propósito, pertence ao deputado Marçal Filho, em notícia publicada em 30 de outubro de 2013, o parlamentar ressaltou que “esse é um projeto que tem a marca do nosso mandato, mesmo porque outros deputados tiveram a oportunidade de incluir Dourados no Plano de Expansão do Ensino Técnico e Profissionalizante e não o fizeram”. Na ocasião, a matéria trazia a público o Ofício nº 1585/2013⁷⁸ enviado ao prefeito municipal Murilo Zauith (DEM) no dia 1º de outubro daquele ano. O referido documento tratava da viabilidade da oferta de cursos pelo IFMS em sede provisória. A sede do *campus* de Dourados estava sendo construída em um terreno de 49.987,5 m², na rua Filinto Müller, nº 1790, Jardim Canaã I, conforme doação do Poder Executivo Municipal, explicitado no documento anexado ao final da tese.

Na sede, o início das atividades ocorreu em 2016, tendo sido autorizado pela Portaria MEC nº 378, em maio daquele ano. Sua estrutura física corresponde a uma área total construída de, aproximadamente, 4500 m². Ali, o *campus* não é rural, porém sua localização em relação ao centro da cidade é de cerca de 7 quilômetros. Por esta razão, para percorrer o trajeto, os alunos contam com transporte escolar.

Os cursos de qualificação inicialmente ofertados na sede provisória foram Operador de Computador, Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Serviços Públicos, Técnico em Administração, além de Inglês e Espanhol. Em relação à colaboração entre as

⁷⁸ Cópia digitalizada do ofício pode ser vista nos anexos da tese.

instituições escolares, o professor Diogo, removido para o *campus* e integrante da equipe de implantação, sendo o sétimo servidor a entrar em exercício, relata que o *campus* era “tranquilo de trabalhar”, onde teve “espaço enquanto professor de língua espanhola”. Afirmar que se sentiu acolhido na Escola Estadual Presidente Vargas, a qual “proporcionou um espaço bem legal para se trabalhar, com muitas possibilidades para se colocar turmas com diferentes cursos FIC”. Segundo afirma, “a obra saiu muito, muito rápida”. Ao participar de momentos de fiscalização da obra, juntamente com o diretor geral do *campus*, professor Carlos Vinicius Figueiredo e a reitora Maria Neusa de Lima Pereira à época, o professor afirma que os reparos eram normalmente atendidos, resultado da boa gestão que se estruturava naquele *campus*. Ele lembra que o diretor geral e a direção de ensino “eram gestores de planejamento, gestores de questões políticas, no sentido de minimizar situações conflituosas”.

Apesar dos desafios que se colocam para o acesso e permanência⁷⁹ nos IFs, o IFMS, à nível de Estado, já formou centenas de alunos. Isso indica que, indiretamente, por meio da própria trajetória dos jovens enquanto estudantes e como egressos, a população circunscrita na dimensão das unidades locais tem usufruído, aproveitando-se dessa resposta às demandas de mercado, na medida em que turmas novas adentram e egressos saem, perpassando pela formação integrada, a partir de experiências de aprendizagem diferenciadas, esperadas pelo Ensino Médio Integrado.

A busca por dados para contextualizar o processo de implementação do *campus* de Naviraí não encontrou, para além do Plano de Desenvolvimento do *Campus*, informações a respeito do contexto histórico do período, tal como foi observado nos *campi* Dourados e Nova Andradina. Não foi possível identificar se existiram processos de consulta pública à comunidade.

As atividades institucionais nesses *campi* se iniciaram no segundo semestre do ano de 2014, porém, naquele período, não foi oferecido o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Tal como ocorreu com outras unidades, o IFMS de Naviraí iniciou os serviços educacionais em uma sede provisória, a Escola Municipal Maria de Lourdes Aquino. Já em 2015, o *campus* passou a funcionar no Centro de Educação Profissional Ramez Tebet, que deveria ser uma escola técnica do Estado, mas encontrava-se parado. Assim, cedido pela

⁷⁹ É importante dar nota de que existem, no IFMS, políticas de assistência estudantil, programa de apoio ao ensino, que visa a contribuir para a permanência, prevenção a evasão e o êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outras ações.

SED/MS, este prédio passou a ser a segunda sede provisória do IFMS em Naviraí. Com mais espaço físico, a unidade ampliou a oferta de qualificação profissional. Foram cedidas, de acordo com o termo de cessão entre a SED/MS e o IFMS de março de 2015, cinco salas de aula, um laboratório de línguas, um laboratório de informática e uma sala de coordenação pedagógica. A obra da sede definitiva deste *campus* encontra-se paralisada.

Foram ofertados inicialmente, em 2014, cursos FIC, de Operador de Computador e Recepcionista, vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) “Mulheres Mil”. Em 2015, outros cursos FIC surgiram, bem como os cursos técnicos subsequentes e EJA, ofertando o Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. A partir de 2016, o *campus* implementou o EMI, com dois cursos, Informática para Internet e Agricultura, além dos Cursos Superiores de Bacharelado em Agronomia (2017) e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2016) e, ainda, a Especialização, que é a mesma ofertada em nível institucional, Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente, o IFMS Naviraí encontra-se numa terceira sede, que é o prédio da Secretaria Estadual de Educação, compartilhado com o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) e Coordenadoria Regional do Estado. A sede definitiva, ao lado do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com terreno de 7 hectares, doado pela prefeitura municipal, estava em construção, porém, até 2020, a obra está paralisada⁸⁰, com abertura de processos licitatórios. O endereço onde o campus está sendo construído localiza-se na Rodovia MS 141, km 04, s/nº.

Além da sede, o *campus* de Naviraí conta com uma Fazenda Escola, que corresponde a uma área de 43 hectares, localizada do outro lado da rodovia, ou seja, em frente à obra da sede definitiva. A área dessa Fazenda Escola fazia parte da Fazenda Santa Rosa, que pertencia à Companhia Mate Laranjeira. Houve um processo de avaliação da área e alguns produtores e a cooperativa Copasul arcaram com sua aquisição. A prefeitura municipal fez o trâmite de doação, isentando os impostos sobre a área⁸¹. Esse fato implica na compreensão da unidade em Naviraí como um *campus* agrícola, embora oferte cursos de outra natureza.

⁸⁰ Houve desistência da licitação vencida por uma construtora, implicando em nova elaboração de processo licitatório que está tramitando na Pró-Reitoria de Administração do IFMS.

⁸¹ Essa informação foi dada pela chefia de gabinete do *campus* Naviraí, em outubro de 2020.

Os cursos oferecidos na unidade, num município polo da região do Cone-sul de Mato Grosso do Sul, com pouco mais de 50 mil habitantes, têm proporcionado a qualificação, sobretudo dos jovens da região. O relatório de gestão do *campus* indica que “considerando o número de pessoas em grupos familiares são quase 4.000 pessoas direta ou indiretamente atendidas pelo IFMS em Naviraí, ou seja, aproximadamente 10% da população do município”.

No município de Aquidauana, região mesopantaneira de Mato Grosso do Sul, o Instituto Federal deu início às atividades em 2010, oferecendo cursos à distância por meio da parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e da prefeitura municipal, que cedeu o espaço na Escola Municipal Erso Gomes, bem como equipamentos e tutores para o apoio presencial. Após autorização de funcionamento concedida pelo MEC, em 2011, o *campus* ganhou uma segunda sede provisória, na UFMS. Ali instalado, passou a ofertar o EMI, cujos cursos iniciais foram Técnico Integrado em Edificações e Informática⁸². No segundo semestre daquele ano, o *campus* implantou o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet e ampliou a oferta dos cursos de qualificação à distância.

A partir de 2012, a expansão dos cursos prosseguiu por meio do PRONATEC e cursos presenciais concomitantes, em que os estudantes tem condições de cursarem o técnico no IF e o médio noutra escola. Em agosto de 2013, foi inaugurada a sede definitiva do *campus* de Aquidauana do IFMS, numa edificação com cerca de 6 mil m² de área construída. Um de seus quatro blocos foi construído com a finalidade de ser uma incubadora tecnológica “Bloco do Hotel Tecnológico”. No contexto das atividades deste Hotel Tecnológico, desta-se o Projeto IFMaker, “uma plataforma de prototipagem com suporte à inovação e ao aprendizado. Possibilita que pessoas da comunidade interna e externa ao *campus* de Aquidauana possam projetar e desenvolver suas ideias de forma criativa e cooperativa” (Laboratório de Prototipação Rápida, web site, 2020). Ali são desenvolvidas atividades abertas à comunidade, com ferramentas como impressora 3D para a criação de protótipos tridimensionais, circuitos eletrônicos e componentes elétricos para testes e prototipagem; pintura por spray, colagens customizadas e artes customizadas feitas à mão. Inquestionavelmente, a proposta do *campus* na

⁸² O *campus* oferece atualmente, além dos citados, o curso técnico integrado em Edificações na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cursos técnicos subsequentes presenciais, Bacharelado em Engenharia Civil, curso superior de Tecnologia em Redes de Computadores, além da especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Informação obtida no portal <<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-aquidauana/sobre/historia>>. Acesso em 20/05/2020.

realização dessa empreitada é inovadora, e tudo tem a ver com a educação tecnológica. Nota-se, entretanto, que projetos como este devem ser cada vez mais democratizados, oportunizando não somente alunos de bom rendimento escolar. Espera-se dos profissionais envolvidos que formulem estratégias para incentivar a participação de todos os sujeitos escolares.

O *campus* oferece atualmente o curso de Edificações na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) (PROEJA), cursos técnicos subsequentes presenciais, além do Bacharelado em Engenharia Civil, e curso superior de Tecnologia em Redes de Computadores. Na pós-graduação, assim como nos demais *campi*, marca presença o curso de especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Também nesta unidade, há a oferta de cursos de qualificação profissional de Espanhol, Inglês e Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diferentes níveis, e proporciona também de testes de nivelamento.

A unidade do IFMS na cidade de Corumbá iniciou suas atividades no ano de 2010, em uma sede provisória, situada na Rua Delamare, nº 1.557, Bairro Dom Bosco, cujas instalações foram cedidas pela prefeitura municipal. A instituição arcou com as reformas necessárias para que a unidade pudesse iniciar a oferta dos cursos, os quais foram, inicialmente, ofertados à distância em parceria com o IFPR. Em janeiro de 2011, após a autorização do MEC, o *campus* passou a ofertar o Ensino Médio Integrado. Os primeiros cursos técnicos de nível médio foram o de Informática e o de Metalurgia. Já na modalidade PROEJA, foi implantado o curso de Manutenção e Suporte em Informática.

Em 2011, ocorreu a ampliação da oferta de cursos técnicos a distância em Corumbá e em Ladário, além da abertura do primeiro curso de graduação do *campus*, o superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2012, por meio do PRONATEC, o *campus* passou a ofertar cursos de qualificação profissional. Em 2015, o *campus* implantou outro curso de graduação, o de Tecnologia em Processos Metalúrgicos.

A unidade oferta, anualmente, a especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A área da sede definitiva foi doada pela prefeitura municipal e as construções da unidade foram finalizadas em 2017, de modo que, em 2018, se iniciaram as atividades administrativas e de ensino na sede definitiva do *campus* Corumbá, construída na Rua Pedro de Medeiros, s/nº, Bairro Popular Velha.

Articulações políticas para trazer uma das unidades do IFMS à cidade de Corumbá

foram, do mesmo modo que as demais, marcantes no processo de implementação do campus IFMS nessa cidade. À época, 2011, o prefeito da cidade, Ruyter Cunha de Oliveira, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido que esteve à frente do governo federal naquele período, empenhou-se para garantir a autorização do MEC para que o *campus* entrasse em funcionamento. O colaborador da pesquisa, um antigo servidor do campus, comunicou que

o Secretário de Educação, Hélio de Lima recebeu a ordem do prefeito para procurar viabilizar o início das atividades do IF. Na ocasião foi cedido um local denominado Espaço Educacional para a sede provisória do IF, a prefeitura também cedeu com ônus uma professora para atuar nos primeiros cursos oferecidos na forma EAD, cedeu a supervisora pedagógica que ainda tinha vínculo com a prefeitura (Professor José, 2020).

A partir do exposto, percebemos que a consolidação das unidades do IFMS no Mato Grosso do Sul foi, em primeiro lugar, resultado de articulação de forças políticas e da vontade de realização dessas escolas pelos servidores que compuseram a fase inicial das atividades desses *campi*. Passou-se uma década desde a inauguração da primeira sede, *campus* de Nova Andradina e, desde então, o governo federal tem oferecido o Ensino Médio Integrado, dentre outros cursos para centenas de jovens sul-mato-grossenses. Não restam dúvidas de que a educação ali oferecida possui qualidade e características que abrem possibilidades de pesquisa, tal como esta tese se propôs analisar, qual seja, o lugar e o sentido do Ensino de História neste espaço educativo. A seguir, passo para a análise de alguns documentos que regem a educação no IFMS.

2.2. O IFMS e a identidade em construção na documentação institucional

No Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, constituem a totalidade das modalidades oferecidas 14 cursos técnicos, sendo: (1) Eletrotécnica – integrado e subsequente, (2) Mecânica – integrado, (3) Metalurgia – integrado, (4) Administração – Proeja, (5) Informática – integrado e subsequente, (6) Informática para Internet – integrado e subsequente, (7) Manutenção e suporte em informática – Proeja e subsequente, (8) Edificações – integrado e Proeja, (9) Desenho de construção civil – subsequente, (10) Alimentos – integrado, (11) Agricultura – integrado e subsequente, (12) Agropecuária – integrado, (13) Aquicultura – subsequente e (14)

Zootecnia – subsequente. Seus eixos tecnológicos compõem as seguintes áreas: a) Controles e Processos Industriais, b) Gestão e Negócios, c) Informação e Comunicação, d) Infraestrutura, e) Produção Alimentícia e f) Recursos Naturais (IFMS, 2018, p. 34).

A educação escolar fornecida pelo IFMS postula seus princípios de preparação para o trabalho e a cidadania, autorrepresentando-se como uma escola de oportunidades, de inovação, de criatividade, de pesquisa e de inclusão. Pela figura a seguir, podem ser observados a missão, a visão e os valores do IFMS.

Figura 2 - Missão, visão e valores do IFMS de acordo com o PDI (2019-2023):

MISSÃO	VISÃO	VALORES
PROMOVER A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA POR MEIO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO, FORMANDO PROFISSIONAL HUMANISTA E INOVADOR, COM VISTAS A INDUZIR O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL LOCAL, REGIONAL E NACIONAL.	SER RECONHECIDO COMO UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EXCELÊNCIA, SENDO REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.	<ul style="list-style-type: none"> • INOVAÇÃO • ÉTICA • COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL • TRANSPARÊNCIA • COMPROMISSO SOCIAL

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional, IFMS, 2018, p. 30

Primando pela excelência na oferta de Educação Profissional, a instituição enfatiza o caráter humanista que deve acompanhar a formação dos alunos, concepção orientada pelo seu Currículo Integrado e demais documentos norteadores. No horizonte de sua filosofia, a instituição afirma-se como comprometida

com uma sociedade mais igualitária, justa e ambientalmente correta. A responsabilidade social abarca tanto as ações no nível interno da instituição, bem como com a sociedade em geral, quanto os próprios processos de formação profissional desenvolvidos por meio de seus cursos. O trabalho educativo com as unidades curriculares previstas no projeto pedagógico de curso fomenta a crítica e a reflexão dos estudantes sobre problemáticas sociais contemporâneas, visando que a formação profissional os aproxime das questões da humanidade, do bem comum, para que assim se efetive a plena formação do educando (PDC Dourados, 2015, p. 11-12).

Dentre os princípios dispostos no Estatuto do IFMS, destaca-se o quinto, tendo em vista que vai ao encontro das concepções de educação unitária e das diretrizes que regem a Educação Profissional. Tal princípio ressalta o “compromisso com a formação humana integral” (IFMS, Estatuto, 2016, p.7).

Afirma o Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC), de Nova Andradina, que a

educação politécnica, segundo Saviani (1989), significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Conforme Ciavatta (2005), na Educação Profissional, a compreensão de formação integrada significa formar para a superação do ser humano segmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho (entre as ações do pensar e do executar, do dirigir e do planejar), pelo entendimento de que a formação geral é parte indivisível da formação para o trabalho em todos os aspectos educativos e produtivos (IFMS, 2016, p. 44).

Os cursos oferecidos definem-se levando em consideração as características socioeconômicas de cada região de Mato Grosso do Sul e as demandas do setor produtivo social, cultural, local e regional (BRASIL, 2008; IFMS, 2018.). Nesse sentido, o *campus* de Nova Andradina oferece curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática e em Agropecuária, além de outros cursos em diferentes modalidades: Técnico Subsequente em Zootecnia, Bacharelado em Agronomia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Produção de grãos e pós-graduação *lato sensu* em docência voltada especificamente para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) para o exercício da profissão de professor⁸³. Há também o oferecimento de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em: Agente de Desenvolvimento Cooperativista, Agricultor Orgânico, Apicultor, Auxiliar Administrativo, Desenhista de Produtos Gráficos Web, Desenhista de Topografia, Instalador e Reparador de Redes de Computadores, Operador de Computador, Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas, Programador de Dispositivos Móveis e Programador Web. Inglês Básico é o único curso oferecido na modalidade à distância (EAD).

⁸³ Essa especialização equivale à licenciatura, objetivando o exercício docente na Educação Profissional Técnica de nível médio. “Se destina a profissionais graduados, não licenciados, já em efetivo exercício da profissão docente nesta área, ou aprovado em concurso público para o exercício de tal função. Cinquenta por cento das vagas destinam-se a servidores permanentes não licenciados ou em exercício provisório no IFMS. As demais são para o público externo (Portal IFMS/NA, 2018).

Até o momento, desde a implantação, o curso Técnico de Nível Médio Integrado selecionado a partir dos critérios da inserção econômica regional para o *campus* de Dourados é o de Informática para Internet. Além deste curso, o *campus* oferta um curso técnico em Administração na modalidade PROEJA. Em nível superior, é oferecido o curso superior de Tecnologia em Jogos Digitais. Na modalidade FIC, os cursos são diversos: Auxiliar Administrativo, Condutor Cultural Local, Desenhista de Produtos Gráficos Web, Desenvolvedor de Jogos Eletrônicos, Espanhol Básico, Espanhol Intermediário, Inglês Básico, Inglês Intermediário, Operador de Computador, Reciclador e Regente de Coral. Além da especialização voltada para a formação de professores, o Instituto Federal oferta a pós-graduação em Gestão de Organizações. Na EAD, o *campus* de Dourados oferece três cursos: Espanhol Básico, Operador de Computador e Vendedor⁸⁴.

No que concerne ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMS, diversos tópicos são abordados, tais como “Princípios filosóficos e teórico-metodológicos”, “Organização didático-pedagógica”, “Oportunidades Diferenciadas de Integralização Curricular”, “Política de ensino, pesquisa, extensão”, entre outros. O PPI compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento de relevância para o conjunto da instituição e que tem validade por cinco anos, devendo ser atualizado após esse período.

Na concepção do IFMS (2018), o PDI é o documento que “identifica a instituição de ensino no que diz respeito à filosofia de trabalho adotada, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam as ações, à infraestrutura organizacional e às atividades que desenvolve ou pretende desenvolver” (IFMS, 2018, p. 20). O PPI, por seu turno, é apresentado no quinto dos quinze capítulos do PDI.

Deste último mencionado, é possível extrair alguma ideia daquilo que o IFMS concebe como Integralização Curricular:

A integralização do curso pretendido implica no cumprimento de unidades curriculares previstas na matriz curricular dos Projetos Pedagógicos de Cursos, incluindo atividades diversificadas ou complementares, disciplinas optativas ou eletivas, e reconhecimento de saberes e aproveitamento de estudos anteriores. As atividades diversificadas e complementares são, por excelência, espaços nos quais estão previstas possibilidades de flexibilização e integração do currículo. Permitem a vivência de atividades em que se expressam os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que

⁸⁴Informações obtidas no sítio da Instituição, através do link: <<http://www.ifms.edu.br/campi/campus-dourados>>

alicerçam a formação integral, omnilateral. A participação em atividades complementares, eventos artístico-culturais, científico-tecnológicos ou esportivos, unidades curriculares optativas/eletivas, projetos de ensino e extensão, iniciação científica e de prática profissional são possibilidades de flexibilização e formas diversas de integração curricular (IFMS, 2018, p.52).

Observa-se que aqui o conceito de integralização e de integração⁸⁵ são tidos como um só, ou, em outras palavras, se dá pela consecução por etapas de um todo que corresponde ao cumprimento de atividades de ensino não necessariamente inseridas nas unidades curriculares e nem exclusivamente no espaço da sala de aula. Algumas dessas atividades que ocorrem nos Institutos Federais são as feiras de ciência e tecnologia, que ocorrem em etapas municipal, estadual, nacional e com a participação dos premiados com seus projetos em feiras internacionais; eventos esportivos em âmbito municipal, estadual e nacional; Festival de Arte e Cultura; entre outros, que contam com orçamento específico para subsidiar e proporcionar aos estudantes esses momentos de integração.

Outro documento institucional importante é o “Regulamento da Organização didático-pedagógica dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio integrado”. O capítulo II, “Dos currículos”, situa todas as normativas legais que regem o Currículo Integrado do IFMS, determinadas a partir da LDBEN/96, tal como podemos ver a seguir:

Art. 3º. A organização curricular consolidada no Projeto de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul obedece ao disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Resolução CNB/CBE nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; na Resolução CNE/CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico; na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos; no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005; na Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005; no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e legislação complementar expedida pelos órgãos competentes (IFMS, 2016, p.9-10).

Por esse regulamento, define-se também que os *campi* do IFMS estruturarão seus projetos de curso em regime semestral (Artº 4) e ressalta-se que tais projetos devem estar em

⁸⁵ O conceito de integração (curricular) é discutido mais adiante.

“consonância com princípios⁸⁶ instituídos pela legislação vigente e organizado em unidades curriculares” (Artº 5). Unidade curricular refere-se ao “conjunto de bases tecnológicas, científicas, de gestão, de conteúdos e experiências que colaboram com a construção do perfil de formação a ser alcançado” (Artº 6). O artigo sétimo do regulamento, por sua vez, trata da integração entre formação geral e formação profissional.

Art. 7º. O currículo será estruturado integrando a formação geral e de base comum à formação técnica

§ 1º A estrutura curricular da formação geral será organizada por unidades curriculares agrupadas segundo eixos tecnológicos, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

§ 2º A estrutura curricular da formação técnica será organizada por unidades curriculares de acordo com a área profissional, conforme legislação vigente (IFMS, 2016, p. 10).

O referido regulamento defende a ordenação e sequência lógica na constituição de suas unidades curriculares (Artº 8), como também a interdisciplinaridade e a contextualização (Artº 10). Naquilo que se refere às ementas curriculares, observa-se que

Art. 11. Os ementários, as bases tecnológicas, científicas e de gestão, os conteúdos das unidades curriculares, bem como as respectivas cargas horárias, poderão, por força de lei ou adequação de projeto, ser revistas e adequadas. (Idem, p.11)

No que concerne às disciplinas dos diferentes cursos ofertados, o Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC) de Dourados, em consonância com o Regulamento da Organização didático-pedagógica dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio integrado⁸⁷ indica que

as diretrizes pedagógicas da instituição possibilitam aos seus estudantes o enriquecimento curricular por meio da matrícula e inserção em unidades curriculares que não pertencem à matriz curricular do curso em que está matriculado. Ou seja,

⁸⁶ Os projetos, bem como as unidades curriculares devem considerar a formação integral, a partir da relação dialética entre a geral e a profissional.

⁸⁷ O Artigo 25 do referido regulamento define que “o estudante poderá requerer matrícula em unidades curriculares isoladas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado de outros eixos tecnológicos como enriquecimento curricular, de acordo com a disponibilidade de vagas, respeitando a compatibilidade de horário e turno como seu curso regular” (IFMS, 2016, p. 16).

possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia, o educando, em formação, pode alargar a visão sobre seu campo profissional por meio da construção de um percurso de formação que vai além da previsão inicial presente no Projeto Pedagógico de Curso (IFMS, 2015, p. 49).

Como se pode observar através da figura 3, as dez áreas de circunscrição da instituição no estado de Mato Grosso do Sul procuram atender às demandas específicas do setor produtivo em sua área de abrangência territorial.

Figura 3 - Abrangência dos *Campi* do IFMS:



Fonte: PDI 2014-2018

A área de abrangência do *campus* de Dourados considera os municípios vizinhos de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brillhante, Vicentina. O *campus* de Naviraí abarca os municípios mais ao sul do estado, como Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo. O IFMS de Nova Andradina agrega as cidades de Anaurilândia, Angélica, Bataguassu, Batayporã, Ivinhema, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu. No *campus* de Corumbá, a circunscrição atinge a população de Ladário. Por fim, o *campus* de Aquidauna visa a atender a demanda por formação profissional

nos municípios de Anastácio, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda

Em consonância com a prerrogativa de atendimento educacional voltada ao setor produtivo, Eliezer Pacheco, que foi secretário da SETEC no período de 2005-2012, orienta para a necessidade de um relacionamento entre os IFs e a sociedade civil, de tal forma que haja uma imersão dessas instituições na dinâmica da sociedade em que estejam instalados.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos, visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da Educação Profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2011, p.14).

O mesmo autor, seis anos mais tarde, conjecturando sobre os desafios de sobrevivência dos IFs colocados a partir de 2017, reforça a necessidade da correlação entre ensino, pesquisa e extensão na Rede Federal. Pacheco (2017) menciona, entre outras medidas, a necessidade de

Tornar a extensão uma atividade coletiva, central e concebida como alternativas ao capitalismo global, contribuindo na coesão social, no aprofundamento da democracia, lutando contra a exclusão social, a degradação ambiental, em defesa da diversidade cultural e da criação de novas formas de geração de renda (PACHECO, 2017, s/p).

A pesquisa, nessa apreensão, deve, por sua vez,

envolver comunidades e organizações sociais, buscando solucionar problemas que melhorem a vida delas, criando tecnologias sociais. É fundamental estabelecer o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, assimilando o conhecimento externo, pois, como ensinou Paulo Freire, não há uma hierarquia de saberes, mas sim saberes diferentes (PACHECO, 2017, s/p).

Nesse sentido, pode-se considerar que os *campi* se constituem como escolas de qualidade singular⁸⁸ que contribuem para a região circunscrita, na medida em que capacita

⁸⁸ A qualidade referida tornou-se uma possibilidade em virtude dos investimentos em educação que a Rede Federal tem recebido, apesar dos progressivos cortes iniciados no breve governo de Michel Temer e intensificados na atual gestão do executivo, de Jair Bolsonaro. O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

jovens para a atuação profissional e social em suas comunidades. A Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio, tem, portanto, atuado diretamente sobre uma importante causa de redução da desigualdade social através do acesso à educação como direito básico.

A fim de regulamentar as ações de ensino, pesquisa e extensão, o IFMS instituiu, por meio de normas de regimento interno, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe), cuja última atualização se deu em agosto 2018, período de exercício de seu terceiro reitor e presidente do referido conselho, professor Luiz Simão Staszczak. Os membros do referido conselho, trinta e nove ao total, se subdividem em dois grupos – membros natos e membros eleitos pelos pares – , que podem ser observados no quadro 8 que consta nos anexos.

Este órgão colegiado especializado de caráter normativo e consultivo (IFMS, 2016, Artº1) foi criado em 2016 e, tem, dentre suas doze atribuições, o compromisso de

recomendar a aprovação das políticas, diretrizes e normas relativas ao ensino, pesquisa e extensão, para os cursos presenciais ou à distância; recomendar a aprovação os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC e suas atualizações; atuar como instância consultiva e de recursos sobre as matérias em pauta relacionadas à área de Ensino, Pesquisa e Extensão; manifestar-se sobre assuntos, propostas ou planos afetos à sua área de atuação e emitir parecer e fixar normas em matéria de sua atribuição (IFMS, 2016, § II, III, VI, XII, respectivamente).

Na instância do Ensino, vinte e quatro domínios possuem seus respectivos regulamentos, não sendo possível, nesta tese, abordar seu conjunto. Genericamente, cabe ao Coepe, além das atribuições citadas em seu Regimento Interno, elaborar documentos institucionais de primeira importância, tais como os regulamentos da organização didático-pedagógica dos cursos ofertados na instituição, de técnico de nível médio, de graduação, técnicos subsequentes, cursos FIC, bem como os regulamentos de atividades complementares de graduação, dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (graduação e técnico integrado),

de 2016, de acordo com Wilson Conciani, reitor do IFB, indicou que os Institutos Federais são referência em educação para todo o Brasil. Segundo ele, “a pesquisa confirma que a Rede Federal faz parte do grupo de elite da educação mundial”. As médias em ciências, leitura e matemática da Rede Federal estão acima da média brasileira. Cf: <<https://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>>

regulamento do Regime Especial de Dependência (RED)⁸⁹ e ainda, instruções para o “Regime de Exercício Domiciliar, para faltas por convicções religiosas, faltas coletivas, abono de faltas e dispensa da prática de Educação Física” (IFMS, Artº 1, 2018, p.1).

O regulamento da organização didático pedagógica dos cursos é um dos documentos pioneiros do IFMS, datado de 2012, momento em que ainda não havia sido instituído o Coepe. O Regulamento traz, entre outras definições, o regime de ensino, currículos, admissão aos cursos, matrícula e registro, estágio obrigatório, significações que intervêm diretamente na cultura escolar dos estudantes, professores e técnicos administrativos da instituição.

É possível verificar que na primeira versão⁹⁰ deste regulamento, a bandeira da integralização do ensino com a pesquisa não se fazia diretamente, visto que a palavra “pesquisa” é mencionada uma única vez no documento da organização didático-pedagógica, em referência a uma das finalidades do IFMS, qual seja, “a realização de pesquisa em articulação com os setores produtivos e a sociedade” (IFMS, 2012). O ato normativo interno regulamenta os currículos, o regime de ensino, a admissão nos cursos, além de normatizar o rendimento escolar e aprovação, transferência e mudança de curso e turno, estágio curricular e certificados e diplomas.

A ausência das instâncias de pesquisa e extensão naquele documento de 2012 se devia ao fato da recente criação do IFMS que, embora não tratasse como normativa, previa a realização de pesquisas no que diz respeito a sua natureza de autonomia didático-pedagógica e disciplinar. Em relação às atividades de extensão, essas não são tratadas especificamente no interior dos capítulos deste regulamento, mas ao mencionar a articulação com os setores da economia, subentende-se que era compreendida como uma previsão. Tal diligência, além de se configurar como princípio norteador em seu estatuto⁹¹, em 2014, aparece como uma atribuição

⁸⁹ O RED é desenvolvido no âmbito dos cursos de Graduação, a fim de recuperar estudos em unidade curricular com reprovação por nota. Cf. Regulamento do RED (2016), disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-regime-especial-de-dependencia-resolucao-016-de-30-03-2016.pdf>>. Acesso em 15/05/2019.

⁹⁰ Entre os meses de abril e maio de 2019, O IFMS, por meio de seu portal eletrônico, disponibilizou uma consulta pública ao novo Regulamento da Organização Didático-Pedagógica. A minuta do documento, após as 122 contribuições recebidas deve ser encaminhada ao Conselho e Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe) e finalmente ao Conselho Superior do IFMS (Cosup), para então ser regulamentada e vigorar. Cf:<<http://www.ifms.edu.br/noticias/regulamento-que-rege-ensino-recebe-mais-de-120-contribuicoes>> Acesso em: 17/05/2019.

⁹¹ Artº3, inciso IV “verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica”; (IFMS, 2016, p.6).

do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos técnicos, assim transcritas: “Artº 2. São atribuições do NDE (...) II. Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, de exigências do mundo do trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área do conhecimento (...)” (IFMS, 2014, p. 1).

De todo modo, cabe observar que a pesquisa e a extensão são vivenciadas, como no caso do *campus* de Nova Andradina, desde 2012, a partir da criação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Estudo e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação (NIPETI), grupo que, na aceção de seu líder, professor Claudio Sanavria, e vice-líder, professora Nátalli Falleiros,

surgiu como uma proposta de espaço para integração pedagógica das disciplinas oferecidas pelos cursos da área de Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Nova Andradina, idealizando um ambiente que motivasse a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos por meio de projetos de pesquisa aplicada, extensão e desenvolvimento. (SANAVRIA,; FALLEIROS. 2014, p. 190)⁹²

Participam como colaboradores, principalmente, os professores da citada área técnica, mas também se agregam ao grupo alguns professores das disciplinas do núcleo comum e, ainda, do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária⁹³. Alunos do curso de graduação e do técnico participam do grupo, sendo para eles, em nível de ensino, que se voltam algumas de suas finalidades. De acordo com o idealizador do projeto, no que se refere ao ensino e pesquisa,

o NIPETI visa integrar os conceitos teóricos trabalhados nas disciplinas dos cursos de Ensino Médio Integrado Técnico em Informática (matutino e vespertino) e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (noturno), com as metodologias aplicadas no mercado, provendo um elo ativo entre pesquisa e prática. Quanto à pesquisa, o NIPETI atua no sentido de desenvolver, transferir e divulgar pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico nas diversas áreas da Informática. (SANAVRIA. 2012, s/p)

⁹² Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3213/2776>> Acesso em 15/05/2019.

⁹³ A título de informação, é oportuno citar que alguns projetos de pesquisa do técnico integrado em informática são testados em projetos de pesquisa da agropecuária, aplicados como “tecnologia para o agronegócio” como, por exemplo, o trabalho de um estudante que resultou em seu TCC, cujo título era “Protótipo para o Controle da Temperatura de um Aviário utilizando Microcontrolador de Baixo Custo” - Diego Chiavelli, orientado pelo professor e Luiz Fernando Delboni Lomba IFMS. Neste exemplo é possível afirmar a existência de um conhecimento técnico à serviço da vida prática, da integração de conhecimentos e a interdisciplinaridade.

Pode-se dizer que o NIPETI tem por propósito o estímulo, a criação e orientação em projetos⁹⁴ em prol das demandas locais e regionais, intermediando convênios entre universidade/pesquisadores e entidades públicas e privadas. Quanto ao desenvolvimento do grupo de pesquisa, destaca-se, entre outros, concepção, especificação e implementação de soluções de desenvolvimento de *software* utilizando métodos e ferramentas inovadoras (idem). Não se pode deixar de observar que nesse movimento da pesquisa em informática, se deve considerar a viabilidade do desenvolvimento de concepções humanistas para a sociedade globalizada.

Para ilustrar uma dessas possibilidades, trago a fala de um professor do IFMS, cientista da computação e pedagogo, que em suas aulas da disciplina “Computador, Ética e Sociedade” introduz a disciplina a partir de questionamentos, que podem ser pensados à luz do “Novo Humanismo”, conceito estruturado por Rüsén, que será discutido no Capítulo 3 desta tese. Disse ele:

Quando a gente trabalha aqui no instituto, a gente procura fazer uma formação mais ampla. Como é que ele se enxerga como profissional de T.I. (tecnologia da informação), inserido e transformando uma sociedade? Nós estamos num contexto da sociedade da informação, então a ideia é que ele se enxergue como uma peça fundamental nessa sociedade [...] Sempre faço umas perguntas para eles no começo, para dar uma impactada: *Software*, mata? *Software* discrimina? E às vezes eles falam não. E aí eu converso, digo, e se você estiver trabalhando num sistema de RH e pedirem pra você botar pesos e critérios de gênero, raça, pra você selecionar primeiro homens brancos, para uma seleção num algoritmo, o *software* está discriminando. Aí eles falam: Aí eu nunca parei para pensar desse jeito... E eu também digo, se você faz um sistema mal desenvolvido, você mata uma pessoa no hospital, se não controlar a dosagem de determinado remédio, oxigênio, etc. Então eles começam a enxergar. A gente procura fazer um trabalho de trazer textos que fazem essa crítica, não demonizando a tecnologia, mas a gente fala do uso dela e a responsabilidade dele como desenvolvedor disso (Professor Claudio, 2020).

Percebe-se na fala do professor um alinhamento com as concepções da instituição, especialmente à que corresponde à sua missão na sociedade sul-mato-grossense, qual seja,

⁹⁴ Para verificar projetos de pesquisa do NIPETI, ver aqueles aceitos em congressos e encontros de computação em que foram apresentados os resultados. Disponível em: <<http://nipeti.blogspot.com>> Acesso em 15/05/2019.

Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional (PDI, IFMS, 2019, p. 30)

A disciplina em que o professor colaborador fez as reflexões e o modo como as conduziu, revela um esforço didático do docente, oriundo dos saberes experienciais de sua formação. Pelo problema abordado ao indagar junto aos alunos se um *software* pode “discriminar ou matar”, é possível ampliar o leque de possibilidades contextuais na sociedade contemporânea. Enquanto educandos, abordar temáticas de gênero, inclusão, temas geradores de violência, entre outros, no âmbito de todas as disciplinas escolares promove entre os estudantes a consciência de cidadania, o que significa transformá-los em sujeitos históricos.

2.3. Proposta Curricular do Curso Técnico Integrado em Informática e Curso Técnico Integrado em Informática para Internet

As figuras a seguir representam a matriz curricular dos cursos Técnico em Informática, *campus* de Dourados e *campus* de Nova Andradina, respectivamente. Não se trata do mesmo curso, uma vez que o primeiro é voltado para o desenvolvimento de *sites* e aplicações para Internet e o segundo volta-se para o desenvolvimento de sistemas e a manutenção de *hardware* e *software*.

Nas figuras que seguem a partir da página seguinte, destaco os períodos do currículo em que a disciplina de História foi ofertada no contexto do PPC dos cursos de Informática e, nos casos de Dourados e Naviraí “Informática para Internet” dos *campi* circunscritos nessa pesquisa. Essa oferta se deu por vários anos em alguns *campi*, à exemplo em Nova Andradina, o mais antigo, que entrou em funcionamento em 2010. Não ocorrera nenhum processo de reestruturação da disciplina de História desde então. Na página da *web* de cada *campi*, é possível acessar os projetos anteriores e o que está vigorando. Nos anexos da tese, incluí toda a matriz curricular, extraídas dos Projetos Pedagógicos de Curso dos *campi* circunscritos nesta tese.

Foi possível perceber, a partir da análise da documentação, que cada *campus* elaborou

sua matriz disciplinar e cargas horárias com certa flexibilidade, demonstrada nas diferenças de disposição das disciplinas, inclusive a de História. Isso representa que cada *campus* possui autonomia didático-pedagógica na execução de suas propostas curriculares, embora mantenham similaridade no que diz respeito à estrutura do curso.

Percebe-se que apenas o *campus* de Dourados, pelo PPC anterior, diferenciava o posicionamento da disciplina de História, ofertando-a em semestres distintos dos demais *campi*. Nesta unidade, também há uma diferença em relação ao ano do PPC mais antigo disponibilizado no site da instituição. O Projeto Pedagógico mais recente é, para todos, o documento aprovado em 2019, o qual passou por processo de revisão e de reelaboração em todas as unidades. No próximo capítulo, trato, de que maneira o Ensino de História se posicionou, especialmente em relação às mudanças e atualizações de conceitos e conteúdos históricos. Procurei mostrar se o antigo PPC, antecedente, tinha a vida social dos alunos como ponto de partida para as reflexões na disciplina. O mesmo pretendi fazer com a apreciação do PPC atual, que entrou em funcionamento no ano de 2020⁹⁵.

No quadro a seguir, apresento a oferta da disciplina inserida na Matriz Curricular dos Cursos Técnicos integrado em Informática. Em todos os *campi*, se totalizam 120 h da disciplina no Currículo Integrado. É importante ressaltar que, sendo o curso em regime semestral, suas disciplinas também o são. Nesse sentido, na formação que se dá em seis semestres, a disciplina História está presente em quatro deles, tendo sido distribuídas da seguinte forma nos *campi*, respectivamente:

Tabela 1: Oferta da disciplina de História nos Cursos Técnicos de Informática e Informática para internet até o ano de 2019

DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS DOURADOS (PPC 2015)			
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV

⁹⁵ A título de esclarecimento, 2020 seria um ano fundamental para as minhas pesquisas de campo, em que pretendia perceber, lá, no cotidiano da escola, como o novo formato da disciplina estaria sendo recebido pelos alunos e pelos docentes. Lamentavelmente, diante da pandemia, a observação participativa não foi possível.

CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS NOVA ANDRADINA (PPC 2017)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS CORUMBÁ (PPC 2017)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS NAVIRAÍ (PPC 2017)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS AQUIDAUANA (PPC 2017)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h

Fonte: Souza, 2021, com base na análise da documentação.

Tabela 2: Oferta da disciplina de História nos Cursos Técnicos de Informática e Informática para internet a partir do ano de 2020

DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS DOURADOS (PPC 2019)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV

CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS NOVA ANDRADINA (PPC 2019)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS CORUMBÁ (PPC 2019)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS NAVIRAÍ (PPC 2019)			
3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h
DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODO DA UNIDADE CURRICULAR HISTÓRIA NO CAMPUS AQUIDAUANA (PPC 2019)			
2º Período	3º Período	4º Período	5º Período
HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III	HISTÓRIA IV
CH	CH	CH	CH
40h	40h	40h	40h

Fonte: Souza, 2021, com base na análise da documentação.

Ao analisar a proposta curricular para o Ensino Médio Integrado em Informática, admite-se que o modo como a disciplina de História está disposta na estrutura curricular reestruturada para o ano de 2020 do IFMS, mostra-se coerente, quando levado em consideração a complexidade do conhecimento histórico. Supõe-se que, ao inserir a disciplina no terceiro semestre, um percurso anterior de ambientação do aluno e experiências na cultura escolar potencializa o aprendizado histórico.

Assume-se que os *campi* de Nova Andradina, Corumbá e Naviraí, ao optarem por inseri-la apenas no terceiro período, possam atingir melhores desempenhos no que se refere à apreensão do conhecimento histórico, tendo em vista a complexidade da História. Isso pode prever, mais que resultados positivos em exames, a aplicação do saber histórico na vida prática dada a maior maturidade que um aluno que já esteja cursando o terceiro período adquire na vivência da cultura escolar, se comparado a um aluno ingressante.

Embora o texto dos Projetos Pedagógicos dos Cursos seja basicamente o mesmo para todos os *campi*, ressalvados alguns dados da localidade de inserção da unidade do IFMS, a autonomia na organização administrativa e didático pedagógica possibilita que o corpo docente distribua sua disciplina e cargas horárias conforme as preferências e necessidades do curso. Para ilustrar, ressalta-se que em relação à carga horária total do Ensino Médio Integrado em Informática de Aquidauana, Corumbá e Nova Andradina, e em Informática para Internet de Dourados e Naviraí, não há uma quantidade específica de horas comum a todos os *campi*. Seguramente, todos dão conta do mínimo exigido pelo MEC, 800 horas para a formação de nível médio, acrescidas de, no mínimo, 1.200 e 1.000 horas para a habilitação técnica, respectivamente, nos cursos citados. A formação no EMI dessas unidades atende muito além do mínimo, posto que em todos eles a carga horária total é superior a 3.000 horas⁹⁶.

No entanto, é importante a reflexão de que quantidade não significa qualidade, ou, tampouco significa integração. Isso é o que nos diz o colaborador, professor Sidnei Sobrinho, do IFSUL, que atua como formador da Rede Federal e vem trabalhando no sentido de viabilizar propostas curriculares efetivamente integradas nos Institutos Federais. Ele observa um ponto relevante no que se refere a construção dos PPCs, que pode orientar, inclusive, a reorganização de projetos pedagógicos do IFMS. Na entrevista, ao abordar a construção conjunta de componentes curriculares que tenham a presença de professores de diferentes áreas – proposta inovadora na elaboração de um currículo integrado no Rio Grande do Sul - IFSUL, ele informou que

a matriz nesse projeto já é completamente diferente. Você não vai encontrar na matriz o que em regra a gente ainda encontra nos projetos pedagógicos dos IFs: carga horária da formação geral "blooom" aquele monte de disciplina, mais 2400 horas de carga

⁹⁶ Isso não quer dizer que sejam cargas horárias expressivas, uma vez que há exemplos de cursos técnicos de nível médio na Rede Federal que ultrapassam 4 mil horas, à exemplo do IFSUL DE MINAS.

horária da formação específica, um monte de disciplina. Quando eu pego uma matriz de um PPC e ela tá separada pelas áreas de formação, por disciplina, e dizendo qual é a carga da formação geral e qual a carga da formação específica, com certeza esse PPC não é integrado. Ele pode ter algumas práticas interdisciplinares e algumas práticas integradas, mas ele não é um projeto integrado porque ele já separou ali, no projeto (SOBRINHO, 2020)

Construir um projeto de ensino que garanta metodologias para a formação integral e para a habilitação técnica constitui-se num grande esforço, o qual só será possível com a identificação do profissional com a Rede Federal e sua proposta de formação integral e, logo, com o amplo conhecimento da concepção de educação ali presente. Não é possível a execução de um ensino emancipador com metodologias ultrapassadas e com professores que entendem que se ingressaram na instituição para uma vaga de Professor de História, então ele deverá lecionar unicamente nesse componente curricular. A presença desse profissional é substancial em disciplinas, como “Sociedade, Ciência e Cultura”, presente na matriz curricular do IFSUL, como também na disciplina “Computador, Ética e Sociedade”, do IFMS. Planejar, refletir constantemente o fazer docente e executar conjuntamente eventuais disciplinas pode ser, assim, o desafio maior na busca da efetividade do EMI.

Na perspectiva da organização curricular do Curso Técnico em Informática, o documento institucional Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática define como proposta a “caracterização efetiva de um novo modelo de organização curricular que privilegia as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutante, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os ciclos tecnológicos” (IFMS/DR, 2015, p.5; IFMS/NA, 2017, p.6; IFMS/NV, 2019, p.38; IFMS/NV, 2019, p.13)

As características que o compõem consideram:

I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mundo do trabalho e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos do IFMS; III - estrutura curricular que evidencia os conhecimentos gerais da área profissional e específicos de cada habilitação, organizados em unidades curriculares; IV - articulação entre formação técnica e formação geral; V - estágio obrigatório a partir do 5º período. (IFMS/DOU, 2015, p. 30; IFMS/NA, 2017, p.19)

Nessa direção, a proposta curricular do curso Técnico em Informática do *campus* de

Nova Andradina tem a “pesquisa de mercado identificando a demanda para a qualificação profissional, as características econômicas e do perfil industrial da região e do Estado de Mato Grosso do Sul e da Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região de Nova Andradina” (IFMS/NA, 2017, p.19).

A estrutura curricular se compõe pelas unidades curriculares da formação específica e unidades curriculares comum em todos os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMS. É justamente o Coepe do IFMS que atua como órgão responsável pelas resoluções para a organização curricular, entre outras atribuições⁹⁷.

Ainda caracterizando o referido PPC, compreende-se que as bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio “são inseridas no currículo, ou em unidades curriculares específicas, ou dentro das unidades curriculares de base tecnológica no momento em que elas se fazem necessárias” (IFMS/NA, 2017, p. 19).

No que se refere à avaliação das unidades curriculares, cuja nomenclatura dada pelo IFMS corresponde a “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar”, os docentes devem considerar aspectos qualitativos e quantitativos, ou seja, todo “o percurso de aprendizagem e não apenas os resultados finais” (Artº 28). Os critérios da avaliação definem, no artº 27, que

I. os ementários e bases tecnológicas e de gestão e os conteúdos das unidades curriculares devem ser estabelecidos no plano de ensino e avaliados em conformidade com o planejamento.

II. a ementa, as bases tecnológicas/conteúdos de cada unidade curricular devem ser disponibilizadas ao estudante no início de cada período letivo (IFMS, 2012, p.17).

Em cada plano de ensino de disciplina, além de preencher os elementos básicos, devem ser explicitadas as “estratégias pedagógicas” e, para tanto, o professor deve indicar as técnicas de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação, conforme figura a seguir.

⁹⁷ O Coepe pode recomendar a criação, alteração ou extinção de oferta de cursos do IFMS, bem como a aprovação dos seguintes documentos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão: políticas, diretrizes e normas para os cursos presenciais e à distância; Projetos Pedagógicos de Cursos; regulamentos; políticas de avaliação do ensino, pesquisa e extensão e dos cursos do IFMS; calendário anual das atividades de ensino, pesquisa e extensão; diretrizes para elaboração do calendário acadêmico; modelos de editais (Disponível em: < <http://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao> >)

Tabela 3: Estratégias pedagógicas das unidades curriculares:

TÉCNICA DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	FORMA DE AVALIAÇÃO
Expositiva dialogada	Slides	Prova Objetiva
Atividades de Laboratório	DVD	Prova Dissertativa
Trabalho Individual	Computador	Prova Prática
Trabalho em grupo	Mapas/ Catálogos	Palestra
Pesquisa	Laboratório	Projeto
Dramatização	Impressos (apostilas)	Relatório
Projeto	Quadro Branco	Seminário
Debate	Projektor Multimídia e outros	Outros
Estudo de Caso		
Seminário		
Visita Técnica		

Fonte: PPCTécnico em InformáticaIFMS – Nova Andradina, 2017

Essas estratégias, de acordo com o aludido PPC, “prevêem não só a articulação entre as bases tecnológicas como também o desenvolvimento do raciocínio na aplicação e na busca de soluções tecnológicas.” (IFMS/NA, 2017, p.69). Na percepção de profissionais do *campus* de Dourados, a avaliação,

torna-se um elemento fundamental para acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a formação geral e a habilitação profissional será contínua e cumulativa. A avaliação deverá possibilitar o diagnóstico sistemático do ensino e da aprendizagem, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do processo da aprendizagem sobre eventuais provas finais, conforme previsão na LDB. (IFMS/DOU, 2015, p. 102-103)

No PPC de Informática do *campus* de Aquidauana, ao considerar a avaliação da aprendizagem é enfatizado que

A avaliação não se restringe a uma prova ou trabalho final. Ao contrário, deve assumir uma perspectiva processual e contínua, permitindo interpretações qualitativas dos conhecimentos construídos e reconstruídos pelos estudantes no desenvolvimento de suas capacidades, atitudes e habilidades. Para isso, é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados que possibilitem observar melhor o desempenho do aluno, tais como: autoavaliação, onde o estudante observa e descreve seu desenvolvimento e dificuldades; mapas conceituais que permitem a organização pictórica dos conceitos, exemplos e conexões percebidos pelos discentes sobre um determinado assunto; trabalhos em grupo para permitir a socialização da atividade

acadêmica; seminários, testes práticos realizados em laboratório, relatórios, produção de textos, listas de exercícios, projetos, portfólios, testes e provas de diferentes formatos desafiadores, cumulativos, entre outros (PPC, IFMS/AQ, 2019).

Na medida em que o percurso de construção desta tese avançava, em período posterior ao cumprimento dos créditos, passei a produzir as minhas fontes, primeiramente um questionário característico de uma pesquisa exploratória, a qual pretendia, outrossim, perceber como se dava o processo avaliativo entre eles. Os dados serão apresentados mais adiante.

Considerando o conhecimento histórico escolarizado, é salutar reconhecer que este não pode ser mensurado exclusivamente pelos critérios da ciência histórica, ou seja, “pelas regras de produção fixadas no âmbito da comunidade acadêmica, desconsiderando as contingências e exigências presentes nos processos de sua recontextualização didática” (GABRIEL, 2012, p. 188). Pensar práticas avaliativas no âmbito da disciplina de História num Currículo Integrado conduz ao entendimento de que outras formas de avaliar os alunos sejam consideradas. Entretanto, sabemos que na prática cotidiana essa não é uma tarefa simples, uma vez que deve transpor a barreira da resistência a métodos diversificados de avaliação, que possam situar-se como alternativos ao modo tradicional de avaliação escrita.

Os procedimentos pedagógicos propostos a fim de desenvolver o currículo do IFMS relacionam cinco objetivos metodológicos, sendo: 1) conduzir à aprendizagem significativa; 2) ter critérios de referência, não uma corrida de obstáculos; 3) dar ênfase ao que o estudante já sabe, não em suas faltas; 4) ter sentido de diversidade e não de homogeneidade; 5) levar à aprendizagem pessoal (IFMS/NA, 2017, p. 70).

É possível identificar que esses objetivos apresentem elementos semelhantes aos ideais propostos por pensadores da Educação influentes desde o século XX, como John Dewey e Edgar Morin, especialmente ao considerarem a relevância que a experiência deve conferir ao currículo. Estes objetivos metodológicos podem, inclusive ser pensados à luz das categorias de sentido, Novo Humanismo e consciência histórica, sistematizadas por Jörn Rüsen. No capítulo seguinte procurei estabelecer algumas conexões entre o significado social do IFMS e da unidade curricular História, e a compreensão da autonomia epistemológica atribuída ao saber histórico escolar no contexto do Currículo Integrado.

Com efeito, no campo dos instrumentos de avaliação relacionados na figura 5, nota-se que o trabalho com projetos se faz presente, sendo um vetor da interdisciplinaridade, método

de ensino, que, por sua vez, é considerado de primeira importância para a integração curricular. Objetiva-se, ao propor um projeto de trabalho em dada unidade curricular, a criação de estratégias de ordenação dos conhecimentos “em relação ao tratamento da informação; na interação dos diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção de conhecimentos; na transformação das informações, oriundas dos diferentes saberes disciplinares, em conhecimento próprio” (idem).

Assim, defende-se que

A metodologia adotada para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMS visa buscar a atualização e significação do espaço escolar como elemento facilitador e não apenas gerador da informação. Uma nova metodologia de formação profissional deve-se inserir à nova dinâmica pedagógica na qual a preparação para o trabalho seja um dos enfoques do itinerário formativo integrado às atividades e experiências que objetivam a preparação de cidadãos para a vida. (IFMS/NA, 2017, p.70)

Ao considerar a certificação do estudante, o IFMS é incisivo ao reafirmar o objetivo final, a saber, uma “formação generalista e prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho” (idem, p. 20). Com o uso do termo generalista, referem-se à formação integral humana, politizada, qualificada, que procura atestar o trabalho como princípio educativo. Destarte, é possível perceber que no currículo do Ensino Médio Integrado ao técnico do IFMS existiu, desde sua concepção, a intenção de atrelar as habilidades pretendidas a desenvolver com a vida cotidiana, como às experiências dos seus educandos. Com efeito, apesar de concebido como um projeto de expansão da educação vinculado às necessidades de mão de obra, os documentos e as suas atualizações aqui analisados revelam que o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, de modo geral, os *campi* limitados à pesquisa, têm buscado construir uma identidade institucional preocupada em dimensioná-la no âmbito da pedagogia crítica, sem deixar de considerar aspectos multiculturais circunscritos na sociedade em que está estabelecida.

Portanto, além de beber na fonte histórico-crítica, o Currículo Integrado exprime a identidade institucional do mesmo modo no multiculturalismo, pretendendo, sobretudo reconhecer as diversidades e as singularidades dos profissionais e, principalmente, dos estudantes. Essa guinada para a perspectiva multicultural pôde ser verificada, finalmente, após a reestruturação dos Planos de Curso da Instituição, o que revela e reafirma a necessidade de uma permanente reflexão sobre as intencionalidades educativas ali existentes.

2.4 A dimensão da pesquisa no currículo integrado do IFMS

Oportuniza-se ao estudante de Ensino Médio a realização de pesquisas de caráter científico numa variedade de áreas do conhecimento, que incluem, além da área de oferta de Ensino Médio Integrado do campus, as áreas ligadas ao ensino das disciplinas propedêuticas, ciências naturais, biológicas, humanas e sociais, incluindo as artes e letras. É possível e legítimo supor que às últimas são requeridas como campo de investigação em menor grau do que as demais, devido à própria natureza da instituição. Entretanto, não é justo, tampouco possível afirmar que o IFMS não incentiva, ou então que não valoriza as pesquisas dessa área, isto porquê, a instituição entende que

O estímulo à iniciação científica é um dos diferenciais do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (Pitec), estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio e superiores têm a oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento como bolsistas ou voluntários, sob a orientação de professores mestres ou doutores. (IFMS, 2019, s/p) .

As políticas e diretrizes da pesquisa na instituição ficam à cargo da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Propi), que procura assegurar a continua articulação entre ensino-pesquisa-extensão, um conjunto indissociável na dinâmica dos Institutos Federais. Há na esfera da pesquisa, a defesa de que os estudantes se percebam enquanto jovens cientistas, tendo em vista que ao ser dada como uma oportunidade, “o jovem amplia o conhecimento e contribui com o desenvolvimento local e regional”.

A pesquisa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ofertado pelo IFMS recebeu (até 2019, pelo menos) vultuosos investimentos do MEC. Isso é revelador do potencial de educação escolar existente nos Institutos Federais. Para averiguar a existência e as características dos projetos de pesquisa dos cinco campi abordados nessa pesquisa, realizou-se uma busca no portal eletrônico do IFMS, que dispõe de dados a partir do ano de 2016. Menciono abaixo, aqueles que se situam na fronteira da integração curricular (conhecimentos gerais x conhecimentos técnicos em informática), pensados para além dos conteúdos específicos a serem ensinados, como conhecimentos práticos, para o cotidiano.. Note-se que são inúmeros e bastante variados, não sendo hegemônicos os que representam a área técnica de oferta do EMI

em cada campus.

Campus Aquidauana

Ciclo 2016/2017

Dos onze projetos de pesquisas cadastrados nesse período, destaco seis, os quais, indubitavelmente recorreram aos saberes técnicos do campo da Informática com os conhecimentos gerais do Ensino Médio, promovendo, no âmbito da pesquisa, a vivência do currículo integrado. São eles:

- GREAT - Group of Robotics and Educational Technologies
- Desenvolvimento de um protótipo de jogo voltado ao ensino de lógica
- Protótipo de um aplicativo móvel para o turismo de Aquidauana
- Protótipo Computacional na Implementação da Lei nº 11.645/2008 no IFMS
- LIBRE-LIBRAS: Uma ferramenta com uma abordagem de “mãos livres” para auxiliar a tradução e o ensino de LIBRAS
- Desenvolvimento de um portal web com glossário visual para o aprendizado de termos da língua terena

Ciclo 2017-2018

Nesse período, o campus Aquidauna registrou treze projetos de pesquisa, dos quais, presume-se a integração, ao menos na via da interdisciplinaridade em sete deles:

- Portweb: Uma Proposta Interdisciplinar entre Desenvolvimento Web e a Língua Portuguesa por meio dos Gêneros Textuais
- Web Site aplicado aos Gêneros Textuais: Uma Abordagem de Implementação
- Developers Girls: Website de iniciativas de mulheres na TI e relato de experiências
- Webool: um portal web para apoio ao ensino a deficientes intelectuais
- Hélio Serejo e seu “balaio de bugre” em uma “autêntico” portal web
- Desenvolvimento de software para análise de vigas isostáticas orientado ao ensino-

aprendizagem

- A gastronomia pantaneira e a História habitacional das aldeias de Aquidauana: Uma questão de identidade cultural divulgada por aplicativo móvel

Ciclo 2018-2019

Neste terceiro ciclo, o campus cadastrou trinta e quatro projetos, dos quais podemos identificar onze. O último deles, inclusive, mostra a primeira participação do docente da disciplina de História na coordenação de um projeto de pesquisa.

- Desenvolvendo TICs para o ensino de Álgebra Linear
- Desenvolvimento de um Aplicativo de Alerta de Inundação para bacia do Aquidauana
- Desenvolvimento de uma Tinta Ecológica a Partir de Óleo de Fritura
- O preconceito manifestado no léxico: uma análise da linguagem utilizada em dicionários e em páginas web que designam o excluído
- Portweb: Uma Proposta Interdisciplinar Entre Desenvolvimento Web e a Língua Portuguesa Por Meio Dos Gêneros Textuais
- Potencial de Aproveitamento de Água Pluvial na Cidade de Aquidauana / MS.
- Previsão de Estudantes com Risco de Evasão Utilizando Técnicas de Inteligência Artificial
- Produção de carvão ativado a partir dos resíduos de Erva-mate
- PSICOWEB: Desenvolvimento de um website informativo sobre o transtorno psicológico relativo à depressão
- Silêncio musical: as relações do surdo com elementos de sua musicalidade
- Trabalhando a consciência histórica e ambiental em Aquidauana com vistas à criação de um site sobre os Córregos João Dias; Guanandy e Rio Aquidauana.

Câmpus Jardim

Ciclo 2016-2017

Quatro projetos, entre os seis cadastrados no período integram conhecimentos específicos com os gerais. São eles:

- As Condições Socioeconômicas dos Assentamentos Agrários de Jardim e Guia Lopes da Laguna-MS
- Levantamento do Perfil Socioeconômico da Microrregião de Bodoquena
- Interdisciplinaridade: A Presença e a Contribuição da Música para o Ensino na Cidade de Jardim-MS
- Desenvolvimento de Viveiro como Estratégia de Pesquisa e Aprendizagem e Enfrentamento Social e Ambiental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Campus de Jardim

Ciclo 2017-2018

O período em tela registrou dez cadastramentos de projetos neste campi do Instituto Federal, sendo sete deles de domínio integrador.

- Estratégias de reprodução camponesa no Assentamento Recanto do rio Miranda em Jardim -MS
- Criação de software para gerenciar as informações referentes à dosagem de medicamentos e gerenciamento de medicamentos e sintomas em hospitais
- A cadeia produtiva da guavira na microrregião de Bodoquena: seus aspectos mercadológicos
- Um estudo lexical da toponímia urbana de Jardim/MS
- Catálogo da Fauna do IFMS Campus Jardim por intermédio de Ferramentas de Reconhecimento de Imagem
- Levantamento do Perfil dos Alunos do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFMS – Campus Jardim. Qual a sua motivação para permanecer no curso de Edificações?
- Ação da política neoliberal sobre o Ensino Médio brasileiro

Ciclo 2018-2019

Foram cadastrados quatorze projetos no período. Em sete deles verifica-se, inicialmente, pelo título do projeto, a integração dos conhecimentos no currículo.

- A influência da escrita virtual sobre a escrita padrão na redação de estudantes da cidade de Jardim/MS
- Composição da renda familiar, masculinização e faixa etária da população rural: estudo de caso no assentamento Retirada da Laguna-MS
- Desenvolvimento de jogo computacional educativo na área da geometria plana e espacial.
- Investigação da qualificação da mão de obra e técnicas construtivas utilizadas em obras correntes no município de Jardim
- Lei moral e natureza humana no pensamento de Immanuel Kant
- Os Impactos Reformistas na Proposição do Currículo para o Ensino Médio
- Uso da Impressão 3D no processo ensino-aprendizagem.

Campus Dourados

Ciclo 2016-2017

Seis de um total de dez projetos cadastrados pelo campi Dourados aludem à integração entre os campos do conhecimento.

- Marketing Web nos Empreendimentos Econômicos Solidários
- Aplicativo de Tradução Guarauk: Tradição e Tecnologia Aproximando Povos
- Línguas Conectadas: Trabalhando as Línguas Estrangeiras no Curso de Informática para Internet
- O Sorteio Militar em Mato Grosso (1908-1945)
- SMARTALG: Projetando Algoritmos de Forma Lúdica e Divertida
- Atravessando Fronteiras/Borderlands: Diálogos No IFMS Campus Dourados

Ciclo 2017-2018

Este período sinaliza a integração em pelo menos nove dos quinze projetos cadastrados:

- Empreendedorismo e Inovação Social: Contribuição para o desenvolvimento local e regional de Dourados-MS
- Guia de ferramentas computacionais da área de Química: desenvolvimento e incentivo à utilização no âmbito do IFMS Campus Dourados
- Arte menor: algumas cartografias indisciplinadas
- "Cidadãos, às Armas": sorteando cidadãos mato-grossenses para o Exército Brasileiro (1915-1924)
- Os entrecaminhos da memória: as muitas representações da guerra do Paraguai
- Literatura favorável
- Guaruaq: tecnologias contemporâneas em defesa do guarani
- Modelagem 3D de elementos históricos e geográficos do estado de Mato Grosso do Sul
- Construção de uma base de dados sobre gênero e aspectos étnico-raciais

Ciclo 2018-2019

Foram um total de oito projetos cadastrados no período, sendo cinco aqui relacionados, com características integradoras.

- Ações Afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul Campus Dourados: diagnósticos e proposições
- Aplicativos lúdicos para o ensino de matemática
- Fala GUARUAK: promovendo encontros entre culturas
- Metodologias ativas e tecnologias da informação para o ensino de biologia celular: modelos 3D impressos e aplicações de apoio
- Os Entrecaminhos da Memória: representações e identidades da formação do MS

Campus Naviraí

Ciclo 2016-2017

Os cinco projetos cadastrados referenciam o ensino integrado:

- Teatro no Campus - Arte e Formação do Imaginário
- Observatório Regional de Políticas Públicas
- Nome aos Bois! Desenvolvimento de um Jogo Eletrônico para Auxiliar na Nomenclatura de Compostos Químicos
- O Jogo na Área da Sociolinguística - Diga Aí, Digo Aqui!
- Periferia e Espoliação Urbana: Investigando a (Re)Produção do Espaço Periférico de Naviraí a Partir do Jardim Paraíso IV

Ciclo 2017-2018

Neste período, o campi Naviraí cadastrou oito projetos de pesquisa. Destacam-se três para a integração curricular:

- Centro de Arquivo, Cultura e Memória do Cone Sul do Mato Grosso do Sul
- Avaliação do crescimento e composição química de mudas de manjerição a partir da utilização da borra de café como fertilizante
- Utilização de Material Vegetal Não Compostado como adubo sob Irrigação Automatizada de Baixo Custo

Ciclo 2018-2019

Dois projetos no período contêm aspectos da integração:

- Entre polkas, guarânicas e chamamés: música, identidade e etnicidade em Geraldo Roca e Helena Meireles
- TEXT RECOGNITION Uma abordagem baseada em visão computacional e

inteligência artificial para reconhecimento de textos em imagens

Campus Nova Andradina

Ciclo 2016-2017

Neste período foram cadastrados treze projetos no campi IFMS/NA, dos quais em sete vê-se a integração dos conhecimentos. Note-se que não foram relacionados os projetos voltados para as áreas de agricultura e pecuária, em virtude do recorte da pesquisa.

- Perspectiva de Jovens Estudantes dos Institutos Federais Sobre a Relação entre o Conhecimento Tecnológico e Científico e a Atuação em Movimento Social de Luta pela Terra
- Cartilha Temática: A Proteção Ambiental e o ICMS Ecológico como Atrativos para a Criação, Implantação e Gestão de Unidades de Conservação na Área de Abrangência do IFMS Campus Nova Andradina–MS
- Elaboração de Material Didático em Braille Para o Ensino de Química aos Alunos com Deficiência Visual
- Desenvolvimento Final de um Aplicativo para o Aprendizado de Teoria Musical, Testes para Verificação de sua Usabilidade e Implantação
- Criação de um Sistema Web para Auxiliar os Estudantes do IFMS Nova Andradina na Produção de Textos Dissertativo-Argumentativos
- Estudo de Realidade Virtual Aplicado na Construção de Cenários das Eras Geológicas
- Levantamento da Biodiversidade Entomológica e Botânica da Área de Reserva Legal Campus Nova Andradina-IFMS: Coleções Científicas como Ferramentas de Ensino-Aprendizagem e Consciência Ambiental

Ciclo 2017-2018

Neste ciclo, o campus cadastrou dezoito projetos. Em cinco deles é possível perceber a integração com as áreas de nosso interesse de pesquisa.

- A evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Nova Andradina: números e causas
- Implicações da implementação do paradigma da Aprendizagem Ativa para a Educação Contemporânea
- Programação em Blocos e Gamificação como Suporte ao Ensino e Aprendizado de Lógica de Programação de Computadores
- Aplicação de sistema de análise automática na qualidade de água para piscicultura por meio de Plataforma Arduino
- Um Sistema Computacional para Registro e Organização de um Repositório Eletrônico de Biografias Históricas de uma Cidade

Ciclo 2018-2019

Neste último ciclo, também foram cadastrados dezoito projetos, dos quais, destacam-se cinco:

- Automação e controle do aviário do campus IFMS - Nova Andradina
- Crenças e atitudes linguísticas dos habitantes da região do Vale do Ivinhema: ocorrências do /R/ em coda silábica
- Criação, desenvolvimento e estudo de itinerários formativos na formação de jovens líderes
- Luz, câmera e ação: uso das mídias digitais no ensino e aprendizagem de ELE
- Reações Químicas: Maquetes e linguagens em braille para alunos com baixa visão

Essa modesta amostra das pesquisas que se realizam em cinco campi do IFMS ilustram a nobre característica dos Institutos Federais de almejar a promoção de uma formação integral aos seus estudantes. A pesquisa, concretiza-se, assim, nas diferentes ações de ensino e extensão, contribuindo com mecanismos para o acesso, permanência e êxito do estudante no IFMS. o programa institucional de iniciação científica e tecnológica do IFMS (PITEC) estabelece as diretrizes para operacionalização da concessão de bolsas e auxílios aos estudantes dos níveis médio e superior da instituição envolvidos com projetos de pesquisa. (IFMS, 2014, p. 26) .

Também se situa como frente de atuação do IFMS na área da pesquisa, o incentivo ao “empreendedorismo inovador”. Nesse sentido, a instituição criou um projeto bastante progressista: as incubadoras de empresas nos campi (TecnoIF). De acordo com informação retirada de seu regimento interno,

Artº2 A TecnoIF é um agente facilitador do processo de geração e consolidação de empreendimentos inovadores, por meio da formação complementar de empreendedores em áreas compatíveis, em seus aspectos técnicos e gerenciais, com as atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pelo IFMS. (IFMS, 2018, p. 6)

Esse empreendimento existe em sete dos dez campi no estado e vem sendo responsável por viabilizar projetos de negócio de estudantes e voltam-se, basicamente a iniciativas na área de economia solidária. Inegavelmente, o projeto das incubadoras tecnológicas vem fomentando o empreendedorismo nos alunos, que recebem um auxílio de R\$ 100,00 e contam com a orientação de professores mestres e doutores na realização de seus planos de negócio. É necessário concorrer a um edital específico em que, no processo final são avaliados critérios como caráter inovador, potencial de impacto socioeconômico, foco no negócio com demanda regional, possibilidade de viabilização/implantação, além da análise do perfil empreendedor do candidato.

Observa-se, assim, que as incubadoras também estão relacionadas ao que o professor Pacheco (2011, p.143) destacou como sendo objetos de intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região.

Vê-se, pela análise tanto dos documentos institucionais já citados e dos títulos dos projetos de pesquisa cadastrados na Propi do IFMS, que as demandas que surgem no cotidiano dos alunos e na vivência da comunidade circunscrita na região onde o campi fora instalado, vêm sendo, ao longo dos últimos anos, objeto de investigação e exploração de alunos e professores. Enquanto os últimos permanecem em constante atualização de pesquisa, produzindo e compartilhando saberes, os jovens pesquisadores experienciam o acesso aos conhecimentos cientificamente construídos. Pode-se dizer, assim, que a iniciação científica promove a democratização da ciência e da tecnologia, na medida em que os estudantes são assistidos pelas políticas de apoio ao ensino da instituição.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE HISTÓRIA NO IFMS: UM LUGAR DE FRONTEIRAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA E INFORMÁTICA PARA INTERNET

Preâmbulo

Este capítulo dialoga com alguns pressupostos teóricos que embasam o campo de pesquisa do Ensino de História. Apresenta e discute resultados da pesquisa, obtidos a partir da aplicação de um questionário e de entrevistas realizada com os docentes colaboradores. Caracteriza a proposta curricular da disciplina de História do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, em conformidade com o método comparativo entre dois ementários da disciplina, utilizados pela instituição ao longo de dez anos. Nesse movimento, sinalizo as fragilidades e os avanços da disciplina no âmbito do Currículo Integrado.

3.1. O Ensino de História nas culturas escolar e histórica: dimensões dialógicas para análise do Currículo Integrado

A análise e o entendimento do objeto de pesquisa problematizado nesta tese, convergem ao entendimento de que a competência especializada, o trabalho historiográfico, exige o diálogo com o campo da Educação, também compreendido como ciência. Para assimilar o Ensino de História no IFMS foi preciso lançar um olhar e refletir sobre outros elementos da cultura institucional, especialmente o Currículo Integrado. Rösen ilustra isso a partir da imagem metafórica em que diz: “é necessário ser capaz de ver a floresta e não apenas as árvores, se a intenção é conhecer a floresta com suas árvores” (RÜSEN, 2015a, p.32). Nesse sentido, dialoga-se com a Didática e Teoria da História, nas dimensões inter e transdisciplinares com a ciência da Educação – a qual pode manejar de outros modos o mesmo objeto do conhecimento. Por essa razão, se entende que o estudo contribui para pensar o Ensino de História na articulação entre os dois campos, igualmente marcados pela especialização científica.

No que se refere à História enquanto Unidade Curricular do IFMS, verificou-se que,

antes do processo de reelaboração das ementas⁹⁸, o ensino dessa disciplina, entre 2010 e 2019, esteve mais ligado à instrumentalização, numa perspectiva linear, memorialista e factual. O processo de reestruturação dos ementários têm, atualmente, contribuído sobremaneira para que o Ensino de História do IFMS acolha a perspectiva da experimentação do currículo como prática, trazendo novas temáticas que levam a identificação dos educandos com a realidade social, direcionando-se a uma construção de um currículo multicultural.

De modo que seja possível visualizar o movimento de reformulação dos ementários da disciplina, percorrido pelos professores da instituição, torna-se necessário discorrer neste capítulo sobre a História como disciplina escolar, evidentemente, não a discutindo potencialmente, já que este esforço demandaria uma investigação particular. Faço-a no sentido de visualizar aspectos do percurso que marca a historicidade da História como disciplina escolar, para então aplicar a análise proposta, qual seja, perceber como se estrutura o ensino da disciplina numa instituição técnica, porém, que se pretende humanista e inovadora.

Na segunda metade do século XX, sob as investidas do regime político ditatorial, colocava-se uma especificidade política para o Ensino de História: apresentar uma memória histórica que validasse a condução repressiva daquele momento. Para tanto, utilizou-se de estratégias que viabilizassem a padronização do pensamento histórico nas salas de aulas, tais como a supressão da disciplina de História dos currículos e a criação de outras disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Expressivamente estudadas ao longo das últimas décadas, essas disciplinas propagavam a ideologia do regime, exaltavam o nacionalismo, o civismo e buscaram forjar uma ideia de patriotismo entre os estudantes e também sobre os trabalhadores da educação. Com isso, pretendia-se, reforçar ações de despolitização das Ciências Humanas, privilegiando uma formação escolar baseada em informações factuais, imediatistas e de caráter utilitarista, que, conforme abordado no capítulo primeiro, pretendeu submeter a escola ao sistema produtivo. Foram ações político-pedagógicas notadamente doutrinatórias, que limitavam e restringiam espaços de reflexão e de análise da sociedade no interior da escola.

Desse modo, é possível perceber que, a partir do ensino tradicional, cujas qualidades centrais são apontadas por SANTOS (2015, p. 107) como “memorismo, conteudismo,

⁹⁸ Neste capítulo procurei perceber as modificações empreendidas pelos docentes da disciplina de história no processo de revisão e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso ocorrido em 2019 no âmbito do IFMS.

linearidade e a reafirmação de uma perspectiva eurocêntrica”, a História disciplina permaneceu distante, por décadas, de suas profundas possibilidades. Na conjuntura política ditatorial, para historiadores brasileiros, especialmente os que investigavam o campo do ensino, pensar noutras possibilidades de pesquisa para a disciplina de História, parecia ser algo distante. Supõe-se que isso explique a preferência por abordagens relacionadas às investigações sobre práticas e identidades docentes de professores de História, ou mesmo daqueles trabalhos interessados em abordar a história do Ensino de História no Brasil.

Diante do exposto, vê-se que, como espaço de constituição de identidades, a História escolar tem sido interpelada por demandas sociais da contemporaneidade, às quais, não tem conseguido responder, devido à forte presença de práticas inspiradas na concepção tradicional da História (SANTOS, 2015, p. 108). As alterações das orientações curriculares oficiais são expressivas para demonstrar como se tem buscado, ao longo dos anos, alternativas para atender expectativas do conhecimento histórico escolarizado.

No período da redemocratização brasileira abriram-se possibilidades de investigação que tomaram o local e o regional, articulando a interdisciplinaridade entre História e Geografia, na tentativa de superar o ensino raso, fundido anteriormente em Estudos Sociais. Entretanto, observa-se que após a LDB/1996 e, sobretudo, após a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, a abordagem da História temática não repercutiu com êxito nas escolas devido ao alinhamento das propostas de ensino à conjuntura neoliberal que sustentaram a intervenção do governo nos processos relativos aos sistemas de ensino em geral e ao da História em particular.

A História disciplina escolar carrega em sua dimensão histórica, para além das características descritas por Santos (2015), sentidos que apontam para um papel formativo, não mais conteudista, memorialista e linear. A História continua sendo disciplina escolar de grande significância para a cultura escolar e para a sociedade nas suas diversas interações. Uma delas, central nesta tese, requer identificar o intercâmbio entre a História ensinada e a Educação Profissional. Os documentos oficiais que normatizam a modalidade de ensino integrada à formação profissional explicitam o objetivo de uma formação humana integral e, por isso mesmo, podemos inferir que se faz urgente na Educação Profissional romper com o Ensino de História eurocêntrico, desvinculado da realidade social dos educandos.

Como bem tratado por pesquisas que fundamentaram o campo nos últimos anos, a

História disciplina escolar serviu e legitimou interesses políticos que primavam pela construção de uma identidade nacional, sobretudo após o advento da República. Finalidades específicas orientaram o seu desenvolvimento e o exemplo mais particular se percebe pelo objetivo de forjar o ideário de nação e nacionalidade. Nesse sentido, nos afirma Cinthya Veiga que

a ideia de ser cidadão de direitos e deveres, de formar uma nação livre e independente, foi algo que no discurso da modernidade deveria ser inerente à condição de identidade de qualquer sujeito individual, algo como uma segunda natureza (VEIGA, 2003, p.576-587)

Elza Nadai, no início dos anos de 1990, observou que a constituição da História como disciplina interiorizou-se na consolidação do discurso laicizado sobre a História universal, no qual a instituição escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil (NADAI, 1993, p. 145). Vê-se, assim, que a escola foi se consolidando como lócus da manifestação da cultura histórica.

Sob a lente ampliada da História, entende-se que a Educação não se trata de um campo historiográfico particular, mas sim de um campo de investigação capaz de ser percorrido por dois caminhos historiográficos, entendidos como territórios do historiador, quais sejam: a História Cultural e a História Política. Para a pesquisadora em História da Educação e Ensino de História, professora Thais Nivia de Lima e Fonseca, a história da educação situa-se como um campo de investigação que nutre-se dos referenciais teóricos, conceitos, procedimentos metodológicos e objetos de investigação comuns da História Cultural. Afirma que os últimos balanços sobre a produção em história da educação indicam uma forte e reconhecida tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural (2003, p. 59-60).

No segundo caso, Cinthya Veiga (2003), explica que a escola, enquanto tema da Educação, pode ser tomada a partir do referencial da Nova História Política⁹⁹, que também é incorporada por referenciais teóricos da História Cultural e como modalidade da prática social.

Os historiadores da educação têm percebido a escolarização como prática social, cultural e política, uma vez que, a escola é o lugar onde estes aspectos se articulam sob diferentes representações, constituindo-se então, como lugar do político e da política. Neste sentido,

⁹⁹ A Nova História Política também se apresentou na obra de Le Goff e Nora. Cf. JULLIARD, J. A política. In LE GOFF; NORA. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. Cf também REMÓND. Por uma História política. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

percebe-se, que o Ensino Médio Integrado pode ser pensado como um encontro de diferentes sujeitos escolares, com distintos modos de se representarem culturalmente e manifestarem sua consciência social e também política. Ainda, podemos dizer que essas diferentes representações circulam na escola de tal modo que chegam a ser apropriadas por outros sujeitos escolares.

Tendo encontrado, no campo escolar, embates que resultaram em propostas de reforço ao memorismo e práticas de ensino de história eurocêntricas, no campo acadêmico, as pesquisas em Ensino de História avançaram e, paulatinamente, foram encontrando espaços de interlocução com a História ensinada nas escolas. Um exemplo significativo se encontra nas iniciativas de trabalhar o Ensino de História sob a abordagem temática dos conteúdos, especialmente na década de 1990. Nesse segmento, Schmidt e Cainelli assinalam que as discussões temáticas deveriam ser relacionadas com o cotidiano do aluno, o trabalho e sua historicidade, objetivando-se recuperar o aluno como “sujeito produtor da História e não como mero expectador de uma História já determinada” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.15).

Schmidt (2019), num texto publicado em inglês, recorda que “os debates sobre a mudança de paradigma acerca do conceito de aprender História, desde o escopo da psicologia até a filosofia da história, estão sendo conduzidos e divulgados em vários países ao redor do globo” (SCHMIDT, 2019, p. 38)¹⁰⁰. Ao emergirem novas temáticas e novas possibilidades de tratar a didática da história, “fertilizada pela teoria da consciência histórica, abrem novas maneiras de superar formas canônicas do ensino e aprendizagem da história”. Outrossim, a autora infere que essas novas investigações, especialmente na seara da Educação Histórica, “tem demandado, cada vez, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea” (SCHMIDT, 2014, p. 47).

Em nível acadêmico, as pesquisas em Ensino de História passaram a esboçar outras características às pesquisas em ensino, conquistando espaço para novas leituras sobre a construção das identidades, a exemplo da definição de Rüsen (1994), ao afirmar que a identidade é “una relación autointerpretativa de los sujetos consigo mismos, em la que estos deben procurar conciliar lãs aspiraciones personales del valor próprio com lãs atribuciones de otros, de tal modo que puedan manejarse em el ámbito social” (RÜSEN, 1994, p. 12). No

¹⁰⁰ (...) the debates on changing the paradigm about the concept to flearning History, from the scope of psychology to the philosophy of history, are being conducted and publicized in several countries around the globe. (SCHMIDT, 2019, p. 38, versão original)

âmbito da Antropologia, a contribuição de Stuart Hall (2003, p.49), é também deveras importante quando sugere que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

Ressalta-se que, foi nesse período que em países como Alemanha, Inglaterra, Portugal e outros, germinaram as investigações em Educação Histórica, em especial trabalhos que enfatizaram a cultura histórica e a cultura escolar como seus principais temas de interesse. Passa-se a discutir, no âmbito da ciência da História, a categoria de consciência histórica, que se fez mais presente na virada do século, no Brasil, com a participação da pesquisadora portuguesa Isabel Barca e a interlocução com pesquisadores, da UFPR, UnB, UFG, UFRJ, UFMG, entre outras universidades. Atualmente, é seguro afirmar que essas temáticas continuam na voga de interesses da maioria dos recentes trabalhos acadêmicos que investigam o campo do Ensino de História, os quais são cada vez mais elaborados e de profundidade científica. Contudo, vale lembrar que alguns trabalhos analisam equivocadamente determinados conceitos problematizados por Rüsen, como o de progressão da aprendizagem, pensamento histórico, aprendizagem histórica, além do conceito de consciência histórica.

Isto posto, afirma-se que a História permanece sendo uma demanda do sistema escolar, em sua forma curricularizada. Porém, mais do que isso, é possível percebê-la como uma demanda do presente e componente da cultura histórica de nossa e de outras sociedades, desde que seu ensino foi institucionalizado, especialmente, no século XIX. Por esse ângulo, a partir da compreensão do conceito de cultura histórica, ampliou-se o horizonte daquilo que representaria a Educação Histórica. Tal conceito tem se constituído como categoria de análise que “permite compreender a produção e usos da História no espaço público” (SCHMIDT, 2014, p.33).

Jörn Rüsen (1994) conceituou de maneira bastante elucidativa o conceito de cultura histórica, definindo que

La 'cultura histórica' contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica (RÜSEN, 1994, p. 2).

O autor explica que a cultura histórica é a memória histórica, praticada pela (ou na) consciência histórica, que, com sua atividade memorativa nas expressões narrativas caracteriza a cultura histórica. Notadamente, essa memória tem aplicabilidade orientativa, valorativa e normativa no tempo e “establece mediante la interpretación de la temporalidad finalidades que guían las actuaciones” (RÜSEN, 1994, p. 11). Além dessa aplicação de orientação temporal, ocorre a constituição da identidade histórica dos sujeitos, que, na cultura histórica encontram orientação na “práxis vital” e uma autocompreensão de si mesmo (RÜSEN, 1994, p. 12).

A cultura histórica, na perspectiva de Rüsen, apresenta dimensões distintas na interpretação da cultura. São elas: dimensão estética, dimensão política e dimensão cognitiva. Na primeira, a memória histórica aparece, sobretudo, na forma de criações artísticas, na dramaturgia, na música, na literatura, nas artes plásticas e afins. Rüsen pondera que na dimensão estética da cultura histórica, essas criações artísticas são produtos culturais que tematizam a história, mas ressalta que tais expressões são dotadas de ficcionalidade artística. Ele atenta para que o potencial de sentido dessa ficcionalidade opere como força imaginativa na práxis, não se podendo destacar o histórico no estético, mas sim o estético no histórico. Essa dimensão é portadora de uma competência imaginativa que potencializa a orientação temporal e tem, portanto, no âmbito da comunicação visual, uma força construtora de sentido e atualização do passado (RÜSEN, 1994, p.16-17).

A segunda dimensão da cultura histórica, a política, relaciona-se, evidentemente, com as esferas de poder existentes nas sociedades, e se apresenta sob as formas de domínio que, diante da necessidade do consentimento dos afetados, utiliza-se da memória histórica como fator fundamental nesse assentimento. Rüsen destaca que

No es casualidad que el dominio político se presente con símbolos cargados de resonancias históricas. Esto se hace evidente en las fiestas nacionales, que generalmente deben recordar el origen de la comunidad política, de tal manera que muestren una obligación normativa inicialmente establecida como duradera. La rememoración histórica tiene una función genuinamente política de legitimación (RÜSEN, 1994, p. 18)

A memória histórica preservada e rememorada no âmbito da dimensão política contribui para a constituição de sentidos que se fixam na construção da identidade, levada a cabo por meio do poder e do domínio. A orientação cultural advinda das rememorações históricas efetuadas pela dimensão política precisa alinhar-se com os interesses políticos, que regulam a

vida para poder ser efetiva, tal como pôde ser observado no início deste capítulo.

Já a dimensão cognitiva da cultura histórica, é realizada nas sociedades modernas através da regulação metodológica das ciências históricas que fornece o princípio de coerência de conteúdo das narrativas, e que, nos processos de construção da consciência histórica torna-se possível perceber, compreender e orientar-se temporalmente (idem, p. 20).

Arte, política e ciência compõem, assim, o sistema de coordenadas da cultura histórica das sociedades. Essas dimensões se compenetraram mutuamente e a interrelação entre elas é necessária para uma interpretação da memória histórica. O autor atenta para a necessidade de não reduzir uma pela outra, é preciso preservar a originalidade de cada dimensão. Ao pensar a construção do currículo de História, é possível considerar os conteúdos relacionados às dimensões da cultura histórica de modo a levar a perceber a relação entre elas, a sociedade e a temporalidade em que vivem os sujeitos escolares.

Autores como Chervel, Goodson, Forquin, Juliá, Rüsen e outros perceberam que existe uma associação do conceito de cultura histórica com o de cultura escolar, o qual corroborou no campo das pesquisas no Brasil, com inúmeras publicações que deram centralidade às categorias de cultura da escola, saberes históricos, saberes docentes e saberes escolares, como os trabalhos de Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Thais Nívia de Lima e Fonseca, Ana Maria Monteiro, Maria Auxiliadora Schmidt, Carmen Teresa Gabriel, entre outras.

A correlação entre cultura histórica e cultura escolar ilustra aspectos do que tem sido chamado de memória histórica pública, situada tanto na educação escolar como na educação extraescolar, lugares de memória coletiva. Tal como existe essa relação compartilhada entre os conceitos mencionados, concorda-se com Lima (2015), que defende uma articulação do conceito de cultura histórica com a categoria consciência histórica. Didaticamente, trago a definição de Cerri (2011, p. 62): “telegraficamente, consciência histórica é tempo significado”. A abordagem acerca da consciência histórica compõe o campo da teoria da aprendizagem histórica de forma que a cultura histórica se traduz na memória, exercida na e pela consciência histórica (RÜSEN, 1994, p. 12).

Apropriando-nos da heurística rüseniana acerca da cultura histórica desdobrada nas três dimensões descritas anteriormente, percebe-se que é possível aplicar tal modelo numa análise acerca da cultura escolar do IFMS, enquanto comunidade educativa. Da dimensão política da cultura escolar podem ser identificados elementos como o Plano de Desenvolvimento

Institucional, o Projeto Político dos Cursos Técnicos, as Diretrizes Pedagógicas Institucionais, e demais documentos reguladores e norteadores do Ensino Médio Integrado. Eles são carregadores de princípios normativos e valorativos.

Simplificadamente, na dimensão estética da cultura escolar encontram-se os diversos eventos de divulgação institucional, que tanto podem ser os de cunho artístico e esportivo, comemorações festivas e datas de conscientização social, como as feiras tecnológicas que são espaços de comunicação dos conhecimentos construídos no âmbito dos projetos ali desenvolvidos, espaços da experiência da cultura escolar do IFMS, que proporcionam a comunicação visual, que influencia a construção de sentidos e a cada ano a comunidade escolar atualiza as experiências sociais que proporciona. São momentos da cultura escolar impregnados de um sentido estético que intencionam rememorar a cultura escolar do IFMS, reforçando, com isso sua identidade.

A dimensão cognitiva apresenta-se sob a forma das unidades curriculares, que são as disciplinas técnicas e as da formação geral, como também no desenvolvimento dos projetos de pesquisa orientados pelos docentes. Essas estruturas curriculares podem ser percebidas como elementos da dimensão cognitiva, práticas metodológicas empregadas no processo de ensino.

As três dimensões, tal como no entendimento que Rüsen elabora acerca da cultura histórica, na apropriação que proponho do modelo ruseniano para a cultura escolar nos *campi* que analisei, assumem, igualmente, uma relação de interdependência. Elas podem ser percebidas em sua particularidade, mas estão circunscritas num eixo articulado em torno de indivíduos e regras, justamente por serem experienciadas numa instituição escolar.

Thais Nívia de Lima e Fonseca advoga que a educação enquanto tema e objeto de investigação tem importância vital para a compreensão da formação cultural de uma sociedade. A autora considera que em obras clássicas, de importantes historiadores da cultura¹⁰¹, o tema da educação doméstica ou escolar, urge como parte integrante do universo cultural em estudo. Fonseca nos lembra de pesquisadores¹⁰² que “se debruçaram sobre os temas relacionados à História da Educação, a saber, a escolarização, a alfabetização, os livros e a leitura, e o ensino.

¹⁰¹ História dos jovens, de Giovanni Levi; História da vida privada, de Paul Veyne, Michelle Perrot, Georges Duby, Phillippe Ariès; Roger Chartier, Gerard Vincent; e A História das mulheres no ocidente, organizados por Duby e Perrot, por exemplo.

¹⁰² Dominique Juliá, Pierre Nora, Roger Chartier, entre outros. Nesse ponto, Fonseca (2008) lembra também de Le Goff, que no texto *As mentalidades uma História ambígua*, “falava da necessidade de dar atenção ao palácio, ao mosteiro, ao castelo, as escolas, os pátios (...)” (Kindle, posição 957).

Para a historiadora

em suas origens, a História da Educação alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das ideias passando posteriormente por um momento de afinidade com o Marxismo estando hoje cada vez mais próxima da Nova História. A História Cultural, hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre a investigação em História da Educação. (FONSECA, 2008, p.59)

A pesquisadora destaca que houve mudanças no perfil das pesquisas em História da Educação, de tal modo que hoje, elas não se concentram, sobremaneira, nas tradicionais História das ideias pedagógicas ou História das políticas educacionais. Os novos objetos de pesquisa mais proeminentes dizem respeito a “História da leitura dos impressos, sobretudo escolares, a História da profissão docente e os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas” (idem, p.61).

Coloca-se, portanto, a educação como um objeto de investigação histórica, que se situa como uma possibilidade da pesquisa em História da Educação à luz da História Cultural¹⁰³, tal como defende Fonseca (2008). A relação da história disciplina com os processos de ensino do Currículo Integrado no IFMS, opera-se, na tese, em conformidade com os princípios da pesquisa histórica.

Nesse sentido, compreender o Ensino de História na Educação Profissional, tal como a investigação sobre os saberes e culturas escolares ali existentes, pode ser analisado como um dos “novos objetos” de investigação colocados pela História Cultural. No entendimento acerca destes, compartilho das colocações de Le Goff e Nora (1974), nas quais, ao proporem questões teórico-metodológicas em novas abordagens, sugerem, à vista disso, diálogos conceituais com campos de conhecimento distintos e de novos objetos de investigação. Em concordância com Veiga (2003), cada vez mais tem sido necessário dar visibilidade nas pesquisas em história da educação, à escola, ao professor, aos alunos, materiais escolares, processos e formas de aprendizagem. As práticas de ensino da história escolar, situam-se, conseqüentemente, nesta gama de objetos possíveis quando se investiga a educação e os sistemas educativos.

¹⁰³ Thais Nivia de Lima e Fonseca demonstra que nos últimos anos, os trabalhos em História da Educação indicam tendências na direção da Nova História, especialmente da História Cultural. Cf. História da Educação e História Cultural. In História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

3.2. Lugar(es) da História no Currículo Integrado do IFMS

Discutir os processos educativos de maneira dialógica, entre os campos em que transito para argumentar sobre o objeto desta tese, justifica-se na medida em que entendo que a educação deve ser pensada na perspectiva da análise relacional, nesse caso, a partir do encadeamento de análises que diz respeito às esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. À propósito, este é um esilo de análise, “princípio epistemológico da análise relacional”, embasado nas pesquisas de Michel Apple e, em suas palavras, “envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006, p. 44). Ao analisarem este movimento teórico de Apple, Luis Gandin e Iana Lima, complementam que

somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre os âmbitos cultural, social, político e econômico e a educação. Através do uso da ferramenta teórico metodológica da análise relacional, é possível perceber essas ligações que transcendem o âmbito educacional. (GANDIN; LIMA, 2016, p. 655)

A partir de 2005, o projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação, retoma o ensino das disciplinas básicas, entre elas, a História. Neste contexto, Silva (2016, p. 28), observa que “com o Currículo Integrado foram necessários novos professores para atuar no contexto da Educação Profissional, dentre eles os de História, demandando reflexões sobre o fazer docente e o papel do Ensino de História também nesses espaços”.

Assim, no ajuste da lente teórica, indago o Ensino da disciplina História na Educação Profissional, a partir do Currículo Integrado e da relação ensino aprendizagem no IFMS, para dar conta de “seu lugar”, que considero-o fronteiroço, e o sentido de conhecimento histórico escolarizado, disseminado no currículo do Ensino Médio (profissionalizante) no IFMS.

As vivências dos estudantes nos distintos espaços de aprendizagem e de relacionamento com o grupo podem se aprimorarem no período de um ano, possibilitando, inclusive, melhor aceção do conhecimento que a História disciplina tem a oferecer. Sentimentos como empatia, reconhecimento da diferença, valorização de culturas, entre outros, podem ser mais bem desenvolvidos, na medida em que o grupo esteja familiarizado com tais sentimentos e valores

no cotidiano que o cerca. Convém ainda, lembrar que os discentes trazem consigo experiências da disciplina História no ensino fundamental, até o 9º Ano. Isso implica outro olhar sobre o lidar com História no Ensino Médio, pois, para estes discentes a História não é uma novidade e, por isso mesmo sugere uma série de sensibilidades que os levam a se relacionar com a disciplina no Ensino Médio / Técnico.

Sendo assim, considera-se que o terceiro período seja o momento apropriado para a inserção da História no Currículo Integrado, podendo levar ao melhor desempenho no que se refere à apreensão do conhecimento histórico, tendo em vista a complexidade da História. Isso pode prever, mais que resultados positivos em exames, a aplicação do saber histórico na vida prática.

As ementas da Unidade Curricular de História 1, 2, 3 e 4 se distribuem em 40 horas aulas, nas quais foram abordados, ao longo do período 2010-2019, os conteúdos relacionados nos quadros 5, 6, 7 e 8. A partir do ano de 2020, após um processo de reestruturação dos PPCs que já se articulava há pelo menos dois anos, a disciplina de História passou por substanciais alterações no que se refere aos ementários, o que pode ser constatado nos quadros a seguir.

Entende-se que o método comparativo na observação das ementas antiga e nova, sugere um diagnóstico de como as temáticas avançaram, à luz dos novos pressupostos para o Ensino de História no século XXI.

Tabela 4: Ementas de História 1 em dois Projetos Pedagógicos de Curso

PPC INFORMÁTICA 2017	PPC INFORMÁTICA 2019
História 1 – Trabalho, política e cidadania	História 1 – Introdução à disciplina: História: o que é, o que estuda, diferentes perspectivas
Introdução aos Estudos da História Pré-História Antiguidade Oriental Creta Antiguidade Clássica O Império Bizantino Civilização Muçulmana Idade Média Os Estados Nacionais e o Absolutismo O Mercantilismo	Fontes históricas, Imaginários e Mentalidades, Sujeitos históricos, Tempo e temporalidades, Pensamento mítico, religiosidade e pensamento racional (divergências e convergências). Mitologia e politeísmo, mito e razão, religião e poder. Origens da ciência (epistemologia). Religiões monoteístas (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo). Igreja Católica e sociedade na Idade Média.

	Renascimento Científico e Cultural.
	Reforma Protestante. Inquisição. Conflitos no Oriente Médio. Diversidade cultural, mestiçagens e hibridismos (razões e consequências). Povos indígenas no Brasil e na América, povos indígenas em Mato Grosso do Sul. A América antes dos europeus. Povos da África, Colonização da África. Grandes navegações. Colonização do Brasil, da América e relações com o continente africano. Diversidade cultural e choque de culturas, encontros entre europeus, indígenas e africanos. Neocolonialismo na África e na Ásia. Primeira Guerra Mundial.

Fonte: SOUZA, 2021

Tabela 5: Ementas de História 2 em dois Projetos Pedagógicos de Curso

PPC INFORMÁTICA 2017	PPC INFORMÁTICA 2019
História 2 – Conflitos culturais e políticos	História 2 –Origens da noção de cidadania: Conceito de cidadania
A Expansão Marítima Comercial Europeia O Humanismo O Renascimento Cultural As Reformas Religiosas A Montagem da Colonização Europeia na América O Sistema Colonial Espanhol O Sistema Colonial Francês O Sistema Colonial Inglês O Período Pré-Colonial A Estrutura Político-Administrativa Colonial Portuguesa Economia Colonial A Expansão Territorial Rebeliões Coloniais O Iluminismo	A cidadania grega Democracia grega Cidadania romana República romana Liberdade e igualdade–limites e radicalizações: Iluminismo Liberalismo político e econômico Processo de independência dos EUA Revolução Francesa Revolução Haitiana Independência das colônias espanholas Revolta colonial no Brasil. Independência do Brasil O século XX – da intolerância à conquista dos direitos humanos: A Revolução Russa e o Socialismo Soviético

<p>As Revoluções Inglesas A Revolução Industrial As doutrinas sociais e econômicas O Liberalismo O Evolucionismo Positivismo A Independência dos Estados Unidos da América</p>	<p>Nazifascismo Segunda Guerra Mundial A ONU e os direitos humanos Apartheid Pan-africanismo e descolonização da África Feminismo Luta pelos direitos civis nos EUA (década de 1960) A conquista dos direitos LGBT+ no século XX A questão da homofobia e do feminicídio Ditaduras militares no Brasil e na América Latina Redemocratização no Brasil Guerras do século XX e XXI</p>
--	--

Fonte: SOUZA, 2021

Tabela 6: Ementas de História 3 em dois Projetos Pedagógicos de Curso

PPC INFORMÁTICA 2017	PPC INFORMÁTICA 2019
História 3 –Conflitos culturais e políticos	História 3 –Trabalho e meioambiente nas sociedades pré-industriais: Sociedades hidráulicas (Mesopotâmia e Egito).
<p>A Revolução Francesa A Política de Restauração Revoluções Liberais e Nacionais Os movimentos precursores da Independência do Brasil A América Latina no início do século XIX A Independência da América Espanhola A Independência do Primeiro Reinado no Brasil Os Estados Unidos no Século XIX Hispano-América</p> <p>Período Regencial O Brasil (1840-1870) Política Interna e Externa O Brasil (1840- 1870) Evolução Econômica e Social O Brasil (1870-1889)</p>	<p>Escravidão na Antiguidade Escravidão na modernidade Escravidão e pós-abolição no Brasil Os indígenas brasileiros e sua relação produtiva com a natureza Servidão no período medieval Terra, propriedade e conflitos: Propriedade privada e coletiva Função social da terra Feudalismo Capitanias hereditárias Lei de terras (1850) Início da República no Brasil Movimentos sociais camponeses (Canudos, Contestado, MST) Trabalho, tecnologia e a sociedade capitalista: O que é Capitalismo? Primeira Revolução Industrial Segunda Revolução Industrial e consequências</p>

Unificação da Itália Unificação da Alemanha O Capitalismo no Século XIX A Era Vitoriana O Imperialismo	contemporâneas Trabalho infantil e Trabalho feminino Lutas pelos direitos trabalhistas. Socialismo e Comunismo Guerra Fria Vargas e o trabalhismo, JK e a industrialização no Brasil Sociedade de consume Meio Ambiente e Ecologia
--	--

Fonte: SOUZA, 2021

Tabela 7: Ementas de História 4 em dois Projetos Pedagógicos de Curso

PPC INFORMÁTICA 2017	PPC INFORMÁTICA 2019
História 4 —Ciência, técnicas e tecnologias	História 4- Temas contemporâneos I, II e III
A Organização da República (1889-1894) A República Oligárquica As Revoltas Populares na República Oligárquica Economia e Sociedade na República Velha A Primeira Guerra Mundial A Revolução Russa A Crise da Sociedade Liberal A Crise da República Oligárquica O Governo Provisório (1930 – 1934) O Período Constitucional Estado Novo A Segunda Guerra Mundial Brasil de Dutra a Juscelino Os governos Jânio Quadros e João Goulart. Governos Militares Os Governos Sarney e Collor Os Governos Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva A Guerra Fria A Descolonização Países Periféricos A Crise do Socialismo Globalização	Temas Contemporâneos I: História e Arte (reflexões acerca da relação) História e Cinema História e Fotografia História e Arquitetura História e Artes Plásticas Temas Contemporâneos II: História e Política (reflexões acerca da relação) Origens da ideia de política Formação e decadência dos Estados Nacionais Absolutistas Os partidos políticos no Brasil contemporâneo Relações e tensões políticas no mundo contemporâneo Temas Contemporâneos III: História e Cultura (reflexões acerca da relação) História da ideia de cultura/O que é cultura? História e alteridade História e Música História e Tecnologia

Fonte: SOUZA (2021)

De modo a sustentar as bases teóricas para a História disciplina no IFMS, o PPC (2010-2019), sugere a literatura apresentada no quadro a seguir.

Quadro 4: Bases teóricas para a História disciplina no PPC 2010-2019

Bibliografia Básica
<p>ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. Toda a História– História geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>KOSHIBA, Luiz. História do Brasil no contexto da História Ocidental: Ensino Médio. 8. Ed.Rev.Atual e ampl. São Paulo: Atual,2003.</p> <p>MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. História das cavernas ao Terceiro Milênio. São Paulo: Moderna,2004.</p> <p>VICENTINO, C. História Geral: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2002. VICENTINO, C.; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2010.</p>
Bibliografia Complementar
<p>CAMPOS, F.; DOLHNIKOFF, M. Atlas – História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1998.</p> <p>FRANCO, Jr. H.; ANDRADE, Filho R. de O. Atlas – História Geral. São Paulo: Scipione, 1997.</p> <p>SOUZA, M. M. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.</p>

(PPC, IFMS 2017)

Já o Projeto Pedagógico da Informática estruturado em 2019, para vigorar a partir de 2020, apresenta como bibliografia as seguintes obras e autores:

Quadro 5: Bases teóricas para a História disciplina no PPC 2020 – (...)

Bibliografia Básica
ARIÈS, Philippe; Duby, Georges (Coord.). Coleção História da Vida Privada. 5 Volumes. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. São Paulo: Editora Leya, 2016.
NOVAIS, Fernando A. (Compilador). Coleção História da vida privada no Brasil. 4 volumes. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
Bibliografia Complementar
CAMARGO, Rosiane de, MOCELLIN, Renato. História em Debate. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora Edusp. 2015.
FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo, FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Nova História Integrada. São Paulo: Editora Companhia da Escola, 2016.

(PPC, IFMS, 2019)

Em uma atenta leitura aos conteúdos priorizados pela ementa e pela observação do ano das publicações das referências utilizadas, percebe-se que desde a instalação do IFMS a ementa, pelo menos da disciplina de História, não havia passado por processos de atualização até o ano de 2019, quando os Planos de Curso do IFMS foram reestruturados. Por outro lado, é possível perceber uma significativa melhoria na literatura que o novo PPC traz, substituindo, aquilo que antes era essencialmente coleções didáticas obsoletas, por importantes historiadores da cultura e da vida privada. Mesmo os livros didáticos, essenciais para o trabalho na escola, foram atualizados na bibliografia básica e complementar e contam a partir desse PPC com escritores historiadores especialistas.

Durante a realização da entrevista com o docente que esteve à frente do processo de reestruturação da disciplina de História, foi assegurado que a ementa de História passou por significativas alterações. Ele comunicou que, enquanto agente protagonista dessa reformulação, buscou trilhar no currículo o caminho da História temática, rompendo com a proposta anterior, embasada na linearidade dos acontecimentos históricos. Segundo ele, o currículo originário do IFMS “não apresentava propostas que contemplassem a progressão da aprendizagem e indicasse uma possibilidade de articulação interdisciplinar com outras disciplinas”.

Ao compararmos as ementas, percebe-se o quanto os conteúdos do PPC de 2019 avançaram de temáticas consideradas tradicionais para temas considerados mais próximos da

realidade dos educandos. Contudo, a quantidade de tópicos relacionados nas ementas parece excessiva numa carga horária de 40 h/a da disciplina, o que pode dificultar abordagens mais qualitativas e suprimir alguns conteúdos do currículo no pouco espaço reservado à carga horária semanal da disciplina¹⁰⁴.

A ruptura com o modelo quadripartite da História que predominava no ensino da disciplina no IFMS, transparece logo na apresentação da primeira etapa “História 1”. Enquanto naquele PPC, o professor deveria esquematizar os conceitos históricos privilegiados na perspectiva eurocêntrica, como a memorização dos fatos históricos circunscritos na História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, o PPC de 2019 parece dar ênfase ao estabelecimento de articulações entre diferentes temporalidades históricas.

Isto, para a Didática da História, é fundamental para que sejam incluídas no desenvolvimento do pensamento histórico competências de articulação e estabelecimento de relações e sentido entre os acontecimentos históricos circunscritos no curso da história da humanidade e no tempo presente. Rüsen trata da questão ao explicar a constituição histórica de sentido, assunto que abordo mais adiante.

Assumir outras formas de ensinar a História, ou melhor, produzir narrativas históricas didaticamente, traduz-se num esforço didático e epistemológico do docente que, no caso de uma reestruturação de matriz curricular como a que ocorreu no IFMS, precisa estar preparado e amparado pela instituição. Com isso, faz-se necessário na práxis educativa, lecionar de modo dinâmico e prático, significando o estudo da História a partir de conceitos como imaginário, mentalidades, tempo, temporalidades, fontes históricas, sujeitos históricos.

É mais que urgente que uma instituição técnico-humanista aborde a História em consonância com o modo como esse campo do conhecimento vem sendo ressignificado por teóricos e educadores. Não se trata mais de pensar ou realizar a transmissão de um conhecimento pronto, ou mesmo de realizar uma simplificação do saber de referência. Trata-se, pois, de perceber o ensino da disciplina como um “saber produzido e construído em uma relação dialógica e com características singulares” (ALEM, 2019, p. 31).

¹⁰⁴ Grande parte dos professores das ciências humanas se queixa e debate possibilidades de ampliação da carga horária semanal. Isso acontece não só no Instituto Federal, como também em escolas públicas e privadas. Se no Ensino Fundamental são três aulas semanais de História, já no Ensino Médio, cai para duas aulas. A justificativa desse jogo político-pedagógico é sempre a mesma: o maior espaço no currículo deve ser para disciplinas de exatas e língua portuguesa, o que em regra, é considerado essencial para a formação escolar.

Com efeito, o novo PPC do curso de Informática, em todos os *campi*, rompeu com a História eurocêntrica, na medida em que, enquanto “História 1” trazia basicamente conteúdos acerca da Europa, “História 1” do novo PPC apresenta temas de maior diversidade cultural, como os conflitos no Oriente Médio, povos indígenas, povos africanos, entre outros temas que escapam ao princípio eurocentrista de Ensino de História.

Até a metade da etapa de “História 2”, o currículo prescrito para o PPC anterior a 2019 seguia a tendência de interpretação da História a partir dos valores ocidentais. Em sua continuidade traz a História do Brasil colonial sob uma perspectiva da conquista dos portugueses e da dominação sobre a colônia. Na sequência, ao estabelecer o tópico do Iluminismo, retoma-se a história europeia, tomando-a como predominante.

Por outro lado, os temas que o novo PPC traz para “História 2” não deixa de apresentar as contribuições da matriz europeia para a história da civilização. Contudo, sugere pensar nos limites e embates desse modelo. Aqui, temas contemporâneos como intolerância, conquista dos direitos humanos, feminismo, luta pelos direitos civis nos EUA, conquista dos direitos LGBT no século XX, homofobia e do feminicídio, entre outros, passam a figurar como representantes do ensino de História no tempo presente. O que antes era impraticável para a construção do conhecimento histórico, dá lugar à criação de saberes em movimentos dialógicos, percebendo o ensino da História como espaço político da construção de conhecimentos. Por esses moldes, de um currículo multicultural, o currículo integrado reestruturado torna possível a articulação do desenvolvimento da consciência histórica entre os estudantes da instituição.

Na matriz curricular antecedente, “História 3” sugere um conhecimento acerca dos conflitos sociais e políticos, como a Revolução Francesa e as independências americanas. Ao abordar Brasil, traz na relação da ementa temas que vão do período regencial ao segundo reinado. Chama atenção o fato de o tema da escravidão não aparecer de modo explícito, mas subentendido no tópico “evolução econômica e social”. Ainda que os educadores decerto abordaram a temática, o currículo silencia a escravidão. Isso vem a ser superado na nova ementa de “História 3”, que, além de situar a escravidão na antiguidade e na modernidade, apresenta a temática e período pós-abolição no Brasil. A função social da terra e os conflitos que giram em torno dessa propriedade tem espaço nessa etapa do ensino da disciplina, que se compromete a abordar o trabalho, o meio ambiente, a sociedade do consumo, e assim por diante.

Na Ementa de “História 4”, era predominante a História do Brasil republicano, as guerras mundiais e o contexto da guerra fria. Com a nova ementa, outras temáticas passaram a ter visibilidade. Elas foram subdivididas em “Temas Contemporâneos I, II e III”, em que as relações história, arte, política e cultura aparecem como temas relacionados na trama do social. Cinema, fotografia, artes plásticas, música, tecnologia parecem transitar para a ideia na qual a História é igualmente apreendida noutros contextos da cultura histórica das sociedades. Esses temas elucidam o que foi apresentado acerca das três dimensões da cultura histórica, no início deste capítulo. A interrelação entre essas abordagens temáticas é necessária para uma interpretação da memória histórica e em direção à tolerância e respeito interculturais, que passaram a ser sugeridos por Rüsen em trabalhos subsequentes às análises da consciência histórica.

Essa observação se faz em decorrência de os Institutos Federais serem escolas públicas que atendem um público diverso, com rendas familiares que perpassam do mínimo ao elevado, sujeitos de classe média alta, com trajetória escolar na rede privada, o que sugere melhor desempenho em algumas disciplinas escolares, pode caracterizar, por um lado, tensões a respeito da desigualdade social no cotidiano escolar. Porém, por outro, a diversidade na escola pode ser percebida como uma prática potencializadora para o desenvolvimento harmônico e respeitoso entre os estudantes. A disciplina de História, nesse sentido, tem um importante papel para o êxito da missão dos Institutos Federais. Para que ela dê conta dessa função, urgente se faz a consolidação de uma proposta curricular condizente com as expectativas do ensino médio integrado à educação profissional.

Assim, pode-se afirmar que a recente reestruturação dos PPCs e as expressivas modificações no currículo de História demonstram que profissionais dedicados à disciplina têm buscado reafirmar o lugar do ensino de História no Currículo Integrado do IFMS, numa condição de fronteira entre campos de conhecimentos. Um lugar no qual a abordagem de novos temas e conceitos como gênero, movimentos sociais, direitos trabalhistas, meio ambiente, intolerância, direitos humanos, diversidade cultural, entre tantos outros, possam conduzir a uma formação humanista e integral. A busca pelo rompimento com a proposta do currículo anterior, de perspectiva tradicional e conteudista, é o principal aceno de que se tem buscado reafirmar o papel formativo da História e destacar seu lugar na educação profissional. Para tanto, reforço o

potencial teórico da renovação das bibliografias que embasaram os ementários do PPC atual dos cursos técnicos integrados, particularmente, o que diz respeito à disciplina de História.

3.3. Práticas, olhares e saberes de professores de História do IFMS

A abordagem que aqui se apresenta, de modo geral, foi construída com base na metodologia qualitativa em educação, centrada na análise histórica sobre uma instituição educacional e seu currículo praticado no âmbito da disciplina de História. Conforme explanado na introdução, dialoga-se com a pesquisa sócio-histórica e com a História Oral. Portanto, temos a História Oral como forma de pensar a sociedade contemporânea (MEIHY & HOLANDA, 2018, p.13) e, refletir sobre o modo como se constitui o ensino de História, a fim de perceber se, no IFMS, a disciplina tem alcançado objetivos para a compreensão da sociedade pelos educandos.

As entrevistas constituíram-se, desde a escrita do projeto, como fontes produzidas de primeira importância, o meio e o fim nas articulações mentais voltadas a análise e compreensão do Ensino de História, ocupando um lugar de fronteira no currículo da Educação Profissional do IFMS. Dito de outro modo, este ensino têm buscado penetrar o território da formação técnica com a formação geral, margeando as fissuras existentes entre o campo da educação, especialmente a profissional, com sua proposta de Currículo Integrado, e rompendo obstáculos do próprio campo do conhecimento, na medida em que busca renovar os aspectos teóricos e metodológicos da disciplina. Essa fronteira, pode ser percebida, em termos geográficos, resguardando as analogias, como físicas, tal como montanhas, desertos, rios; como também enquanto fronteira política, tendo em vista que o currículo é território de disputas, como nos indicou Arroyo (2013), e contestado, do mesmo modo como Silva e Moreira (2001) demonstraram. Para a Didática da Histórica, absolutamente necessária entre os professores de História dos institutos federais, especialistas que são em sua grande maioria, essa fronteira precisa beirar os saberes históricos de tal modo que eles possam atingir os estudantes, fazer sentido na perspectiva da aprendizagem histórica, servindo como orientação cultural.

É possível dizer que no PPC 2010-2019 as fronteiras epistemológicas das áreas de formação técnica garantiam a centralidade na formação para o mercado, o que não é, grosso

modo, um fator negativo. Ocorre que, ao se buscar uma reestruturação curricular, a percepção de que as áreas limítrofes precisam penetrar uma na outra é indispensável para a consolidação da almejada formação integral no IFMS. Os saberes históricos ensinados a partir da nova matriz curricular, possuem um potencial formativo de grande validade para o aprendizado histórico.

Enquanto pesquisadora, procurei abrir duas perspectivas de análise bastante férteis para a compreensão do movimento que faz o Ensino de História a partir dos saberes dos docentes: um questionário, dedicado aos cinco colaboradores docentes da instituição e entrevistas concedidas por cada um deles.

A primeira ferramenta, construída como fonte no ano de 2019, possibilitou conhecer previamente a trajetória desses sujeitos na condição de docentes e a concepção de História que carregam consigo. As entrevistas deram-se por meio eletrônico e se firmaram como facilitadoras do entendimento acerca do Ensino de História naquela instituição.

Em 2020, em decorrência da pandemia do coronavírus e do isolamento social, a viabilidade de realizá-las através de plataformas virtuais de videochamada foram primordiais para a consecução do cronograma da pesquisa. Portanto, em conformidade com Meyhi e Holanda, “vinculada ao uso dos meios eletrônicos, a junção de entrevistadores e entrevistados dimensiona novas formas de produzir textos resultantes de pesquisas realizadas no tempo real da apreensão” (2018, p. 22).

Não se pode perder de vista que a pesquisa considerou, de um lado, as intenções de objetividade para mensuração dos dados, por outro, não desmereceu subjetividades de uma análise qualitativa. Isso porque, a apreensão do mundo social passa por uma atividade de seleção e interpretação, o que torna incoerente uma dissociação entre objetivo e subjetivo (LAPERRIÈRE, 2014, p. 412). A autora observa ainda que

Toda pesquisa implica uma interação entre observador e observado: a observação muda, efetivamente, o objeto observado e vice-versa (...) as abordagens qualitativas investem na qualidade e na análise contínua da interação entre eles (...) a pesquisa é aí impossível sem a compreensão e a colaboração dos sujeitos do estudo (LAPERRIÈRE, 2014, p. 415).

Aproximando-se das pesquisas em educação das últimas décadas que se valem do paradigma construtivista-interpretativo, as posições epistemológicas aqui adotadas, relacionam-se com a ideia na qual a realidade se constrói socialmente em meio a diferentes

valores e ideais existentes na educação nacional e nas particularidades das relações entre os sujeitos inseridos na pesquisa.

Nessa abordagem, “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (AIRES, 2011, p. 18). A esse respeito, para Luisa Aires

O paradigma construtivista, assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural) (AIRES, 2011, p. 18).

Assim, o principal procedimento a operacionalizar foi interpretativo e não engloba a totalidade dos *campi* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, representando uma amostragem de 50% dos docentes da disciplina de História. Como fonte da pesquisa, ainda foi empregada a metodologia de aplicação de questionários, com cinco docentes da disciplina, de modo que fossem obtidos dados objetivos a respeito de determinadas sondagens com os atores sociais.

Constituiu-se num questionário estruturado e uma entrevista semiestruturada, que nos deu alguma direcionalidade, porém, com abertura para fluir a particularidade da fala de cada colaborador. (2011), A mesma autora comenta que,

A entrevista aberta, não-directiva ou em profundidade utiliza-se a partir de um conjunto de critérios operativos fundamentais que justificam a sua validade como instrumento de captação e de transmissão de significado (...) A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma (AIRES, 2011, p. 29)

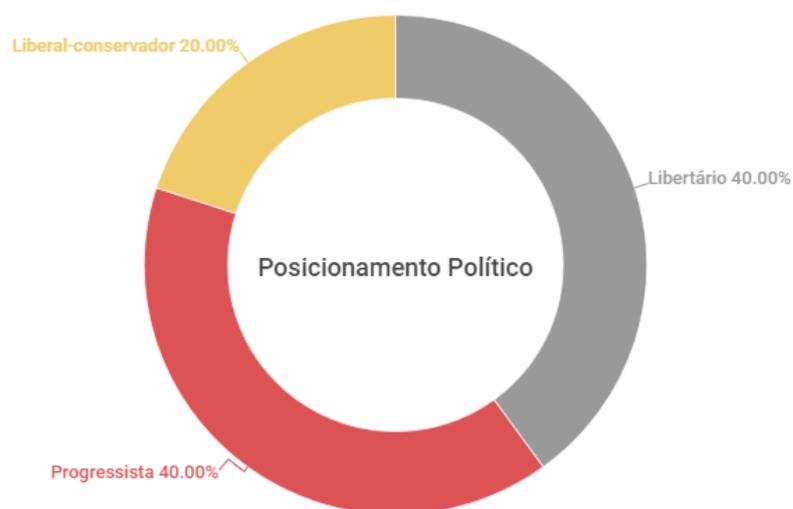
É preciso esclarecer que, diante da conjuntura pandêmica de Covid-19, foi necessário flexibilizar o projeto de pesquisa. Inicialmente pretendia-se investigar a cultura escolar a partir da observação participativa, do contato com os estudantes, prevendo-se aplicar um questionário que foi elaborado, mas, que não se sustentou. Por essa razão, decidiu-se focalizar no entendimento dos docentes à respeito do percurso de sua disciplina na instituição. Dito isto, parte-se agora para a apresentação dos dados obtidos com a mensuração dos questionários, cujo

modelo encontra-se nos apêndices do trabalho.

Os cinco professores circunscritos na pesquisa acerca do ensino de História de uma instituição de educação profissional, têm idades entre 37 e 47 anos. Os dois de maior idade foram graduados em História nos anos de 1990 e concluíram doutoramento em 2009 e 2019, respectivamente. Um deles cursava o doutorado no período de consecução da pesquisa. Apenas uma é mulher, tendo obtido mestrado em 2017. Ela está no *campus* desde 2012, bem como um dos docentes de 47 anos. Outros dois estão na rede há pouco mais de três anos e um deles há dois anos. Todos possuem experiência docente antes de ingressar no Instituto Federal, tanto em escolas públicas, como em privadas.

Algumas questões foram tabuladas com a utilização de gráficos, elaborados numa plataforma gratuita de “alfabetização de dados”. Para fins interpretativos, uma pessoa equivale a 20% do total de cinco professores. Dentre as questões preliminares, buscou-se caracterizar os docentes participantes da pesquisa. Uma delas visava identificar a posição política dos docentes em uma questão composta por opções como “libertário”, “progressista”, “liberal-conservador” ou “outra”, seguida de campo para preencher no caso de identificação ideológica com outra vertente política não relacionada.

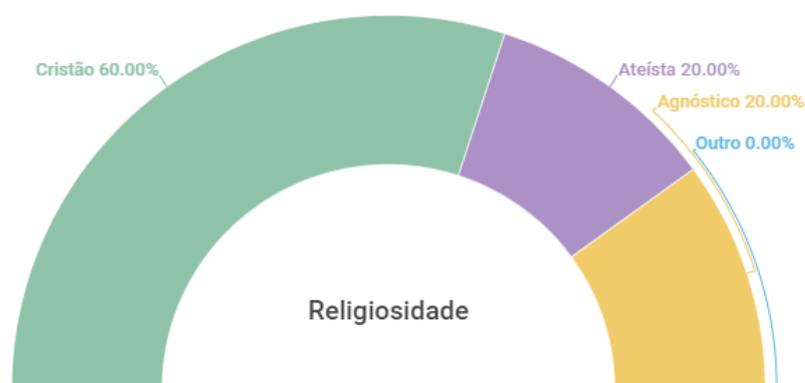
Gráfico 1: Caracterização do posicionamento político de docentes de História do IFMS entrevistados



Fonte: SOUZA, 2020.

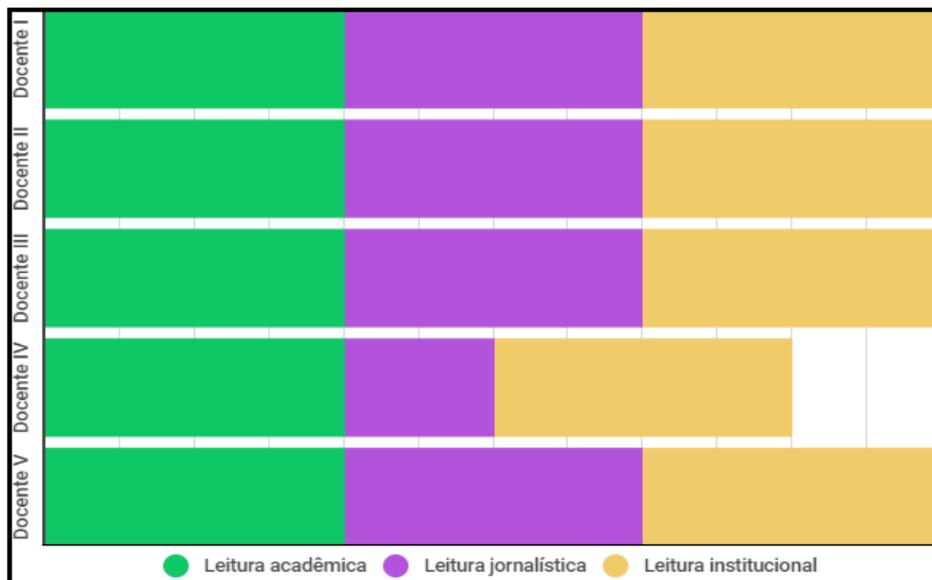
Como esboçado acima, dois docentes se identificaram politicamente como “libertário” (ambos graduados nos anos 2000). Dois se posicionaram como “progressista” e um como “liberal-conservador”. Procurou-se identificar também, se os docentes consideravam ou seguiam alguma religião. No questionário, havia outras opções de vertentes religiosas, entretanto, o gráfico foi confeccionado apenas com as opções que eles relacionaram.

Gráfico 2: Religiosidade entre docentes de História do IFMS entrevistados



Fonte: SOUZA, 2020.

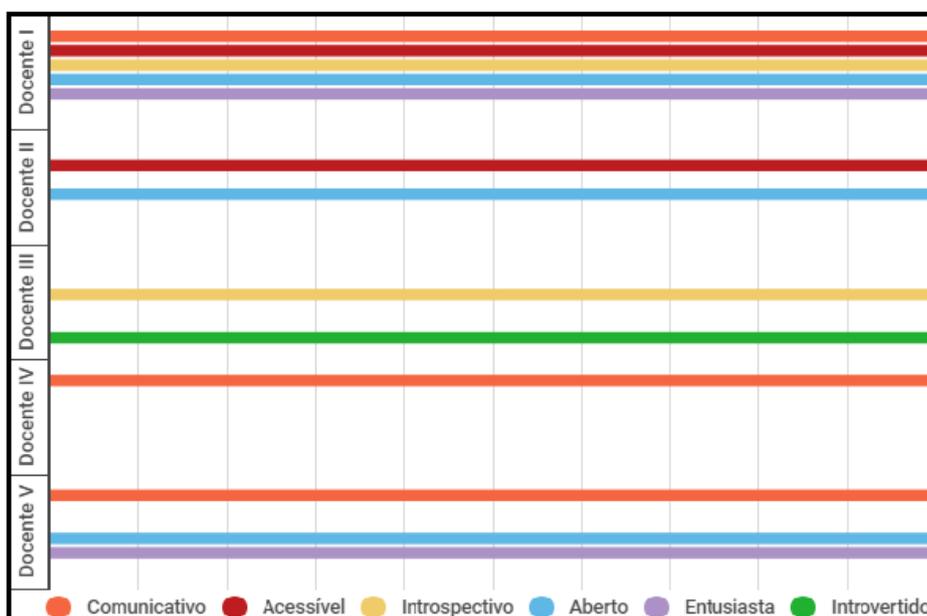
Quanto às linhas de pesquisa na trajetória acadêmica dos docentes, a História do Brasil foi predominante, tendo sido a área de interesse assinalada por quatro docentes. Um deles teve como objeto de pesquisa a área História e Cinema, razão pela qual desenvolve na instituição projetos de pesquisa e extensão relacionados à área. À exceção do professor de maior idade, nenhum outro participa de associação sindical docente. Em outra questão, pretendia-se apreender dos docentes o interesse por diferentes tipos de leitura, tendo como opções as de tipo “acadêmico”, “jornalística” e “institucional”.

Gráfico 3: Tipologia e frequência de leituras dos docentes

Fonte: SOUZA, 2020.

Identificou-se que em relação à leitura jornalística, quatro professores são leitores assíduos. Em leitura acadêmica todos assinalaram a opção “sempre”. Todos afirmaram que costumam ler com frequência as notícias institucionais no portal eletrônico. Em relação ao conhecimento acerca da legislação que organiza a Educação Profissional e Tecnológica, todos afirmaram conhecê-la e julgaram que isso é muito importante para orientar essa modalidade de ensino.

A próxima imagem esboça as características de suas personalidades, cujas opções relacionadas no questionário eram: “comunicativo”, “acessível”, “introspectivo”, “aberto”, “entusiasta”, “reservado”, “introvertido”. A mensuração foi diversificada.

Gráfico 4: Caracterização docente de acordo com suas personalidades

Fonte: SOUZA, 2020

Os professores foram questionados acerca da identificação com algum significado social da profissão em uma pergunta aberta, que lhes permitiu responder a partir de uma configuração subjetiva, os sentidos e valores individuais que os docentes carregam consigo. Todos foram unânimes em responder que revisam esses significados sociais:

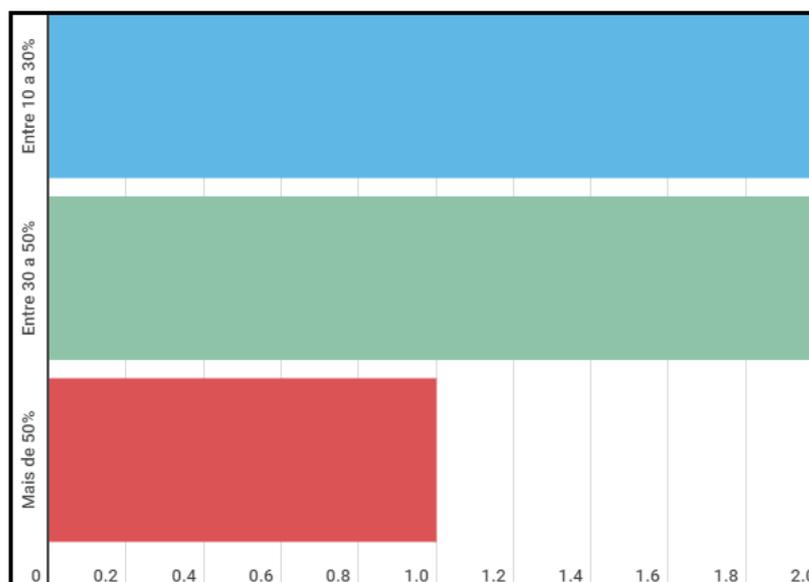
Quadro 9: Identificação do significado social da docência na Educação Profissional

Colaborador	Significado Social da Profissão Docente
Docente I	Possibilidade de transformação do imaginário e cultura política do país
Docente II	Formação humana
Docente III	Apresentar outras percepções da sociedade e realidade com criticidade
Docente IV	Desenvolvimento de competências éticas e valores
Docente V	Liberdade de reflexão

Fonte: SOUZA, 2020.

A questão seguinte procurava extrair dos docentes suas percepções sobre a aproximação da proposta educacional dos institutos com o pensamento do filósofo marxista Antonio Gramsci, a respeito da educação integral. Recorde-se que, conforme abordado no primeiro capítulo, os conceitos gramscianos de formação integral, politecnicidade, escola unitária, além do conceito de omnilateralidade, de Marx, influenciaram em alguma medida a concepção de educação abordada no Documento Base e em alguns documentos institucionais do IFMS. Dois docentes relataram que a aproximação da proposta de educação do IFMS com a desenvolvida por Gramsci ao propor a Escola Unitária, equivalem entre 10% e 30%. Outros dois afirmaram que a aproximação é maior, entre 30% e 50%. O último assinalou a opção mais expressiva, “mais de 50%”.

Gráfico 5: Porcentagem da percepção docente sobre a influência do pensamento gramsciano na proposta pedagógica do IFMS



Fonte: SOUZA, 2020.

As respostas dos docentes foram, de maneira geral, heterogêneas, evidenciando que, ainda que as ideias de Gramsci possam ser um horizonte teórico epistemológico seguido pelas normativas e diretrizes institucionais, para a docência, a questão revelou haver tendências e abordagens mais recentes ou até mesmo mais pertinentes para se pensar a educação

contemporânea, como, por exemplo, a que trata do multiculturalismo como uma propensão ao ensino. Aqui, também se sugere tendências tradicionalistas, marxistas, já que quatro docentes somaram entre “10 a 50%” a percepção docente sobre a influência do pensamento gramsciano. Note-se que a questão não se referia especificamente para o Ensino de História, mas sim, para a questão da identificação institucional.

Na questão seguinte, que objetivava o envolvimento entre saberes da experiência de vida dos docentes e saberes da docência, todos responderam “sim, com certeza”, esses saberes se cruzam. Isso nos remete às contribuições de Tardif (2002), ao argumentar sobre o conjunto dos saberes docentes, quais sejam, os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Afirma Tardif (2002, p.36) que o saber da formação profissional remete ao conjunto de saberes da ciência de referência. Os saberes disciplinares referem-se ao conjunto dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, acumulados historicamente pelas sociedades, administrados pelas sociedades científicas e transposto nas instituições educativas (idem, p. 38). Os saberes curriculares dizem respeito à gestão desses conhecimentos em seus diversos campos epistemológicos, que se dá, sob a forma de currículos e programas, os quais os professores devem ter o domínio para ensinar (idem, p.38). Os saberes experienciais derivam do exercício da atividade profissional docente, de situações específicas que experimentam na escola e, por conseguinte, nas relações interpessoais (idem, p. 39). Tardif salienta que os saberes experienciais “incorporam-se na experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades” (TARDIF, 2002, p. 39).

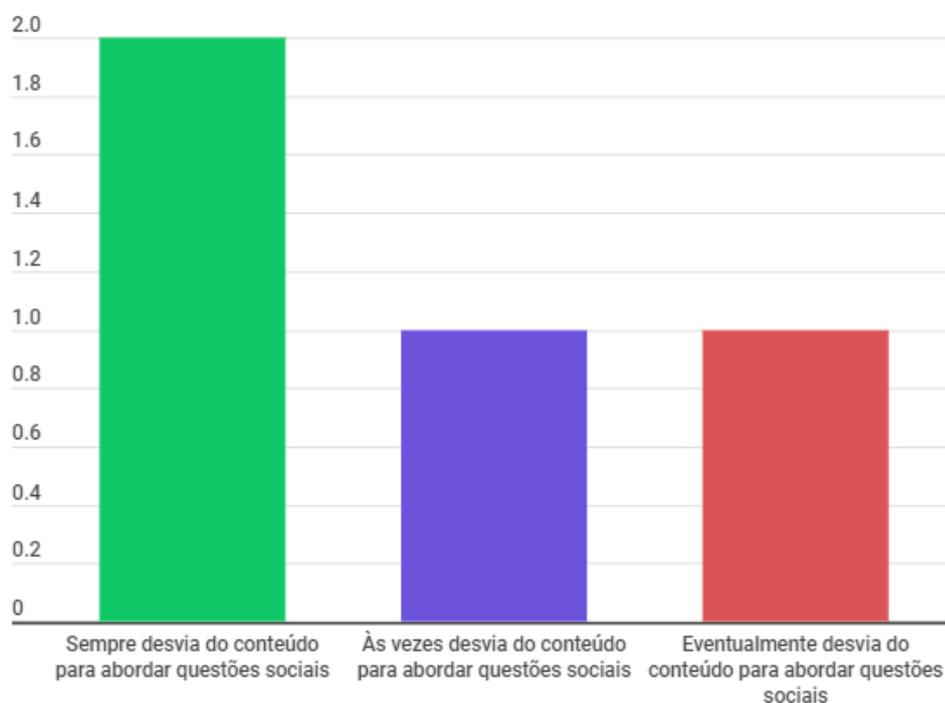
Retomando a mensuração dos dados obtidos com a aplicação do questionário enviado aos docentes, a questão de número 15 visava perceber se o currículo de História estava engajado com a proposta de organização da Educação Profissional, após o decreto 5.154/04. O dispositivo legal orientou que o ensino das disciplinas deveria integrar-se a uma perspectiva de educação profissional que colabore para a formação do cidadão para o mundo do trabalho, habilitando-o a dar prosseguimento aos estudos.

Dentre as assertivas que os docentes poderiam assinalar, a opção da maioria foi: “Penso que o Ensino de História poderia contribuir melhor para a formação dos estudantes, se houvesse a reestruturação dos ementários, por exemplo.” Um docente assinalou: “Considero bom o que o Ensino de História, seu currículo, em especial, promove na instituição”. Nenhum deles

assinalou que o objetivo de prosseguir os estudos em nível superior se sobressai ao de formar para o trabalho.

A questão seguinte objetivava verificar se os docentes costumam tratar de temáticas sociais em suas aulas, para além do conteúdo. Foram obtidos os seguintes dados.

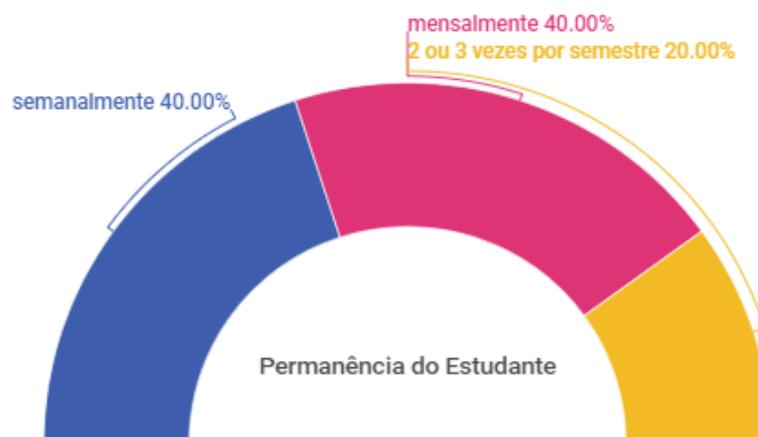
Gráfico 6: Abordagem de temáticas extracurriculares nas aulas de História



Fonte: SOUZA, 2020.

Conforme anteriormente citado, ao explicar sobre as diretrizes pedagógicas do IFMS, vimos que os docentes devem incluir em sua carga horária o atendimento ao estudante, denominado Permanência do Estudante (P.E). Perguntamos aos docentes circunscritos na pesquisa, com que frequência os alunos o procuram para tirar as dúvidas sobre os conteúdos desejados.

Gráfico 7: Frequência de atendimento ao estudante fora do horário da aula



Fonte: SOUZA, 2020.

Como demonstrado, as respostas se dividiram entre três situações de atendimento do aluno (P.E), o que pode sinalizar que seja possível o fato de que perfis dos professores possam influir sobre a didática. O docente que assinalou atender duas ou três vezes por semestre é o mesmo que, enquanto características de personalidade, nomeou-se “reservado”. Nesse caso, pressupõe-se que os alunos não o procurem com mais frequência devido à falta de abertura e/ou proximidade com os alunos dentro da sala de aula. Todavia, também é possível que os alunos deste professor aprendam os conteúdos satisfatoriamente, em sala. Por outro lado, um dos docentes que assinalou ser “comunicativo”, atende semanalmente nos horários de P.E.

No calendário letivo do IFMS existem inúmeras atividades que fazem referência a datas comemorativas. Nesse sentido, buscou-se identificar entre os docentes quais temáticas inseridas nessas celebrações, que a instituição promove, são discutidas no âmbito da disciplina de História. A temática de maior ocorrência, abordada por todos os docentes durante o calendário é a “consciência negra”. O tema “ciência e tecnologia” encontra espaço nas aulas de três docentes. Meio ambiente também está presente nas aulas de três professores, sendo dois deles listados na temática anterior. Um dos docentes complementou no questionário que do mesmo modo, aborda o tema saúde, tratando de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Tabagismo.

Numa pergunta cujo objetivo era identificar se havia feito nos últimos meses alguma formação continuada com foco na “integração curricular”, apenas um docente, o mais antigo da instituição, assinalou “não participou”. É provável que a capacitação tenha ocorrido para os docentes que assumiram o concurso a partir do ano de 2016.

A questão de número 21 pretendeu identificar se algum dos docentes havia participado da elaboração do caderno de questões do processo de seleção dos discentes. Nenhum deles afirmou ter participado e, por essa razão, procurou-se saber a respeito, contatando a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Na ocasião, o então pró-reitor, professor Delmir da Costa Felipe, informou que o processo de elaboração de questões “é organizado por uma Comissão Central, designada por portaria da Reitoria. É utilizado um sistema eletrônico e os profissionais que elaboram as questões são escolhidos via edital público, sendo classificados por sorteio eletrônico, atendidos os critérios de participação” (FELIPE, 2020, relato por e-mail). A prova de seleção discente é composta por questões de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. De acordo com o edital “elaborador de questões das provas do exame de seleção”, podem participar professores e técnicos administrativos com nível superior, havendo três vagas para titular e três para suplentes.

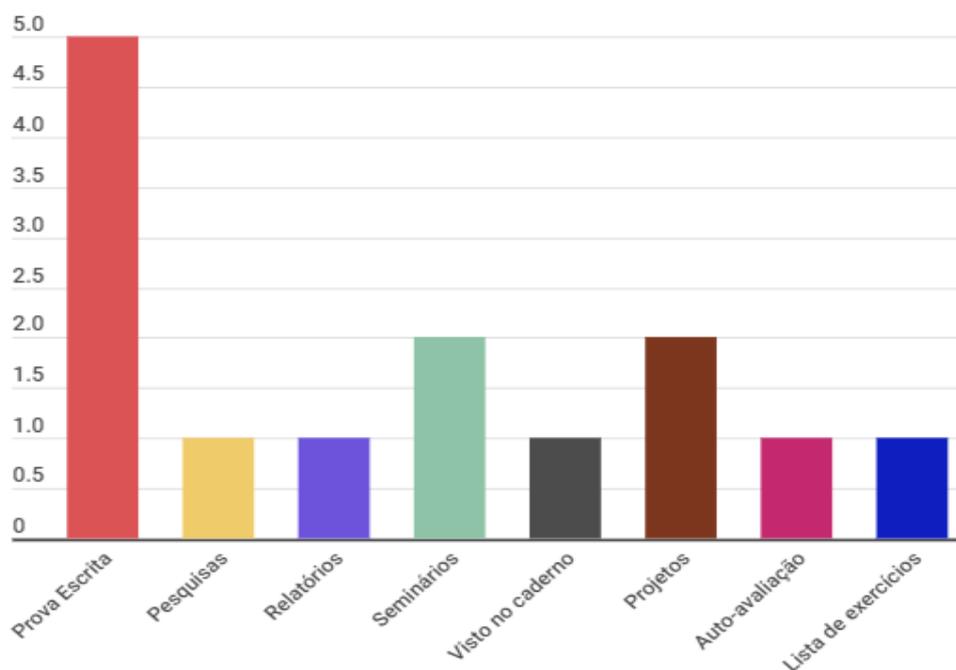
Na questão seguinte, perguntamos se os docentes haviam participado de processos de reestruturação dos Projetos de Cursos. Tendo ocorrido a última reestruturação ao final do ano de 2019, válida para ingressantes em 2020, apenas dois docentes informaram que participaram. No PPC do curso técnico de nível médio em Informática que ainda vigora do 3º ao 6º semestre, ou seja, o “PPC antigo”, nenhum docente participou de comissão docente. Observa-se que desde 2010 o PPC da Instituição era o mesmo, apontando a urgência de sua revisão. No caso da ementa curricular da disciplina de História, ilustrada anteriormente, verifica-se a necessidade de aproximação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, o que parece ter ocorrido, em boa medida, no novo PPC (2020), conforme já explicitado.

Ao perguntarmos se nos últimos dois anos foi formada comissão docente para debater, atualizar e melhorar a matriz curricular, todos os docentes afirmaram que “sim”. Essa questão, em especial, deve ser problematizada junto às entrevistas que realizamos com os docentes. Por ora, convém dizer que o professor de um dos *campi*, tendo ingressado na instituição em 2016, afirmou que tomou a frente da elaboração de uma proposta de ementa curricular, praticamente sem a colaboração dos pares, que ao final deram a anuência para sua aprovação. Com exceção

de um professor, todos consideraram – na pergunta subsequente – o ementário da disciplina de História (PPC anterior a 2020) “regular e desatualizado”.

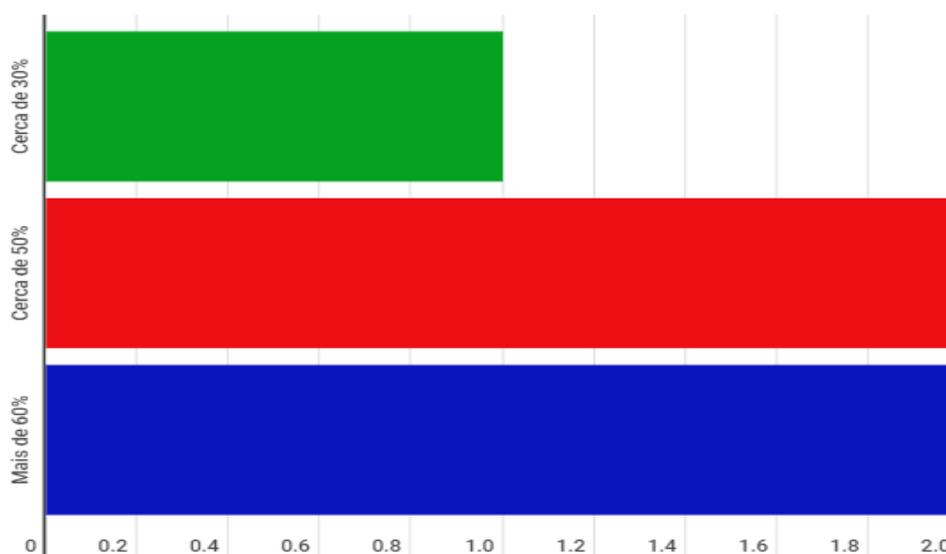
Quanto aos métodos de avaliação da aprendizagem, os docentes costumam avaliar os alunos do modo como esboçado na página seguinte pelo oito.

Gráfico 8: Instrumentos de Avaliação dos docentes



Fonte: SOUZA, 2020.

A prova escrita faz parte do método avaliativo de todos os docentes. Seminários e Projetos se integram nas práticas de avaliação da aprendizagem de dois professores. Outros instrumentos de avaliação foram nominados por alguns docentes, conforme ilustrado. Em relação à prova escrita, havia outra questão, que objetiva averiguar o peso que elas tinham em sua didática, observe a seguir.

Gráfico 9: Peso da Avaliação Escrita na prática docente

Fonte: SOUZA, 2020.

Procurou-se saber, pensando a efetividade do conselho de classe, se os professores tinham suas eventuais demandas atendidas pelo Núcleo de Gestão Administrativa Educacional (Nuged) do *campus* em que trabalha. Nessa pergunta, dois dos docentes responderam que “sempre” são atendidos pelo núcleo, enquanto outros dois responderam “quase sempre” e um respondeu “nem sempre”. As respostas que indicaram alguma prerrogativa de não atendimento das necessidades que levam ao núcleo podem indicar uma fragilidade na relação com os docentes, seja ao solicitar novos e/ou maior quantidade de livros didáticos¹⁰⁵, seja para um atendimento específico a respeito de indisciplina de alunos.

Ao final do questionário, buscou-se saber a frequência de interesse dos pais acerca da aprendizagem dos filhos. Dois docentes relataram que “nunca” foram procurados pelos pais, ao passo que dois deles são procurados “uma ou duas vezes” e o último costuma ser procurado “três vezes” ou mais por semestre.

¹⁰⁵ Alguns docentes relataram na entrevista que muitas vezes deixam de utilizar o livro didático por não haver quantidade suficiente para que cada aluno tenha o seu e tornou-se uma prática “cansativa”, buscar com a pedagoga institucional as pilhas de livros, entregar para os alunos e recolher e devolver para o núcleo ao final da aula. Assim, eles acabaram suprimindo a utilização, outro produziu uma apostila para o semestre, ou ainda disponibilizaram links para os alunos de textos de apoio às aulas.

Com a utilização dessa fonte de pesquisa, foi possível obter importantes informações acerca do perfil docente da disciplina História, suas práticas de ensino, seu envolvimento com outras atividades circunscritas ao IFMS, entre outros, dando maior profundidade para compreendermos o lugar do Ensino de História naquela instituição. Além desses dados, foram realizadas entrevistas com esses docentes, um ano após a aplicação daquela metodologia.

A partir das entrevistas com professores considerou-se, para a mensuração dos dados, o método de análise de conteúdo, no qual, após sua realização, ocorreu a transcrição e a transcrição, em que foram buscados subsídios teóricos e metodológicos na literatura alusiva à história oral e à pesquisa qualitativa em educação. Este caminho possibilitou a reflexão sobre indicadores para critérios de interpretação no tratamento dos dados.

Uma vez tendo estabelecido contatos eletrônicos preliminares com os cinco docentes no transcurso dos anos de 2018 a 2020, aplicou-se, em 2019, o instrumento de análise acima mensurado. Em fevereiro de 2020 realizou-se a entrevista presencialmente, com o professor Francisco, nome fictício adotado para preservar sua identidade.

Infelizmente, devido a Pandemia de Covid-19, que acarretou a suspensão das atividades presenciais nesta e em todas as escolas do país, não foi possível a realização das demais entrevistas nos *campi*, bem como demais observações participativas *in loco*, como o contato com os estudantes previsto desde a escrita do projeto de tese.

Nesse mesmo período, primeiro semestre de 2020, manteve-se contato virtual com os colaboradores, que concordaram em conceder entrevistas através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, com exceção da professora “Maria”, que preferiu conceder as respostas da entrevista semiestruturada por escrito, enviando-as por e-mail.

As entrevistas se iniciaram com uma questão que pedia para que os colaboradores abordassem seus interesses de pesquisa, em níveis de especialização, mestrado ou doutorado, e que identificassem se realizaram algum projeto de pesquisa no *campus* em que atuam. O professor Francisco relatou o desenvolvimento de um projeto de produção de um banco de vídeo aulas, em que realizava questões de vestibulares. Segundo ele, esse banco era utilizado para que os estudantes acessassem e estudassem, tanto para fins de ENEM, vestibular ou mesmo suas avaliações.

A professora Maria mencionou desenvolver projetos que se relacionam com sua área de pesquisa: história, meio ambiente e desenvolvimento regional no município onde atua. João

observou que produziu junto aos alunos um documentário, em que se contava a história do município, além de outros dois projetos sobre música sul-mato-grossense. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa que analisam um filme e um seriado. O professor José, tendo recentemente terminado o doutorado, explicou que não sobrava tempo para desenvolver pesquisa na instituição, pois seu afastamento havia sido parcial e ele não possui dedicação exclusiva, posto que, leciona em outra escola do município há mais de vinte anos e preferiu não abrir mão deste cargo quando assumiu seu concurso no IFMS.

Antônio desenvolveu no mestrado profissional o tema de “filosofia na sala de aula”, analisando, especialmente, as relações de preconceito em escolas do estado. No âmbito do IFMS, têm desenvolvido trabalhos que envolvem jogos de tabuleiro, como os “tabuleiros históricos”. Nele, os estudantes aprendem sobre a Guerra do Paraguai, conteúdo no qual o professor se queixou de não sobrar muito tempo na carga horária para aprofundar o tema. De acordo com o professor Antônio, utilizar jogos como o citado contribui para o desenvolvimento de sentimentos como empatia, além de gerenciar as emoções.

Na sequência, os docentes foram questionados a respeito do uso das diferentes mídias no trabalho com o ensino de história. Francisco afirmou que faz o uso da internet em pesquisas que solicita aos alunos e que utiliza bastante o data show. Eventualmente passa documentários para os educandos. Ao ser questionado sobre o uso de filmes, ele relatou que não costuma utilizar desse recurso em sua prática pedagógica devido ao pouco tempo das aulas. Reforçou nessa resposta o uso de vídeoaulas com a finalidade de armazenar conteúdo e reconheceu que na maior parte das vezes não há interação, ocorrendo o que chamou de “diálogo de uma direção só: minha, para eles”.

Maria argumentou que trabalha bastante com filmes, pois com essa metodologia percebe que os alunos “podem ver e sentir [no filme] o texto discutido na aula”. Esse recurso se torna “produtivo e gratificante” nas suas aulas. O professor João expôs que faz o uso de filmes, de trechos de documentários e séries, salientando que costuma dizer para as turmas que “o filme nunca termina”. Contou que muitas vezes os alunos fazem comentários e referências ao filme quando vivenciam e observam determinadas situações.

José também costuma utilizar dessas mídias, salientando sempre que “aquela é uma versão de um acontecimento”. Mencionou séries produzidas por canais de tv paga, como o *Discovery* e o *History Channel* e afirmou que em todas as vezes realiza uma análise crítica

acerca do tema que foi abordado. Segundo José, é por meio dessas mídias que ele tenta “suprir o capital cultural” dos alunos. Antônio descreveu que, em sua trajetória como docente, percebeu que o recurso dos filmes “faz diferença no aprendizado dos alunos”, que estão cada vez mais digitais. Para ele, utilizar trechos de filmes é mais eficiente do que dar uma aula com *slides*.

Três docentes colaboradores comprovaram em suas falas uma impressão que tive, na condição de docente substituta em 2014, lecionando para turmas de Agropecuária e Informática nessa instituição, qual seja: os alunos de Informática assimilam com maior facilidade os conteúdos da disciplina de História, como também das demais. Isso ocorre devido à maior apropriação de informações, pois são, geralmente, alunos com mais experiências de vida em situações em que aprendem fora da escola. Isto decorre porque geralmente os alunos do curso de Informática moram na cidade e os da Agropecuária vivem alojados no campus, outros na área rural e também há os que residem na cidade. Em boa parte dos casos, os alunos de cursos como Aquicultura, Agricultura, Agropecuária e Metalurgia são provenientes de assentamentos, famílias de pequenos agricultores, assalariados e autônomos. Ao serem indagados a esse respeito, eles responderam:

Antônio: Com certeza, ele é expressivo e querendo ou não a realidade de cada um e até os pensamentos deles [alunos da Informática] são bem distintos, informática guarda muito capital que o da agricultura, agricultura ainda é bem defasado com isso (...) capital cultural, capital econômico, e vários índices maiores que voltado para o ensino [como hábito de leitura]. (grifos da autora)

José: Sim, procede o que você falou, isso já foi objeto de discussão e de reuniões pedagógicas, de conselhos pedagógicos, e a gente percebe isso muito nitidamente. Os alunos de informáticas, eles se saem melhor, os alunos que a gente tem mais dificuldade é justamente o da metalurgia, justamente por causa da origem social desses alunos, a gente percebe isso. Inclusive quando Bourdieu colocou esse conceito nem sempre está relacionado com capital econômico. A gente percebe, por exemplo, que alguns alunos da informática são filhos de professores, por exemplo. Então eles vêm com uma bagagem cultural muito mais elevada. A gente inclusive discutiu isso em reuniões pedagógicas, justamente pra gente fazer com que o nosso campus, por ser uma escola que tem um trabalho eficiente, torne também esse trabalho eficaz, porque há uma diferença entre eficiente e eficaz, porque é a diferença que a gente vai fazer, por exemplo, com os alunos que tem pouco capital cultural. Porque aqueles que tem o capital cultural elevado né, é tranquilo você trabalhar, agora o que a gente tem que fazer a diferença é com esses outros que tem o capital cultural inferior, é esse que a gente tem que ter uma atenção melhor.

Francisco: Tem diferença sim, alunos de agropecuária como eles vêm de um mundo rural, de um mundo onde, o que lidera é uma moral de trabalho, então essa moral estudantil, esse valor estudantil é deixado um pouco secundariamente, ou seja, então o que vigora é acordar cedo, trabalhar. Agora, os alunos da informática já não têm

tanto essa moral do trabalho, já é uma moral do estudo, moral para formação certo, moral que vêm desde pequenos sabe?

O seguinte questionamento feito aos docentes dizia respeito à categoria trabalho como princípio educativo, ontológico, caro à Educação Profissional. Procurou-se saber como a questão do trabalho era abordada nas aulas de História, se existem reflexões sobre o mundo do trabalho que os estudantes vão ingressar, ou se a maioria deles não está ali para pensar o trabalho, mas sim ao acesso ao ensino superior.

O professor Francisco respondeu que “a relação capital-trabalho é um dos pilares da minha disciplina”. Destacou que, sem intenções de dogmatizar, ensina sobre o capitalismo, formação da propriedade privada, da agricultura, pecuária, em todo o percurso da disciplina. Ressaltou que os alunos compreendem que a sociedade é contraditória, cindida em classes sociais. E também pontuou que

“tendo como o parâmetro o trabalho, [busca formar] um trabalhador crítico né, um sujeito crítico, não um sujeito alienado que vai apertar parafusos. Isso [o prosseguimento nos estudos] já mostra que o ensino para o trabalho é não para pessoal ser necessariamente um trabalhador. Exato, então pode ser um trabalhador, mas um trabalhador mais purificado né, ou seja, com uma incorporação de mais conhecimento de mais competência e isso de certa forma é incentivado aqui, ou seja, por um pensamento crítico por algo que faça com que ele vai além do antigo estudo técnico, que era apenas apertar parafusos, e sim compreender os mecanismos que fazem com que as pessoas apertam parafusos e algumas não acontecem aquilo”

A professora Maria contou que a categoria trabalho pode ser abordada “desde que o professor consiga partir para discussões atuais, mostrando a eles o respeito por outras culturas e outras épocas”. João ressaltou que o conceito de trabalho sempre é colocado nas aulas, principalmente, ao se ensinar sobre a Revolução Industrial, ocasião em que utiliza trechos do filme “Tempos Modernos” para fazer a crítica ao trabalho. Afirmou que “Eu até brinco e falo que poderia dar dez aulas sobre Revolução Industrial que eu não conseguiria explicar o que três minutos daquele filme consegue”.

José ponderou que se preocupa em “fazer uma educação pelo trabalho e não para o trabalho. Referiu-se à politécnia e afirmou que procura trabalhar, no instituto, por esse viés. Tal afirmação demonstra que os dez anos de experiência docente nessa instituição têm servido para o alinhamento dos princípios e valores da instituição com a conduta do docente.

Antônio, por sua vez, alegou que gosta de comentar e relacionar a área do curso com o mundo do trabalho. Ressaltou o objetivo do IF de um ensino integrado com a realidade. Para ele, a área de História é fundamental para fazer a crítica entre a sociedade e o mundo do trabalho, mostrando, discutindo a realidade econômica, sobretudo sul-mato-grossense.

Na questão em que se objetivava saber se a instituição possibilitava aos docentes pensar o ensino integrado coletivamente, apenas uma colaboradora, professora Maria, respondeu com efetividade que “sim”, tendo complementado afirmando que “o IFMS oferece o diálogo necessário para que esses momentos de integração ocorram”. Todavia, os demais docentes, talvez por “mea culpa” ou mesmo por esperar maior respaldo das instâncias pedagógicas da instituição, argumentaram que:

Francisco: São poucos os momentos em que se discute a integração curricular geralmente na semana pedagógica o que se discute encaminhado “para cima” [reitoria], que faz uma resolução que muitas vezes não contempla o que foi debatido entre os pares. A gente vê um negócio matado... então a gente decide por horas, mas na hora que tem um negócio lá de cima, cadê a gente? A gente não está ali. Então, são poucos os momentos e, quando sai alguma coisa desses momentos, isso não é levado a cabo, não é efetivamente colocada em prática. (Grifo da autora)

João: Olha, dá espaço dá, porque, foram feitas, foram chamadas umas quatro ou cinco reuniões, para se discutir a questão do PPC, a interdisciplinaridade é sempre incentivada. Só que, me parece que alguns setores da instituição, as pessoas falam isso porque isso tá no script assim, tipo “olha a interdisciplinaridade é importante, criem projetos interdisciplinares” e viram as costas, sabe assim? Porque ai Ana Paula, eu tenho que explicar isso pra poder chegar onde o entendimento que eu quero te passar, é assim: quando eu te digo que a instituição é muito técnica, isso vai influenciar em tudo, por exemplo, diretores de ensino dos dez campi, grande parte deles não fez sequer uma licenciatura. Então quando chega uma cobrança assim “há vocês tem que ter projeto interdisciplinares, vocês tem que reformular o PPC da sua área” isso é porque já tá no script, já tá na programação, já é uma recomendação que vem do MEC. Então isso é repassado, e quando é repassado meio assim ó. Eles não dizem isso, é a sensação que eu tenho, a experiência, é assim: “olha faça, tá aí se quiser fazer faça”. E aí, por exemplo, na questão do PPC e da interdisciplinaridade foram feitas várias reuniões, mas eu me lembro de uma dessas reuniões estar só eu. Só eu que estava na reunião, então assim, eu tinha muito problema, era muito crítico mesmo à forma como a história era ensinada antes na instituição (...).

José: Oportunidade dá. Talvez não na intensidade que deveria. Porque o ensino técnico integrado era justamente para fazer com que as unidades curriculares dialogassem, que não houvesse um currículo fragmentado como é ainda. O que eu percebo é principalmente na área de ciências humanas e nas linguagens, uma aproximação maior, um diálogo mais intenso, mais presente do que das outras áreas. Das outras áreas talvez seria o grande desafio. Mas aí você tem que compreender, grande parte dos nossos colegas não vieram da educação, inclusive muitos que entraram não leram a proposta do Instituto Federal, então eles tem uma ideia que se

afasta daquilo que o Instituto pretende, é algo que tem que ser trabalhado. Até porque é uma instituição nova, colegas ainda estão adentrando nele.

Antônio: Infelizmente não tem essa integração total, a batalha aqui é constante, tento integrar pra ter a realidade, pra poder assimilar, mas, conteúdos em si... eu sou contra esse negócio de caixinhas fechadas, acho que tem que ser aberto pra pular essa etapa mas, é meio complicado, é muito difícil fazer isso, querendo ou não a gente se fecha né? Cada um no seu mundo e aí fica muito complicado, querendo ou não, tem o foco das disciplinas técnicas é muito difícil você relacionar, às vezes consegue um ou dois professores que tem um trabalho bacana, mas não é constante e é até raro. (...) a instituição em si, eu não vi esse engajamento para ter essa integração, o curso a gente trabalha, fez um grupo de humanas, mas é mais por nós docentes, faz algumas medidas, mas não, não tem esse engajamento.

O lugar de fala desses professores, no que diz respeito aos impasses a que se deparam por não sentirem-se integrados às demais disciplinas, remete à fala do professor Sidnei, apresentada no primeiro capítulo. Ele observou que

a tese de que fazer currículo integrado é fácil, difícil é integrar as pessoas” (...) a efetividade de um currículo integrado de uma formação integral, está muito mais na dimensão metodológica daquilo que se constrói no cotidiano do processo formativo do que no projeto pedagógico em si (SOBRINHO, 2020, Entrevista).

Para que o movimento da integração ocorra, é fundamental que os docentes, especialmente das ciências humanas, promovam um trabalho assertivo de contribuição da área para a formação integral dos estudantes. A abertura do diálogo, mesmo em momentos não específicos, tal como a semana pedagógica, entre professores de diferentes disciplinas pode ser um caminho na busca pela integração, ou seja, só haverá a integração entre suas áreas se esses sujeitos estiverem dispostos a ouvir e a falar, a planejar e executar. Isso envolve, em primeiro lugar, um conhecimento real do que é um Currículo Integrado, como também da concepção de educação que os institutos federais se propõem a fazer. Nesse sentido, é primordial que ocorra entre a categoria uma sensibilização acerca da integração curricular, numa perspectiva de valorização das outras áreas, mas especialmente da autovalorização, não se sentindo menos importante do que um professor da área técnica de determinado curso. Acerca disso, declara Sidnei que

às vezes nós não nos valorizamos muito na educação profissional. O professor já chega [dizendo] “ah eu sou da formação geral, de história, não sou tão importante

quanto o engenheiro” e ele está na mesma instituição, no mesmo curso. Não tem essa distinção. Isso se resolve na abertura e por meio da busca da construção de diálogos e metodologias de ensino aprendizagem e avaliação que sejam efetivamente integradas. É uma sensibilização de mão dupla. Não só reivindicar um espaço para que a história esteja presente nas humanas ou na formação geral, mas também [perceber] como que a formação específica das demais áreas está presente na nossa e como que ela influencia? Como que nós influenciemos e somos influenciados por esta construção curricular? Eu acho que essa é a principal forma e também o maior desafio para a integração e que por trás se resume a uma questão só, que é a falta de compreensão de qual concepção de educação a gente tá trabalhando. Porque se antes de se perguntar como que eu posso integrar ciências humanas com ciências exatas ou as áreas das ciências com as demais áreas técnicas específicas, todos nós tentamos, institucionalmente, no mínimo nível de campus, no nível de como docente daquele campus e discutimos com clareza: qual é a concepção de educação que nós estamos buscando? Qual é o perfil de aluno que nós temos? E, qual é o perfil do egresso que nós pretendemos? Aí... integrar será a coisa mais fácil. O problema é que às vezes a gente vai discutir sem fazer essa reflexão anterior e aí a rede fracassa, porque ou eu estou aberto e o outro está fechado para o diálogo ou ambos estamos fechados ou ambos estamos abertos, mas, nenhum de nós entende qual educação estamos falando. Cada um fala em nome da educação, em nome da qualidade da educação com a melhor das boas intenções possíveis, mas tendo sentidos e significados opostos para o mesmo ciclo (SOBRINHO, 2020, entrevista)

As possibilidades de entendimento da complexidade humana, dos fenômenos culturais, dos eventos históricos, entre outras reflexões sobre a sociedade e sobre o conhecimento, encontram um respaldo nas práticas pedagógicas interdisciplinares. Embora já tenha sido argumentada no primeiro capítulo a temática da interdisciplinaridade, reforça-se que a construção curricular dialética e híbrida oferece oportunidades para se refletir a construção do currículo como artefato social (SILVA, 2006) e do papel da escola na relação espaço-temporal dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os interlocutores da pesquisa foram indagados a esse respeito, qual seja, do caráter interdisciplinar, ou não, do currículo de História no IFMS. Quatro docentes foram imperativos nas respostas, levando a crer que antes do processo de reestruturação do Projeto Pedagógico e revisão dos ementários, num processo que perdurou mais de um ano, a disciplina de História não se constituía em uma disciplina interdisciplinar. Por certo, essas afirmações sublinham o território de fronteira do Ensino de História ocupado no interior do Currículo Integrado. As alterações significativas de conteúdo, abordagens e sentidos da história ensinada demarcam um avanço neste lugar de fronteira. Basta retomar os conteúdos das ementas de História 3 e 4, para percebermos que ampliou-se o horizonte para um trabalho interdisciplinar e integrador, como por exemplo os temas, História e Cinema, que pode adentrar a Literatura, o avanço tecnológico

da cinematografia, dialogando com as disciplinas técnicas, como também História e Meio Ambiente, um tema transversal, em absoluto.

Francisco: Comparando com a antiga essa ementa contempla mais a interdisciplinaridade e exigiria até mesmo um diálogo maior entre os professores, o que a princípio não está tendo esse espaço para a gente conversar sobre ela. Ela é muito interessante, mas um tanto quanto perigosa, porque não segue uma linearidade. Fica um negócio desconexo, os colegas vão ver coisas que dialogam com a história, só que história só começa no segundo ano [terceiro semestre]. (grifo da autora)

João: O PPC antigo não era interdisciplinar e estava defasado. Nada de cultura afro-brasileira que é obrigatório [desde 2008], era um currículo, no meu modo de entender, que prejudicou muita gente por aí.

Ao ser levado a comentar sobre as possibilidades interdisciplinares que o novo PPC abriu para o ensino integrado, o professor João respondeu:

Dentre outras coisas, por exemplo, o estudo da questão de gênero, que é um tema extremamente contemporâneo. O estudo das questões afro-brasileiras e indígenas, políticas sociais, políticas de grupo, como ele é temático [história temática] ele tem questões que partem da realidade, buscam entendimentos disso no passado, como por exemplo, história e meio ambiente, história e fotografia, história e cinema, história e arte, história e trabalho, história e agricultura, né. Então, assim, ele permite um diálogo com os arranjos produtivos locais com o perfil dos docentes do campus, ele pode fazer vários projetos interdisciplinares. E eu acho que é mais antenado a essa proposta do aluno como o agente da construção do conhecimento, junto com o professor. E uma teoria que tem dado, acho que é esse nome, do aluno ativo, uma coisa assim, metodologias ativas. Então, assim, você pega, por exemplo, um tema “Meio Ambiente”, aí você a partir do tema meio ambiente pensa: qual a situação dos córregos de Dourados? Onde o agronegócio e as indústrias jogam seus lixos tóxicos? Aí, a partir do aluno fazer essa identificação, aí ele vai entender como é o histórico dessa produção de lixo que são jogadas nos rios dentro do município dele. Parte da realidade dele é quase uma coisa “paulofreiriana”, mas sem ser o ensinar a ler, é o ensinar a enxergar além das palavras (...). E é uma história que incentiva a criatividade do aluno e não a memorização, o decorar os fatos do passado (...). Os PPCs não são definitivos, eles são transformações constantes e a gente estava com o PPC há 10 anos sabe? Aí não tem jeito.

O professor José argumentou, a respeito da questão da interdisciplinaridade que

No antigo PPC a gente tentou fazer isso, mas não dava certo. As ementas não batiam. A nova ementa, eu acho que tem mais potencial interdisciplinar tentou ir para aquela ideia de história temática, aquilo que estava se pensando com a BNCC “vamos deixar

[de lado] um pouco essa história eurocêntrica”. Ele é interessante, mas eu tenho preocupações com o anacronismo: como esse aluno vai pensar determinado tema, no tempo? A gente critica muito a história cronológica, mas pelo menos ela dava segurança para gente nesse aspecto. Daí eu fiquei preocupado com isso, mas aí a gente vai ver, já foi aprovado né, daí então, a gente vai ver como vai trabalhar. Nunca a gente tem uma situação ideal.

Antônio, por seu turno, destacou que

[a ementa anterior] era muito subjetiva, aberta, podia seguir vários caminhos, agora voltou um pouco mais, em alguns sentidos ficou sim interdisciplinar, dá para integrar várias matérias relacionadas, só que algumas coisas eu não vi, algumas vi só por querer seguir uma linha de pensamento. Não dá pra falar ainda [se a nova é mais interdisciplinar] porque acabou de começar e eu não tive aula nesse novo quadro, só li sobre ele. Como é de história, vou pegar esses alunos com esse novo [currículo] ano que vem. Pelo que li, fala de relação de poder, uma linha mais marxista, fala de cinema, mas fica meio pendente outra matéria [conteúdo], mas vamos ver como vamos lidar, ver a abertura. Temos essa autonomia, de seguir pra outros caminhos também, vamos ver. Essa realidade em sala de aula eu ainda não peguei, mas dá pra fazer, trabalhar em relação a isso [interdisciplinaridade].

Ainda que pareçam um tanto resistentes quanto ao novo currículo de história, esses docentes reconhecem que ela tornou possível um maior diálogo entre história e artes, história e filosofia ou história e biologia, por exemplo. A professora Maria, por sua parte, considerou que a nova ementa possui um caráter interdisciplinar, mas ponderou que é “necessário que o professor consiga em sala mostrar essa ligação com as demais disciplinas deixando claro que a História não é uma ciência que trabalha sozinha”.

Por este caminho, os professores foram direcionados a uma fala na qual pudessem elaborar uma defesa da disciplina de História frente ao Ensino Médio Integrado, justificando porque ela é importante na instituição. Maria alegou que ela oferece condições de se debater diferentes temas no âmbito da disciplina, ao passo que auxilia na formação cidadã, “mostrando as grandes realizações e as grandes tragédias. Podendo ajudá-los a não cometer os mesmos erros”. Aqui, a fala da colaboradora, remete ao potencial de orientação cultural da disciplina, o qual, por sua vez, está em conformidade com a formação da consciência histórica.

Antônio também compartilhou do pensamento de Maria, na medida em que afirmou que a disciplina de História é fundamental porque com ela é possível “abrir a mente para um senso crítico a partir do estudo do desenvolvimento humano no decorrer do tempo”. Novamente se percebe a aproximação do entendimento da didática desse professor ao que Rüsen contribuiu

em seus trabalhos mais recentes ao tratar dos “desafios da cultura histórica de hoje”, em referência a uma didática humanista da História. Nesse sentido, o autor aponta para a ideia de um novo humanismo, no qual, “devemos começar a partir desta combinação de um universalismo empírico e normativo da humanidade, sua forma política dos direitos fundamentais, sua historicização geral e individualização da cultura humana, e a ideia de uma humanidade auto cultivada em todos os processos educacionais” (RÜSEN, 2015a, p. 26)

O professor Antônio mencionou o exemplo da criação dos cursos técnicos dos institutos federais,

Então no integrado, por exemplo, você começa a estruturar a partir [do momento] que você está numa sala de aula pública, o empenho que se tem pra ter essa qualidade e ele [o aluno] enxergasse como foi desenvolvida até o aluno chegar naquela sala de aula, como foi complexo o estado desenvolver o ensino público pra ele, a importância que tem ele carregar essas bagagens que tem, e os direitos que ele tem, se sentir, mostrar pra esse aluno que ele faz parte de uma sociedade, que essa sociedade é dividida em vários poderes. [...]. O cara que entende realmente de história chega a ser engraçado ele sentir que cada um tem direitos iguais. Não é bem assim, o poder cultural que cada um carrega é distinto e vai ser apurado lá na frente. Eu só quero que ele tenha um senso crítico da sua realidade e no ensino técnico é muito evidente isso.

Defender o Ensino de História num currículo de formação técnica é, para o professor Francisco, partir do pressuposto de que “tudo tem uma história, até mesmo a ciência ou a informática”. Segundo ele,

a gente vê que essa história comum que cada um tem, que ela que vai ser o norte do nosso estudo né, e ela envolve tudo praticamente. Enfim, acho que não tem como fugir né, a história, porque até mesmo os colegas que forem da aula, por exemplo, de um processador, de um programa ele vai falar da história de como aquilo ali surgiu, como que foi desenvolvido, como que foi aprimorado e isso é história né, não necessariamente que eu vá falar isso mais querendo ou não os colegas fazem um pouquinho de história nas suas aulas.

José explicou que a disciplina de História é importante no currículo integrado por que

a gente fala para os alunos que a gente não estuda história só para saber o que está no passado, mas entender a própria realidade dele. Então pra você entender a sua realidade, você precisa entender que todo esse conhecimento, tudo aquilo que a humanidade passou para você entender sua realidade e se posicionar, inclusive,

criticamente. Eu falo para os meus alunos que quando você estuda história de forma crítica você até se torna uma pessoa melhor inclusive em relação ao outro, você compreende o outro, historicamente como é que esses outros são vistos, e você também, e o que a gente quer realmente é ter um desenvolvimento do senso crítico do aluno, também saber analisar sua realidade e saber se posicionar criticamente.

João, por seu lado, explicou que a disciplina de História é importante

Porque é uma disciplina que é base, no sentido de ser básica, nada que aparece e que surge, se você não tiver uma historicização desse surgimento, desse acontecimento, você consegue compreender qualquer fenômeno. Não existe nada que de repente *pluft*, surgiu do nada e passou a interferir na vida das pessoas. Tudo tem a consequência e tem a causa, e o que eu acho que a história é fundamental é na verificação dessa causa. Uma coisa bem padrão assim, mas, por exemplo, no sentido de não fazer com que nos formamos robôs, e sim pessoas que tenham senso de humanidade, sociedade, de crítica, de leitura do mundo, de entender que o conhecimento também deve ser voltado para a transformação da realidade social de um dos países com piores distribuição de renda do mundo. Então se você tira a capacidade de crítica que o estudo e o pensamento e a pesquisa sobre a causa das coisas que se encontram depositadas no passado de conhecimentos da humanidade, você vai formar uma geração que vai ficar parecendo aquele filme Fahrenheit 451, do Truffaut, não sei se você já viu, ele é inspirado no livro. De uma sociedade sem memória, então assim, a memória social inclusive a forma como ela é construída, como ela tomada e como ela é direcionada por alguns grupos também, isso deve ser bastante repensado o tempo todo. Só pra você ter uma ideia, a rua do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul se chama rua Filinto Müller, não é rua Guarani Kaiowá ou rua Manoel de Barros, sabe? Não é o nome de um morador mais antigo, é um nome de um cara que fazia parte da polícia, vamos dizer assim, autoritária do Getúlio Vargas, é o cara que prendeu a Olga, mandou ela pro nazismo (...). Em Naviraí tem uma escola estadual chamada Presidente Médici, entendeu? É a maior escola estadual de lá, então quer dizer, são os efeitos da ausência de uma crítica histórica.

O pensamento deste colaborador vai ao encontro de uma didática humanista, na medida em que afirma que o potencial da disciplina é, entre outras coisas, verificável porque consagra a ideia de que a História é importante para despertar nos estudantes um “senso de humanidade e leitura do mundo”. Rüsen mensura uma ideia de humanidade transculturalmente válida (RÜSEN, 2015a, p. 29) e enfatiza que para a Didática da História fica a tarefa de “conceitualizar a humanidade através de uma síntese de unidade e diversidade, deve ser aplicado ou, melhor ainda, tem que ser traduzido, é claro, na ideia de aprendizagem histórica” (Idem, p. 30). A ausência de uma crítica histórica mencionada na fala do colaborador demonstra mais uma vez que a História disciplinarizada deve ultrapassar as demarcações fronteiriças presentes tanto na cultura escolar, quanto na cultura histórica.

O despertar do senso crítico parece ser um elemento norteador do Ensino de História nessa instituição, posto que em todas as falas percebe-se a preocupação de analisar e questionar os fenômenos estudados, sejam os situados historicamente, sejam os acontecimentos do tempo presente. Nesse sentido, é possível afirmar que a construção do senso crítico dos estudantes é um dos principais objetivos considerados no âmbito da didática desses professores, o que também se encontra alinhado aos objetivos da educação profissional após decreto nº 5151/04.

No mesmo segmento da questão que dizia respeito à defesa da disciplina no Currículo Integrado, os professores foram indagados acerca da particularidade do Ensino de História no IFMS, com exceção do Professor Antônio, que julgou não ter um elemento que torne a História mais particular ali do que em outra escola. As considerações dos demais foram bastante pertinentes, revelando a liberdade de expressão, a possibilidade de diálogos extraclasse:

Francisco: o Ensino de História como uma ferramenta emancipadora certo, de dar subsídio ao estudante para ele pensar sociedade e dele ter o posicionamento crítico em relação a ela, agora o que ele vai fazer, ou seja, não tô formando aqui alunos para serem revolucionários, rebeldes, mas para terem um posicionamento crítico, para saber como que a sociedade chegou a esse ponto, as relações dialéticas, enfim a formação de classes antagônicas e, de certa forma, onde que ele entra nisso, e agora o que fazer aí é uma decisão dele, e daí é o caráter da emancipação, ele é emancipado, ele é relativamente livre para tomar as decisões dele.

Maria: A possibilidade de se realizar discussões abertas sem a represália de algum diretor ou instituição.

José: eu teria que ter pesquisas para apontar, mas eu vejo que ainda fora do instituto, a história é pensada de forma mecanicamente, usa fatos, coisas do passado, e a gente tem essa preocupação muito grande lá, não é só minha como não é algo exclusivo do professor de História, mas o de Sociologia, o professor de Filosofia, de fazer com que esses alunos pensem criticamente. Que saibam que tenham conhecimento para se posicionar. E é isso que a gente vem tentando levar isso para eles. [...]

João: A infraestrutura, apesar de não ser a necessária, mas quando se compara com outras realidades que já vivi em redes estaduais e municipais, realmente é ótima, te dá espaço para falar o que pensa, porque, por exemplo, se fosse um colégio particular e eu falasse o que eu penso já teria sido demitido. Também tem essa questão de você ter essa possibilidade de fazer trabalho interdisciplinares de forma mais abrangente sim, mas nem todo mundo tem interesse em fazer. Te dá espaço para poder pesquisar na área de história, te dá espaço para poder fazer projeto de extensão e projeto de ensino na área de história. Te dá tempo de preparar aula, para poder desenvolver dentro do seu tempo de trabalho a pesquisa e extensão. Então eu acho que isso tudo gera um diferencial muito grande em relação a outras realidades que eu já conheci por aí.

Esses olhares dos docentes revelam que é possível desenvolver no IFMS um Ensino de História com perspectivas de uma aprendizagem histórica que possa e deve ser

organizada como uma tentativa de intervir no processo de individualização e socialização. Esta tentativa deve estar comprometida com o propósito de ajudar os estudantes a encontrar sua identidade pessoal dentro do contexto social pré-estabelecido. Esta descoberta deve ter lugar de tal forma que ele ou ela possam encontrar o reconhecimento de sua individualidade e, ao mesmo tempo, serem capazes de reconhecer a alteridade. Formular esse objetivo da educação não é apenas uma tarefa específica da história. (RÜSEN, 2015, p. 31)

A última linha da supracitada fala do historiador enfatiza, implicitamente, o quanto o trabalho integrador no Currículo Integrado é fundamental para a formação do estudante. Para que seja possível a integração curricular tão almejada pela instituição, porém justificadamente afrouxada na percepção dos docentes, não se pode negligenciar a reestruturação e revisão eventual dos Planos de Curso. Certamente o esforço de se propor tal revisão demanda estudo, tempo de trabalho, mas, sobretudo, determinação na constituição da identidade institucional.

Com relação ao uso de livro didático como suporte para as aulas de História, os docentes do IFMS preferem utilizar outras formas de apoio ao ensino. Ao que parece isto é algo que caracteriza o ensino na instituição, que, ainda que forneça acesso aos livros, nem sempre a quantidade é adequada para atender cada aluno. Além disso, precisam ser devolvidos ao final das aulas, razão pela qual os professores geralmente não fazem o uso dessa ferramenta. No que se refere aos docentes circunscritos na pesquisa, nenhum tem como hábito utilizá-lo. Eles explicaram

Francisco: não costumo usar livros didáticos, eu já vi algumas coisas lá uns errinhos algumas coisas, aí eu prefiro eu mesmo confeccionar o meu material. Deixo [disponível] no *class* [classroom].

Maria: Os livros ficam à disposição dos estudantes, mas não faço uso deles, porque acabam esquecendo ou mesmo perdendo esse material. Eu elaboro minhas aulas baseadas em revistas científicas apoiadas de mais de um livro didático para fazer a comparação com os fatos ou as datas que cada autor trabalha. Quando aparece visões diferentes apresento todas para que eles entendam que muitas vezes autores oferecem sua própria visão dos fatos.

Antônio: tinha livro sim, só que era pouco. Então tinha que ter aquele trabalho de ficar levando, entregando para uns, aí deu certo de entregar para um pessoal e estávamos entregando, estavam entregando para eles. Só que o livro em si eu acho apenas um complemento. Então, às vezes eu passo aula inteira sem usar o livro, aí eu faço um outro material, que eu posso estar disponibilizando via *moodle*, ou mesmo em sala de aula mesmo. Eu vou falando bastante coisa que ele não é a base do livro didático. Mas eu acho que tem muita coisa, em si ele não é ruim, porque ele é um suporte. Mas apenas um pequeno suporte da sala de aula.

João: Olha, eu gosto muito de livro didático, eu acho fundamental estar vendo ali as imagens, poder ler os textos. Só que é o seguinte, desde quando eu cheguei no IF eu nunca me deparei com uma situação assim: “Ah vamos comprar livros didáticos novos para o ano que vem”. Nos dois campus que eu passei, foi sempre assim, eu chegar e falar: “olha, gosto de livro didático, tem livro didático?” – “Ah, espera aí que nós vamos ver. Ah tem umas gavetas ali. Ah tem uns que estão guardados em alguns lugares”. Ah, mas tem só 22 e a turma tem 35. “Ah vamos pedir emprestado lá para o campus tal, porque eu fiquei sabendo que lá tem alguns sobrando” e aí juntava ali 40 livros, eu tenho um carrinho assim, de metal, e eu carregava esses 40 livros, com os alunos sempre me ajudando, emprestava um para cada, eles utilizam no final eu recolho, com o coração partido, de um aluno ou outro que fala: “professor eu posso trabalhar em casa? queria levar para eu ler”, eu falo “não pode, eu tenho que usar na outra sala”, [...] Quando eu cheguei no IF e não ter o livro, para ele, eu achei isso muito, assim, diferente sabe? Eu achei, “caramba como que eu vou fazer agora sem o livro?”. Aí eu tive que me adaptar totalmente a minha forma de ensinar, muito slide, mas ao mesmo tempo aula expositiva, basicamente aula expositiva, no quadro.

José: Eu não utilizo livro didático, mas eu deixo à vontade para os alunos. Como nós temos livros lá disponíveis, os alunos quando estão trabalhando em grupo, eu dou tema e aí a gente faz uma discussão, eles apresentam, os alunos fazem anotações e eles pegam como material de apoio, eu não tenho utilizado. Não sou contra, tanto é que na rede municipal eu utilizo o livro didático, mas quando o Instituto foi criado, a primeira turma que eu trabalhei, primeira e segunda, até a terceira se eu não me engano, não tinha livro didático para ela, porque geralmente o livro didático, apesar da história ter entrado um ano e meio, não sei porque, talvez não entrou no censo, porque você tem que entrar no censo para poder participar do programa nacional do livro didático. Então geralmente o censo é do ano anterior. Eu não tinha livros, e desde aquele momento eu tive que trabalhar dessa forma, sem o livro didático. Tem livro suficiente agora, não sei dizer se minha colega trabalha com livro didático, mas ultimamente não trabalho com livro didático.

Ao se apoiarem em outras fontes de acesso ao conhecimento histórico, os professores preferem ampliar as visões que autores diferentes trazem acerca de um mesmo fato, fazendo o uso de diferentes ferramentas metodológicas, *slides*, produção de apostilas, disponibilização de textos na plataforma utilizada pela instituição, o *clasroom*, aula expositiva na lousa, revistas científicas, entre outros instrumentos de ensino mencionados nas falas dos docentes. Isso revela a diversidade de fontes de conhecimento histórico em que são fundamentadas as aulas de História, que somadas aos saberes dos docentes, contribuem para fluir a aprendizagem histórica.

Perguntou-se também se as ideias históricas dos alunos, ou seja, o que eles pensam sobre determinado assunto, a respeito de um determinado conteúdo a ser ensinado eram levantadas pelos professores em questão. Acerca disso, eles relataram:

Francisco: Bom, eu faço às vezes, meio que com aquilo que eles viram no ensino fundamental. “Quem lembra?”. Mas eu não fico muito preso nisso não porque nosso

tempo aqui é muito curto e é apenas uma fala introdutória alguma coisa, às vezes pode ser que pegue o gancho, mas muitas vezes eles não se lembram disso.

Maria: Muitas vezes esses alunos chegam com ideias ultrapassadas de decorebas do ensino fundamental... daí com o avanço dos semestres eles aprendem a importância do conhecimento e do respeito.

Antônio: Sim, eu acho que sim, por causa que quando a gente coloca em debate alguma coisa, eles sempre vêm com aquele senso comum genérico de todos né? Nossa a gente vai tá discutindo ele vai criticar e se? Até mesmo o senso comum, ele vai ver o desenvolvimento, vai ver umas realidades que às vezes ele nem tinha pensado e a história deu isso para ele, deu essa fomentação. Dá pra desenvolver bastante isso, porque eles chegam com um pensamento e você vai desenvolver, pôr crítica, a gente sempre tenta trabalhar o que eles têm, o que pode ser construído e o que pode ser contribuído para aumento desse desenvolvimento.

José: Eu acho que ele [pensamento histórico] tende a se aperfeiçoar conforme o conteúdo é abordado. Quando você faz, antigamente se chamava sondagem, mas agora não é mais, você verifica o conhecimento prévio desse aluno sobre determinado conceito ou fato [...] eu faço isso de forma genérica, na aula em si lançando: “olha, o que vocês entendem por isso?”, eu não sei, por exemplo, a quantidade de alunos que tem o conceito. Mas pelo que a gente percebe o desenvolvimento é feito no processo. Muitas vezes eles não têm ainda o que a gente pensa ou acha que eles já sabem e só durante o processo que eles vão tendo o entendimento.

João: Sim, costume. Faço, pergunto primeiro. [...] Mas assim, eu não sei se eu sou o padrão ideal para sua entrevista porque eu sou um pouco empolgado sabe, eu gosto muito assim de ser professor, eu gosto dos alunos. E eu não sou, não me considero que eu esteja dentro de um perfil mais geral.

Indagou-se nas entrevistas se os professores costumavam realizar o contato com fontes históricas e todos eles afirmaram que sim, especialmente por meio de pesquisa de determinada fonte nos dispositivos móveis dos alunos. Maria afirmou que esse contato ocorre principalmente quando se realizam os trabalhos de pesquisa e debates. Antônio alegou que levar à aula uma fonte pura, legítima, é inviável, porém sinalizou que utiliza imagens de gravuras, fotos e vídeos sobre um fato histórico, justificando que usa “mais essa parte dinâmica de fontes, que é vídeos, fotos, outras coisas que vai deixar um pouco mais interessante também a forma didática”. Francisco lembrou o exemplo que costuma usar, isto é, trazer a Lei do Ventre Livre nas discussões acerca do processo escravocrata. João, no que lhe concerne, mencionou que ao narrar o Renascimento, solicita aos alunos pesquisarem durante a aula, pelo celular, a obra Monalisa para analisar e discorrer sobre o tema. José, por seu turno, afirmou que indica fontes para consulta aos alunos que se interessam. Diz ele: “tem essas fontes, tanto é que no início das aulas a gente sempre fala que tipos de fontes que a gente pode construir o conhecimento histórico, jornais, vídeos, fotos, eles são livres para isso”.

No que diz respeito às ideias históricas dos alunos, recorre-se à historiadora portuguesa Isabel Barca, para quem o conceito é relevante no planejamento e na execução da aula de História. A autora defende que ao se lançar mão desse método, a aprendizagem da História passa a ter mais sentido para os estudantes (BARCA, 2004). Na medida em que as ideias sobre um acontecimento progridem, e, para isso também é fundamental o contato dos alunos com fontes históricas, a aula assume uma utilidade na vida do estudante, qual seja, é por meio dela que se acessa o conhecimento sobre o passado, com “suporte em várias formas de conhecimento”. Afirma Barca que “há que se explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação aos conceitos substantivos, quer em relação aos conceitos ligados à natureza da História. (BARCA, 2004, p. 397).

Assim, considera-se que sondar e problematizar com os alunos o que já conhecem daquilo que se pretende tornar-se um conhecimento mais elaborado é uma maneira de escapar do modelo tradicional de ensino, em que o professor é unicamente o transmissor do conhecimento. Na perspectiva da valorização das ideias históricas dos alunos junto ao trabalho com documentos históricos, o professor tornar-se-ia um facilitador da construção de um determinado conhecimento.

Procurou-se saber em que medida o Ensino de História tem contribuído para que os estudantes aprendam a pensar historicamente. As respostas foram singulares:

Francisco: O Ensino de História não é só decorar conteúdos, decorar datas, isso não é feito aqui, pelo menos não, por mim.

Maria: Contribui no momento em que torna possível o esclarecimento dos fatos ocorridos e as novas descobertas científicas que possibilitam aplicar uma nova visão de um certo dado. Mostra de forma aberta o tempo cronológico e seus acontecimentos, um assunto sempre interligado com o outro.

Antônio: sim, é o que eu mais tento fazer em sala de aula, porque toda vez que você “põe” você tem que pôr a realidade da atualidade, essas contribuições, esses processos que você vai pôr pra ver a importância da história, com a relação que tem dos dias atuais, é o que eu mais converso com eles a relação em tudo, porque a história não é só estudo da antiguidade, faz relação com a atualidade [...] são sinais, não que é determinado, mas que pode ocasionar, então isso eu acho fundamental.

José: eu acho que nesse momento, inclusive da história do mundo e do Brasil, tem contribuído bastante. A gente percebe muito dos nossos alunos, não só daqueles alunos que tem um capital cultural elevado, mas daqueles que não tem, que a gente tem visto neles um desenvolvimento bastante interessante. Eu acho que nós temos contribuído para isso. A gente percebe muitas vezes o pouco conhecimento que esse aluno tem quando ele entra, quando ele sai a gente percebe o quanto que ele

amadureceu, o quanto que ele tem posicionamentos muito interessantes, às vezes até contra a gente, mas sabendo se posicionar, se colocar. Isso é muito interessante porque a gente vê aí o resultado, aquilo que a gente fala da escola eficaz. Como que esse aluno entrou e como que ele saiu.

João: é interessante você pegar uma turma no primeiro ano e entregar essa turma no terceiro ano, sabe? É aí que você vê, assim, a percepção, você tem a percepção total de como aquele aluno modificou através do ensino de história. Porque ele começa a ter uma capacidade de pensar temporalmente. Entender o mundo, a vida, os dilemas, sabe? Eu acho que dá até mais uma segurança existencial para o aluno... assim. Ele consegue inclusive relativizar doutrinas, dogmas, de situações que aparentemente para eles parece que o mundo era aquilo, era a única possibilidade de verdade. Aí eles começam a vislumbrar que é tudo muito complexo, que eles são uma parte disso tudo e essa percepção é, por exemplo, geralmente chegam muito preconceituosos, muito mesmo, e no terceiro ano isso diminui muito, não vou dizer que acaba, mas diminui bastante. Isso tudo se dá e acontece por conta mesmo do aluno, por exemplo, tentar entender como que chegaram os africanos no Brasil e como que foi a participação deles na cultura e sociedade que eles vivem hoje. E aí, conseqüentemente, eles passam a relativizar, por exemplo, religiões, pensamentos, doutrinas, e começam a olhar para o lado e aquela pessoa que ele discriminava no primeiro ano se torna um grande amigo dele no terceiro ano. Já vi muito isso acontecer. Então assim é quase que um antídoto às anomalias sociais, o Ensino de História.

Os docentes foram questionados se, na dimensão do papel formativo da história, podia-se afirmar que, ali, no IFMS, a disciplina de História dava conta de fazer com que o aluno se percebe como um sujeito histórico, inserido socialmente. No momento desse questionamento, a entrevista já passava dos quarenta minutos e talvez por essa razão, alguns professores não aprofundaram nessa reflexão, tendo o professor Francisco apenas sinalizado e verbalizado que “sim”. Maria respondeu: “Sim, quando eles percebem que são a nova geração e que tudo depende do futuro que eles vão dirigir”. Antônio respondeu que a História é uma das disciplinas que, no âmbito do Currículo Integrado possibilita

quebrar esse ensino tecnicista e, sim, transformar ele [o aluno] em um cidadão consciente no seu mundo, com a sua realidade, suas abordagens e isso no trabalho, ele tem um papel formador, ele tem um papel como cidadão, com suas responsabilidades e as vezes até nas ações políticas, no seu meio e isso é fundamental, eu acho que é uma das matérias que mais a gente vai levar... (Antônio, Entrevista, 2020)

João e José forneceram uma resposta mais estruturada e concentrada no cerne da pergunta. O primeiro foi sistemático ao inferir que nos moldes do Projeto Pedagógico que vigorou nesses dez anos de IFMS, a disciplina não dava conta, “em partes”, de fazer o aluno perceber e ser percebido como sujeito histórico localizado. Para ele, isso “depende muito da interpretação que o professor fazia do PPC, dos conteúdos, porque se ele for levar o conteúdo

ao pé da letra, não [era possível]. Se ele conseguir abstrair o conteúdo para a realidade do aluno, sim. Ai... eu não sei quem fazia isso ou não”. Para Maria a disciplina alcança o objetivo de fazer com que o aluno se sinta inserido socialmente “quando eles percebem que são a nova geração e que tudo depende do futuro que eles vão dirigir”. Já para João a reflexão da disciplina, se considerada isoladamente, não conquista este êxito. Ele reconheceu que

sozinha [a disciplina de História] não. Eu acredito muito que outras disciplinas ajudam nesse aspecto, principalmente a Sociologia, a Filosofia. Eu acho que teria que ser trabalhado. Porque é algo que a gente pensa que o aluno vai conseguir, só história não dá não. Eu acho que a gente contribui muito, mas tem que ser em conjunto com outras unidades curriculares. (João, Entrevista, 2020)

As observações que os docentes fizeram a respeito do questionamento de a História conseguir fazer com que o aluno se perceba como sujeito histórico compenetraram-se nas diversas discussões realizadas sobre a formação da consciência histórica. Nela, como já se sabe, o passado é tratado como experiência que auxilia a compreensão da realidade passada para compreender a realidade presente. Rüsen afirma que se trata de “uma concepção do curso do tempo que flui através dos assuntos mundanos da vida diária”. Sustenta ainda que

o histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual, isto implica que, a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que, essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal (...) a consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente e suas características temporais, são, do mesmo modo reveladas. Sucintamente, a História é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre o futuro. (RÜSEN, 2010, p. 56-57)

A fala do professor João a respeito do papel formativo de sujeito histórico, revela a necessidade de se reafirmar e tornar efetiva a integração dos conhecimentos a serem abarcados no ensino técnico, de tal modo que as disciplinas, ao menos de áreas do conhecimento correspondentes, dialoguem e encontrem espaços de interlocução nas aulas, de modo que o currículo se torne efetivamente integrado, o que ainda é pouco praticado na instituição. A interdisciplinaridade precisa, assim, ser vivenciada não somente em eventos ou projetos, como também na dialética dos conhecimentos que cada disciplina pode alcançar entre si.

Na questão que tinha por objetivo inferir se o currículo de História nos moldes do antigo PPC (2010-2019) tendia ao conteudismo e a transmissão de conhecimentos históricos datados ou ainda que aquele fosse caracterizado como um currículo tradicional era possível fazer uma relação da história com o cotidiano dos alunos, Francisco pontuou:

Olha, uma das coisas que eu falo lá no nosso primeiro dia de aula, é que estudar história é para compreender nós hoje, ou seja, o que nós somos, os valores, os símbolos, tudo isso tem uma história, por mais que a ementa ainda seja tradicional, seja positivista, enfim, metódica, dá para se fazer um ensino crítico baseado nela, então dá para se estudar coisas ali e dá para se puxar ganchos como hoje, né. Então a gente vai ver um homem primitivo, a gente vai ver que tem muito do homem primitivo certo, mais exatamente nas relações [sociais]. E aí eu tento a todo conteúdo puxar esses ganchos com nossa realidade hoje, ou seja, hoje nós somos o que? Pessoas históricas né, sujeitos históricos, nós não nascemos do nada, ou seja, a gente nasce numa sociedade que tem uma história o que nos impõem nos símbolos e valores, e compreender essa história é compreender um pouquinho a gente né, então daí a importância de ser usar esses [dispositivos].

A fala do professor Francisco vai ao encontro da ideia na qual é preciso considerar as subjetividades dos sujeitos escolares, tendo em vista que o aprendizado histórico deve ser relacionado à subjetividade. Sem essa referência ao sujeito o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências (RÜSEN, 2010, p.48).

A fim de perceber se a pretensão da formação humanística se identifica com a didática e, principalmente, com a unidade curricular História, os professores foram conduzidos a abordar “porque a disciplina História é importante na Educação Profissional”.

A contribuição do professor Antônio também percorreu o mesmo caminho, enfatizando o caráter formativo da aprendizagem histórica na Educação Profissional como elemento essencial dessa formação:

[a aprendizagem histórica no ensino médio integrado é] essencial porque a educação em si ela é, se seguir o caminho só tecnicista é horrível né. Então é a parte dessas humanas, a história uma delas pra tentar fazer quebrar essa, esse ensino tecnicista, e sim transformar ele em um cidadão consciente no seu mundo, com a sua realidade, suas abordagens e isso no trabalho, ele tem um papel formador, ele tem um papel como cidadão, com suas responsabilidades e às vezes até nas ações políticas no seu meio e isso é fundamental, eu acho que é uma das matérias que mais a gente vai levar. Às vezes esses alunos que eu acabei de falar para você que vai querer ser um advogado e está fazendo informática, ele vai esquecer como se faz web designer, mas se conseguir embutir um senso crítico de cidadão consciente vai levar muito mais para sua formação do que as matérias técnicas, então eu acho que é fundamental.

Ao realizar as narrativas dos fatos históricos, de modo didático estabelecendo mediação com a memória histórica, ou seja, possível de ser assimilada pelos estudantes, o professor de História espera, naturalmente, que aconteça a aprendizagem. Nessa direção, da mesma maneira, remeto a Rüsen, quando afirma que

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentidos sobre a experiência do tempo (...) através da narrativa histórica a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana (...) a unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas do futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa desse trabalho de interpretação. (Rüsen, 2010, p. 43-44)

Afirma ainda o autor que, na medida em que a história “surgir da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural” (RUSEN, 2010 p. 44). Adiante ele pondera que o aprendizado histórico é sempre um processo no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado (idem, p.48). Por esta análise, é imperativo que se elimine dos currículos de História a concepção de factualidade, memorialismo, exaltação de personalidades que contribuíram para descredibilizar a trajetória de culturas distintas. Nuances da história positivista precisam dar lugar à história questionada, contestada, o que, em outros termos acontece em lugares de fronteiras.

Por fim, para finalizar a discussão, que teve por objetivo indicar concepções, saberes e práticas dos professores de História, vejamos quais foram as considerações de dois docentes ao serem indagados de que modo poderia ser feita uma distinção entre conhecimento histórico e aprendizagem histórica escolar.

José: Esse é um desafio, inclusive quando a gente pergunta o que é importante para o aluno aprender. Aí eu acho que entra essa questão, porque o conhecimento histórico é tudo aquilo que foi produzido, historicamente. E aí, dentro da escola, o que vale a pena esse estudante apreender? É um desafio, porque na época quando a gente estava pensando na ementa, depois eu vou compará-la, porque, muita coisa ficou de fora, e tudo? Ele tem que ver tudo? Não, o conhecimento histórico é uma coisa, a história escolar é outra. Tem que ser voltada para aquilo que a gente pretende que esse aluno obtenha na escola. Inclusive quando a gente tenta resolver alguns problemas (...). Então, isso é um desafio, como no caso da educação escolar, como fazer esse diálogo com o conhecimento que a gente tem da história.

Vale salientar, que na Didática da História rüsenina, o entendimento acerca do que deveria ser conhecimento histórico escolar entrecruza a História como ciência e a vida prática na sociedade. Isto demonstra que sua teoria reconhece a necessidade de se problematizar, no âmbito da Didática da História, o que está e deve ser envolvido nos processos de ensino, diferentemente do que é a preocupação da produção historiográfica.

O colaborador João percebe que a distinção entre conhecimento histórico e aprendizagem escolar deve ser compreendida como uma ponte:

Eu acho que sendo uma ponte, você saber inclusive a linguagem adequada, a abordagem, a aproximação, de você pegar, por exemplo, conceitos acadêmicos que são muito importantes, mas ter entendimento, discernimento que você está falando com uma pessoa de 14 anos, que não tem um décimo da bagagem de leitura que alguém da universidade já tem, até por questão de tempo. E olha que às vezes tem até mais leitura, hein, do que o pessoal da universidade também, em alguns casos. Mas, é, eu acho que é sendo essa ponte de fazer o filtro, principalmente ter muito cuidado com a linguagem e com a abordagem. Filtrar de forma que aquele conteúdo possa ser adequado a uma pessoa que está em nível de escolaridade.

Percebe-se que os profissionais de História, no IFMS, procuram pensar o ensino da disciplina como um espaço privilegiado para a construção de ideias históricas que possam contribuir para a formação. Defende-se, entretanto, que o aprimoramento do currículo e a abertura ao diálogo com as demais áreas na prática educativa, a identificação das necessidades de afirmação das demandas sociais e políticas que caracterizam a história, o reconhecimento da escola e da comunidade social onde se encontra inserida, sejam elementos primordiais na consolidação da educação profissional, para além do ensino técnico.

Isso será possível quando tanto o corpo burocrático da estrutura administrativa, quanto os docentes, forem dotados de capacidade investigativa e reflexiva sobre os objetivos, bem como os valores apregoados pela Rede Federal de Educação. Somente com contínuo aperfeiçoamento será possível intervir de modo significativo na formação de estudantes. Aperfeiçoar, nesse sentido, significa ir além de compor um quadro docente com professores especialistas em suas áreas. Mais do que isso, deve-se esperar que toda a comunidade escolar esteja sintonizada com as prerrogativas da educação profissional e, logo, do Currículo Integrado. Aos professores, se coloca o desafio da interlocução constante com seus pares, enquanto rede, procurando eliminar barreiras e disputas acadêmicas que impeçam o diálogo. Isso só será possível se houver, em primeiro lugar, a sensibilização acerca da missão e valores

institucionais, a abertura relacional entre áreas do conhecimento e, por fim, a afirmação do pensamento coletivo de experiência do Currículo Integrado.

Por isso, desobstruir as fissuras, ultrapassar as fronteiras de um ensino conteudista e linear da história, precisa ser encarado como uma experiência dialógica e de busca de um espaço nas demais disciplinas e também o inverso, qual seja, perceber como estas podem penetrar no campo do Ensino da História, o que concorreria para a consolidação de um Currículo Integrado mais efetivo. Ainda que indiretamente, ao almejar um cidadão questionador, deseja que este seja consciente historicamente porque, a consciência histórica, segundo afirma Rüsen (2010, p. 57), traz uma contribuição essencial à consciência ética e moral.

Com isso, vale pensar projetos de pesquisa e extensão interdisciplinares, pensar em ações sociais da instituição, efetivamente integradas, realizar capacitações da rede no âmbito de cada *campus*, promover eventos conjuntos, assim como rever periodicamente a proposta curricular, de modo que as demandas da vida social de discentes sejam atendidas. Quando pensamos em atender as demandas, falamos em necessidades do presente. Por isso, a efetividade de um Ensino de História dotado de potencialidades formativas, requer mais que recursos tecnológicos atualizados, boa didática, criatividade, motivação.

Isto não será suficiente se a concepção de história que trazemos enquanto docentes compactuar com o eurocentrismo. Souza (2018, p. 52) oferece uma provocação, na qual afirma que a “linearidade, o encadeamento, a sucessão harmônica, não são pertinentes à vida e muito menos à história e ao seu estudo”. Para a autora, a história ensinada precisa ir além da ideia de se constituir como um produto pronto e acabado,

servido de maneira simplificada e linear para consumo. É preciso também acreditar que as nossas classes são capazes de ir além disso, ou seja, de superar a fórmula perversa de que a elas cabe absorver de forma ordeira o conteúdo reduzido, esquemático, revelado que lhes apresentamos, ainda que revestido, por vezes, de uma “casca” saborosa e agradável (SOUZA, 2018, p.160).

Essas são possíveis estratégias que já existem, mas podem ser fortalecidas para afirmar o compromisso social de uma educação de qualidade para com o seu público. Dessa maneira, aponta-se como estratégia para o aprimoramento do Ensino de História, o conhecimento da perspectiva do Novo Humanismo, no âmbito da teoria da História de Jörn Rüsen, a qual está fortemente associada à busca pela mediação intercultural e pela aproximação multicultural na

era da globalização dos processos e fenômenos sócio-culturais. Nessa busca pelo reconhecimento das práticas sociais que fundamentaram as culturas históricas, o Ensino de História no IFMS poderá afirmar-se como prática política, tornando possível a formação e o desenvolvimento da consciência história na perspectiva de uma formação crítica e humanista.

Um ensino humanista reivindica a necessidade de se pensar, tanto no âmbito do currículo, do planejamento de aula e na prática da aula, o conceito de sentido histórico, porquanto “todo pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo” (RÜSEN, 2015, p. 42). A figura a seguir demonstra como é possível estruturar a constituição de sentido através de quatro procedimentos de cognição.

Figura 4: As quatro operações mentais da constituição de sentido



RÜSEN, 2015, p. 42 (adaptado)

Suscintamente, o movimento representado pelas setas na imagem remete à: 1) Percepção enquanto experiência da mudança temporal; 2) O ordenamento da vida pós mudança temporal carece de interpretação; 3) Orientação da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) e 4) A experiência interpretada pode levar motivações para o agir humano.

Jörn Rüsen (2015, p. 43) enfatiza que sentido é a conexão interna entre essas quatro atividades. A figura representada, tendo como núcleo o critério de sentido, equivale ao

desempenho da cultura na vida humana. Reflete-se, portanto, se não é este o interesse do Ensino de História: fundamentar um pensamento histórico que torne compreensível o desenrolar da cultura histórica.

Isto, ao pensarmos na aplicabilidade de uma histórica crítica, mostrada a partir da fala dos docentes colaboradores e do currículo de História reestruturado em 2019, que vêm se consolidando no Currículo Integrado, caminha rumo a uma didática humanista da História, ultrapassando seu lugar de fronteira com um propósito intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação desta tese se deu pelo diálogo entre o campo educacional e o campo do Ensino de História em sua articulação com a Didática da História. Contextualizei, no primeiro capítulo, quais pressupostos teóricos e bases legais que fundamentam as políticas educacionais para a Educação Profissional. Para dar substância a esta argumentação, considerei necessário demonstrar o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, caracterizado, à propósito, por diversas mudanças teóricas e operacionais. Essas modificações expressam diferentes processos de significação fundidos em lutas hegemônicas, articuladas pelas políticas públicas que governam o país em diferentes momentos da história.

Mesmo sinalizando como a educação técnica foi compreendida em décadas anteriores, trazendo alguns marcos legais, reformas e percursos dessa modalidade de ensino, procurei enfatizar os rumos tomados por essa modalidade de ensino básico após o ano de 2004, considerado um marco temporal para a Educação Profissional, com a edição do Decreto Federal nº 5.154. Deste decreto, com as articulações das forças políticas que conduziam o país, derivou, quatro anos depois, a criação da Lei Federal nº 11.892/08, que expandiu, vertiginosamente, a Rede Federal de Educação no país, criando, de imediato, 38 unidades de Institutos Federais Brasil a fora. Foram implantadas unidades em muitas cidades interioranas e capitais, com vultuosos investimentos, resultando também na geração da força de trabalho docente e técnico, por meio de diversos concursos públicos realizados para compor o quadro de profissionais. Portanto, este projeto expansionista fomentou a democratização da educação básica em sua modalidade profissional.

Imersa na revisão da bibliografia sobre o tema descrito, o percurso como leitora foi fadigoso. Tive a preocupação de que na tessitura da tese, o primeiro e o segundo capítulo ficariam maçantes ao leitor. Entretanto, intermediar as leituras deste campo, juntamente com àquelas referentes às teorias de currículo foram fundamentais para que eu compreendesse o lugar de fronteira onde meu objeto de pesquisa, o Ensino de História no Currículo Integrado, está inserido.

Ainda que muitas leituras e pesquisas foram realizadas desde a escrita do pré-projeto, percebi que aproximações acerca do tema que me propus a investigar eram bastante limitadas dentro das recentes produções acadêmicas. Desse modo, pude compreender que a pesquisa em Ensino de História nos IFs ainda é um domínio do campo da História pouco explorado e, talvez, esta tese possa contribuir para a continuidade da discussão acadêmica sobre o tema.

As unidades do IFMS que compuseram a pesquisa foram filtradas entre aquelas que ofertavam no âmbito do EMI, o curso que desejei explorar, a partir dos relatos dos professores e das Diretrizes Pedagógicas, entre outros documentos institucionais estudados. Os cinco *campi*, situados em Aquidauana, Corumbá, Dourados, Naviraí e Nova Andradina foram, por mim designados, em razão de ofertarem o Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Informática e Informática para a Internet. Para tanto, foi necessária a contextualização histórica da implementação dos *campi* em que a pesquisa se circunscreveu.

Neste ponto, a compreensão a respeito do Currículo Integrado no IFMS foi se ampliando, na medida em que estudava a documentação institucional, bem como a proposta curricular desses cursos. Por meio da apreciação dos Planos de Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional e o Estatuto do IFMS, é possível afirmar, após essa trajetória de pesquisa, que a instituição tem firmado sua identidade, procurando consolidar-se como referência em educação de qualidade e respeito à diversidade, confirmando os pressupostos contidos no Documento Base para a Educação Profissional (2012).

Ao compreender a articulação da História disciplina e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam aos profissionais das Ciências Humanas, o ensino, no cotidiano escolar, reivindica-se a significação da experiência humana em sociedade, de modo a compreender e refletir sobre os problemas que se colocam no tempo presente. Neste contexto, as diretrizes incitam os profissionais a estabelecerem o diálogo e o confronto com a realidade social vivenciada pelas sociedades humanas nas diferentes temporalidades, corroborando para o desenvolvimento e valorização da dignidade humana.

O lugar da disciplina de História, compartilhado pelos docentes é um espaço em que as reflexões humanistas procuram contribuir para a valorização das diferenças culturais tão presentes na formação cultural de nosso país. Por outro lado, ao ensinar a história global, as aulas de história são espaços que contribuem significativamente para a comunicação intercultural circunscritas na agenda da globalização.

Adiante, a tese rumou ao objeto, compondo uma análise dialógica com fontes orais, entrevistas, questionários e relatos de docentes de História e outros colaboradores que vivenciaram o processo de implementação do IFMS. Houve uma entrevista, essa em especial, a qual pude identificar a fonte, foi essencial para que eu pudesse efetivamente perceber como se dava, ou não, os movimentos de integração curricular.

O diálogo com este docente, da área da Filosofia, professor Sidnei Cruz Sobrinho, do IFSUL, foi muito elucidativo a respeito das demandas institucionais, das burocracias internas, da participação docente nos processos de reestruturação dos cursos e do compromisso que os Institutos Federais firmaram em consolidar-se como uma instituição democrática, inclusiva, pública, de qualidade.

Com exceção de uma, todas as entrevistas foram realizadas de modo virtual, posto que o mundo vem enfrentando desde o final de 2019 a pandemia de Covid-19, o que me conduziu a percorrer outros caminhos metodológicos, tendo que abandonar a ideia da observação participativa nas unidades, vivências com os estudantes e também os questionários que foram elaborados para serem respondidos por eles. Não foi possível alcançar resultados mensuráveis neste caminho e, por isso, enfatizei a percepção dos docentes de História acerca de como eles percebiam o lugar e o sentido do ensino dessa disciplina em uma instituição que, apesar de valorizar a formação integral, tem forte tendência ao tecnicismo. Identificou-se que em suas narrativas, os docentes incorporam em alguma medida as proposições contidas nas normativas que regulamentam a instituição, mas que, também, se posicionam com enfrentamento e crítica, quando discordam dos pares.

Alguns desses docentes que colaboraram com a concretização da pesquisa reconheceram que deverão enfrentar desafios com o novo currículo prescrito para a disciplina e, ao mesmo tempo compreenderam a necessidade de um currículo mais próximo da realidade dos estudantes do EMI. A reformulação curricular ali ocorrida está direcionada a uma integração de temáticas e diferentes práticas de ensino orientadas a promover formas de enfrentamento à dominação, aos preconceitos de cor, raça e gênero. Isto posto, é salutar sublinhar que a renovação dessas temáticas, especialmente as que caracterizam as culturas históricas antes não incluídas no Ensino de História do IFMS, promoverá um caminho pelo qual os alunos percorram a aprendizagem tendo como produto da reflexão histórica a sua própria vida, enquanto sujeitos das relações sociais, culturais e de produção.

Busquei elucidar que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional possui uma potencialidade para que o Ensino de História possa adentrar as margens dos outros campos do conhecimento. Procurei destacar, ainda, o potencial de sentido para a vida prática que pode ser alcançado entre os estudantes da instituição. Seguramente, para os estudantes que ingressaram após 2020 no IFMS, os usos sociais da História tendem a estender-se para além da escola porque com os ementários reestruturados passa a haver potencial para despertar as quatro operações mentais da constituição de sentido: percepção, interpretação, orientação e motivação.

Esse movimento auxilia a construção de uma visão de mundo mais elaborada, que venha a se articular com as experiências e inquietações da sociedade atual, o que pode ser possível no IFMS, por haver espaços-tempo para a concepção e condução de atividades de pesquisa histórica.

À vista disso, Santos e Ribeiro (2021, p. 28) comunicam que

Realizar atividades científicas em sala de aula a partir de situações-problema diárias e construir conhecimentos efetivamente vividos como experiências sociais não podem ser consideradas “escolhas” ou simples “opções” do tempo presente, descontextualizadas de uma perspectiva histórica. É um desejo “forjado” de nossa cultura reconhecer nos alunos os coautores dos processos de ensinar aprender a aprender dentro de uma cultura científica – que a cada dia ganha novas/diversas tonalidades e dimensões nas redes da vida prática das pessoas (RIBEIRO & SANTOS, 2021, p. 28).

Não restam dúvidas quanto à infalibilidade da instituição com sua estrutura de rede federal e pela trajetória acadêmica dos docentes para proporcionar experiências de pesquisas científicas que venham a agregar saberes, concorrendo cada vez mais para a integração curricular.

Realizei, paralelamente ao tratamento dos dados metodológicos do capítulo três, uma discussão teórica, que buscou apoiar-se no historiador Jörn Rüsen. Em alguns momentos das transcrições, foi possível realizar uma interlocução das falas dos colaboradores com as discussões que o autor vem propondo em seus estudos sobre Didática da História. São temáticas articuladas com a ideia de humanidade em seu sentido ontológico, que tem se constituído como um projeto, ou melhor, uma aposta teórico-didática para o Ensino de História.

Em seus mais recentes trabalhos, Jörn Rüsen têm argumentado que “a ideia de humanidade é um dos universais mais importantes na identidade cultural”, (RÜSEN, 2015a,

p.54). Assim, o conceito de humanidade, em todo o desenvolvimento histórico desempenhou um forte papel normativo em todas as sociedades que nutriam e continuam a nutrir “elementos normativos compartilhados”. O autor, já em 2012, propunha que

O novo humanismo inclui a unidade da humanidade e também sua manifestação na variabilidade e mutabilidade das formas culturais de vida. Ele temporaliza a humanidade em um conceito abrangente da história universal onde cada singular forma de vida em sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida (RÜSEN, 2012, p. 524)

O impacto didático da abordagem do Novo Humanismo converge ao “reconhecimento da humanidade e dignidade do outro, de outras culturas, etnias, identidades de gênero e condições sociais, implica na compreensão das diferentes narrativas advindas de diferentes experiências históricas” (NECHI, 2017, p. 137).

Potencializar a alteridade no Ensino de História da Educação Profissional, mas não somente nela, poderá concorrer cada vez mais para uma formação humanista. Rüsen fornece um exemplo bastante presente no ensino quando explana sobre o que foi o nazismo. Ele explica que a ideologia nazista roubou dos judeus a qualidade de seres humanos (RÜSEN, 2015a, p. 55). É preciso, portanto, utilizar deste exemplo para demonstrar quão nocivo para a identidade cultural esse episódio foi e por isso é crucial na perspectiva no Novo Humanismo, trabalhar com a ideia de exclusão na história.

Esse trauma na história alemã pode levar-nos a utilizar como exemplo a questão da escravidão no Brasil e o extermínio e exploração indígenas, que nos acarretou profundas feridas morais, as quais por muito tempo foram naturalizadas nos livros didáticos. Sabe-se que tal cenário vem se alterando há mais de uma década, com as Leis 10.639/03 e 11.6545/08 cujas temáticas passaram a receber um tratamento didático-histórico que vai ao encontro do princípio da dignidade humana.

Fronza e Schmidt (2015) comentam a questão da alteridade, explanada por Rüsen, explicando que

É na aprendizagem histórica que esse princípio se aplica quando as experiências do passado passam a ser internalizadas a partir da dimensão do sofrimento humano e que os conflitos e dores que os jovens sofrem contemporaneamente têm suas contrapartes em outras épocas e outras sociedades. (Fronza e Schmidt 2015, p.9)

Nesse sentido, Rüsen é veemente ao esclarecer que sem crítica a razão da cultura histórica se esvai (2015b, p. 270). O Ensino de História já tem avançado nas questões sobre reconhecimento cultural de grupos sociais marginalizados, contudo, é tempo de intensificar uma educação que seja inclusiva e não excludente. A proposta do Novo Humanismo pretende também combater o humanismo limitado que está presente nos usos etnocêntricos do conceito geral de humanidade (RÜSEN, 2015a, p. 55). Ao invés de comparar culturas, o ensino humanista deve reconhecer as identidades e as diferenças culturais.

Efetivamente, a disciplina de História encontra muito mais espaço para reflexões sobre a discriminação, bem como sobre a marginalização de grupos sociais de culturas e identidades nacionais, do que qualquer outra disciplina pode fazer. Para que o sentimento de respeito à alteridade seja internalizado nas operações mentais dos estudantes, é oportuno que, em cada conteúdo, essa ação reflexiva acerca da diferença contribua para a formação de ideias históricas. Nesse caso, o docente deverá enfatizar a diferença cultural como fator positivo para a comunicação intercultural.

A Didática da História deverá ter como princípio e pressuposto fundamental a consciência histórica como alicerce do ensino e do aprendizado da História numa perspectiva multicultural, global e humanista. Compartilhando das reflexões de Schmidt (2014), “a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico” (SCHMIDT, 2014, p. 48).

Pensar a integração curricular no IFMS, entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas, e, especificamente a disciplina de História que tenha no Ensino de História uma perspectiva antropológica abrangente, poderá vir a tornar o EMI uma escola de preparação para a vida em sociedade e para o trabalho. Por este viés intercultural, sinalizado pelos novos conteúdos curriculares recentemente reestruturados, o estudante poderá autocompreender-se como sujeito histórico, com um potencial humano de compreensão e transformação da realidade social e não de adaptação passiva à essa realidade.

Ao tornar-se Técnico em Informática, os saberes históricos adquiridos na instituição poderão ser utilizados na vida prática e nas suas relações de trabalho, transformando a realidade social, buscando soluções também para uma melhor relação com o meio ambiente, justamente porque essa relação, ao longo do desenvolvimento histórico sempre foi de interação e (ou)

intervenção. Precisamente, é na vida prática que os saberes apreendidos serão efetivamente integrados.

Aos docentes da disciplina de História do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário um movimento pelo qual seja possível apontar caminhos para a concretização da confluência desses conhecimentos, de tal maneira que o estudante possa, pelo trabalho, perceber sua realização humana. À instituição, por sua vez, incumbe a construção de uma política de Currículo Integrado que resista às disputas entre concepções de EMI, disputas que se travam com as alternâncias no governo e no âmbito próprio da estrutura institucional.

Isto poderá garantir a concretização da relevância dos conhecimentos gerais, na realidade cotidiana dos alunos, sem que os conhecimentos técnicos sejam colocados como superiores. Para o êxito de uma formação profissional, os conhecimentos precisam estar dispostos numa relação de horizontalidade e dialogicidade, respeitando e incorporando na práxis educativa, também a realidade social dos estudantes. Este é um caminho para um ensino humanista, crítico e reflexivo, pretendido por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

FONTES CONSULTADAS

Documentos de dados abertos do IFMS, disponíveis em:

<<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais>>

Estatuto do IFMS, 2016.

Instrução de Serviço nº 004-2018 da PROEN, que trata do regime domiciliar por convicção religiosa e dispensa de educação física.

Plano de Desenvolvimento Institucional. (2019-2023).

Plano de Desenvolvimento do Campus Nova Andradina (2014-2018).

Plano de Desenvolvimento do Campus Naviraí (2014-2018)

Plano de Desenvolvimento do Campus Dourados (2014-2018).

Plano de Desenvolvimento do Campus Aquidauana (2014-2018).

Plano de Desenvolvimento do Campus Corumbá (2014-2018).

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Campus Aquidauana 2017.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Campus Aquidauana 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, Campus Corumbá, 2017.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, Campus Corumbá, 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Dourados, 2015.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Dourados, 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Naviraí, 2017.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Naviraí, 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática de Nova Andradina, 2017.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática de Nova Andradina, 2019.

Regimento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMS. 2016.

Regimento Geral do IFMS, 2017.

Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, 2012.

Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS, 2019.

Resolução 056, de 22 de dezembro de 2014, que trata do Núcleo Docente Estruturante

Resolução no 001, de 29 de janeiro de 2018, que aprova a Política de Assistência Estudantil.

Resolução no 002, de 29 de janeiro de 2018, que aprova o Programa de Programa de Assistência Estudantil.

FONTES PRODUZIDAS DE CARÁTER QUALITATIVO

Professor Francisco. Entrevista I. [fev. 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. 1 arquivo m4a (44''min.).

Professor José. Entrevista II. [jun. 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. 1 arquivo m4a (1'14''min.).

Professor Antônio. Entrevista III. [jun. 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. 1 arquivo m4a (46''min.).

Professor João. Entrevista IV. [n. 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. 1 arquivo m4a (1'08''min.).

Professora Maria. Entrevista V. [jun. 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. (Respondida por e-mail).

Professor Sidnei Cruz Sobrinho. Entrevista VI. [fev 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. Arquivo transcrito em formato word.

Professor Claudio Sanavria. Entrevista VII. [fev 2020]. Entrevistador: Ana Paula Hilgert de Souza. Dourados, 2020. 1 arquivo m4a (24' min.) Arquivo transcrito em formato word.

Instrumento de coleta de dados: questionários respondidos pelos docentes colaboradores da pesquisa em abril de 2019.

Tabulação do Questionário docente, elaborado em agosto de 2020.

Roteiro para a Entrevista, elaborado em maio de 2019.

INFORMAÇÕES OBTIDAS POR MENSAGEM ELETRÔNICA (E-MAIL)

DURAN, R. S. Mensagem recebida por <paulahilgert.ufgd@gmail.com> em 16 de abril de 2019.

FELIPE, D. C. Mensagem recebida por <paulahilgert.ufgd@gmail.com> em 22 de abril de 2019.

INFORMAÇÕES OBTIDAS POR APLICATIVO DE TROCA DE MENSAGEM (WHATSAPP)

PEREIRA, D. M. Mensagem recebida por <paulahilgert.ufgd@gmail.com> em 23 de novembro de 2018.

INFORMAÇÕES OBTIDAS EM PLATAFORMAS DIGITAIS

RÁDIO 94 FM. Audiência pública na sexta define cursos da Escola Técnica. Matéria de 03 de dezembro, 2012. Disponível em:

<<https://www.94fmdourados.com.br/noticias/brasil/audiencia-publica-na-sexta-define-cursos-da-escola-tecnica>> Acesso em 27/06/2019

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In ARAÚJO, L.;PINTO, J. M. Público X Privado em tempos de golpe. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. pp. 16-37.

AIRES, L. Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Social. Parte II: Paradigmas Interpretativos. Lisboa: Universidade Aberta, Dezembro, 2011.

ALAB. NOTA DE REPÚDIO À MP 746, out, 2016. Disponível em:
<<https://alab.org.br/blog/nota-de-repudio-a-mp-746/>> Acesso em 05/07/2019.

ALENCAR, A. C. M. V.; PIZZI, L. C. V. 37, Currículo integrado de cursos profissionalizantes: reflexões a partir de Basil Bernstein. Rev. Intermeio PPGE,UFMS, V. 19, nº37, pp. 177-200, jan/jun 2013.

ALEM, N. O Ensino de História nos Espaços de Formação Técnica e Profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015). 2017. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – PosGradFAE/UFMG, Belo Horizonte.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER; GENTILI (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995.

APPLE, M. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set.-dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17650/12591>> Acesso em 30/08/2018.

_____. A luta pela democracia na educação crítica. Revista e-Curriculum, São Paulo v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 03/11/18.

ARAÚJO, J. J.; HYPOLITO, Á. M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010,Caxambú. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6449--Int.pdf>> Acesso em 26/09/2018.

ARROYO, M. Currículo: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANCO MUNDIAL. Informe anual: reseña del ejercicio. 2010. Disponível em:

< <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2010SPA/Resources/BancoMundial-Infomeannual2010.pdf> > Acesso em: 21/09/18.

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, vol. 22, nº 2, pp. 381-403, 2004.

_____. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca por (inter)identidades. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARROS, J. D. O Campo da História. Especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em 02/11/2018.

BECKER, F. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico – classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. de. A reforma do Ensino Médio. Privatização da política educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <<<http://www.esforce.org.br>>> Acesso em 12/10/2018.

BOBBIO, N. Política. In BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Editores). *Dicionário de Política*. 5ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942.

_____. Lei nº 4.024, de 27 dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília/DF, 27 dez. 1961.

_____. Documentos da Presidência da República. Mensagens ao Congresso Nacional. 1990.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei Federal 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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei Federal nº 11.748. Brasília, jul, 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>
Acesso em 19/09/2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15_548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16/09/19.

_____. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Portaria 646/97. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Projeto Escola de Fábrica. MEC/SETEC. 2005. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf> > Acesso em 06/08/2018.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm> Acesso em: 05/10/18.

_____. Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 05/10/18.

_____. Resolução CEB/CNE nº4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 04/10/18.

_____. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 04/10/2018.

CARVALHO, M. A. V, de. Avaliação da Pesquisa na Universidade Brasileira. 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas.

CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15076/11516>> Acesso em 23/02/2021.

CHOMSKY, N. O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e a ordem global. São Paulo: Bertand Brasil, 2002. E-book. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Noam%20Chomsky-1.pdf>.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12/08/18.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.23,n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf> Acesso em 18/08/2018.

COSTA, A. C. G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional, o grande fracasso da ditadura. Cadernos de pesquisa. v. 44, n. 154, p. 912-933, out/dez 2014.

CURY, C. R. J. Entrevista realizada por Guimarães, C. pela EPSJV/Fiocruz, em 03/01/2019. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-medio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>> Acesso em 28/07/2019.

DEITOS, R. A; LARA, A. M. B. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. Rev. Bras. Educ. [online]. 2016, vol.21, n.64, pp.165-188.

DOMIT, R, S. et. Al. Gincana cultural: uma ação de combate à evasão no Instituto Federal de Alagoas. Anais, V Conedu, 2018. Disponível em:< http://www.editora realize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA2_ID5119_07092018151156.pdf > Acesso em 17/05/2019.

FARHAT, R. Escolas do Proep formam mais de 176 mil estudantes. Portal MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835>> Acesso em 31/07/2018.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONTES, V. Relato à respeito dos debates sobre educação profissional. In: LEAL, Leila. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações. EPSJV/Fiocruz, 2010. Disponível em:
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das> > Acesso em 13/09/2018.

FONSECA, T. N. L. F. História da educação e história cultural. In: VEIGA, C.G.; FONSECA, T. N. L. F. (Orgs). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, C. S. da. História do ensino industrial no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAI DN, 1986.

FONTES, V. In: LEAL, L. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações. (Reportagem) Disponível em:
< <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>> Acesso em: 14/09/2018.

FORMARE. Relatório anual de atividades. 2018.. Disponível em:
<<https://gife.org.br/fundacao-iochpe-lanca-relatorio-de-atividades-2018/> >
Acesso em 25/10/2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>> Acesso em 30/08/2018.

FRIGOTO, G; CIAVATT, M. A. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130. 2003.

_____ ; _____ ; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, vol.26 no.92 pp.1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc. vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?s_cript=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023>
Acesso em 13/02/2019.

FRONZA, M.; SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In: RÜSEN, J. Humanismo e Didática da História. W. A. Editores: Curitiba, 2015.

GABRIEL, C. T. Um objeto de ensino chamado História; A disciplina de História nas tramas da didatização. Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003, 403f.

_____. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan.-abr., 2011.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

_____. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. Revista Teias v. 14, n. 33, 44-57, 2013.

_____. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós fundacional. Cadernos de pesquisa v. 46, n. 159, p. 104-130, jan.-mar. 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set.2016.

GOLDEMBERG, Jo. 1993. O repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 7, n. 18, p. 65-137. ISSN: 1806 9592) Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&p_id=S0103-40141993000200004>
Acesso em: 04/09/2018.

_____.; SCHWARTZMAN, S; DURHAM, E. R. A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>> Acesso em 23/09/2018.

GOMES, C. Realto à respeito da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio. In: LEAL, L. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações.
Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das> > Acesso em 19/09/2018.

GOMES, A. Sindicato cobra apoio da Câmara de Nova Andradina sobre pavimentação da rodovia MS-473. Matéria do Jornal Eletrônico Nova News de 29 de agosto de 2018.
Disponível em < <https://www.novanews.com.br/noticias/cidades/sindicato-cobra-apoio-da-camara-de-nova-andradina-sobre-pavimentacao-da-rodovia-ms-473/imprimir>>
Acesso em 06/07/2019.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HILL, D.; *et al.* Education, Inequality, and Neoliberal Capitalism: A Classical Marxist

Analysis. In: HILL; D. KUMAR, R. (orgs) Global neoliberalism and education and its consequences. Londres: Taylor & Francis Group, 2009.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em:

< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf> >
Acesso em 09/08/2018.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/2000.

LAMOUNIER, B; FIGUEIREDO, R. A era FHC: um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

LAPERRIÈRE, A. A teorização enraizada (grounded theory): procedimentos analíticos e com outras abordagens similares. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEAL, L. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações. Disponível em:
< <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das> > Acesso em 04/10/2018.

LOBO NETO, F. J. S. Tempo da Constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: INEP, 2006, pág. 165-183.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). Disciplinas e integração curricular: História e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

_____; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. Rev. Política e gestão educacional (online), v. 05, p. 01/05-16, 2008.

LOTTERMANN, O. O currículo integrado na educação de jovens e adultos. Ijuí, 2012, 137f Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2012.

MACEDO, P. C. S. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira de Educação

Profissional e Tecnológica, v. 2, nº 13, 2017. Disponível em:
< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821/pdf> > Acesso em 15/10/2018.

MAINARDES, J.; STREMEL; S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Teias, Riode Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>> Acesso em 15/08/2018.

MARX, K. Grundrisse. Elementos fundamentais para a crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <[https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)> Acesso em 16/10/18.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Moraes, 2000. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>> Acesso em 16/10/2018

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. História Oral: Como Fazer, Como Pensar. São Paulo: Contexto, 2018.

MINHOTO, M. A. P. Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONTALVÃO, S. S. Revista Mosaico, Rio de Janeiro, v. 2. N. 3 pp. 21-39, 2010. Disponível em <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786> Acesso em 26/07/2018.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Ver. Educação & Realidade, v. 36, nº1, 2011.

MORAES, F; KÜLLER, J. A. Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional – Desafios, Experiências e Propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=6735&path%5B%5D=3294>> Acesso em 12/06/2018.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a educação. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein10.pdf>. Acesso em 14/06/2018.

MOREIRA, A. C; SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no Ensino Médio técnico integrado de jovens e adultos. *Revista Em Aberto: Brasília*, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/245>> Acesso em 03/06/2018.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

NECHI, Lucas Pydd. O humanismo como princípio de sentido da didática da História. Reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NOSELLA, P. Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci. Campinas: Alínea, 2016.

OLIVEIRA, M. A. M. Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o desmantelamento dos CEFETs.. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003. v. 1. 96p.

_____. Educação Profissional: uma História de marginalização e poucos avanços. *Revista de Administração da FEAD, Minas Gerais*, 2010. pp. 85-97, ISSN: 2359-5825 disponível em <revista.fead.br/index.php/adm/article/download/80/54> Acesso em 25/07/2018.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, J. de F. A. C. A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da Educação Profissional no Brasil do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás. Goiânia, 2014. 206 f.

OLIVEIRA, M. S.; COSTA, M. A. A Educação Profissional e a Lei nº 13.415/2017: uma ponte para o passado. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN, IFRN, 2017. Disponível em: < <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>> Acesso em 16/06/19

ORTIGARA, C. Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementações nas instituições federais de ensino profissional. Tese, Faculdade de Educação, Campinas, 309f, 2012.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia _ IFETs. *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, ano 1, nº 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, E. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.

Natal : IFRN, 2011. E-book. Disponível em:

<<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 28/10/18.

_____. O Futuro dos Institutos Federais. (Reportagem) Jornal eletrônico *Sul 21* Jul. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/> Acesso em: 14/04/19.

PAIVA, E. V. de; MATOS, M. C. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. *Revista Vertentes*, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, mai. 2009.

Disponível em: < <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>
Acesso em 25/03/2018.

PARO, V. Hey, parem de preparar o preparar para o trabalho. FERRETTI, C. J. et. al.;orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

PINSKY, C. Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2010.

PRADO JR, C. Formação do Brasil Contemporâneo. [digitalizado] São Paulo: MartinsFontes, 1942. pp 269-271.

QUEIROZ, K. S e SOUZA, F. C. S. 2018, p. 1) O programa de expansão e melhoria do ensino técnico (PROTEC) e a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED/ETFRN) em Mossoró. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID6358_14082016173327.pdf> Acesso em 11/09/2018.

RAMOS, M. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. (orgs.) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p

_____. História e política da Educação Profissional. Curitiba: IFPR, 2014.

_____. In: LEAL, L. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações. (Reportagem). Disponível em:

< <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das> > Acesso em 14/09/2018

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (orgs) Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração. 2.ed. Brasília : UNESCO, 2010. 270 p.

RIBEIRO, R. R.; SANTOS, A. J. S. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História.

In: Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. São Leopoldo: Oikos, 2021, pp. 17-30.

Disponível em:

<<http://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20e%20suas%20pr%C3%A1ticas%20de%20pesquisa%20-%20e-book.pdf>> Acesso em 30/08/2021.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2.ed.

ROMÃO, J. E. O Ensino Médio e a omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI. EccoS, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994. Disponível em: <revisión historisiche fazination (culturahistorica.org)> Acesso em 05/12/2019.

_____. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. In: BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: Revista Antíteses, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14502>> Acesso em 04/09/2020.

_____. Humanismo e Didática da História. Organização e Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015a.

_____. Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015b.

SALDANHA, L. L. W. O Pronatec e a relação Ensino Médio e Educação Profissional Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/99anpedsul/paper/viewFile/1713/141>> Acesso em 11/09/18;

SANAVRIA, C. Z.; FALLEIROS, N. M. R. NIPETI – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Estudo e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014). Disponível em:

<<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3213/2776>> Acesso em 17/05/2019

_____. Sobre o NIPETI. Blog do NIPETI. Disponível em:

<<http://nipeti.blogspot.com/p/sobre-o-lipedes.html>> Acesso em 17/05/19

SANCHES, R. R. As Políticas de Assistência Estudantil no Brasil. História, Movimento e Reflexão, Barretos, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em:

< <http://www.revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/28>>
Acesso em: 16/05/2019.

SANTOMÉ, J. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. M. A.; MOURA, D. H. PRONATEC: Algumas reflexões sobre os(des)caminhos da Educação Profissional no Brasil. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA3_ID8169_07092015150434.pdf> Acesso em 11/0918.

SANTOS, T. dos. Forças produtivas e relações de produção: ensaio introdutório. Petrópolis: Vozes. 1988.

SANTOS, M. A. L. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. Revista História Hoje, v. 4, nº 8, p.104-129 – 2015. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8919/13/Escrita_escola_e_ensino_de_historia_praticas_de_significacao_do_p.pdf> Acesso em 13/07/19.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. Rev. Trab. educ. saúde vol.1 nº.1 Rio de Janeiro, mar. 2003. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010>
Acesso em 06/10/18.

SCHMIDT, M. A. Construindo conceitos no ensino de História: “a captura lógica” da realidade social. História & Ensino. Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

_____.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica . Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014. Disponível em:
< <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>> Acesso em 14/03/21

_____. The historian and the research in history education. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

_____.; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004

SCHWARCZ, L. Os 50 anos do AI-5. Lembrar para não esquecer. Coluna Lilian Schwarcz, Nexo Jornal Eletrônico. Disponível em:
<<https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/Os-50-anos-do-AI-5.-Lembrar-para-n%C3%A3o-esquecer>> Acesso e, 17/08/2018

SEGUNDO, M. S.; MARTINS, A. R. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. Universidade & Sociedade. ANDES, 2018.

Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>>
Acesso em 22/06/19.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, T. T.; APPLE, M.; ENGUITA, M. e outros. Neoliberalismo, qualidade e educação. Petrópolis, Vozes, 1994

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 1996.

_____. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J.; SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs) Trabalho, formação e currículo: pra onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, A. A. Estado e política educacional no Brasil: diretrizes e implicações do processo de “conversão” democrática (1985-1992). In: 6º Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória. ANAIS 6º Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: UFES, 2011. v. 1. p. 1-14 Disponível em:
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/373.pdf>
Acesso em 12/01/2019.

SILVA, A. L. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. Revista História Hoje, v. 5, nº 10, p. 26-45, 2016.

SILVA, C. B. da. Editorial da Revista História Hoje, vol. 5 nº 10, 2016.

SOARES, M. In BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Disponível em
<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 25/07/2018.

SOUZA JR, J. Omnilateralidade. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>> Acesso em: 19/10/2018

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VALLE, I. R. O renascimento da sociologia britânica da educação: o interesse pelos saberes escolares In: VALLE, I. R. Sociologia da educação: currículo e saberes escolares. 2. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. e. (orgs.). História e Historiografia da Educação no

Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, N. M. Educação na Assembleia Nacional Constituinte [manuscrito]: debates da Subcomissão de Educação e Cultura, sobre Ensino Médio de 1987 a 1988. Monografia. Brasília, 2013.

VIDAL, D. G. Culturas e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Revista Interuniversitaria – Historia de la Educación*, 25, 2006, p.153-171.

Disponível em:

< <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/11177/11719> >

Acesso em 09/05/2019.

WORLD BANK. Vocational and technical education and training. Policy Paper. 1991.

Disponível em:

< <http://documents.worldbank.org/curated/en/394351468325207101/pdf/multi-page.pdf> >

Acesso em: 21/09/2018.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 29 de agosto de 2021.

Ana Paula Hilgert de Souza