

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TIAGO MARTINS DA SILVA GOULART

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL – IFRS**

São Leopoldo

2019

TIAGO MARTINS DA SILVA GOULART

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL – IFRS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2019

G694e

Goulart, Tiago Martins da Silva.

O ensino de história nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS / por Tiago Martins da Silva Goulart. -- São Leopoldo, 2019.

144 f. : il., mapa color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão, Escola de Humanidades.

1.História – Estudo e ensino. 2.História (Ensino médio). 3.Ensino técnico – Rio Grande do Sul. 4.Ensino agrícola – Rio Grande do Sul. 5.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. I.Bilhão, Isabel Aparecida. II.Título.

CDU 372.893

373.68(816.5)

373.68:93/99

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL – IFRS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Aprovado em:



BANCA EXAMINADORA

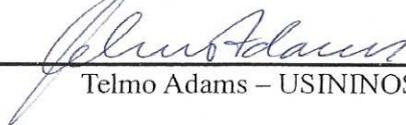
Berenice Corsetti – UNISINOS



Mara Cristina de Matos Rodrigues – UFRGS



Olívia Morais de Medeiros Neta – UFRN



Telmo Adams – USININOS

*À mãe Eloisa, por absolutamente tudo.
À professora Isabel, pela orientação segura e competente.
E aos familiares e aos amigos, pelo convívio e conforto.*

RESUMO

Essa tese tem como tema o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Busca compreender como o Ensino de História foi trabalhado nesses cursos, desde a sua criação até a conclusão das respectivas primeiras turmas, tendo em vista a proposta pedagógica de Ensino Médio Integrado, isto é, de uma formação de nível médio que propõe um Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Para tanto, foram analisados os Planos de Curso dos três cursos dessa natureza no IFRS, ofertados nos *campi* Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão. Também foram analisados os Planos de Ensino e os Diários de Classe utilizados pelas professoras e professores de História desses cursos entre 2009 e 2013, período que corresponde ao intervalo entre o ingresso e a conclusão da formação das primeiras turmas de cada *campi*. A análise desses documentos foi feita a partir dos pressupostos do método de análise documental, buscando cotejar os aspectos textuais dessas fontes com os de documentos político-institucionais e referências bibliográficas do Ensino Médio Integrado. Além disso, foram realizadas entrevistas compreensivas, com as/os professoras/es de História, coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es que estiveram envolvidas/os com a implantação e a implementação desses cursos. Ademais, foram enviados questionários objetivos para as/os estudantes egressas/os dos cursos, a fim de se verificar sua avaliação sobre o Ensino de História que tiveram em sala de aula, tendo em vista a perspectiva de formação profissional integrada ao Ensino Médio. Como resultados, apresentam-se os principais limitadores formativos, bem como as principais estratégias de superação das dificuldades, tanto por parte das/os professoras/es quanto por parte de coordenadoras/es e gestoras/es, nos processos de implantação e implementação desses cursos.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Médio Integrado. Ensino Técnico. IFRS. Técnico em Agropecuária.

ABSTRACT

This thesis' topic is the Teaching of History in the technical courses in Agriculture and Livestock Production integrated into the secondary level education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - IFRS. It seeks to understand how History Teaching was processed in these courses, from its creation to the graduation of its first classes, bearing in mind the pedagogical proposal of Integrated Teaching, that is, of a secondary level education that proposes an Integrated Technical Education in High School. Therefore, the Course Plans of the three courses of this nature were analyzed in the IFRS, offered in the Bento Gonçalves, Ibirubá and Sertão campuses. Also analyzed were the Education Plans and the Class Diaries used by History teachers of these courses between 2009 and 2013, which corresponds to the interval between the start and the graduation of the first classes of each campus. The analysis of these documents was based on the assumptions of the method of documentary analysis, seeking to compare the textual aspects of these sources with those of political-institutional documents and bibliographic references of the Integrated Teaching. History teachers, pedagogical coordinators and managers who have been involved in the implantation and implementation of these courses also were interviewed. In addition, objective questionnaires were sent to the students who graduated from the courses in order to assess their evaluation of the History Teaching they had in classroom, taking into account the perspective of integrated vocational education in secondary school. As results, the main education limiters were presented, as well as the main strategies for overcoming difficulties, both on behalf of the teachers and the by coordinators and managers, in the processes of implantation and implementation of these courses.

Keywords: History Teaching. Integrated Teaching. Technical Education. IFRS. Technical in Agriculture and Livestock production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista do pórtico de entrada do IFRS - Bento Gonçalves	41
Figura 2 – Vista do pórtico de entrada do IFRS – Sertão	42
Figura 3 – Vista de um dos edifícios do IFRS – Ibirubá	43
Figura 4 – Distribuição dos campi do IFRS	44
Figura 5 – Pergunta 1.....	120
Figura 6 – Pergunta 2.....	121
Figura 7 – Pergunta 3.....	122
Figura 8 – Pergunta 4.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos de Curso dos campi	52
Quadro 2 – Questões de múltipla escolha	119
Quadro 3 – Respostas obtidas da questão 1	120
Quadro 4 – Respostas obtidas das questão 2	121
Quadro 5 – Respostas obtidas da questão 3	122
Quadro 6 – Respostas obtidas da questão 4	123

LISTA DE SIGLAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP/Unisinos	Comitê de Ética em Pesquisas / Universidade do Vale do Rio dos Sinos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEE	Fundação de Economia e Estatística
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFRS-BG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves
IFs	Institutos Federais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NIEPEs	Núcleos de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC-MEC	Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 APRESENTAÇÃO DO TRAÇADO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
3 O ENSINO DE HISTÓRIA, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL	36
3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	37
3.2 A FORMAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS E DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO	40
4 OS PLANOS DE CURSO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTERGADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS.....	48
4.1 A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DESDE A PROPOSIÇÃO ATÉ A IMPLANTAÇÃO	48
4.2 OS PLANOS DE CURSO E SUAS RELAÇÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM OS DOCUMENTOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E COM AS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	51
5 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE CURSO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	64
5.1 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E GESTORAS	71
5.2 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA	86
6 APROPRIAÇÕES, LIMITAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS PRESSUPOSTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	99
6.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PLANOS DE ENSINO E NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA.....	101

6.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIÁRIOS DE CLASSE	111
6.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DAS/OS ESTUDANTES EGRESSAS/OS	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	137
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	138
APÊNDICE C – QUESTÕES PARA OS/AS PROFESSORES/AS E GESTORES/AS PEDAGÓGICOS/AS	140
ANEXO A – PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DO CURSO	141

1 INTRODUÇÃO

A temática desta tese é o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, desde a implantação de cada um deles até a conclusão das respectivas primeiras turmas. Consiste no estudo de como se deu a relação entre o Ensino de História e a proposta de Ensino Médio Integrado presente nesses cursos, no que diz respeito ao entendimento sobre qual a finalidade do saber histórico e como este foi incorporado à percepção de Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio. Para tanto, foram analisados os Planos de Curso, os temas e conteúdos trabalhados em sala de aula, as formas como esses foram abordados por professores e professoras e, inclusive, as perspectivas que se apresentam para o Ensino de História dentro do Ensino Médio Integrado.

Trata-se de uma temática oriunda da combinação entre conhecimentos, reflexões e inquietações relativas tanto à minha formação acadêmica no campo da História¹ quanto à minha prática docente na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Ao iniciar o trabalho junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves – IFRS-BG, em meados de 2010, passei a trabalhar com a disciplina de História em todos os cursos técnicos de nível médio da unidade, mais especificamente seis naquele momento, dos quais três eram integrados ao Ensino Médio e três concomitantes internos ao Ensino Médio. Do ponto de vista formal, a diferença mais marcante entre os cursos técnicos em regime de concomitância ao Ensino Médio e os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio reside no fato de que nos primeiros os estudantes possuem duas matrículas distintas, correspondentes a duas matrizes curriculares também distintas, podendo essas ser ofertadas na mesma instituição de ensino (a chamada concomitância interna, caso do IFRS-BG) ou não. Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, por sua vez, tanto a matrícula quanto a matriz curricular são únicas, sendo ofertadas necessariamente numa única instituição.

Foi a primeira vez que me deparei com a realidade da Educação Profissional e Tecnológica e com a necessidade de estabelecer algum tipo de articulação com ela. Acredito que, para qualquer profissional recém-chegado a esse contexto, independente de sua formação, as dúvidas surgidas seriam semelhantes, sendo relativas à natureza e à dinâmica de um curso técnico de nível médio, concomitante ou integrado. Nesse sentido, a equipe pedagógica de então e alguns colegas com mais experiência na instituição buscaram fornecer informações

¹ Licenciatura Plena em História pela UFSM (2004), Mestrado em História Regional pelo PPGH-UPF (2007).

que subsidiassem minha prática docente, mas, mesmo assim, ao menos três situações de imediato se evidenciaram.

A primeira era o fato de que, dado o caráter concomitante de três dos cursos técnicos, não havia qualquer tipo de articulação entre os componentes curriculares do Ensino Médio e os da formação profissional. A segunda era o fato de que, apesar do caráter integrado ao Ensino Médio, a mesma situação se verificava nos outros três cursos técnicos. A terceira era o fato de que estes últimos eram bastante recentes e, talvez por essa razão, não havia ainda um conjunto de informações oriundo da experiência prática que pudesse orientar a atuação docente no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado.

Diante desse quadro, ainda que ciente das diferenças entre cada curso e, mais ainda, da natureza distinta entre os de funcionamento concomitante e os de funcionamento integrado, a minha prática docente foi basicamente a mesma em todas as turmas. Isso significa que todos os estudantes de nível médio do *campus* estavam tendo o mesmo tipo de aula de História, dado o fato de, naquele momento, eu ser o único professor da área no IFRS-BG. Após cerca de um ano de trabalho fui convidado para assumir a Coordenação de Assistência Estudantil e, a partir de fevereiro de 2012, a então Coordenação de Ensino Médio e Técnico.

Tal situação implicou na necessidade de contratação de mais um/a profissional da área de História, devido a minha grande dificuldade de exercer as funções administrativas assumidas e ainda manter a mesma carga horária e turmas com as quais trabalhava. Mesmo tendo me exonerado da função de coordenação em fevereiro de 2016, devido à eleição de uma nova Direção Geral no *campus*, a necessidade de mais professoras/es de História permaneceu e, por essa razão, se manteve a existência de mais esse colega trabalhando com a área.

O fato de assumir a coordenação dos cursos técnicos, dentre eles os integrados ao Ensino Médio, demandou conhecer de maneira mais apropriada os fundamentos e a dinâmica do Ensino Médio Integrado. Essa experiência foi profundamente enriquecedora, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, permitindo-me um maior conhecimento de aspectos pedagógicos, práticas docentes, potencialidades, limitações e perspectivas relacionadas a essa modalidade de ensino. Além disso, estimulou ainda mais as inquietações e indagações que já trazia comigo, as quais podem ser resumidas em basicamente duas questões: “para que trabalhar com o Ensino de História no Ensino Médio Integrado?” e “como trabalhar com o Ensino de História no Ensino Médio Integrado?”.

Essa sucinta descrição sobre minha trajetória acadêmica e profissional, nesse ponto do texto, fez-se necessária para ressaltar a origem e a constituição da problemática de pesquisa.

Contudo, conforme já mencionado, a proposta de estudo não diz respeito ao Ensino de História nos cursos do *campus* Bento Gonçalves, mas sim ao Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio de todo o IFRS – um no *campus* Bento Gonçalves, e os outros dois nos *campi* Ibirubá e Sertão. Nesse sentido, cabe esclarecer os critérios que levaram a esse recorte.

O primeiro deles consiste na percepção, oriunda da experiência de coordenação já mencionada, de uma dificuldade maior de sintonia e articulação entre as/os professoras/es dos componentes curriculares propedêuticos e os dos componentes da formação profissional no curso técnico em Agropecuária, em comparação com os outros dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio então existentes no *campus*, mais especificamente o curso técnico em Informática para Internet e o curso técnico em Comércio, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA. Ações combinadas e iniciativas interdisciplinares, ainda que pontuais, eram mais frequentes nos dois últimos cursos citados, algo que, se por um lado talvez tornasse mais prático ou conveniente estudar o Ensino de História nesses, por outro reforça também o interesse em compreender esse mesmo ensino no curso no qual o diálogo com outras disciplinas parece ter sido menos frequente.

O segundo critério, por sua vez, consiste na avaliação de que um estudo restrito a um curso em um único *campus* talvez não alcançasse o nível de contribuição próprio de uma pesquisa de doutoramento, bem como pudesse ser limitado do ponto de vista empírico e analítico. Dessa forma, a ideia de contemplar os três cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS pareceu não apenas viável, mas também necessária.

Nesse sentido, a proposta de circunscrever esse estudo ao período de formação das respectivas primeiras turmas de cada curso deve-se ao possível volume de fontes primárias que um recorte maior de tempo ou de turmas implicaria. Responder à problemática proposta requer, além da análise dos documentos provenientes do âmbito político-institucional, sobretudo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC-MEC, o estudo dos Planos de Curso, dos Planos de Ensino das/os professoras/es de História e dos Diários de Classe das aulas por elas e eles ministradas. Além disso, também é fundamental o recurso a entrevistas com essas/es profissionais, com algumas pessoas que desempenhavam funções de coordenação pedagógica e de gestão, bem como com algumas/uns estudantes egressas/os dos cursos, o que amplia não apenas o número de fontes, mas também o esforço de análise, devido aos procedimentos metodológicos inerentes ao trabalho com cada uma delas.

Também é importante identificar os principais aspectos do contexto no qual a proposta de Ensino Médio Integrado se insere. Trata-se de um momento complexo na História brasileira, marcado pela transição, em nível federal, de um governo com viés neoliberal para outro com uma perspectiva mais voltada para o atendimento de demandas sociais por parte do Estado.

No campo da Educação, dois decretos acerca da Educação Profissional evidenciam essa distinção de visão entre os governos. O primeiro foi o Decreto Federal nº. 2208/97, que estabelecia a obrigatoriedade da separação entre Educação Profissional e Ensino Médio na Rede Pública Federal de Ensino, fazendo com que a partir de então os cursos técnicos fossem ofertados somente nos regimes concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Objeto de debate e controvérsia desde sua sanção, tal documento foi revogado a partir da vigência do Decreto Federal nº. 5154/04, que manteve a possibilidade de oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas permitiu também a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, numa perspectiva de busca pela formação integral das/os estudantes.

De acordo com esse último decreto, a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

As diretrizes desses dois decretos para a Educação Profissional reforçam a distinção de orientação de cada um dos governos, isto é, de uma formação mecanicista e submetida às demandas imediatas do mercado de trabalho, no caso do primeiro, *versus* uma formação ampla e integral, voltada para uma inserção consciente e ativa no mundo do trabalho, no caso do segundo.

É interessante ressaltar que os debates e reformulações acerca da Educação Profissional no Brasil não fazem parte de um contexto isolado. Inserem-se em um quadro de reformas curriculares no ensino de nível médio verificado em vários países da América Latina

desde a última década do século XX, orientado por noções ligadas ao capitalismo contemporâneo e ao desenvolvimento científico-tecnológico (SILVA, 2011, p. 40).

Sendo assim, após a viabilidade legal de criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio foram elaborados outros documentos a eles relacionados, como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, o Documento Base da Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, do mesmo ano, e a lei 11.741/08, que incorporou o decreto 5154/04 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Dessa maneira, dada à consolidação institucional da proposta de Ensino Médio Integrado, várias unidades da Rede Federal passaram a constituir cursos orientados por essa perspectiva, dentre eles os já mencionados como campo empírico desta pesquisa.

Isto posto, torna-se possível enunciar a problemática de pesquisa: tendo em vista o entendimento sobre a finalidade do saber histórico e como este foi incorporado à percepção de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, como se deu a relação entre o Ensino de História e a proposta de Ensino Médio Integrado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS?

Da mesma forma, torna-se possível também apontar como objetivo geral dessa pesquisa:

Compreender como o Ensino de História foi trabalhado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, desde a sua criação até a conclusão das respectivas primeiras turmas, tendo em vista a proposta de Ensino Médio Integrado.

E como objetivos específicos:

Analisar a correspondência dos Planos de Curso, sobretudo na parte relativa disciplina de História, com a documentação político-institucional e com material bibliográfico que servem de referência ao Ensino Médio Integrado;

Identificar os aspectos que permearam a construção dos Planos de Curso, no que diz respeito às percepções e posicionamentos das professoras e dos professores de História, bem como de coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es acerca da proposta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio;

Problematizar as possíveis apropriações, limitações e contradições entre os pressupostos do Ensino Médio Integrado presentes nos Planos de Curso e suas relações com o Ensino de História junto às primeiras turmas desses cursos.

Com relação ao campo empírico desse estudo, cabe explicar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS é uma instituição que faz parte

da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC. Criado em 2008, junto com outros 38 institutos federais, através da lei 11.892, o IFRS se estruturou a partir da união de três outras autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e Escola Técnica Federal de Canoas. As subsequentes incorporações de unidades antes vinculadas a universidades federais e a federalização de outras instituições de ensino fizeram com que, atualmente, o IFRS conte com 17 *campi* distribuídos entre as regiões norte, noroeste, metropolitana e sudeste do Rio Grande do Sul.

Dada a finalidade de atender às demandas sociais e peculiaridades regionais, bem como de orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais², cada *campus* possui cursos com características bastante específicas, de acordo com a cidade em que se localiza. Os *campi* que, atualmente, ofertam o curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio estão localizados nas cidades de Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão e não são de origem recente, possuindo uma longa trajetória no âmbito da Educação Profissional, remontando às décadas de 1960 e 1980 conforme cada caso. Aliás, como já mencionado, os *campi* Bento Gonçalves e Sertão constituíram, junto com o *campus* Canoas, o próprio núcleo inicial da instituição. Poucos meses depois, em junho de 2009, ocorreu a federalização e incorporação do *campus* Ibirubá ao IFRS.

As primeiras turmas de cada curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ingressaram nos seus respectivos *campi* entre 2009 e 2011, tendo concluído sua formação entre 2012 e 2014. Aparentemente trata-se de um período de quatro anos de estudos em cada curso, mas cabe esclarecer que em todos, após os três anos de disciplinas em sala de aula, as/os estudantes realizavam o estágio curricular obrigatório, o qual demandava cerca de meio ano entre a prática, a elaboração do relatório e sua defesa para obtenção do título de Técnica/o em Agropecuária.

Dentro desse recorte, para responder ao problema proposto, foram analisados os Planos de Curso, os Planos de Ensino e os Diários de Classe das professoras e professores de História que trabalharam com as turmas no período de 2009 a 2013³. Também foram feitas entrevistas com essas professoras e professores, bem como com coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es envolvidas/os diretamente nos processos de implantação e

² Regimento Geral do IFRS, p. 3.

³ Para se chegar a esses documentos foi necessário contatar os respectivos setores de ensino, os quais foram absolutamente solícitos em ceder cópias impressas ou digitalizadas para pesquisa.

implementação dos cursos, isto é, desde a sua criação formal até seu efetivo funcionamento. Além disso, foram encaminhados questionários *on line* às/aos estudantes egressas/os das primeiras turmas concluintes de cada curso.

Quanto aos cuidados éticos, cabe esclarecer que esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/Unisinós, prevendo os seguintes procedimentos: solicitação de autorização institucional para a realização da pesquisa, por meio da Carta de Anuência (Apêndice I); esclarecimento dos objetivos e metodologia da pesquisa e da possibilidade de desistência em qualquer etapa do processo a todos os envolvidos na realização da investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II); compromisso em manter o anonimato das/os participantes e de utilizar os dados apenas para finalidades científico-acadêmicas.⁴

Cabe ressaltar ainda que, dado o problema proposto e as fontes utilizadas, esse estudo consiste numa abordagem qualitativa, isto é, não teve pretensões de quantificações ou generalizações, mas sim de compreensão dos processos estudados, a fim de oferecer subsídios ao entendimento tanto da própria realidade analisada quanto de outras com as quais possa ser comparada.

O texto que segue está estruturado em cinco capítulos. O primeiro deles trata do embasamento teórico e metodológico dessa investigação. Nele, são apresentadas as categorias analíticas, a partir das quais se procedeu ao estudo e à interpretação dos dados produzidos, bem como os procedimentos de pesquisa que possibilitaram a abordagem e a produção de informações junto ao campo empírico.

O segundo capítulo retoma aspectos sobre o Ensino de História e o Ensino Médio Integrado no contexto educacional brasileiro, aproximando essas duas categorias aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seguida, são apresentadas as características do campo empírico desse estudo, isto é, dos *campi* Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, bem como dos seus respectivos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio. A partir de então, os demais capítulos mantêm o foco de análise nesses cursos.

O terceiro capítulo trata do processo de criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS a partir dos seus Planos de Curso, analisando esses documentos no que diz respeito à sua trajetória institucional, ao seu caráter textual e à sua

⁴ Conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados”. Trata-se, portanto de um estudo de risco mínimo, ou seja, que não apresentou nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social, além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito.

relação com os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Médio Integrado. O quarto capítulo, por sua vez, aborda os processos de construção desses mesmos Planos de Curso na perspectiva de alguns dos sujeitos envolvidos, mais especificamente professoras e professores de História, bem como de pessoas que desempenharam funções de gestão ou coordenação pedagógica.

O quinto capítulo procura problematizar as apropriações, limitações e contradições entre o Ensino de História e a proposta de Ensino Médio Integrado no que diz respeito às práticas em sala de aula, também na perspectiva dos sujeitos envolvidos, isto é, professoras e professores de História, pessoas que desempenharam funções de gestão ou coordenação pedagógica e estudantes egressas/os. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do trabalho de pesquisa e análise realizado.

2 APRESENTAÇÃO DO TRAÇADO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

A partir das fontes e do campo empírico apresentados, a pesquisa procurou realizar o exame de, pelo menos, quatro categorias centrais de análise, que nesse ponto do texto serão apresentadas. A primeira delas consiste no Ensino de História, o qual, mesmo que o interesse aqui seja na sua relação com o Ensino Médio Integrado, merece algumas considerações no que diz respeito às suas especificidades. Em primeiro lugar, cabe identificar a percepção de Ensino de História que orienta essa pesquisa, isto é, a de que a aula desse componente curricular consiste no “momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou para este conhecimento.” (SCHMIDT, 1998, p. 57)

Nesse sentido, o Ensino de História tem, enquanto disciplina escolar, trajetória longa, complexa e pouco linear. O próprio entendimento sobre em que consiste uma disciplina escolar é uma definição contemporânea, que precisa ser utilizada com muito cuidado na análise da inserção e da consolidação da História entre os saberes contemplados pela escola enquanto instituição moderna. Trata-se, pois, de um exercício de historicidade necessário à compreensão da configuração das disciplinas escolares de um modo geral, pois, como afirma Thais Fonseca,

[...] as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da Igreja e do Estado, o que nos leva a situar, no final da Idade Média, a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituíram como disciplinas escolares. (FONSECA, 2003, p. 15-16).

A autora evidencia dois elementos fundamentais na configuração das disciplinas escolares e, por conseguinte, do Ensino de História enquanto tal. O primeiro é a localização do início do processo de formação dessas disciplinas e, subentende-se, da própria instituição escolar, no final do período medieval, ou seja, que teve continuidade ao longo da Idade Moderna, indicando o caráter moderno não apenas da escola, mas também dos saberes por ela incorporados, entre estes a História. Claro que, conforme a mesma autora, as características do saber histórico no referido momento passaram por diversas transformações e diferem bastante daquelas verificadas atualmente. (FONSECA, 2003, p. 20-21).

O segundo elemento consiste no protagonismo do Estado nesse processo, num primeiro momento dividido com a Igreja, mas, no decorrer da modernidade, alcançado de

maneira predominante, sobretudo quando da consolidação dos Estados-nação posteriores às revoluções burguesas europeias. Conforme a mesma autora,

[...] ainda no oitocentos, em vários países europeus, a educação passou a ser vista como competência do Estado, no mínimo quanto à definição dos seus objetivos e ao controle das ações a ela relacionadas. A organização dos sistemas de ensino públicos variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado para o sistema social transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. (...) A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares. (FONSECA, 2003, p. 23-24)

Nesse sentido, o processo descrito por Fonseca, mais relacionado ao âmbito da Europa ocidental, assemelha-se em certa medida ao caso brasileiro. Nessa perspectiva, explica Kátia Abud que, em âmbito nacional,

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a história acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) [...] Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. (ABUD, 2013, p. 29-30).

É possível dizer que a relação intrínseca entre o Colégio D. Pedro II e o IHGB marcou o Ensino de História no Brasil até as primeiras décadas do século XX, pois era nestas instituições que se construía aquilo que deveria ser entendido como a História brasileira, formavam-se os profissionais habilitados para trabalhar com essa disciplina e se escreviam os manuais didáticos a serem utilizados em sala de aula. Esse quadro começaria a ser alterado somente a partir da década de 1930, com as reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema, bem como com o gradual surgimento das primeiras universidades e respectivos cursos superiores na área da História. De um modo geral, pode-se perceber que a preocupação daqueles que conduziam o Estado brasileiro até então, vetorizada pelo IHGB e pelo Colégio D. Pedro II, estava mais voltada aos conteúdos e objetivos da História como disciplina escolar do que aos métodos para ensiná-la (FONSECA, 2003, p. 50).

Ainda conforme a autora, as reformas educacionais da Era Vargas, ao colocarem o Ensino de História como centro das propostas de unidade nacional, acabaram por consolidar esse saber como disciplina escolar no Brasil. A partir de então não deixaria de haver

programas curriculares definidos, com conteúdos, objetivos e métodos a serem seguidos. E, apesar das transformações políticas e sociais verificadas no país a longo das décadas seguintes, o Ensino de História nas escolas pouco mudou no que diz respeito às concepções e práticas, podendo ser classificado, a partir da perspectiva atual, como essencialmente “tradicional” (FONSECA, 2003, p. 54-62).

Somente em meio ao processo de redemocratização política ocorrido durante a década de 1980 é que algumas alterações sensíveis no Ensino de História passaram a ser buscadas. Fonseca destaca, nesse sentido, o programa curricular implantado em Minas Gerais em 1986, considerado naquele momento como uma síntese das expectativas de um Ensino de História democrático e participativo. Tal programa curricular foi adotado em seguida por outros estados brasileiros e com ele, pela primeira vez no país, o conceito de trabalho assumia um papel estrutural no Ensino de História (FONSECA, 2003, p. 62-63).

A última década do século XX trouxe mais elementos a esse panorama em transformação, incorporando ao Ensino de História influências da chamada Nova História Francesa e estabelecendo-se um papel cada vez mais normatizador por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, mesmo não sendo um mecanismo de caráter obrigatório, acabaram se tornando uma espécie de programa curricular referencial e definidor da estrutura dos livros didáticos. Porém, embora de forma difusa e complexa, “a disciplina de história nas escolas brasileiras chegou ao século XXI mantendo, nas práticas, os elementos mais remotos que a configuram como tal”. (FONSECA, 2003, p. 68).

Nesse sentido, Circe Bittencourt aponta que a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade (BITTENCOURT, 2013, p. 17). Tais objetivos, além de variarem de acordo com cada contexto, também são múltiplos, coexistindo numa relação de força a partir da qual se estabelece aquele que será o norteador de um componente curricular. No caso do Ensino de História no Brasil, sua existência enquanto disciplina escolar deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da identidade nacional (BITTENCOURT, 2013, p. 17).

Contudo, nas últimas décadas do século XX, acentuou-se o debate em torno de novos objetivos e projetos de sociedade, alguns deles refletidos na elaboração das propostas curriculares de Ensino de História. A formação voltada para o exercício da cidadania, dentro de uma perspectiva crítica acerca da realidade, tornou-se meta constante nos programas de ensino. Tal objetivo consiste, em última análise, na ênfase no papel do Ensino de História como meio para a compreensão do estudante como sujeito histórico (BITTENCOURT, 2013,

p. 20), isto é, não mais expectador dos acontecimentos à sua volta, mas como partícipe ativo e consciente.

Sendo assim, segundo a autora, o Ensino de História nos níveis fundamental e médio deve

[...] contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrente um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...] (BITTENCOURT, 2013, p. 20).

É nessa perspectiva que se propõe a noção de Ensino de História nesse estudo, isto é, a de trabalho com uma disciplina escolar com dinâmica e conteúdo próprios, definidos pelo projeto de sociedade na qual se insere. Isto significa perceber o Ensino de História como componente de uma leitura de mundo que dialoga com um projeto de educação e de sociedade. Em outras palavras, nessa pesquisa importa mais “por que” e “para que” se ensina do que “como” se ensina. Trata-se de um esclarecimento importante, pois mesmo que o tema de análise seja o Ensino de História na perspectiva do Ensino Médio Integrado, não se propõe a identificação ou o apontamento de procedimentos didáticos a serem seguidos. Portanto, na análise de como o Ensino de História foi trabalhado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, a perspectiva de estudo diz respeito à finalidade e não à metodologia ou às práticas pedagógicas.

Tal consideração se aplica também à segunda categoria central de análise nesse estudo, a modalidade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Ao responder em que consiste *integrar* nesse campo, Marise Ramos, em lugar de descrever procedimentos práticos, remete à ideia de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a Educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (RAMOS, 2012, p. 84). Conforme a autora,

[...] a ideia da formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica

e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (RAMOS, 2012, p. 84).

Ou seja, a definição de Ensino Médio Integrado reside na sua finalidade, que visa subsidiar uma forma de ver e de se relacionar com o mundo do trabalho por parte do indivíduo em formação. Tal como na delineação do Ensino de História, o conteúdo desse tipo de ensino reside no seu papel dentro de um projeto de Educação e de sociedade.

A ideia de uma formação ampla e plural não é recente, podendo ser verificada em outros contextos educativos ao longo da história, mas os diferentes entendimentos do que significa essa integração torna necessário certo cuidado, no sentido de não atribuir a outras sociedades o entendimento contemporâneo. Sendo assim, pode-se localizar a origem remota do conceito de formação integrada na educação proposta pelos socialistas europeus do século XIX, que se pretendia omnilateral, isto é, promotora de uma formação do indivíduo na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (RAMOS, 2012, p. 86).

Essa percepção e esse objetivo formativo estão diretamente ligados à visão e ao projeto de sociedade socialistas, marcados pela centralidade da divisão social do trabalho alicerçada na propriedade dos meios-de-produção e pela busca em superar esses elementos. A divisão educacional entre uma formação para o trabalho braçal e assalariado e outra formação para o exercício de profissões e papéis políticos e sociais tidos como superiores são alguns dos traços marcantes da sociedade burguesa e do sistema capitalista, sendo vista a eliminação dessa dualidade como um dos instrumentos para a própria transformação da sociedade no seu aspecto estrutural¹.

Destaca-se, nesse sentido, a figura de Antonio Gramsci, com sua proposta de escola unitária e sua análise do Trabalho com princípio educativo. Para o pensador italiano esse tipo de escola seria capaz de promover, ao mesmo tempo, uma formação humana geral e uma formação profissional, no sentido contrário ao do panorama educacional italiano do início do século XX, o qual serve de base para suas reflexões. Dessa forma, se estreitaria sensivelmente a relação entre Trabalho e Educação, na medida em que a escola não estaria subordinada ao Trabalho, mas sim integrada a ele, articulando suas dimensões intelectual e produtiva (GRAMSCI, 1995, p. 117-139).

¹ Sobre essa discussão, ver, por exemplo: Moura (2010); Castro (2008); Nascimento (2007); Souza (2008), Zibas (2005).

Gramsci fundamenta sua percepção de Trabalho nas reflexões de Karl Marx, entendendo-o como ação inerente ao ser humano, isto é, que transcende a atividade laboral ou exercício profissional *stricu sensu*. Nessa perspectiva, o ser humano se constitui pelo Trabalho, na medida em que este produz sua existência material e condiciona as relações sociais. Além disso, ao transformar o meio para a criação de um mundo humano, o Trabalho consiste também em produção de conhecimento resultante das atividades humanas individuais ou coletivas (MARX, 2010, p. 211-218).

Portanto, o trabalho consiste numa ação humana consciente sobre o mundo natural e a educação é, para tanto, uma etapa inerente e constante. Contudo, ao longo da história as diferentes formações sociais, com suas complexificações, acabaram por estabelecer uma separação entre a dimensão produtiva e a dimensão intelectual do trabalho (BECHER, 2017, p. 31).

Essa divisão fez-se sentir de forma ainda mais intensa nas sociedades burguesas, isto é, alicerçadas economicamente no capitalismo industrial; e o âmbito da Educação, como componente dessas sociedades, não poderia ficar imune a essa condição. Conforme já mencionado, a dicotomia entre formação para o trabalho braçal e formação intelectual tornou-se uma constante nas sociedades burguesas a partir de meados do século XIX.

Pode-se dizer que essa divisão no âmbito da Educação, dado ser própria do mundo capitalista, se fez sentir também no Brasil na medida em que o país se integrava a esse sistema e incorporava aspectos como as relações de trabalho assalariadas. Porém, a constituição histórica, colonizada e escravista, e a posição periférica da economia brasileira, como nação independente, refletiu-se num profundo abandono do social, de tal forma que, quando a educação do povo se tornou política de Estado, em meados do século XX, a preocupação fundamental ainda seria a alfabetização da grande maioria. Mesmo assim, de acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, as iniciativas que concomitantemente surgiram no âmbito da formação profissional evidenciaram, no nível médio, a dualidade entre o ensino para os que poderiam chegar aos cursos superiores e a formação para os destinados ao trabalho braçal ou outras atividades ligadas à produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Nesse sentido, na contemporaneidade, a ideia de Ensino Médio Integrado tem por referência a superação dessa dualidade, algo que no Brasil começou a ganhar consistência durante o processo de redemocratização política na década de 1980, mais especificamente nos debates e reflexões em meio à elaboração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Contudo, tal ideia, enquanto componente de um projeto de educação e

sociedade, encontrou fortes resistências. Tratava-se, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos, do confronto de um projeto nacional popular diante do projeto dominante no Brasil ao longo do século XX, monetarista e liberal, e até mesmo diante de um outro projeto, nacionalista conservador e populista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12.). As árduas e, em certa medida, limitadas vitórias do primeiro projeto no âmbito da lei foram sofrendo ataques e sendo revistas pelo governo federal ao longo dos anos 1990, dentro de uma perspectiva voltada para a desregulamentação, flexibilização e privatização, próprias do neoliberalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Mas, o projeto nacional popular de que tratam esses autores não sucumbiu e, ainda que permeado por transformações e contradições, teria tido seus representantes eleitos para o governo federal no início do século XXI, notadamente com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva na disputa para a Presidência da República em 2002. Tratar-se-ia, de acordo com Dante Moura, da vitória de um projeto societário contra-hegemônico (MOURA, 2013, p. 112), o qual, no entanto, não deixaria de ter suas contradições, dado o fato de, por exemplo, o governo Lula (2003-2010) ter mantido os fundamentos macroeconômicos que caracterizaram o governo anterior (MOURA, 2013, p. 118).

Na área da Educação, porém, esse sentido contra-hegemônico se faria sentir, na medida em que as políticas públicas se orientavam sob a perspectiva da Educação como um direito igualitário de todos e todas, algo que se pretendia efetivar na escola unitária, isto é, igual para todos em seus princípios e voltada para a formação omnilateral dos sujeitos (MOURA, 2013, p. 133). O autor identifica esse tipo de formação com as considerações feitas por Karl Marx acerca da educação:

Ao tratar da educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politécnica ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como da maioria dos estudiosos de sua obra. (MOURA, 2013, p. 145-146).

É sob essa perspectiva que, a partir do início do governo Lula, ainda que enfrentando novos embates, se busca não apenas a retomada da defesa do Ensino Médio Integrado, mas, principalmente, se enfatiza essa modalidade de ensino como um caminho para se chegar futuramente à formação politécnica. Sendo assim, a Educação Básica de nível médio, garantida como direito social universal, ao superar a formação profissional como adestramento e adaptação

às demandas do mercado e do capital, por meio do Ensino Médio Integrado, teria um papel fundamental na transformação social almejada pelo projeto em questão.

[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15)

Trata-se, portanto, de uma proposta de ensino que tem relação marcante com as ideias de escola unitária e de formação omnilateral propostas por Gramsci (1995), as quais fundamentam-se também no Trabalho como princípio educativo. Porém, conforme ressaltam os próprios autores brasileiros, as diferenças entre o contexto de produção do autor italiano e o do Brasil atual condicionam tanto os objetivos quanto as perspectivas do Ensino Médio Integrado.

Dito isso, é possível identificar o entendimento de Ensino Médio Integrado que orienta esse estudo, isto é, o de uma formação que articula os conhecimentos científico-tecnológicos com os saberes histórico-sociais, permitindo ao estudante a compreensão geral dos âmbitos e fundamentos do sistema produtivo no qual se insere. Pode-se observar, nesse sentido, não apenas o fato de que a configuração dessa modalidade de ensino é dada por sua finalidade, mas também que se relaciona necessariamente com a modalidade do Ensino Técnico na Educação Profissional e Tecnológica, a qual, por essa razão, consiste na terceira categoria central de análise.

Tal como as duas categorias anteriormente apresentadas, o Ensino Técnico também se define por sua finalidade, a qual consiste na preparação geral para o trabalho, sendo, por essa razão, legalmente denominada educação profissional técnica de nível médio, em distinção a outros níveis de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL. Lei 9394/96; Lei 11741/08). Trata-se, portanto, de uma modalidade da Educação Profissional, isto é, da formação para o exercício de alguma atividade laboral específica, via de regra, caracterizada pela aquisição de técnicas manuais e conhecimentos práticos tidos como necessários para o desempenho dessa mesma atividade.

Apesar de algumas experiências isoladas de formação para atividades especializadas, notadamente em meio à mineração durante o período colonial, foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a subsequente revogação da proibição de manufaturas na então

colônia que ensejou a criação do primeiro estabelecimento de ensino profissionalizante instalado pelo poder público, o Colégio de Fábricas, em 1808 (MOURA, 2010, p. 61). Ao longo do século XIX, já durante o período imperial, outras experiências de aprendizagem voltadas para a produção manufatureira também foram verificadas no país.

No entanto, é importante destacar que, mesmo direcionada para o desempenho de ofícios bastante específicos, seria difícil atribuir a essa formação a denominação de técnica, ainda que implicasse na preparação geral para o trabalho. Isto porque o Ensino Técnico consiste numa modalidade de Educação Profissional regulamentada e normatizada pelo Estado, com exigência de pré-requisitos da/o educanda/o para o ingresso nas instituições que o ofertam, com organização didática, currículo e carga horária pré-estabelecidos e/ou autorizados pelo poder público e com certificação reconhecida por um órgão governamental competente. Portanto, diferente tanto das iniciativas anteriores de Educação Profissional quanto de outros cursos profissionalizantes que surgiram paralelamente.

Tal denominação só ganha contorno e conteúdo definidos ao longo do século XX, notadamente a partir da criação das quatro primeiras escolas profissionais no Rio de Janeiro, em 1906, e, em seguida, das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas por diferentes estados da federação. Essas últimas estavam vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e deveriam ofertar ensino profissional primário e gratuito. Esta iniciativa é considerada, pelo Estado brasileiro, o ponto de partida da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2009, p. 3).

Durante a década de 1930, expressivas transformações ocorreram nessa Rede. A primeira delas foi a transferência de seu vínculo para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual passou a contar com uma superintendência específica para supervisionar as atividades das Escolas de Aprendizes e Artífices. Em 1937, essas escolas tornaram-se Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus, sendo a primeira vez que essa modalidade de ensino foi contemplada numa Carta Constitucional, outorgada no final do mesmo ano.

Mais tarde, em 1942, ocorreu uma nova transformação desses estabelecimentos de ensino, que passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao secundário. Tratava-se de um momento histórico em que a industrialização se tornou política de Estado e, nesse sentido, o ensino voltado para o trabalho nessa área assistiu a um incremento expressivo. No mesmo ano, o governo federal estruturou o Ensino Médio ou secundário de 2º ciclo, também chamado de colegial, com

currículo propedêutico voltado à preparação para o ingresso no Ensino Superior (KUENZER, 2007, p. 12-13), reforçando assim a já mencionada dualidade estrutural da educação brasileira.

O contexto desenvolvimentista da década de 1950 ensejou uma atenção ainda maior do governo federal à Educação Profissional, transformando as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com autonomia didática e de gestão, passando a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. Nas décadas seguintes observou-se um aumento expressivo do número de cursos e estudantes nessas escolas, com a intenção de formar de maneira rápida uma quantidade cada vez maior de técnicos. Uma nova alteração expressiva nesse panorama ocorreu apenas na década de 1990, com a gradual transformação das unidades da Rede Federal em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a intenção de formar, além dos técnicos, engenheiros de operação e tecnólogos.

Durante o período até aqui exposto, algumas unidades da Rede Federal contemplaram disciplinas propedêuticas nos currículos de alguns cursos técnicos por elas ofertados, entre elas a de História. Contudo, mesmo que todas as disciplinas estivessem na mesma matriz curricular, não parece adequado falar em Ensino Médio Integrado, dadas as considerações já apresentadas sobre a peculiaridade dessa modalidade de ensino. Quanto ao Ensino de História no Ensino Técnico nesse panorama, Adriano da Silva afirma que:

O predomínio nas escolas técnicas de uma perspectiva tecnicista organizada por competências, aliada às reformas promovidas durante o regime militar (1964-1985), acabou contribuindo para que o ensino de História nas escolas técnicas brasileiras desempenhasse, por vezes, uma função secundária e, em muitos cursos, apenas instrumental. A partir de 1990, com a ascensão da Pedagogia das Competências nas escolas técnicas, o foco da grande maioria dos cursos passou a ser o mercado de trabalho e a “empregabilidade”, com uma organização a partir das disciplinas consideradas úteis para a formação de trabalhadores num contexto de desemprego em toda a América Latina. (SILVA, 2016, p. 32).

Também durante a década de 1990, conforme já mencionado, os debates acerca dos projetos de sociedade e, conseqüentemente, de educação foram bastante intensos, sobretudo devido ao processo de criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Esses debates, como não poderia deixar de ser, se fizeram sentir também no âmbito do Ensino Técnico, tendo como um dos fatos mais marcantes o decreto federal nº. 2208/97, que regulamentava a Educação Profissional e Tecnológica e tornava obrigatória a separação entre Ensino Técnico e Ensino Médio. Esse quadro assiste a uma nova alteração, bastante expressiva, a partir de meados dos anos 2000, com a possibilidade legal de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, através

do decreto federal n.º. 5154/04, com o plano de expansão da Rede Federal, através da Lei n.º. 11195/05, e, principalmente, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei n.º. 11892/08.

É possível perceber, nesse sentido, que, mesmo tendo uma definição relativamente consolidada e uma trajetória bastante antiga no Brasil, o Ensino Técnico é ainda um campo de intensa disputa entre projetos de educação e de sociedade, visto como um dos mecanismos para a concretização destes.

As categorias de análise descritas até este ponto são, também, tipos e modalidades de ensino. E a todas elas perpassa um elemento que parece ser fundamental e que ganha contornos específicos na medida em que se define a finalidade de cada um desses tipos e modalidades de ensino, isto é, que depende dessa definição para se constituir. Trata-se da questão do currículo, quarta e última categoria central aqui tratada.

Esta, porém, parece ser uma categoria menos consensual que as anteriores, isto é, há várias definições de currículo, bem como diversas formas de estudá-lo. Alice Lopes e Elizabeth Macedo ressaltam que a pergunta “o que é currículo?” não tem uma resposta fácil, mas que todas as respostas contêm um aspecto comum, “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações, de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

A premissa das autoras é de que a definição de currículo não possui um elemento intrínseco e invariável, sendo resultado de uma espécie de acordo sobre o sentido do termo, sempre parcial e localizado historicamente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). A origem da expressão remonta ao século XVII, já comportando ideias como a associação entre currículo e princípios da globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou de plano de aprendizagem. Desde então e cada vez mais tal expressão se difundiu remetendo, geralmente, a um plano formal de atividades e experiências de ensino e de aprendizagem, bem como à preocupação com a gestão do cotidiano da sala de aula (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Essa pretensão de planejar e organizar aspectos do ensino e da aprendizagem, que parece ser comum a todas as ideias de currículo, implica necessariamente num exercício de seleção, isto é, dos saberes e práticas que serão contemplados em detrimento de outros que, por alguma razão, não o serão. Evidencia-se assim um ponto fundamental. É novamente na dimensão da finalidade que se encontram os elementos que dão contorno e conteúdo a um currículo. O próprio campo dos estudos curriculares, segundo Lopes e Macedo, acaba se dividindo em linhas orientadas por essa percepção, classificando os currículos analisados

como vinculados ao efficientismo, ao progressivismo, à Nova Sociologia da Educação, entre outras, que variam entre uma abordagem mais técnica ou mais sociocultural, mas que coincidem no sentido de perceber os elementos constituintes de um currículo como resultado do que se pretende através dele (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-42).

Em outras palavras, a natureza do currículo e sua consequente classificação está condicionada pelo seu objetivo. Os saberes e práticas contemplados no intrínseco exercício de seleção dependem do que se pretende com eles: dar acesso a informações e conhecimentos; preparar para uma atividade específica; adequar às normas de convívio social estabelecidas; promover o senso crítico e a atuação cidadã; entre tantos outros objetivos possíveis. Pode-se dizer que essa percepção perpassa até mesmo os estudos pós-estruturalistas, para os quais o currículo consiste numa prática de significação, de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), pois tais significações e sentidos estão permeados por intencionalidades.

A partir do exposto, pode-se dizer que o entendimento de currículo aqui adotado é o de um conceito multifacetado, condicionado historicamente, que tem como aspecto estruturante a ideia de organização de saberes e práticas relacionados ao processo educativo, podendo ser analisado na sua dimensão técnica, sociocultural e/ou discursiva. Isso implica em se ter a clareza de que utilizar currículo como categoria analítica, além de ser uma escolha em si, exige outra subjacente, a saber, que tipo de análise curricular se pretende realizar. No entanto, essa escolha, mesmo que seja um ponto de partida necessário à pesquisa, não pode ser tomada por inquestionável ou imutável, dado o risco de incorrer numa espécie de intransigência teórica em detrimento do campo empírico.

Nesse sentido, devem ser o problema proposto e a natureza das fontes os indicadores para o tipo de análise. No caso desse trabalho, sem ignorar as demais dimensões, pretende-se, a partir dos Planos de Curso, identificar se e quais pressupostos do Ensino Médio Integrado foram textualmente contemplados, bem como de que forma distintos saberes aparecem nesses documentos, buscando as respectivas razões para cada aspecto identificado. Essa análise curricular possui um papel fundamental no quadro geral da pesquisa proposta, pois, conforme Miguel Arroyo, o currículo é o espaço central mais estruturante da função da escola, palco de intensa normatização e controle, mas também de profunda politização, inovação e ressignificação (ARROYO, 2011, p. 13).

Não obstante essa condição de núcleo síntese da função social e política que se espera ou deseja da escola, ele também é o referente de identidade dos profissionais do conhecimento, ou seja, as formações docentes se dão no sentido de atender às disciplinas de um currículo

(ARROYO, 2011, p. 15-16). Além disso, a percepção mais contundente de Arroyo para o estudo proposto é a de que o currículo consiste em um território que concentra disputas políticas, sejam elas sobre algum projeto de educação e de sociedade ou sobre a relação de forças institucionais e/ou pessoais (ARROYO, 2011, p. 17).

Esta percepção ajuda a entender a singularidade do tipo de currículo contemplado nessa pesquisa, isto é, o currículo integrado. Isto porque a configuração desse tipo de currículo não reside em aspectos de sua organização formal ou textual propriamente dita, mas sim na sua visão de mundo e nos seus princípios orientadores, que tem como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura e que busca superar o conflito em torno do papel da escola enquanto formadora para a cidadania ou para o trabalho produtivo (RAMOS, 2012).

Dessa forma, o currículo integrado, dada a concepção de Ensino Médio Integrado, consiste na tentativa de implementação de um projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade. E, por essa condição, torna-se palco e alvo de disputas, as quais condicionam as possibilidades e os limites de sua efetivação.

Essas fontes e categorias de análise permitem contemplar de uma forma bastante ampla o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, isto é, perpassando os processos de implantação e implementação dos mesmos. Entende-se aqui o termo implantação como o estabelecimento formal de algum ato ou ação e o termo implementação como a execução desse ato ou ação. Nesse sentido, os processos de criação dos cursos, analisados a partir das entrevistas e dos Planos de Curso, são vistos como a implantação dos mesmos, bem como as atividades em sala de aula, analisadas também pelas entrevistas e pelos demais documentos, são tidas como aspectos da implementação deles. Contudo, dado o fato de serem esses cursos um desdobramento de uma política educacional específica, elaborada em nível governamental, a própria criação deles também é vista como um elemento da implementação dessa política, evidenciado o caráter complexo e multifacetado desses processos.

Sendo assim, dadas as fontes de pesquisa e as categorias de análise descritas, cabe evidenciar os principais instrumentais metodológicos utilizados na realização desse trabalho. A maior parte das fontes – Planos de Curso, Planos de Ensino e Diários de Classe – foram aqui trabalhadas enquanto documentos. Não apenas no sentido formal e, ao mesmo tempo, mais usual do termo, mas sim no sentido que a História enquanto campo de conhecimento utiliza. Para Jacques Le Goff, o documento somente passa a sê-lo na sequência de uma

investigação ou escolha (LE GOFF, 1996, p. 106), isto é, nenhum material é um documento enquanto essa condição não lhe for atribuída pelo investigador no exercício do seu trabalho.

Por um lado, tal concepção consiste num alargamento da ideia de documento dentro do próprio campo da História, que inicialmente, quando se constituía enquanto saber científico, orientava-se pela percepção de que documentos eram apenas os materiais escritos e de natureza oficial e/ou institucional. Por outro, tão significativo quanto, isto implica na consciência de que a condição do documento, enquanto tal, resulta tanto de seu contexto de produção quanto da própria ação do pesquisador, que escolhe entre um conjunto de vestígios de um outro tempo aquele que, a partir dessa escolha, possui valor de testemunho. Isto torna evidente o fato de que não há neutralidade possível para a figura do pesquisador, na medida em que a pesquisa consiste num exercício de seleção, orientado, por sua vez, pelas condições de seu contexto, pelo seu lugar social, pelos elementos de sua formação e de seu cotidiano.

Sendo assim, a crítica e a interpretação do documento requerem, necessariamente, um exercício de problematização, buscando entender não apenas os elementos textualmente descritos, mas também suas condições de produção, as intencionalidades e relações humanas nele identificáveis e, até mesmo, suas lacunas. Ao mesmo tempo, exigem rigor por parte do pesquisador, o qual precisa ter sempre presente suas responsabilidades éticas e teórico-metodológicas.

Portanto, dado esse entendimento de documento, a análise desse tipo de fonte pode ser feita através da chamada análise documental, metodologia largamente utilizada na pesquisa histórica. Trata-se do conjunto de procedimentos já consagrados nesse campo, configurado ao final do século XIX e que há décadas subsidia pesquisadores na elaboração de seus trabalhos. Ainda que tenha passado por adaptações e adequações, manteve alguns traços gerais e, talvez por essa razão, seja chamado genericamente de método histórico², sendo entendido e utilizado aqui não como o método histórico, mas sim como um dentre tantos que compõem, atualmente, o instrumental metodológico da História enquanto conhecimento científico, tendo, portanto, validade e legitimidade.

Porém, o pesquisador não precisa se limitar ao mesmo tipo de documento. Pelo contrário, a variedade de fontes pode ser um aliado precioso para o pesquisador, dado comportar informações de diferentes origens e formatos. Submetidas às mesmas perguntas, outras fontes podem fornecer respostas diferentes ao problema de pesquisa, permitindo uma verificação mútua e interdependente, capaz de oferecer confirmações, complementações e até mesmo refutações. É nesse sentido e por essa razão que esse trabalho foi além das fontes

² Sobre os procedimentos do método histórico recomenda-se as descrições feitas por Pimentel (2001) e Cellard (2012).

documentais, utilizando também como fonte os relatos das professoras e professores, de algumas pessoas que desempenharam funções de coordenação pedagógica ou de gestão e de algumas/uns estudantes egressas/os que participaram do Ensino de História nos cursos técnicos em questão. Isto, por sua vez, implica no recurso à entrevista como método. Para Jean-Claude Kaufmann,

[...] a entrevista é, antes, um método econômico e de fácil acesso. Basta ter um pequeno gravador, um pouco de audácia para bater às portas, amarrar a conversa em torno de um grupo de questões, saber em seguida extrair do ‘material’ recolhido os elementos de informação e de ilustração das ideias a serem desenvolvidas e você já está quase lá [...]. (KAUFMANN, 2013, p. 25).

Por essa facilidade de acesso, segundo o autor, a entrevista parece ser um método frouxo e, conseqüentemente, suspeito *a priori* (KAUFMANN, 2013, p. 26). E por essa razão o pesquisador, cioso pela credibilidade do seu trabalho, acaba mergulhando num esforço de aperfeiçoamento teórico-metodológico, que pode incorrer numa dissimulação dos procedimentos que o fizeram avançar efetivamente em sua pesquisa. Buscando desviar desse caminho desnecessário e nocivo, Kaufmann alerta para o fato de que não existe um método único de entrevista e direciona suas considerações para um dentre os possíveis, o da entrevista compreensiva, que, segundo ele, está

[...] situada no cruzamento de diversas influências, a entrevista compreensiva constitui de fato um método muito específico, com forte coerência interna. (...) O qualificativo ‘compreensiva’ já fornece uma indicação. É preciso compreendê-lo aqui no sentido weberiano mais estrito, isto é, quando a intropatia é apenas um instrumento visando uma explicação, e não um objetivo em si ou uma compreensão intuitiva que bastaria a si mesma. (KAUFMANN, 2013, p. 28).

Trata-se, assim, de um esforço em contornar a habitual formalização da entrevista que, na tentativa de eximir o entrevistador de influências sobre as respostas do entrevistado, acaba por produzir um material pretensamente asséptico, ideal para o pesquisador minimizar suas próprias possíveis interpretações. Para o autor, a dinâmica da entrevista compreensiva é a oposta, com um entrevistador envolvido com as questões e, dessa forma, provocando o envolvimento do entrevistado. O mesmo ocorre quando da análise de conteúdo, na qual a interpretação não somente não é evitada como consiste no elemento decisivo (KAUFMANN, 2013, p. 40).

Tomando, portanto, a ideia de entrevista compreensiva, baseada na perspectiva de Kaufmann, como abordagem metodológica, foram construídos os relatos de professoras e

professores e de algumas pessoas que desempenharam funções de coordenação pedagógica ou de gestão envolvidas diretamente com o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio. Tais relatos tiveram, nessa pesquisa, o papel de elemento comparativo com as fontes documentais, tanto no sentido de complementar, matizar ou refutar informações já obtidas quanto no de complexificar o estudo com novos dados e diferentes possibilidades analíticas. Dessa forma, a interpretação do conteúdo das entrevistas como recurso analítico se deu com a consciência das eventuais incompletudes e contradições de um relato, bem como das condicionantes de uma análise interpretativa (KAUFMANN, 2013).

Cabe frisar que, diante do risco de suspeita de falta de rigor, dada a flexibilidade e a amplitude que um exercício de interpretação necessariamente comporta, da mesma forma que argumentado em relação à hermenêutica documental, o que garante credibilidade e legitimidade à análise de conteúdo na entrevista compreensiva é a clareza para o leitor quanto aos procedimentos utilizados e quanto aos elementos teórico-metodológicos norteadores do processo. O papel de todo corpo teórico-metodológico é justamente tornar inteligível no plano da generalidade o aspecto estudado na sua individualidade. Sendo assim, a entrevista compreensiva se insere no escopo das pesquisas qualitativas que operam justamente dentro da lógica mencionada. Havendo, pois, essa clareza necessária e estando coerente e consistentemente fundamentados o método e a análise do pesquisador, o recurso à entrevista compreensiva contribui de forma significativa para o seu trabalho como um todo.

Também é importante destacar que, nesse estudo, conforme relatado na introdução, o pesquisador é, também, fonte, isto é, um dos professores que contribuem para a análise com seu relato e suas percepções. Trata-se de uma espécie de investigação da própria prática docente. De acordo com João Pedro da Ponte (2004), pesquisar ou investigar a própria prática docente é uma atividade que, em relação a outras formas de pesquisa, tem como diferença apenas o fato de o pesquisador ter uma relação muito particular com o objeto de estudo, posto pesquisar aspectos de sua própria prática profissional. De resto, consiste numa forma de investigação como as demais, isto é, que busca produzir novos conhecimentos, requer a adoção de uma metodologia clara e rigorosa e pressupõe tornar públicas as suas análises e eventuais conclusões (PONTE, 2004, p. 4-5). Possui, portanto, legitimidade e funcionalidade enquanto forma de pesquisa.³

Nesse sentido, a metodologia adotada para que o pesquisador tenha sido também fonte foi a utilização do mesmo roteiro de perguntas submetido às/aos demais entrevistadas/os. Tais

³ Ainda são poucos os trabalhos no Brasil que apresentam essa perspectiva investigação da própria prática, isto é, que contemplam a ideia de que o pesquisador também pode ser fonte. Tais trabalhos concentram-se na área de Ensino de Matemática. Sobre trabalhos com essa perspectiva ver Abreu (2008), Castro (2004), Lima (2006), Lima e Nacarato (2009). Todos utilizam como referência as reflexões do professor João Pedro da Ponte.

perguntas foram respondidas textualmente, de forma a produzir um documento que foi reunido com as demais entrevistas transcritas, para só a partir de então se passar ao exercício de análise, pensando o relato do pesquisador como mais um entre os das demais pessoas entrevistadas.

Além disso, conforme mencionado, fez-se recurso ao relato de estudantes egressas/os dos cursos. Nesse caso, porém, a ferramenta utilizada foi a entrevista semiestruturada, sobre a qual cabe ressaltar, de acordo com Nadir Zago, que “as simples denominações de entrevista semidiretiva, semiestruturada, entre outras não são suficientes para qualificá-la (a entrevista como instrumento de produção de dados) quando estas se referem aos aspectos práticos ou técnicos de condução.” (ZAGO, 2003, p. 295). Em outras palavras, a utilização dessa ferramenta consiste num aspecto técnico orientado pelas condições de acesso aos entrevistados, que difere no aspecto operacional da entrevista feita pessoalmente, mas que não perde, em sua essência, as características da ideia de entrevista compreensiva, conquanto mantidos os critérios e cuidados já mencionados.

As entrevistas com as/os estudantes egressas/os foram realizadas através da disponibilização *online* de um questionário com perguntas mais gerais, em número delimitado e com múltiplas respostas pré-definidas. Ressalta-se que a ideia não era mapear a opinião geral ou majoritária das/os estudantes acerca do Ensino de História nos cursos, mas sim oferecer uma outra visão além daquela das/dos docentes e coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es entrevistados, de forma a complementar tanto a análise quanto as perspectivas oferecidas pelo trabalho.

Por fim, cabe mencionar o recurso ao trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe (BALL; BOWE. apud MAINARDES, 2006) no que diz respeito à análise da criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio e de seus respectivos Planos de Curso enquanto aspectos da implementação de uma política pública educacional. Trata-se de uma utilização em dois níveis, o primeiro sendo a percepção dos documentos oficiais como textos de implantação da política educacional orientada para o Ensino Médio Integrado; e o segundo sendo a visão da elaboração dos Planos de Curso como um aspecto da implementação dessa política.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL

A problemática dessa tese diz respeito ao Ensino de História no Ensino Médio Integrado, na ordem e proporção que ambos os ensinos aparecem nessa expressão, ou seja, com as duas categorias sendo centrais na análise, mas com o Ensino de História sendo o primeiro e principal. Entende-se aqui por ensino a atividade ou conjunto de atividades que tem por finalidade organizar e produzir mediações didáticas de informações e/ou conhecimentos a um indivíduo ou grupo de indivíduos, realizada por uma pessoa com habilitação para tanto, que ocorre num período de tempo e espaço específicos¹. Portanto, quando se fala de Ensino de História e de Ensino Médio Integrado, tem-se por pressuposto essa definição.

Contudo, as descrições anteriormente feitas sobre o Ensino de História e a Educação Profissional no Brasil permitem perceber que a relação entre ambos é tênue e bastante recente. Conforme já citado, ao longo do século XX algumas unidades da Rede Federal ofertaram a disciplina de História no currículo de alguns cursos profissionalizantes. Tal oferta, porém, não se dava sob a perspectiva do Ensino Médio Integrado, tendo o Ensino de História, muitas vezes, uma função secundária ou apenas instrumental na formação dos estudantes.

Nesse sentido, é com a possibilidade da criação de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, subsequentemente, dos IFs que a relação entre o Ensino de História e a Educação Profissional começa a se alterar, na medida em que o Ensino Médio Integrado passa a ser o referencial para a implantação e implementação desses cursos. Cabe, portanto, mencionar mais alguns aspectos sobre os Institutos Federais e sobre o Ensino Médio Integrado, para se chegar aos elementos específicos do campo empírico desse estudo, isto é, os cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS.

¹ Não há um conceito único e hegemônico de ensino, mas as diversas definições do termo comportam, em maior ou menor medida, os elementos citados. Sobre o tema ver PASSMORE, John. O conceito de ensino. Tradução de Olga Pombo (1995). [Título original: *The Philosophy of Teaching*]. 1980. Disponível em: (<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>)

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs ou IFs² (aqui se opta pela segunda sigla) são instituições de educação básica e superior que fazem parte do sistema federal de ensino, mais especificamente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada atualmente à Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação – MEC. São autarquias com estrutura multicampi que possuem organização pedagógica pluricurricular e verticalizada e que ofertam cursos em diferentes modalidades de ensino, com destaque para os de ensino técnico e tecnológico.

Os Institutos Federais foram criados a partir da lei 11.892/2008, inserindo-se num contexto bastante específico de discussão acerca do conteúdo, forma e finalidade da Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido, cabe traçar um breve histórico desse tipo de educação no país, a fim de que se possa perceber tanto sua trajetória, que tem seu limiar atual nos IFs, quanto a peculiaridade da configuração atual da Rede Federal em relação às demais configurações que ela apresentou em outros momentos da história brasileira.

Conforme mencionado, considera-se o ano de 1808 o marco de surgimento da Educação Profissional sistematizada no Brasil. Isto porque um dentre os vários desdobramentos da transferência da sede do Império Português de Lisboa para o Rio de Janeiro foi a criação do Colégio de Fábricas. Desde então foram várias as iniciativas de formação para o desempenho de ofícios específicos, todas pontuais e sem articulação entre si, atendendo a demandas produtivas locais e imediatas, até o início do século XX, quando o governo federal criou o conjunto de escolas profissionais que deu origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao longo das décadas seguintes, tal Rede ampliou sensivelmente o número de unidades pelo país, as quais tiveram diferentes nomes e formatos, de acordo com a política educacional de distintos governos. Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, até chegar à atual configuração com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É importante destacar que a gênese dessas instituições, tanto organizacional quanto pedagogicamente, está relacionada a uma discussão que transcende as questões educacionais

² O uso de ambas as siglas é recorrente tanto em documentos oficiais quanto na produção acadêmica referente aos Institutos Federais, não sendo clara sua origem ou os critérios para a adoção de uma ou outra.

propriamente ditas, ainda que as contemple. Trata-se de um desdobramento correspondente a um contexto econômico bastante promissor que ocorreu durante o governo Lula, ao longo do qual:

[...] abriu-se uma conjuntura econômica favorável a exportações, com paulatino deslocamento político e econômico para o Hemisfério Sul, combinada a uma concepção de desenvolvimento que articula distribuição de renda e expansão do mercado interno. O processo de acumulação flexível sofreu uma inflexão, onde a noção de competitividade somaram-se valores de cidadania e inclusão; a noção de público assumiu novo peso, havendo o resgate do Estado como protagonista do desenvolvimento e não mais como mero coadjuvante do mercado [...]. (WINCKLER; SANTAGARDA, 2012, p. 102).

Nesse sentido, a Educação Profissional passou a ser vista não apenas como mero fornecedor de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, mas como elemento estratégico nessa dinâmica de desenvolvimento. Para tanto, porém, seria necessário superar a dualidade estrutural já mencionada, entre formação geral e formação para o trabalho, que caracterizava a educação brasileira desde o século XIX. Dessa forma, a Rede Federal se tornaria uma espécie de vetor para esta perspectiva desenvolvimentista, fundamentada na ideia de formação que tem o Trabalho como princípio educativo, buscando superar a histórica divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, através da incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Como mencionado, nesta concepção o Trabalho é entendido como ação humana que vai muito além da atividade laboral, correspondendo à produção de todas as dimensões da vida humana, pois os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência (FRIGOTTO, 2005, p. 58-59. Grifo do autor). Sendo assim, o Trabalho é uma ação inerente ao ser humano e, portanto, existe desde que essa espécie se constituiu. Aliás, é justamente um dos elementos fundamentais que a constitui, na medida em que implica na relação com o meio em que ela vive. Porém, com a complexificação das sociedades humanas ao longo do tempo, o trabalho foi assumindo outras formas e percepções, acompanhando as diferenciações e estratificações sociais específicas de cada contexto histórico (MARX, 2010, p. 211-218).

Dessa forma, o Trabalho foi sendo gradativamente associado às atividades laborais e profissões relacionadas, via de regra, do âmbito produtivo. Pode-se dizer que este é o entendimento de trabalho correspondente ao senso comum na contemporaneidade e, conseqüentemente, a formação para o trabalho acaba sendo vista como o ensino direcionado

para o exercício de uma profissão específica e para a inserção do educando, justamente, no chamado mercado de trabalho.

Em contrapartida, conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, a compreensão do trabalho como mediação de primeira ordem no processo de produção e objetivação da vida humana implica em percebê-lo, também, como ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2008, p. 43). Dada a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, a espécie humana acaba por produzir conhecimentos que, sistematizados por um crivo social e por processo histórico, constituem a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2008, p. 44).

Soma-se a isso o entendimento da cultura no seu sentido mais ampliado possível, isto é, de articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada (BRASIL, 2008, p. 44). Sendo assim, compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2008, p. 45).

Isto não implica em negar ou negligenciar a dimensão laboral do Trabalho, mesmo no seu sentido mais superficial, mas sim em ir além dela, pois:

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 2008, p. 45).

Além disso:

Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL, 2008, p. 45).

Trata-se, portanto, de constatar a centralidade do Trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no âmbito econômico, mas também no âmbito da ciência, da tecnologia e da cultura, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005, p. 60). Dessa maneira:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2005, p. 61).

Sendo assim, trata-se de pensar a Educação para o Trabalho no seu sentido *lato*, na qual o educando consegue estabelecer múltiplas relações e participar de todas as esferas do mundo do trabalho.

Dada essa concepção de trabalho como princípio educativo e a percepção da Rede Federal como um dos vetores do desenvolvimentismo almejado pelo governo Lula, era necessário conformar essa rede a tal objetivo. É sob essa lógica que foram criados os IFs, dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

3.2 A FORMAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS E DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Conforme já mencionado, o IFRS se estruturou a partir da união de três outras autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e Escola Técnica Federal de Canoas. Ou seja, dois dos três *campi* que, atualmente, ofertam o curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio constituem a própria gênese da instituição. No entanto, mesmo tendo sido incorporado ao IFRS num segundo momento, o *campus* Ibirubá já tinha uma trajetória anterior no ensino técnico na área da Agropecuária, não tão antiga quanto a dos outros dois *campi*, mas também significativa. Cabe, nesse sentido, apresentar as características de cada *campus*, sobretudo no que diz respeito a sua constituição ao longo do tempo e à formação técnica em Agropecuária

Criado em outubro de 1959, o Colégio de Viticultura e Enologia, origem do atual *campus* Bento Gonçalves do IFRS, entrou em funcionamento em março de 1960, com atuação voltada, como o nome evidencia, para a formação na área da produção vitivinícola. Em 1985 passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, alteração não apenas nominal, posto a instituição passar a oferecer a formação técnica na área da

produção Agropecuária. Em 2002 a Escola Agrotécnica tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFET-BG, condição mantida até a sua transformação em *campus* do IFRS. O curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio teve sua criação em dezembro de 2009, com ingresso das primeiras turmas no início do ano letivo de 2010, tendo passado por reformulações curriculares em 2011 e em 2017.

Figura 1 – Vista do pórtico de entrada do IFRS - Bento Gonçalves³



Fonte: Site do IFRS, disponível em: www.ifrs.edu.br/bento.

Por sua vez, a Escola Agrícola de Passo Fundo, atual *campus* Sertão do IFRS, foi criada em 1957 e iniciou suas atividades em 1963. No ano seguinte passou a se chamar Ginásio Agrícola de Passo Fundo, tornou-se Colégio Agrícola de Sertão em 1968 e, em 1979, Escola Agrotécnica Federal de Sertão, tendo se tornado autarquia no ano de 1993. Desde sua criação, a instituição enfatizou a formação voltada à produção Agropecuária nos vários cursos de nível médio e superior oferecidos. O curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus* foi criado em 2009, com ingresso das primeiras turmas no mesmo ano, tendo passado por uma reformulação curricular em 2011.

³ As imagens dos *campi* são apresentadas em caráter ilustrativo e foge às pretensões metodológicas da tese tratá-las como documento.

Figura 2 – Vista do pórtico de entrada do IFRS – Sertão



Fonte: Site do IFRS, disponível em www.ifrs.edu.br/sertao.

O *campus* Ibirubá possui algumas diferenças em relação aos já descritos. A primeira delas consiste no fato de possuir uma trajetória relativamente mais recente, com início do funcionamento efetivo apenas em 1989, com a denominação de Escola Municipal Agrícola de Ibirubá, ofertando apenas a formação técnica de pré-qualificação em Agropecuária, isto é, de nível fundamental. A formação técnica de nível médio passou a ser ofertada em 1995, com a criação da Escola Municipal de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, a qual encerrou suas atividades em 2002, com a transformação da parcela responsável pela pré-qualificação em Agropecuária em Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha. Os estudantes de nível médio, por sua vez, passaram a ser atendidos pela recém-criada Escola Técnica do Alto Jacuí – ETAJ, vinculada ao governo do estado do Rio Grande do Sul. A federalização ocorreu entre 2009 e 2010, com a inauguração do Núcleo Avançado e, logo em seguida, *campus* avançado de Ibirubá do IFRS, o qual se tornou IFRS – *Campus* Ibirubá, em 2013. O curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio foi criado em 2010 e teve o ingresso das primeiras turmas no ano seguinte, passando por uma reformulação curricular em 2013, a qual estabeleceu seus moldes atuais.

Figura 3 – Vista de um dos edifícios do IFRS – Ibirubá



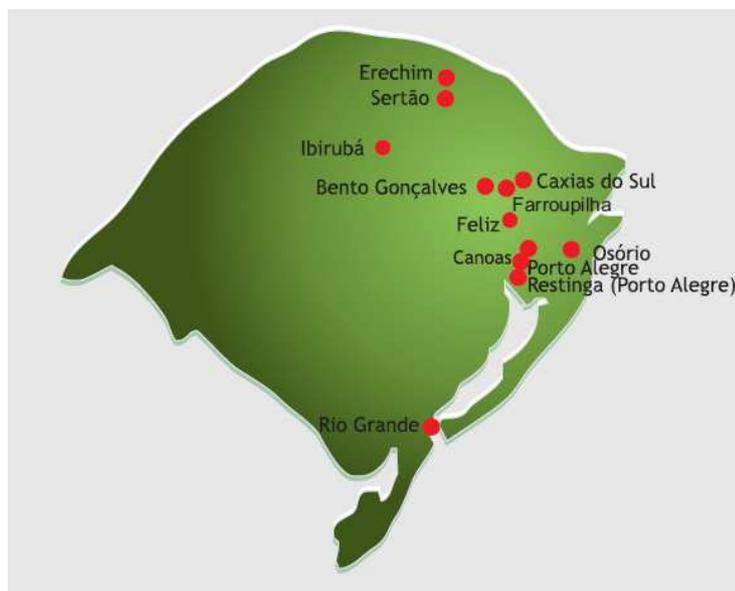
Fonte: Site do IFRS, disponível em www.ifrs.edu.br/ibiruba.

No entanto, a descrição isolada da trajetória de cada *campus* e seu respectivo Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio não contempla outros aspectos, que se tornam perceptíveis na medida em que se situam os *campi* e os cursos nos seus municípios e na própria estrutura do IFRS. Por isso, faz-se necessária a apresentação da localização e das principais características de Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão, no que diz respeito à relação com a formação técnica na área da Agropecuária⁴.

No mapa a seguir é possível observar a localização dos três *campi* em questão, em meio aos demais que constituem o IFRS.

⁴ Os dados apresentados sobre cada município têm por referência as informações disponíveis nos sítios eletrônicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/>), da Fundação de Economia e Estatística – FEE (www.fee.rs.gov.br), do Data Sebrae (<https://datasebrae.com.br>) e nos respectivos sítios eletrônicos de cada prefeitura municipal (<http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/> <http://www.ibiruba.rs.gov.br/> <http://www.sertao.rs.gov.br/>).

Figura 4 – Distribuição dos campi do IFRS



Fonte: Site do IFRS, disponível em www.ifrs.edu.br.

Mais populoso dentre os três municípios, Bento Gonçalves tem, atualmente, cerca de 115 mil habitantes. Localizado na serra gaúcha a cerca de 120 km de Porto Alegre, sua produção econômica tem como destaque os setores moveleiro e vitivinícola, com amplo predomínio do primeiro. Contudo, dada a formação histórica ligada ao contexto de imigração italiana, a produção de uvas e derivados, mesmo que responda por uma parcela menor da economia, possui uma expressividade não apenas financeira, mas também simbólica para o município⁵.

Mesmo que nos dias de hoje a elaboração do vinho e demais derivados ocorra, em boa medida, em instalações industriais modernas, a produção de uvas se dá em pequenas propriedades. Segundo o sítio eletrônico da prefeitura municipal, os 5.400 ha de área plantada estão divididos entre 1.400 propriedades, o que implica numa média de 3,8 ha de videiras por propriedade, a maioria delas mantidas com mão-de-obra familiar, isto é, dos proprietários.

Tal panorama deve-se, provavelmente, a dois fatores. O primeiro deles é histórico e remonta ao processo de colonização italiana, no qual foram distribuídos pequenos lotes de terras aos grupos familiares que se instalaram na região a partir de 1875. Ao longo do tempo não houve, na região do município, um processo de incorporação fundiária que tenha levado à formação de médias ou grandes propriedades. Pelo contrário, os desdobramentos familiares e consequentes partilhas de terras implicaram em recortes que contribuíram para dimensões

⁵ Sobre o tema sugere-se a leitura de: Heredia, Giron (2007) e Corteze (2002).

fundiárias atuais. O segundo fator é geográfico, pois o relevo acidentado da região a torna pouco atrativa para culturas agrícolas de larga escala ou para a pecuária extensiva. Por essas razões consolidou-se o regime de pequenas propriedades rurais.

Nestas, por sua vez, é bastante comum a existência de outras atividades produtivas agropecuárias paralelas à produção vitivinícola, tanto para a própria subsistência do grupo familiar quanto para a comercialização. Dessa forma, o arranjo produtivo local de Bento Gonçalves caracteriza-se por uma expressiva produção agropecuária familiar, diante do qual se insere a oferta do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS – Bento Gonçalves.

Quando do início dessa pesquisa o *campus* possuía cinco cursos técnicos, sendo dois subsequentes, em Administração e em Hospedagem; um em fase de transição do formato concomitante para o integrado, em Viticultura e Enologia; e dois integrados ao Ensino Médio, em Informática para Internet e em Agropecuária, sendo este último o único entre todos a ofertar o ingresso de duas turmas. Isso significa que das 150 vagas anuais, preenchidas mediante processo seletivo, mais de um terço, isto é, 60 delas, são destinadas a esse curso técnico. Tal proporção mantém-se na distribuição total de estudantes dos cursos técnicos, o que evidencia a expressividade do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio dentro do *campus* Bento Gonçalves do IFRS.

Município com cerca de 20 mil habitantes e distante cerca de 300 km de Porto Alegre, Ibirubá localiza-se no noroeste do Rio Grande do Sul, região fortemente marcada pela produção agroexportadora, sobretudo da cultura da soja. Segundo dados da FEE, a Agropecuária é responsável por menos de 1/5 do Produto Interno Bruto do município. O setor industrial, por sua vez, tem uma participação ainda menor nesse indicador, o que implica no setor de comércio e de serviços responder por mais da metade da geração de riqueza local.

É importante, porém, perceber que do total de habitantes, quase 4 mil, isto é, aproximadamente 20%, residem na zona rural do município, algo que pode indicar a importância do setor agropecuário para a manutenção da vida local, ainda que não implique em valores financeiros expressivos. Tal como Bento Gonçalves, a cidade de Ibirubá constituiu-se a partir da concessão de lotes de terras a famílias de origem europeia, sobretudo alemã e italiana. Iniciado nas primeiras décadas do século XX, esse processo de colonização resultou na formação de pequenas propriedades caracterizadas pela produção agropecuária familiar. Ainda que, a partir da década de 1960, a região noroeste do Rio Grande do Sul tenha

assistido a um avanço crescente do plantio de soja em larga escala, essa produção familiar parece ter sobrevivido.

Nesse sentido, tanto a cultura da soja quanto a produção familiar justificam a oferta de um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no IFRS – Ibirubá, que quando do início dessa pesquisa tinha, além desse, outros quatro cursos técnicos: dois integrados, em Informática e Mecânica; e dois subsequentes, em Eletrotécnica e em Mecânica. Das 145 vagas disponibilizadas anualmente para esses cursos, 30 delas são no Curso Técnico em Agropecuária, isto é, cerca de 20% do total. Tal proporção, se mantida ao longo do percurso formativo das turmas, indica que mesmo não constituindo uma maioria, os estudantes da área de Agropecuária compõem uma parcela significativa do campus.

Menos populoso entre os três municípios, Sertão possui cerca de 6 mil habitantes e localiza-se também na região noroeste do Rio Grande do Sul, a cerca de 330 km de Porto Alegre. Tal como o nome evidencia, era uma localidade distante de cidades ou aglomerações urbanas expressivas. Constituiu-se a partir dos trabalhos de construção de uma linha de ferro, em 1918, com o estabelecimento de colonizadores de origem italiana oriundos das primeiras colônias localizadas na região serrana. Atualmente, segundo o DataSebrae, cerca de 45% da população reside na área rural e, de acordo com os dados da FEE, a produção agropecuária responde por mais de 50% do PIB do município.

Diante desse cenário, é possível entender não apenas a oferta de cursos técnicos na área da Agropecuária no campus Sertão do IFRS, mas também o número de vagas a eles destinadas. Quando do início dessa pesquisa, de um total de 210 anuais, 120 delas eram para o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e outras 30 para o curso subsequente na mesma área. As 60 restantes dividiam-se entre um curso em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio e outro curso na mesma área, mas em regime de concomitância externa. Tal situação evidencia a expressividade que a formação técnica em Agropecuária tem no IFRS campus Sertão.

Além da importância que têm em cada uma das unidades em que funcionam, os cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio também são expressivos no conjunto do IFRS. De um total de 49 cursos técnicos existentes quando do início dessa pesquisa, apenas outros 8 eram ofertados em três ou mais campi. Dos então cerca de 19 mil estudantes do IFRS, por volta de 500 estudavam em um dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio. O caráter integrado desses cursos dificulta, por sua vez, precisar quantos professores e técnicos estejam envolvidos diretamente nas aulas e atividades cotidianas, mas a

quantidade de estudantes mencionada permite deduzir que seja também um número expressivo. Quanto ao impacto da formação ofertada nas localidades onde ocorre, mensurá-lo implicaria num trabalho de análise longo e denso, que fugiria às possibilidades desse estudo.

Diante do exposto até aqui, cabe agora passar à análise dos cursos em si, no que diz respeito a sua configuração e a sua relação com os documentos político-institucionais e referências teórico-metodológicas que fundamentam a proposta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

4 OS PLANOS DE CURSO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTERGADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS

Este capítulo trata do processo de criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, tendo como fonte principal seus respectivos Planos de Curso. Para tanto, parte-se dos documentos político-institucionais que estabelecem e orientam a implantação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal, comparando-os com o conteúdo textual dos Planos de Curso, a fim de verificar se e como os pressupostos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio foram incorporados e interpretados nesses planos.

Antes, porém, cabe frisar que não se faz aqui a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRS, nem se recorre ao seu cotejamento com os Planos de Curso, devido ao fato de que, quando da criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, o PPP ainda não tinha sido elaborado. Portanto, esse documento não serviu de orientação ou referência para a construção dos Planos de Curso nem forneceu perspectivas sobre Ensino Médio Integrado para a criação desses cursos.

4.1 A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DESDE A PROPOSIÇÃO ATÉ A IMPLANTAÇÃO

O decreto federal nº. 5154/2004, que estabeleceu a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, insere-se num contexto de recrudescimento da discussão em torno do decreto federal nº. 2208/97, o qual estabelecia a separação obrigatória entre as modalidades de ensino mencionadas. De acordo com tal decreto, o Ensino Técnico deveria ser ofertado de duas formas: concomitante, na qual o estudante possui duas matrículas distintas, uma no Ensino Médio e outra no curso técnico, podendo essas ser realizadas na mesma instituição ou cada uma em instituições diferentes; e subsequente, destinada ao estudante que já tivesse concluído o Ensino Médio.

A nova conjuntura política e econômica vivenciada pelo Brasil no início dos anos 2000 fortaleceu os grupos que manifestavam contrariedade em relação a esse decreto, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino diretamente atingidos por ele. De acordo com Eliezer Pacheco, retomou-se uma discussão sobre a necessidade de uma educação politécnica, entendida como unitária e universal, que superasse a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica (PACHECO. 2012. p. 26), numa formação voltada para “o domínio dos

conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI apud PACHECO. 2012. p. 26). Contudo, ainda segundo Pacheco, entre as importantes reflexões ensejadas por essa retomada estava a constatação da impossibilidade material de implementação, nos dias de hoje, da politecnicidade na educação básica brasileira, ao menos na perspectiva mencionada. Isso conduziu à construção de uma alternativa caracterizada por um Ensino Médio que garantiria, ao mesmo tempo, a integralidade da Educação Básica e os objetivos adicionais de uma formação profissional, numa perspectiva de integração dessas duas dimensões (PACHECO, 2012, p. 26).

Tal alternativa foi formalizada pelo decreto nº. 5154/2004, que teve seu conteúdo posteriormente incorporado à LDB através da Lei nº. 11.741/08. Esse decreto, mesmo tendo revogado o decreto nº. 2208/97, manteve a oferta dos cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente junto à retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Esses, ainda que não possuam a dimensão da educação tecnológica ou politécnica, apontam nessa direção, ao contemplar os princípios de construção das mesmas (PACHECO, 2012, p. 28). Em abril de 2007, o governo federal aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia num conjunto de ações visando identificar e solucionar problemas na educação brasileira. Entre as ações previstas no PDE estava a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia, os quais materializavam a pretensão de recompor a espinha dorsal do Ensino Médio público.

Em dezembro do mesmo ano, a SETEC-MEC publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, no qual foram expostas as concepções e os princípios orientadores da proposta de Ensino Médio Integrado. Tendo por base trabalhos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos¹, o documento define a integração como uma concepção de formação em que todas as dimensões da vida humana – trabalho, ciência e cultura – são contempladas no processo educativo, proporcionando aos sujeitos desse processo uma formação omnilateral (BRASIL. 2007. p. 40). Dessa forma, apresenta como componentes dessa proposta de ensino as percepções de formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura são aspectos indissociáveis; e de trabalho e pesquisa como princípios educativos, até chegar à questão da integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica profissional.

¹ As reflexões apresentadas se baseiam nos artigos publicados no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e em texto de Ramos (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. BRASIL. Educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília: SETEC/MEC, 2007, p. 40.

Para tanto, o Documento Base parte das seguintes questões: “Como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada?” (BRASIL. 2007. p. 50). A resposta a essas questões consiste em propostas didáticas que procuram relacionar parte e totalidade, levando em consideração a historicidade da construção do conhecimento, através da identificação de componentes e conteúdos curriculares que permitissem fazer “relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer ‘apreender’ e a realidade em que eles se inserem” (BRASIL. 2007. p. 50).

Nesse sentido, são elencados os pressupostos a serem considerados pelos sistemas e instituições para a elaboração de um Plano de Curso de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, tendo por referência o trabalho de Ciavatta:

- Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida;
- Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral;
- Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.
- Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores;
- Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente;
- Resgatar a escola como um lugar de memória. (CIAVATTA apud BRASIL. 2007. p. 55-57).

Sendo assim, é possível afirmar que, em síntese, um dos pressupostos do Ensino Médio Integrado em nível médio é de que se proporcione ao estudante o papel de sujeito do processo educativo, no qual devem ser contemplados, em profundidade e proporções equivalentes, os conhecimentos tanto da formação profissional quanto da formação cidadã. Além disso, o egresso de um curso técnico integrado ao Ensino Médio deve ser capaz não apenas de realizar atividades técnicas específicas, mas de construir relações entre a tarefa que venha a desempenhar e o contexto produtivo e social em que se encontra.

A partir da identificação desses pressupostos, busca-se verificar se e como os mesmos são contemplados nos planos de curso dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, a partir da análise documental, numa perspectiva de comparação entre os próprios Planos de Curso e deles em relação aos documentos político-institucionais já apresentados. Para tanto, foram selecionados alguns itens específicos, parte deles mais objetivos

e/ou quantitativos, apresentados primeiramente na forma de um quadro, e outra parte na qual se sobressai o caráter pedagógico, por essa razão apresentados com base em alguns excertos.

4.2 OS PLANOS DE CURSO E SUAS RELAÇÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM OS DOCUMENTOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E COM AS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os *campi* Sertão, Bento Gonçalves e Ibirubá do IFRS, entre 2008 e 2010, criaram seus cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio, a partir da elaboração dos respectivos Planos de Curso. Esses documentos encontram-se, atualmente, arquivados junto aos setores de ensino ou de registros acadêmicos de cada *campi*, dado ao fato de não estarem mais em vigência.

Em termos de estrutura formal dois desses três documentos são bastante semelhantes, mais especificamente os de Bento Gonçalves e Ibirubá, sendo provável que o mais antigo tenha sido tomado como referência ao subsequente. O Plano de Curso do *campus* Sertão, nesse aspecto, difere dos demais por ser menor, tanto no número de páginas quanto de itens, e por apresentar os componentes curriculares na forma de quadro, como se verá de maneira específica mais adiante. Mesmo assim, em todos os Planos, os itens estão ordenados e dispostos de forma bastante semelhante, isto é, de acordo com a natureza das informações de cada um.

Dentre esses itens, conforme mencionado, foram selecionados alguns mais expressivos, a serem expostos nessa parte do texto e analisados de duas formas, dadas as suas especificidades. Os primeiros selecionados são aqueles de caráter mais objetivo e quantitativo, que serão dispostos num quadro comparativo, a partir do qual se propõe as respectivas considerações. Os demais itens selecionados são apresentados num segundo momento, de forma textual devido ao seu caráter pedagógico, numa perspectiva que os relaciona aos pressupostos apresentados pelos documentos político-institucionais e que busca, nessa relação, identificar aproximações, convergências e divergências, de modo a poder observar até que ponto a intenção governamental de fomento à Educação Profissional integrada ao Ensino Médio pode ser verificada nesses Planos de Curso.

Os primeiros itens selecionados foram os correspondentes aos dados de identificação, às cargas horárias, bem como aos aspectos delas decorrentes, ao número de vagas ofertadas e aos critérios de avaliação e aprendizagem, nos quais constam as informações a seguir relacionadas:

Quadro 1 – Planos de Curso dos *campi*

<i>Campus</i>	Sertão	Bento Gonçalves	Ibirubá
Ano de criação do curso / Ano de ingresso da 1ª. Turma	2008 / 2009	2009 / 2010	2010 / 2011
Carga horária total	5160 horas	4232 horas	4110 horas
Carga horária do Ensino Médio	2400 horas	2496 horas	2220 horas
Carga horária da formação profissional	2400 horas	1376 horas	1530 horas
Carga horária do estágio	360 horas (a partir da conclusão do 3º. ano)	360 horas (a partir da conclusão do 2º. ano)	360 horas (a partir da conclusão do 2º. ano)
Integralização do curso	Mínimo 3 anos mais estágio e máximo de 5 anos	Mínimo 3 anos mais estágio	Mínimo 3 anos mais estágio e máximo 6 anos
Turno de funcionamento	Integral (manhã e tarde)	Integral (manhã e tarde)	Integral (manhã e tarde)
Ingresso / vagas	Anual / 120 vagas	Anual / 60 vagas	Anual / 30 vagas
Periodicidade letiva e avaliações	Anual, com avaliação semestral + “Provão final”	Anual, com avaliação bimestral	Anual, com avaliação semestral + “Provão final”
Expressão de resultados avaliativos	Notas anuais finais de 0 a 10 (Soma de 4 do 1º. semestre + 4 do 2º. Semestre + 2 do “provão final”) Aprovação com média 7,0 (anual) ou 5,0 (exame final)	Notas anuais finais de 0 a 10, sendo esse resultado da média aritmética bimestral (Cada bimestre também com notas de 0 à 10). Aprovação com média 7,0 (anual) ou 5,0 (exame final)	Notas anuais finais de 0 a 10 (Soma de 4 do 1º. semestre + 4 do 2º. Semestre + 2 do “provão final”) Aprovação com média 7,0 (anual) ou 5,0 (exame final)
Recuperação de rendimento	Exame final anual	Exame final anual	Exame final anual
Regime de dependência	Não ofertado	Não ofertado	Não ofertado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados interessam aqui pelo fato de poderem evidenciar, em alguma medida, como cada *campus* materializou formalmente seu entendimento sobre a proposta do Ensino Médio Integrado. As primeiras informações, sobre as datas de criação, já são expressivas, pois apontam para o fato de que mesmo com a possibilidade legal de criação de cursos técnicos integrados a partir de 2004, os *campi* em questão, mesmo tendo larga trajetória no ensino técnico na área da Agropecuária, criaram seus cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio apenas no contexto imediato de sua incorporação ao IFRS.

O Plano de Curso do *campus* Sertão foi aprovado pelo Conselho Diretor da então Escola Agrotécnica Federal de Sertão em 18 de dezembro de 2008, sendo que a transformação dessa unidade em *campus* do IFRS ocorreu apenas onze dias depois. Cabe ressaltar, nesse sentido, que tal transformação não deve ter consistido em algo inesperado para os sujeitos envolvidos, posto ser resultado de tratativas que vinham ocorrendo nos meses anteriores. O Plano de Curso do *campus* Bento Gonçalves, por sua vez, foi aprovado ao final do ano de 2009, ou seja, logo no primeiro ano como *campus* do IFRS, tendo o mesmo ocorrido com o Plano de Curso do *campus* Ibirubá, dado essa unidade ter se tornado Núcleo Avançado do IFRS em 2010.

Provavelmente tal situação se deva ao fato de que outros documentos referenciais para a criação dos cursos dessa natureza surgiram um pouco depois do decreto n°. 5154/2004. Trata-se do caso do já mencionado Documento Base, de 2008. Porém, esta é uma questão que talvez só possa ser respondida com maior segurança por meio da consulta aos agentes envolvidos na construção dos Planos, posto não haver registro nos mesmos da razão para tanto. As justificativas para a criação desses cursos na modalidade integrada se limitam, nos três documentos analisados, aos aspectos dos arranjos produtivos (global, nacional e regional) e ao histórico de formação na área por parte dos *campi* em questão.

As cargas horárias, por sua vez, talvez consistam num dos aspectos que mais evidenciam o alcance do entendimento acerca da proposta de Ensino Médio Integrado. Os três Planos analisados mantêm uma clara distinção entre as horas das disciplinas propedêuticas e as horas relativas à formação profissional, tanto no item “dados de identificação” quanto no item “matriz curricular”. Mesmo que nesse último item uma representação gráfica das matrizes busque demonstrar a articulação entre as duas áreas, no caso dos Planos dos *campi* Bento e Sertão embasada textualmente em argumentos de natureza pedagógica, parece sobreviver ainda a forma de pensar os cursos técnicos característica da modalidade

concomitante, isto é, que coloca em dimensões marcadamente separadas a formação técnica e o Ensino Médio.

Também com relação às cargas horárias, é interessante notar que os cursos analisados apresentam um total de horas bem superior ao mínimo estabelecido pelo Parecer CNE/CEB n°. 39/2004, o qual regulamenta o decreto n°. 5154/04 e estipula para os cursos técnicos na área da Agropecuária integrados ao Ensino Médio um mínimo de 3600 horas. Todos os Planos possuem mais de 4000 horas, situação que condiciona o turno de funcionamento e o tempo de integralização dos cursos. Isto porque essa quantidade de horas implica em aulas em dois turnos, notadamente manhã e tarde, em praticamente todos os dias da semana, a fim de que seja cumprida a carga total nos três anos estipulados nos Planos. Porém, dada à exigência do estágio, mesmo que no caso dos *campi* Bento Gonçalves e Ibirubá o mesmo pudesse ser realizado já a partir da conclusão do segundo ano, na prática a integralização dos cursos era de, no mínimo, três anos e meio, tendo em vista a dificuldade de cumprir as 360 horas previstas de forma paralela às aulas.

Nesse sentido, a questão da realização do estágio e, conseqüentemente, da integralização dos cursos provavelmente estava condicionada, também, pela quantidade de vagas ofertadas. Primeiro porque em todos os municípios onde estão os *campi* era difícil encontrar vagas para todas/os as/os estudantes em empresas ou em propriedades rurais, mesmo em Bento Gonçalves, mais populoso entre os três. Além disso, por vezes, as/os estudantes acabavam realizando as atividades de estágio em outro município por questões familiares, ou pela disponibilidade de oferta, ou pelo ramo específico com que desejava trabalhar, ou pela qualidade do local de trabalho. Independente da razão, o fato é que a realização do estágio em outro município era inviável em meio às aulas, fazendo com que as/os estudantes necessitassem fazê-lo após a conclusão do terceiro ano de curso.

Os critérios de avaliação, por sua vez, constituem um aspecto marcante no que diz respeito ao entendimento sobre o Ensino Médio Integrado. A expressão dos resultados das avaliações é comum aos três *campi*, com notas anuais finais de 0 a 10, sendo 7 a nota necessária para aprovação sem prestar um exame final. Em caso de realização de tal exame a nota para progressão no curso é 5. No Plano de Curso de Bento Gonçalves, a nota anual é estabelecida a partir da média dos resultados parciais bimestrais. Já nos Planos de Ibirubá e Sertão, essa nota seria o resultado da soma entre as notas parciais semestrais, que iriam de 0 a 4, e a nota de um chamado “provão final”, que iria de 0 a 2. Tal provão seria dividido em duas partes, uma com as questões dos componentes curriculares propedêuticos e outra com os

componentes curriculares da formação profissional, com pesos iguais para cada parte e com questões objetivas em número proporcional à carga horária anual de cada componente.

A expressão numérica das notas e as médias para progressão são aspectos que não fogem ao que comumente é verificado nas instituições de ensino, não tendo relação direta com a oferta ou não do Ensino Médio Integrado. Contudo, a mencionada separação em duas partes do provão final, em Ibirubá e Sertão, aponta para uma permanência clara da distinção entre Ensino Médio e formação profissional num âmbito fundamental de funcionamento dos cursos nesses *campi*. Como o Plano de Curso de Sertão é anterior ao de Ibirubá, parece provável que o primeiro tenha servido de modelo para o segundo nesse aspecto.

Além disso, como em nenhum dos Planos é previsto o regime de dependência, em caso de não obtenção da nota 5 em uma ou mais disciplinas a/o estudante deveria cursar novamente toda a série. Por um lado, isso parece indicar uma vinculação entre os componentes curriculares de um determinado ano letivo, porém, por outro, pode significar uma desconsideração de todo o percurso formativo da/o estudante, ignorando o conhecimento construído nos componentes em que obteve aprovação e, dessa forma, indo de encontro aos pressupostos não apenas o Ensino Médio Integrado, mas também da formação humana integral. Tal condição, se pensada na possibilidade de estudantes eventualmente reprovadas/os estarem em situações como a de vulnerabilidade social ou ao menos precisarem ajudar no sustento familiar e, por essa razão, terem de optar entre os estudos ou o trabalho, pode contribuir para o aumento da evasão escolar.

A partir desse ponto, serão analisados os objetivos do curso, o perfil do curso e o perfil do profissional ou egresso. Estes itens dos Planos têm um caráter mais textual, o que torna menos propícia sua apresentação em um quadro comparativo, tal como feito com os itens anteriores. Sendo assim, alguns trechos desses itens serão transcritos e, em seguida, analisados.

Com relação aos objetivos, antes da transcrição, cabe descrever uma espécie de panorama geral. Esse elemento é um dos primeiros a aparecer em todos os documentos, correspondendo ao item 6 no Plano de Bento Gonçalves, 4 no Plano de Ibirubá e 2 no Plano de Sertão. Estão divididos em Geral e Específicos, cabendo destacar a peculiaridade dos Planos de Curso de Ibirubá e Sertão, que apresentam não um, mas três objetivos gerais. O Plano de Curso de Bento Gonçalves, por sua vez, mantém a ideia de um único objetivo geral mais amplo:

O Curso Técnico em Agropecuária objetiva a formação de profissionais responsáveis que sejam capazes de planejar, orientar e executar técnicas visando à eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, assumindo postura empreendedora, conscientes de seu papel político, social e ambiental, e preparados para atender as demandas da sociedade. (BENTO GONÇALVES. 2009. p. 12).

O Plano de Curso de Ibirubá, por sua vez, apresenta três objetivos gerais:

Implantar no Campus Avançado Ibirubá o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, visando formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem conscientes no setor de agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, servindo também de fomento à atividade de transformação na região de abrangência da Escola, além de buscar atender as expectativas de seus alunos e da comunidade em geral. (IBIRUBÁ, 2010, p. 4).

Formar profissionais Técnicos em Agropecuária, com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável. (IBIRUBÁ, 2010, p. 4).

Contribuir, através da oferta do Curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio, para a permanência do homem no campo e para a melhoria da qualidade de vida dos mesmos, utilizando o potencial econômico da região. (IBIRUBÁ, 2010. p. 4).

Tal como o Plano de Curso de Sertão:

Implantar na Escola Agrotécnica Federal de Sertão o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, visando formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem conscientes no setor de agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, servindo também de fomento à atividade de transformação na região de abrangência da Escola, além de buscar atender as expectativas de seus alunos e da comunidade em geral. (SERTÃO, 2008, p. 2-3).

Formar profissionais Técnicos em Agropecuária, com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável. (SERTÃO, 2008, p. 3).

Contribuir, através da oferta do Curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio, para a permanência do homem no campo e para a melhoria da qualidade de vida dos mesmos, utilizando o potencial econômico da região. (SERTÃO, 2008, p. 3).

De imediato é possível perceber serem quase idênticos os objetivos gerais dos cursos de Ibirubá e Sertão, com a troca apenas das expressões que identificam cada *campus*. Nesse

sentido, pelas datas de criação dos cursos, é bastante provável que o Plano de Curso de Sertão tenha sido utilizado como modelo para o Plano de Curso de Ibirubá.

Com relação ao conteúdo de cada objetivo, a despeito da ideia de implantação do próprio curso, expressa nos Planos de Ibirubá e Sertão, a qual não será tratada nesse estudo, em todos os documentos está presente o objetivo de formar profissionais técnicos ou com habilidades técnicas e científicas, capazes de uma atuação consciente junto ao setor agropecuário, ao meio ambiente e à comunidade e/ou sociedade. Sendo assim, a ideia de consciência do egresso no exercício de sua função parece ser o recurso fundamental no sentido de conferir o caráter integrado da formação, como que querendo dizer que o profissional formado no curso não apenas deverá saber fazer como saber o que está fazendo, para que e para quem está fazendo, e as implicações daquilo que faz. Para tanto, subentende-se que a/o estudante deverá ter contato com conhecimentos que vão além da formação técnica, que lhe permitam justamente chegar a essa pretendida consciência.

Contudo, o Documento Base é bastante pontual quanto às concepções e princípios desse tipo de formação, destacando como pressuposto fundamental a formação humana integral:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é 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, o ensino técnico, tecnológico ou superior. (BRASIL, 2008, p. 41).

Nesse sentido, os Planos de Curso em seus objetivos gerais, ainda que apontem para uma atuação consciente na relação com o mercado de trabalho, a sociedade e o meio ambiente, são categóricos em afirmar pretender uma formação profissional.

Com relação aos objetivos específicos, o Plano de Curso de Bento Gonçalves apresenta dez, enquanto os Planos de Ibirubá e Sertão apresentam sete, os quais, tal como no caso dos objetivos gerais, são praticamente idênticos nesses dois últimos Planos. Os objetivos apresentados em Bento Gonçalves são:

- formar profissionais habilitados em produção vegetal (horticultura, silvicultura e culturas anuais) e paisagismo, capazes de atender a demanda regional;
- formar profissionais habilitados em produção animal, capazes de atender a demanda da Região;
- formar profissionais habilitados em agroindústria, capazes de atender a demanda crescente da região no que se refere à transformação da matéria-prima do setor primário;

- contribuir para o desenvolvimento da produção vegetal e animal, na região, através da inclusão, no mercado, de profissionais capazes de transformar a realidade regional de maneira autônoma e empreendedora;
- fornecer conhecimento técnico para otimização dos meios de produção, de forma a reduzir custos e aumentar a competitividade do produtor rural;
- formar profissionais capazes de elaborar projetos de produção de novas culturas adaptadas às condições edafoclimáticas da região, com vistas a viabilizar de forma sustentável a pequena propriedade rural;
- desenvolver no futuro profissional as competências necessárias para a ampliação dos sistemas de produção existentes de forma inovadora;
- propiciar a agregação de valor aos produtos de origem animal e vegetal, aumentando a rentabilidade da propriedade rural, a partir da atuação de profissionais habilitados;
- oferecer aos futuros profissionais os conhecimentos tecnológicos necessários para a melhoria da qualidade e desenvolvimento de novos produtos, que respondam às exigências do mercado consumidor;
- aprimorar no aluno conceitos de responsabilidade social e ambiental. (BENTO GONÇALVES, 2009, p. 12-13).

Os objetivos de Ibirubá são:

- Desenvolver as habilidades necessárias ao perfil do Técnico em Agropecuária, através da integração teoria e prática nos processos que envolvem, desde a pesquisa de mercado até a comercialização.
- Formar profissionais capazes de produzir produtos com qualidade, dentro dos padrões estabelecidos, em condições de competir no mercado globalizado;
- Atuar como agente de incentivo à melhoria da qualidade de vida no campo;
- Colaborar na diminuição das perdas de produtos agropecuários, através de métodos e técnicas adequadas planejadas;
- Cumprir a função social da Escola, colaborando com a melhoria das condições de vida no campo, com a diminuição do êxodo rural, através de novas alternativas aos pequenos e médios produtores;
- Oportunizar uma formação profissional com alternativa de trabalho a alunos oriundos do meio rural;
- Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos do Campus Avançado Ibirubá. (IBIRUBÁ, 2010, p. 4-5).

E os objetivos de Sertão são:

- Desenvolver as habilidades necessárias ao perfil do Técnico em Agropecuária, através da integração teoria e prática nos processos que envolvem, desde a pesquisa de mercado até a comercialização.
- Formar profissionais capazes de produzir produtos com qualidade, dentro dos padrões estabelecidos, em condições de competir no mercado globalizado;
- Atuar como agente de incentivo à melhoria da qualidade de vida no campo;
- Colaborar na diminuição das perdas de produtos agropecuários, através de métodos e técnicas adequadas planejadas;

- Cumprir a função social da Escola, colaborando com a melhoria das condições de vida no campo, com a diminuição do êxodo rural, através de novas alternativas aos pequenos e médios produtores;
- Oportunizar uma formação profissional com alternativa de trabalho a alunos oriundos do meio rural;
- Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. (SERTÃO, 2008, p. 4).

Mais uma vez se fortalece a hipótese do Plano de Sertão ter servido como modelo para o Plano de Ibirubá, pois mesmo com os objetivos específicos diferindo apenas nas expressões que identificam cada *campus*, o Plano de Ibirubá mantém a palavra Escola num destes objetivos, com a inicial em letra maiúscula, indicando não se tratar do uso corriqueiro do termo escola, mas sim a reprodução textual do item presente no Plano de Sertão, que teve sua elaboração concluída quando o *campus* Sertão ainda era Escola Agrotécnica Federal. Dado o exposto, as considerações que se seguem serão as mesmas quando relativas aos objetivos específicos dos Planos de Ibirubá e Sertão.

No Plano de Curso do *campus* Bento Gonçalves, dos dez objetivos, quatro mencionam a intenção de “formar profissionais”, dando a ideia de que buscam fornecer as habilidades e os conhecimentos tidos como necessários para a atuação profissional; outros cinco buscam relacionar o conteúdo do objetivo ao profissional já formado, isto é, para o momento de sua prática como profissional; e um deles indica a busca por uma formação com conteúdo social, isto é, além do âmbito da atuação profissional específica. Já nos Planos de Curso dos *campi* Ibirubá e Sertão, dos sete objetivos específicos quatro apresentam “formar profissionais”, no mesmo sentido do que já foi mencionado em relação ao *campus* Bento Gonçalves; um deles indica a busca por uma formação com conteúdo social, novamente no mesmo sentido da consideração anteriormente feita em relação ao primeiro *campus*; e, por fim, um objetivo voltado para a instituição em si.

Nesse sentido, nos objetivos específicos do Plano de Curso de todos os *campi* é possível perceber certa preponderância do enfoque profissional e uma centralidade na figura do estudante, sujeito em praticamente todos os itens. Nos *campi* Ibirubá e Sertão, contudo, há um objetivo no qual não há sujeito definido e que, por essa razão, permite que esse seja entendido tanto como o egresso quanto como o curso em si ou a própria instituição, dado consistir em “atuar como agente de incentivo à melhoria da qualidade de vida no campo”. Independente de quem seja o sujeito, trata-se de um objetivo que aponta na direção de uma função social, algo verificado de forma semelhante em outros dois objetivos, o que implica

numa proporção bem distinta se comparado ao que pode ser constatado nos objetivos específicos do *campus* Bento Gonçalves.

Colocado de outra maneira, mesmo que em todos os Planos o número de objetivos específicos que mencionam “formar profissionais” seja quatro, no Plano de Curso de Bento Gonçalves outros cinco, mesmo que não utilizem essa expressão, relacionam seu conteúdo ao âmbito do exercício profissional. Ou seja, nove de dez objetivos específicos desse plano apontam nesse sentido. Já nos Planos de Curso de Ibirubá e Sertão, os outros três objetivos possuem um caráter mais amplo, do ponto de vista social ou, ao menos, menos voltados para o exercício profissional propriamente dito. Em outras palavras, não há entre os objetivos específicos dos Planos dos *campi* Ibirubá e Sertão uma preponderância tão forte das pretensões de formação profissional. Por fim, em nenhum dos três Planos os objetivos específicos há alguma menção clara de pretensão de formação integrada.

Portanto, é possível pensar, a partir da análise dos objetivos que constam nos três Planos de Curso analisados, que os pressupostos de Ensino Médio Integrado ainda não se faziam presentes de forma consistente, mesmo quando ressaltadas algumas pretensões mais críticas, sociais e/ou de relação com o mercado de trabalho e o meio ambiente. Não se trata de afirmar que tais pressupostos estejam completamente ausentes e muito menos que os agentes responsáveis pela construção desses documentos não estivessem imbuídos de ideias nesse sentido. A fonte utilizada nesse exercício de análise sequer permitiria uma afirmação dessa dimensão. Porém, em termos textuais, não se pode apontar de forma categórica a correspondência nos Planos de Curso dos pressupostos presentes nos documentos político-institucionais que orientam a criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Quanto ao perfil do curso, cabe destacar que se trata de um item presente apenas nos Planos de Curso dos *campi* Bento Gonçalves e Ibirubá e que ele é textualmente igual, tendo como única diferença preceder o perfil do profissional egresso, no caso do Plano de Bento, e de ser posterior a esse mesmo item, no caso do Plano de Ibirubá:

O Curso Técnico em Agropecuária oferece uma formação profissional ampla, capaz de atender à Agricultura Familiar e ao Agronegócio, valorizando a geração de trabalho e renda, de forma a responder às necessidades sociais e culturais de cada região. O Curso busca formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade, respeitando a sustentabilidade do ambiente, no âmbito da produção animal e vegetal, bem como da transformação e comercialização destes produtos. (BENTO GONÇALVES, 2009, p.13; IBIRUBÁ, 2010, p.10).

De imediato, ainda que talvez por uma razão de objetividade na escrita, cabe apontar que o perfil proposto pelos *campi* Bento Gonçalves e Ibirubá não cita a expressão “integrado” ao descrever o curso técnico em Agropecuária. No entanto, menciona a figura de uma formação profissional ampla, capaz de atender tanto à agricultura familiar quanto ao agronegócio. Também propõe a busca pela formação de profissionais que sejam técnica e politicamente preparados para questões relacionadas à sociedade, ao meio ambiente e ao campo produtivo. A capacidade e o preparo mencionados, subentende-se, demandariam uma construção de conhecimentos que fosse além do domínio de informações específicas da área técnica, ou seja, que contemplasse uma formação mais ampla. A partir dessa interpretação poderia se dizer que esse item contém subjacente a ideia da formação integrada. Contudo, trata-se justamente de uma interpretação, a qual dependerá do leitor do documento, não sendo possível, de fato, identificar nenhum elemento textual mais objetivo que indique a natureza integrada do curso em questão.

Por fim, cabe ainda analisar o item correspondente ao perfil do profissional egresso. No Plano de Curso do *campus* Bento Gonçalves são propostas 26 competências, descritas na forma de tópicos, divididas entre 10 relativas ao perfil do profissional e outras 16 conferidas pela Resolução CNE/CEB ao profissional da área de agropecuária. No mesmo item há ainda a especificação das formas e locais nas quais o profissional com tais competências poderia atuar. Os Planos dos *campi* Ibirubá e Sertão são, mais uma vez, idênticos nesse aspecto e apresentam, por sua vez, uma divisão das competências do profissional em três partes, mais especificamente perfil profissional da habilitação, aspectos específicos da habilitação e atuação profissional. Ao total são 114 competências, 7 na primeira parte, 21 na segunda e 86 na terceira. Dado a quantidade de tópicos, optou-se aqui por não transcrevê-los, a fim de não comprometer a fluidez do texto. Contudo, todos estão de forma integral nos anexos desse trabalho (Anexo I), a fim de que se possa fazer a confrontação entre eles e a análise elaborada.

Dentre todas as 254 competências citadas nos Planos de Curso, somente duas delas remetem a alguma ação que não seja de caráter especificamente técnico. Trata-se da que menciona que a/o egressa/o poderá “atuar como elemento de transformação da realidade social onde estiver inserido”, que aparece justamente nos Planos de Ibirubá e Sertão, por isso contabilizada como duas. Nesse sentido, mesmo diante dessa exceção, é possível verificar um expressivo predomínio dos aspectos técnicos nas pretensas atribuições do profissional egresso do curso. Tal constatação aponta num sentido semelhante ao dos outros aspectos verificados no estudo desses Planos, o de que os pressupostos de Ensino Médio Integrado, presentes na

documentação político-institucional, não parecem ter sido contemplados, de forma clara e consistente, na construção dos Planos de Curso dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio dos IFRS.

Contudo, é fundamental considerar que a construção desses cursos teve sua historicidade, o que implica num caráter dinâmico e contínuo. Prova disso é que atualmente todos os Planos de Curso analisados nesse texto já passaram por significativas revisões e alterações, que resultaram em documentos novos. Mesmo assim, o entendimento dos formatos e conteúdos dos anteriores são fundamentais para se entender esse mesmo contexto maior, político e educacional, bem como para compreender os processos de construção dos cursos técnicos de cada *campus* em sua historicidade. Além disso, o estudo dos primeiros Planos ajuda a evidenciar até que ponto as pretensões de Ensino Médio Integrado, manifestadas na esfera política decisória, foram entendidos e apropriados na esfera executora, isto é, nos *campi* que vieram a ofertar os cursos técnicos integrados.

Trata-se, nesse sentido, da distinção conceitual, já mencionada no primeiro capítulo, entre a implantação e a implementação de uma política educacional, face de uma política pública específica, a qual corresponde à forma como determinados governos elaboram e desenvolvem suas ações, tendo em vista seus projetos de sociedade e/ou objetivos junto a ela. Dessa forma, entendendo-se uma política educacional como aspecto de uma política pública, é possível analisá-la pelo mesmo prisma, isto é, percebendo o texto dos documentos como a implantação e a execução desse texto pelos diferentes agentes envolvidos como a implementação ou, como propõem Stephen Ball e Richard Bowe (1992), como o contexto da prática.

Tal contexto seria o último de um ciclo composto por três contextos (mais tarde revisto pelos autores, com o acréscimo mais dois contextos), o qual corresponderia às respostas aos documentos e orientações que implantam a política educacional governamental. É nesse âmbito que a política literalmente acontece, isto é, é implementada. Contudo, a implementação implica, necessariamente, em processos de apropriação, interpretação e recriação da política por parte dos sujeitos envolvidos, situação que produz diversas consequências, entre elas até mesmo uma sensível diferença em relação aos textos de implantação.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e

interesses são diversos. [...] Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. [...]. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Dessa forma, propõe-se aqui uma utilização em dois níveis do modelo de análise proposto por Ball e Bowe. O primeiro é a percepção dos documentos oficiais, principalmente o Decreto Federal n.º. 5154 e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, como textos de implantação da política educacional orientada para o Ensino Médio Integrado, e a elaboração dos Planos de Curso como um aspecto da implementação dessa política, devido à participação de gestoras/es, coordenadoras/es e professoras/es no âmbito do próprio espaço educacional onde essa seria implementada.

Porém, dada à natureza textual, é possível perceber esses Planos também como uma dimensão de implantação da política educacional, a qual tem sua implementação efetiva no espaço da sala de aula, na prática docente cotidiana. E para entender essa implementação do Ensino Médio Integrado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, mais especificamente no que tange ao Ensino de História dentro dessa lógica, é que se recorreu aos relatos das/os gestoras/es, coordenadoras/es escolares e professoras/es de História envolvidas/os nesse processo, os quais serão analisados no próximo capítulo.

5 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE CURSO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Esse capítulo tem como tema específico os processos de construção dos Planos de Curso, desde a idealização dos cursos até a finalização desses documentos, com a finalidade de identificar os diversos aspectos que perpassaram tais processos, buscando analisar como os sujeitos envolvidos interpretavam a questão do Ensino Médio Integrado e, mais especificamente, o Ensino de História dentro dessa proposta pedagógica.

Para tanto foram entrevistadas 12 pessoas diretamente envolvidas nesses processos, 7 que estavam desempenhando funções de gestão ou coordenação pedagógica e 5 eram docentes de História. Além dessas, outras 10 pessoas foram consultadas e forneceram informações que contribuíram para a pesquisa, ainda que seus relatos não tenham demandado a realização de uma entrevista propriamente dita.

Tais procedimentos tiveram como fundamentação metodológica a já mencionada ideia de entrevista compreensiva, proposta por Jean-Claude Kaufmann (2013). Nesse sentido, foi elaborado um conjunto com 11 perguntas, relacionadas à implantação e à implementação dos cursos técnicos que são objeto de análise dessa pesquisa (Apêndice III). Porém, antes de explicitar esse conjunto de perguntas e como ele foi pensado, cabe frisar a dupla percepção que aqui se tem sobre a construção dos Planos de Curso, isto é, a de que esse processo é, por um lado, parte da implantação dos cursos e, por outro, parte da implementação de uma política educacional, sendo esse último aspecto aquele que mais nos interessa nesse capítulo.

O conjunto de perguntas foi pensado numa ordem sequencial, ainda que não rígida, na qual os entrevistados e as entrevistadas partiriam de sua formação e trajetória profissional, passando pelo ingresso no IFRS e as eventuais implicações de se trabalhar com educação profissional nesse tipo de instituição, chegando até aos processos de implantação e implementação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio e às suas atuações pedagógicas. No entanto, não apenas a sequência inicialmente pensada, mas a própria utilização das perguntas previamente elaboradas ou a sua substituição por outras surgidas durante as entrevistas, tinha-se claro, estavam condicionadas pelo desenvolvimento das entrevistas. Portanto, a flexibilidade em relação ao conjunto de perguntas previamente elaborado e a sensibilidade diante das falas da/os entrevistadas/os consistiram, desde o primeiro momento, em premissas metodológicas.

Segundo Kaufmann:

A grade de perguntas é um guia muito flexível no quadro da entrevista compreensiva. Uma vez redigidas, é raro que o investigador tenha que lê-las ou ordená-las uma após a outra. É um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade. Mas para alcançar isso é necessário que ela tenha sido anteriormente redigida com atenção, totalmente assimilada, praticamente decorada. (KAUFMANN, 2013, p. 74-75).

Nessa perspectiva, às/aos entrevistadas/os era apresentada a proposta geral da pesquisa e feita a primeira pergunta. No entanto, a partir daí, o desenvolvimento da atividade dependia de como a conversa se desenrolava, buscando-se sempre ser exatamente isso, uma verdadeira conversa, com papéis e objetivos claros, mas sem hierarquia entre as partes que dialogavam. Ainda segundo Kaufmann:

O ideal é romper a hierarquia sem cair numa equivalência de posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente. O pesquisador é o condutor, ele define as regras e coloca as perguntas; o informante se contenta, inicialmente, em responder. Tudo se joga em seguida: ele deve sentir que aquilo que diz vale ouro para o pesquisador, que este o segue com sinceridade, não hesitando em abandonar sua grade para lhe pedir que comente a informação fundamental que acaba de ser declarada de forma sucinta (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Dessa forma, as perguntas que efetivamente foram feitas nas entrevistas muitas vezes não corresponderam ao conjunto previamente elaborado no que diz respeito à ordem e à forma, mas foram condizentes com seu conteúdo. Além disso, mesmo que o foco de análise último dessa pesquisa seja o Ensino de História no Ensino Médio Integrado, nenhuma das questões estava direcionada para alguma área do conhecimento específica, mas sim às percepções e práticas docentes. Isto porque, dado o fato de pessoas com formações em outras áreas ocuparem funções de gestão e coordenação pedagógica pertinentes a essa pesquisa, as/os docentes entrevistadas/os não foram apenas da área de História.

Quanto às/aos entrevistadas/os, cabe apresentar uma síntese do processo de investigação e construção do itinerário de entrevistas. O primeiro passo foi a verificação dos nomes nos próprios Planos de Curso, nos quais constam as equipe diretivas no momento da formalização desses documentos. Os nomes imediatamente buscados para a prospecção das pessoas que poderiam ser entrevistadas foram aqueles que ocupavam a Direção Geral de

campus e, sobretudo, a Direção de Ensino¹, posto serem essas funções as que estariam ligadas de forma mais direta aos processos de criação de cursos. Tais nomes poderiam compor o conjunto de entrevistados, mas a ideia inicial era, a partir deles, verificar demais pessoas que estiveram envolvidas nesses processos, mais especificamente aquelas que ocupavam as coordenações pedagógicas e as/os professoras/es de História de então.

No caso do *campus* Bento Gonçalves, dado o fato do pesquisador ser docente nessa unidade, o contato com algumas dessas pessoas foi bastante facilitado. As pessoas que ocupavam a Direção de Ensino e a Coordenação Pedagógica seguem lotadas nesse *campus* e o convívio com elas era bastante frequente em certos momentos. Quanto às/aos docentes de História, a situação ganha certa peculiaridade. Partiu-se do pressuposto de que teria sido apenas uma pessoa que teria participado desse processo nessa condição, posto haver apenas uma vaga da área no *campus* naquela ocasião. Contudo, como se verá adiante, mais pessoas poderiam ter desempenhado essa função, o que demandou novos esforços de investigação, identificação e contato. Dessa forma, a princípio, para essa etapa da pesquisa, do *campus* Bento Gonçalves havia quatro pessoas a serem entrevistadas, uma que ocupou a Direção de Ensino, duas que desempenhavam a coordenação pedagógica e duas na condição de docentes de História.

Em relação ao *campus* Ibirubá, o primeiro contato foi com a pessoa que ocupa a Direção Geral e que na época de interesse dessa pesquisa ocupava a Direção de Administração e Planejamento. A partir desse contato foi possível identificá-la a como uma daquelas que deveriam ser entrevistadas, bem como outros nomes pertinentes à pesquisa, mais especificamente uma pessoa que estava na Coordenação de Curso e outras duas na condição de docentes de História. Eram, portanto, mais quatro pessoas a serem entrevistadas.

Por sua vez, no caso do *campus* Sertão também foi a partir da pessoa que ocupava a Direção Geral que se chegou aos nomes que, a princípio, deveriam ser alvo de contato e entrevista para a pesquisa. Dentre os diversos nomes mencionados, três foram identificados como necessários, cada um desempenhando as funções de gestão de *campus*, Coordenação Pedagógica e docência na área de História. Uma vez identificados esse total de 12 nomes, era necessário contatar 11 deles e verificar sobre sua disposição e disponibilidade para realizar uma entrevista e, dessa forma, contribuir para a pesquisa, no que todos foram absolutamente abertos e solícitos.

¹ De um modo geral, o topo da estrutura organizacional de gestão dos *campi* do IFRS é composta por uma Direção Geral, eleita pelo voto direto da comunidade acadêmica, e por cinco direções sistêmicas logo abaixo dela (Direção de Ensino, Direção de Pesquisa e Inovação, Direção de Extensão, Direção de Desenvolvimento Institucional e Direção de Administração e Planejamento).

Cabe lembrar que um dos nomes, que não demandou contato para a entrevista, é o do próprio pesquisador desse trabalho, reiterando que, conforme Ponte (2004), a investigação da própria prática é uma forma de pesquisa válida como as demais, conquanto observados os critérios de busca pela produção de conhecimento, de rigor metodológico e de publicização da análise e suas reflexões subsequentes.

As entrevistas foram realizadas entre 23/07/2018 e 30/10/2018 em diversos locais, tais como o próprio local de trabalho da pessoa entrevistada, sua residência ou outro *campus* do IFRS em que ela se encontrava na ocasião. Apenas dois relatos não foram produzidos de forma presencial, sendo um deles obtido por chamada telefônica com vídeo e outro por e-mail. Todas as conversas ocorreram em apenas um encontro e demandaram entre 30 e 90 minutos aproximadamente. Antes de seu início, cada pessoa era novamente informada sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre o anonimato de seu relato. Tendo aquiescido novamente com a participação, era solicitado que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em duas vias, ficando uma delas com a pessoa entrevistada.

Para fins de apresentação e análise das falas das/os entrevistadas/os, tendo em vista o anonimato, mas também a necessidade de esclarecer as funções desempenhadas e os seus locais de trabalho nos processos de construção dos Planos de Curso, optou-se pela sua identificação utilizando a função padronizada no gênero feminino, o *campus* e, caso mais de uma pessoa tenha desempenhado a mesma função, uma numeração. Dessa forma, o conjunto de pessoas entrevistadas ficou o seguinte:

- Diretora de Ensino de Bento Gonçalves;
- Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 1;
- Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 2;
- Professora de História de Bento Gonçalves 1;
- Professora de História de Bento Gonçalves 2
- Diretora de Administração e Planejamento de Ibirubá;
- Coordenadora de Curso de Ibirubá;
- Professora de História de Ibirubá 1;
- Professora de História de Ibirubá 2;
- Diretora de Ensino de Sertão 1;
- Diretora de Ensino de Sertão 2;
- Professora de História de Sertão.

Dadas as peculiaridades de cada *campus*, as pessoas envolvidas não desempenhavam exatamente as mesmas funções em cada um deles, mas foram entrevistadas na medida em que se pôde perceber que estiveram envolvidas diretamente na construção dos Planos de Curso. No *campus* Bento Gonçalves, de acordo com os relatos, a Diretora de Ensino Médio e Técnico, função então existente, foi a pessoa mais envolvida no processo de construção do Plano de Curso no que tange à equipe gestora. A coordenadora de ensino médio e técnico e a coordenadora dos cursos técnicos, ambas aqui identificadas como coordenadoras pedagógicas, também acompanharam o processo, mas uma delas sem protagonismo e a outra de maneira externa.

Já no caso do *campus* Sertão foram entrevistadas duas diretoras de ensino pelo fato dessa função ter passado para outra pessoa em meio ao processo de criação do Plano de Curso. Além disso, não é mencionada a função de coordenação pedagógica pelo fato de que a professora de História desempenhou a Coordenação Geral de Ensino durante o período de interesse dessa pesquisa, optando-se aqui por referenciá-la apenas como professora de História.

Por fim, o *campus* Ibirubá apresenta uma peculiaridade relevante em relação aos demais, posto ser, então, um *campus* recente, com poucos servidores, o que implicou no fato de a Diretora Geral, normalmente mais distante de processos pedagógicos, como a criação de um Plano de Curso, estar diretamente envolvida nesse caso. Também é digno de nota o fato de que havia diversas outras funções que não estavam sendo desempenhadas no *campus* pela simples falta de servidores, algo que fazia com que pessoas em funções já existentes acabassem por desempenhar mais tarefas do que aquelas que convencionalmente lhes caberia. Trata-se do caso da Coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que não tinha designação oficial para essa função, mas que atuava como uma espécie de Coordenadora Geral de Ensino.

Quanto às cinco professoras de História dos três *campi*, em Bento Gonçalves e em Ibirubá ocorreu uma substituição durante o percurso formativo das primeiras turmas ingressantes dos cursos. Dessa forma, nesses casos, apenas uma das professoras em cada *campi* participou da construção do Plano de Curso. No entanto, buscou-se também o relato das professoras que trabalharam com as primeiras turmas pelo fato de poderem contribuir com sua percepção de Ensino Médio Integrado e de como os elementos preconizados nos Planos foram apropriados no trabalho em sala de aula.

Em todas as entrevistas buscou-se, antes de chegar especificamente na questão da construção dos Planos de Curso, conhecer um pouco da pessoa entrevistada a partir da sua formação acadêmica e de sua atuação profissional, não apenas no que diz respeito ao trabalho no IFRS. Tais formações mostraram-se bastante variadas, sendo elas:

- História (4 pessoas);
- Administração (1 pessoa);
- Agronomia (1 pessoa);
- Ciências Econômicas (1 pessoa);
- Medicina Veterinária (1 pessoa);
- Pedagogia (2 pessoas);
- Técnicas Agrícolas e Agropecuárias² (1 pessoa).

Além disso, 4 dentre as pessoas entrevistadas mencionaram também ter passado pela formação técnica de nível médio, aspecto que, por sua vez, apresenta uma questão interessante. Em primeiro lugar porque 3 dentre as 4 pessoas que mencionaram ter feito cursos técnicos na sua formação de nível médio disseram tê-lo feito na mesma instituição onde mais tarde vieram ser servidoras. Mais especificamente no atual IFRS *campus* Sertão. Trata-se do caso da Diretora Geral de Ibirubá, a Diretora de Ensino 1 e a Professora de História de Sertão. Além de manifestarem satisfação em ter retornado aos seus locais de formação para atuar profissionalmente, a vivência anterior no ensino técnico foi apontada como um elemento importante para a percepção de como atuar em sala de aula.

Disse a Professora da História de Sertão:

“(...) até porque quando eu fui aluna, Ensino Médio não tinha o nome de integrado, mas era integrado. Quando eu entro na instituição nós trabalhávamos com uma modalidade chamada concomitante. Então eram duas matrículas separadas. Não havia muita conversa entre a parte técnica³ [e a parte propedêutica] (...).

Já a Diretora Geral de Ibirubá relata que:

“(...) por ser aluna da rede e por considerar que a Educação Profissional foi importantíssima na minha vida, foi um ponto marcante, que eu entrei como aluna

² Ainda que a nomenclatura tenha a expressão “técnicas”, trata-se de uma formação com nível de graduação.

³ Serão mantidas em todas as transcrições as formas coloquiais das narrativas, características da expressão oral.

aos 14 anos, dos 14 aos 16 eu fiz o Ensino Médio, numa época em que a gente exercia muito a prática, o slogan inclusive era 'aprender a fazer fazendo'.

Nesses dois relatos, as experiências anteriores são apontadas como referência para a percepção do Ensino Médio Integrado. No primeiro deles há a avaliação de que mesmo não sendo algo instituído formalmente, já existia se realizava um trabalho integrado, prejudicado posteriormente pela adoção do regime de concomitância. No segundo surge a ideia da prática como elemento importante naquilo que, mesmo a entrevistada não usando propriamente a expressão Ensino Médio Integrado, entende como positivo e até mesmo desejável na formação dos estudantes.

O caso da Professora de História de Bento Gonçalves 1, porém, aponta uma perspectiva oposta:

“(...) eu tive uma experiência meio negativa [...] eu fiz o Ensino Médio ali, meados dos anos 90, 94 pra 95. Digamos assim, tu fazer o Ensino Médio, pro filho de um trabalhador [...], tu fazer um curso técnico era o horizonte quase que único de um filho de um trabalhador [...] eu entrei num Curso Técnico em Eletrotécnica numa escola estadual [...] e eu tive uma péssima experiência. Eram professores assim, aqueles professores que fizeram suas formações lá nos anos 70, sabe, então era um ensino assim muito conservador. Muito conservador. [...] Resultado: fiquei seis meses”.

As demais pessoas entrevistadas, por sua vez, não relataram experiências anteriores com a Educação Profissional, seja do ponto de vista teórico ou prático. Talvez, deduz-se aqui, pelo fato de esse não ser um tema trabalhado na graduação à época de suas formações, no caso dos licenciados, ou justamente pela graduação alheia às questões da Educação, no caso daquelas com formação em outras áreas.

Faz-se essa primeira consideração por ser esse um panorama, provavelmente, semelhante em relação a muitas outras pessoas envolvidas nos processos de construção dos Planos de Curso e que não foram entrevistadas nesse estudo, isto é, a de falta de informações ou experiências anteriores que subsidiassem o trabalho acerca da criação de um curso técnico, ainda mais orientado na perspectiva do Ensino Médio Integrado.

5.1 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E GESTORAS

Pode-se questionar então, dada essa situação, por que se decidiu, nos *campi* estudados, onde já estavam em funcionamento cursos técnicos na área da Agropecuária, pela criação de cursos dessa natureza, integrados ao Ensino Médio? Nem todas as pessoas entrevistadas, ao serem perguntadas, foram claras quanto às motivações, ainda que de suas falas se pudesse perceber que a criação dos cursos veio em atendimento às demandas institucionais superiores, ou seja, governamentais. A percepção dessas demandas, porém, apresenta uma variação que num primeiro momento pode parecer sutil, mas que em seu conteúdo indica leituras bastante distintas acerca da própria figura do Ensino Médio Integrado.

Por exemplo, para a Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 1, tratou-se de obedecer a uma determinação formal “[*criou-se o curso*] porque o governo mandou. Não houve, não foi escolha do campus, escolhas dos professores. Determinação de cima para baixo”.

Percebe-se uma avaliação, talvez, mais viável para quem desempenhava uma função de gestão, uma vez que tal condição implica, ou ao menos deveria implicar, numa proximidade maior com atos do governo e em seu conhecimento antecipado, em relação a outras colegas servidoras que não desempenhem função semelhante. No entanto, mesmo percebendo ser uma demanda institucional, a Coordenadora de Curso de Ibirubá apresenta uma leitura diferente do ponto de vista qualitativo. Antes de ser uma imposição, ainda que a necessidade de cumprimento de uma lei implique também nessa dimensão, a implementação da Lei 11.982/08 e, conseqüentemente, o cumprimento do artigo 7º, parágrafo I, que estabelece a prioridade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, é vista como resultado de uma demanda anterior à própria Lei.

Para a Coordenadora de Curso de Ibirubá:

“(...) eu conseguia perceber os Institutos Federais como uma grande conquista, de lutas históricas. Assim, eu via uma oportunidade, uma chance que era o que a gente sonhava em termos de escola. Você pegar aquela faixa que não conseguia entrar numa federal, que não conseguia acessar a universidade privada. Os Institutos vieram para atender esse público especificamente. Então, eu confesso assim, que parecia um fato, a criação dos Institutos, para mim representava uma vitória, em termos de luta pela educação e se sonhava muito onde é que se poderia chegar com isso, havia um, e eu especificamente, tinha um encantamento muito grande por isso. Aquele documento, de criação dos IFs e toda a sua

concepção, ele sinalizava, para mim, uma nova etapa pro Brasil em termos de educação”.

Ainda que nessa fala a entrevistada não mencione especificamente a questão do Ensino Médio Integrado, ao aludir a “toda a concepção” do documento e demonstrar ter entendimento tanto dos embates necessários para se chegar à lei quanto à vitória que ela significava nesse sentido, a Coordenadora de Curso de Ibirubá indica ter certa clareza em relação ao papel que cabia ao Ensino Médio Integrado nesse documento. Além disso, dados os esclarecimentos prévios sobre a pesquisa para a qual ela estava colaborando na condição de entrevistada, o Ensino Médio Integrado acabava sendo um horizonte constante em todas as perguntas e respostas.

Essa interpretação da fala da entrevistada consiste num exercício que vai ao encontro do que propõe Kaufmann, isto é, de que a interpretação raramente reside apenas na imaginação, posto ser argumentada, ligada a um quadro de análise (KAUFMANN, 2013, p. 146). Assim, mesmo que a expressão Ensino Médio Integrado não apareça nesse trecho, o conteúdo da conversa como um todo permite afirmar que esse aspecto está implícito na fala. Aliás, a Coordenadora de Curso de Ibirubá corrobora essa análise ao avaliar os problemas da implementação da Lei 11.982/08:

“(...) as pessoas vieram aqui com uma ideia completamente assim ‘vamos criar uma universidade’, a verticalização atropelou o documento. Pra mim é muito claro, assim, eu não sou contrária à verticalização, mas eu acho que a verticalização foi interpretada de uma forma muito às avessas. Desesperadamente se buscou uma verticalização. Então, de repente, nós não consolidamos nem o integrado, nós estávamos pensando em mestrado. Então, para mim isso era uma contradição, eu acho que a gente era uma verticalização às avessas, ela não conferia o que estava previsto no documento. Então, assim, a ideia de nós pensar em realmente fortalecer a nossa base, entender o que era integrado, efetivamente fazer um curso integrado, a gente, esse desespero pela verticalização, por exemplo, nos podou a possibilidade de entender o que seria um curso integrado na prática”.

Eis a distinção qualitativa entre as duas leituras, ambas de coordenadoras que participaram dos processos de construção dos Planos de Curso. Numa delas a criação de um curso técnico integrado ao Ensino Médio é, antes de tudo, uma imposição governamental. Na outra, é uma conquista, resultado de um processo no qual a lei que determina sua criação é uma etapa e não sua origem.

Não se trata aqui de verificar qual dessas leituras é mais verossímil ou condizente com a criação desses cursos, mas sim de identificar algumas das possíveis leituras que permearam esses processos, de forma a ressaltar sua complexidade e seu caráter multifacetado. Além disso, em ambas as perspectivas a demanda é institucional, isto é, não partiu da comunidade escolar ou acadêmica. Mesmo se observados sob o prisma de luta por uma proposta de educação diferenciada, como propõe a Coordenadora de Curso de Ibirubá, os processos de criação dos Planos de Curso não foram iniciativa específica dos grupos de servidores de cada *campus*. Talvez isso ajude a explicar, mais adiante, as eventuais dificuldades na implantação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS.

Porém, uma vez iniciados esses processos, foi possível identificar na fala das pessoas entrevistadas que algumas desempenharam certo protagonismo junto aos mesmos, no sentido de conduzirem ou mediar atividades, produzirem materiais e articularem os demais envolvidos. Tal identificação advém não apenas da fala daquelas pessoas que se disseram mais envolvidas nos processos, mas também pelo fato de outros depoimentos corroborarem essa situação. Dessa forma, foi possível constatar um protagonismo, em seus respectivos *campi*, da Diretora de Ensino de Bento Gonçalves, da Coordenadora de Curso de Ibirubá, da Diretora de Ensino de Sertão 1 e da Professora de História de Sertão, essa última na condição de Coordenadora Geral de Ensino na ocasião.

O *campus* Sertão foi, nesse sentido, o pioneiro no IFRS na criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. O Plano de Curso foi aprovado pelo conselho diretor da ainda Escola Agrotécnica Federal de Sertão ao final de 2008, onze dias antes da transformação da unidade em *campus* do IFRS. De acordo com a Diretora de Ensino 1, que assumiu essa função em abril de 2008, já era sentida uma série de dificuldades no cotidiano do Curso Técnico em Agropecuária já existente, na modalidade concomitante ao Ensino Médio, notadamente no que diz respeito à sua conclusão. A partir de então, buscou-se subsídios tanto para enfrentar a situação específica do curso quanto para o próprio exercício da função.

A Diretora de Ensino de Sertão 1 relata que

“(...) nas participações pelo Brasil aí, de encontros, de congresso, discussão sobre as maneiras do sistema de ensino e tal e aí nessas áreas de discussões começou a surgir ideias, algumas coisas já do Ensino Integrado (...) a gente participou de várias reuniões e encontros e que tinha, um dos temas era sempre, era a questão do Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. E aí a gente começou a amadurecer a ideia: ‘quem sabe nós introduzindo o

integrado, nós vamos resolver alguns problemas que tem o concomitante'. E aí a gente foi amadurecendo a ideia e aí quando a gente resolveu 'vamos partir pra tentar implantar? Sim!' E aí a gente reuniu todos os colegas professores, discutimos, (...) no segundo semestre de 2008 a gente começou, trabalhou muito em cima da montagem, a preparação do novo sistema, do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, e preparamos tudo até que saiu o veredito final e aí formulamos todo o material para iniciar em 2009. E aí foi o que aconteceu”.

Nessa fala, ao contrário daquilo que foi mencionado com relação à criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio nos *campi* Bento Gonçalves e Ibirubá, a iniciativa não é apontada como uma imposição, nem como uma demanda institucional, mas sim como uma alternativa a uma situação local. Contudo, a própria participação em eventos nos quais o Ensino Médio Integrado era um dos temas permite visualizar como plausível a ideia de que a Diretora em questão já vislumbrava que tal modalidade de ensino poderia ganhar status de demanda institucional.

Além disso, a fala no plural da Diretora de Ensino de Sertão 1, ainda que recorrente em toda a entrevista, mesmo quando dizia respeito à sua atuação individual, no caso desse trecho não é fortuita. Isto porque quando diz “a gente”, a entrevistada refere-se também à participação da Coordenadora Geral de Ensino que, como já mencionado, era também a Professora de História de Sertão.

Contudo, os relatos tanto da Diretora de Ensino de Sertão quanto da própria Professora de História são bastante verossímeis no que diz respeito à participação dessa na construção do Plano de Curso em questão. Aliás, tendo sido o Plano aprovado em dezembro de 2008, não haveria como tal participação ter ocorrido se a Professora tivesse assumido a Coordenação Geral de Ensino em 2009. Sobre essa atividade, a Professora de História de Sertão comenta que:

“Eu fui, não vou te dizer com certeza, mas seu eu me lembro, eu era presidente da comissão [de estudos sobre o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio]. A Direção nomeou por portaria uma comissão de estudos. Essa comissão debateu aí durante um, quase um ano e elaborou uma, uma pré-proposta. (...) e aí durante várias reuniões foi feito uma construção, foi reunido o pessoal, trinta e tantos professores (...) a comissão elaborou uma pré-proposta e aí várias outras reuniões, o colegiado foi: 'não, mas a nossa opinião é essa'. Então foi uma construção coletiva, onde todos que quiseram e puderam opinaram e aí depois foi pra aprovação do conselho (...)”.

Ressalta a Diretora de Ensino de Sertão 1 que, além desse caráter de construção coletiva, buscou-se subsidiar teoricamente as discussões através de encontros e materiais:

“(...) claro que a gente buscou bastante material pra ser avaliado, discutido e tal [...] na época, pra nós foi assim uma, uma novidade. E a gente começou a gostar da ideia e, é claro, a gente buscou primeiro muito material, muitas participações, palestras de pessoas, inclusive nós fizemos um encontro na nossa instituição e veio um palestrante que na época já era entendido no curso integrado (...)”.

No entanto, de acordo com a Professora de História de Sertão, na condição de presidente da comissão de estudos, as discussões entre os professores foram focadas mais em questões práticas, do cotidiano do curso a ser criado, do que em aspectos teóricos ou conceituais:

“(...) as grandes questões eram rever a grade curricular, era a integração, era o sistema de avaliação no regimento escolar, que passou a ser nota, média sete e tal, e a questão da organização do calendário letivo, que nós saímos de uma organização trimestral para semestral. Isso tudo partiu do próprio corpo [docente], todo o grupo”.

Não por acaso, os dois primeiros aspectos dentre os citados pela fala da Professora de História de Sertão estão relacionados à figura do currículo. O primeiro deles de forma mais evidente, posto ser justamente a grade curricular. Por sua vez, o segundo aspecto também, na medida em que a ideia de integração é sistematicamente associada à questão da interdisciplinaridade ao longo da entrevista: *“(...) a dificuldade do integrado na prática é fazer com que os professores conversem. A Matemática converse com a História, a História com a Geografia (...)”.*

Nesse sentido, portanto, é possível perceber a centralidade da figura da estrutura curricular na construção desse Plano de Curso. Conforme já mencionado, dado o caráter multifacetado que o conceito de currículo comporta, faz-se uso aqui daquela face que diz respeito à sua materialidade, isto é, à sua dimensão textual, verificada justamente no Plano de Curso. É em torno desse documento, bem como do conjunto de componentes e conhecimentos que estabelece, que as identidades docentes se orientam e se posicionam. Ao discutirem a grade curricular e a interdisciplinaridade, as professoras e os professores estavam, também, discutindo os seus papéis individuais e o valor dos saberes formais com que trabalham.

De acordo com Arroyo:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos (grifo nosso) nas diretrizes do currículo e avaliado nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram em torno desse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. Nossas identidades têm como referente recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. (ARROYO, 2011, p. 15).

Mesmo que a afirmação de Arroyo seja direcionada aos profissionais licenciados, nesse caso, aquelas e aqueles que não possuem tal formação, na medida em que trabalham com a Educação Profissional, podem ser analisadas/os sob esse prisma. Aliás, é provável que alguns dentre esses tenham feito uma formação docente para o exercício dessa atividade. Trata-se, portanto, não apenas do debate acerca de uma nova proposta pedagógica a ser adotada em um curso, mas também de uma disputa por prerrogativas e espaços dentro dos currículos.

Tal disputa, nesse sentido, consistiu numa condicionante do processo de construção do Plano de Curso, ainda mais se observadas, por outro lado, as fragilidades teóricas do corpo docente com relação ao Ensino Médio Integrado, pois, de acordo com a Professora de História de Sertão, “*faltou arcabouço teórico*” para as pessoas envolvidas nesse processo. Por essa razão, também segundo a Professora, o documento escrito, isto é, o Plano de Curso, não contemplou todas as intenções e discussões que antecederam sua redação. Nas suas palavras, “*o que foi pensado não está 100% no papel*”. Em seguida, ao avaliar uma espécie de descompasso entre o que entende por Ensino Médio Integrado e aquilo que aparece no Plano, comenta que “*a intenção era fazer um curso integrado, mas no papel acabou não aparecendo mecanismos pra isso*”.

É importante ressaltar que a Professora desempenhava nesse momento, além da Coordenação Geral de Ensino do *campus*, função presidente da comissão responsável pela elaboração do Plano de Curso, algo que implicou justamente na responsabilidade da redação final desse documento.

Por sua vez, a alegada ausência desses mecanismos no Plano de Curso teria tido como uma de suas compensações a articulação entre os Núcleos de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão – NIEPEs. Organizados por área, 9 no total, esses núcleos têm como uma de suas funções a distribuição dos componentes curriculares entre os colegas de área que o compõe, mediante concessão dessa atribuição pela Direção de Ensino do *campus*. Segundo a Professora de História, dada a percepção de que o caráter integrado desejado na construção do

Plano não estava contemplado na redação final do mesmo, os NIEPEs passaram a ser vistos como um dos mecanismos para a integração. Comenta a Professora que:

“(...) os núcleos vieram depois. Nós percebemos uma deficiência naquilo que a gente tinha construído, então primeiro vamos integrar por áreas e tentar fazer com que as áreas se conversem, desenvolvendo projetos de ensino, extensão, pesquisas em conjunto, pra poder fazer a integração. Que a dificuldade do Integrado, na prática, é fazer com que os professores se conversem. A Matemática converse com a História, a História com a Geografia”.

Percebe-se nesse trecho, claramente, a associação intrínseca entre a ideia de Ensino Médio Integrado e interdisciplinaridade. Quase que como sinônimos. Como se verá mais adiante, trata-se de uma percepção bastante corrente entre as pessoas entrevistadas, sejam elas gestoras, coordenadoras pedagógicas ou professoras de História.

O segundo Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS foi o do *campus* Bento Gonçalves, com o Plano de Curso construído ao longo de 2009 e com o ingresso das duas primeiras turmas em 2010. Nesse processo, conforme já mencionado, ocupou um papel de protagonismo a Diretora de Ensino, pois, de acordo com ela própria:

“Na verdade eu não botei meu nome lá, como elaboradora, tá lá enquanto Diretora de Ensino Médio e Técnico. Mas basicamente quem formatou o documento, quem juntou todas as ementas e trabalhou na elaboração, quem coordenou esse trabalho fui eu (...)”.

Tal situação é reiterada pelas duas pessoas que passaram pela Coordenação Pedagógica (função imediatamente abaixo dessa Direção no organograma do *campus*) no período entre a construção do Plano de Curso e o ingresso das primeiras turmas. Porém, diferente da Coordenadora Pedagógica 1, que como já mencionado entende ser o processo de criação do curso oriundo essencialmente de uma determinação governamental, a Diretora de Ensino relaciona tal processo a um projeto chamado Ressignificando o Ensino Agrícola.

O *campus* Bento Gonçalves ofertava há muitos anos a formação técnica em Agropecuária, de forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio, sendo que em meados dos anos 2000 ocorreu uma discussão sobre a reformulação dos Planos desses cursos. De acordo com a Diretora de Ensino:

“É, o projeto Ressignificando, eu tive a iniciativa de escrever e submeter. Ele propunha uma discussão de curso e a reformulação do PPC. Então, nesse projeto

havia já uma proposta de reformular o curso e, é claro,[...] isso tinha que estar em sintonia com a Direção de Ensino Médio que na época era [cita o nome de um colega] o Diretor de Ensino Médio e Técnico, e que tinha também esse interesse, queria o integrado”.

Nessa fala, a Diretora de Ensino situa o momento inicial da criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus* Bento Gonçalves no referido projeto. Porém, não o resume a essa iniciativa, posto mencionar o interesse da própria gestão daquele momento ter interesse na discussão acerca da ideia de um curso integrado ao Ensino Médio.

Essa espécie de convergência de interesse no curso integrado entre a Diretora de Ensino, que no momento da proposição do Resignificando o Ensino Agrícola ainda não ocupava essa função, e o colega que ocupava a mesma, tem relação com a experiência de gestão anterior da Diretora, que ocupou essa mesma função num outro período:

“Durante o período, alguns anos ali de CEFET, de 2005 a 2007, eu fui Diretora de Ensino [...] e os Diretores de Ensino então participavam do FDE (Fórum de Diretores de Ensino) que hoje são os Pró-Reitores de Ensino que participam. Então, naquele período ali, de 2005 a 2007, eu participei de inúmeras discussões sobre o integrado. É, eu participei também como delegada da primeira Conferência Nacional de Educação Profissional que teve em Brasília. E aí a discussão era muito grande. Já existiam embates muito grandes sobre a questão do integrado”.

Dessa forma, mesmo que mencione a criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio como um desdobramento do projeto Resignificando o Ensino Agrícola, a Diretora de Ensino contempla também a dimensão político-institucional mais ampla na sua explicação, na medida em que relata as discussões sobre o Integrado nos fóruns nacionais. Na perspectiva da entrevistada, trata-se de uma sintonia que levou à criação do curso integrado ao Ensino Médio:

“Houve essa sintonia. Exatamente, houve essa sintonia. Eu não me lembro agora se teve comissão, mas o que eu lembro mais é que foi muito rico, um seminário [...] aonde se trabalhou junto professores do Ensino Médio, professores da Educação Profissional e técnicos”.

Assim, de acordo com a explicação da Diretora de Ensino, a criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG pode ser entendida como resultado da combinação entre a demanda institucional mais ampla, que vinha se desenhando nos fóruns de discussão nacionais, e o arranjo interno do *campus*, no qual ocorria a reflexão acerca do

ensino nos cursos de Agropecuária e a intenção da gestão em criar o curso integrado ao Ensino Médio.

Não seria o primeiro curso nessa modalidade no *campus*, pois, no momento em que se começou a construir o Plano de Curso do Técnico em Agropecuária, já havia dois outros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em funcionamento, mais especificamente o Técnico em Comércio e o Técnico em Informática para Internet. O primeiro deles foi criado em 2006 e se tratava de um curso ligado ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Foi no contexto de criação desse curso que a Diretora de Ensino e o próprio *campus* passaram a ter contato com as questões relacionadas ao Ensino Médio Integrado:

“Então, na verdade, o primeiro aprofundamento maior em relação ao Ensino Integrado, ele veio com a questão do PROEJA [...], a primeira experiência assim que eu vivenciei de, digamos, Ensino Integrado aqui, desde a Escola Agrotécnica e tal, foi com o desafio do PROEJA”.

Tal experiência é descrita como referência para, mais tarde, a criação do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, bem como modelo daquilo que se entendia por Ensino Médio Integrado. Sobre a criação e o funcionamento do Técnico em Comércio, a Diretora de Ensino comenta que: *“(...) a gente tinha que trabalhar de uma forma totalmente diferente do que a gente vinha trabalhando e colocar todos os professores a trabalhar juntos. Acho que esse que é o grande desafio”.*

Nesse trecho a entrevistada apresenta um dos elementos do que se entende por Ensino Médio Integrado, mais especificamente a ideia de articulação entre as professoras e os professores, de trabalharem juntos. Essa percepção é reiterada quando da descrição da criação do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

“Eu me lembro que, por exemplo, assim, a gente discutiu (...) o que a Geografia e os Solos [componente curricular chamado Solos e Irrigação] têm em comum. Porque daqui a pouco determinados conceitos de rocha, de relevo, que vão tá afetando a formação do solo são trabalhados em Geografia. E por que eu tô trabalhando de novo com Solos isso? Então tava junto o professor de Geografia e o professor de Solos. Ah, porque na Física (...) eu preciso estudar a força da gravidade lá, a pressão, sucção [...] isso é importante lá na irrigação. A Matemática, eu no Solos faço cálculo de adubos, preciso trabalhar bastante a questão da regra de três (...). No caso da História, a História da Agricultura (...) onde é que a História pode, a Sociologia, a Filosofia, subsidiar e fazer discussões e a gente não precisar fazer de novo lá nas disciplinas da Educação Profissional”.

Essa articulação entre as professoras e os professores, por sua vez, estaria orientada em dois sentidos complementares. O primeiro deles seria o da interdisciplinaridade, realizada a partir trabalho em sala de aula com conteúdos e temas em comum a duas ou mais disciplinas. O segundo seria uma espécie de caráter subsidiário de algumas disciplinas em relação àquelas da formação profissional, como fica evidenciado no trecho transcrito acima. Tal perspectiva se repete nas falas da pessoa que respondia pela coordenação pedagógica do *campus* naquele contexto. Segundo a Coordenadora Pedagógica 1:

“(...) aí o pessoal da área técnica participava bastante, discutia em relação aos conteúdos. Eles chamavam o pessoal do Ensino Médio [...] apresentavam uma linha de conhecimentos que eles necessitavam para que eles conseguissem desenvolver os conteúdos do técnico”.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que combina interdisciplinaridade e, dentro dessa, um caráter subsidiário das disciplinas propedêuticas em relação às disciplinas da formação profissional. Isso implicava, por sua vez, dada essa espécie de relação hierárquica entre as áreas do conhecimento, em rever a ordem dos conteúdos comumente utilizada nas disciplinas propedêuticas, algo que, segundo a Diretora de Ensino e a Coordenadora Pedagógica 1, teve sensíveis impactos entre as professoras e os professores envolvidos no processo de construção do Plano de Curso. Conforme relata a Diretora de Ensino:

“(...) vamos ter que mudar a ordem e aí, é claro, foi uma revolução. A gente ter que mudar a ordem dos conteúdos que, daqui a pouco, “não, mas eu dou aula pro técnico em Enologia e isso a gente vê lá no segundo ano e aí, agora, vou ter que ver no primeiro”.

Nesse trecho, a Diretora de Ensino faz uso de uma comparação com outro curso técnico em funcionamento no *campus*, o Técnico em Viticultura e Enologia, ofertado então em regime de concomitância interna, para demonstrar o estranhamento das professoras e dos professores que eventualmente tiveram a ordem convencional dos seus conteúdos alterada na construção do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Aliás, para a Coordenadora Pedagógica 1 esse impacto não se restringia às professoras e aos professores, mas também às e aos estudantes, citando como exemplo as implicações que essa mudança de ordem tinha sobre aquelas/es que participavam do processo seletivo seriado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, o chamado PEIES:

“E aí retirava muito da ordem (...), alguns alunos nossos participavam (...) em Santa Maria (...) o PEIES, faziam por etapa. O alunos tinham grandes dificuldades nisso, que os conteúdos não fechavam (...)”.

Por outro lado, essa interdisciplinaridade, ainda que vista como subsidiária da formação profissional e que implicasse em mudança na ordem convencional de conteúdos, teve aspectos positivos, como no caso da criação de disciplinas que resultaram da fusão de uma da área propedêutica e outra da área técnica. Segundo a Diretora de Ensino:

“(...) eu acho que foi muito rico a própria questão, também, por exemplo, do Paisagismo junto com Artes. Quer dizer, uma disciplina do Ensino Médio e uma disciplina da Educação Profissional foram fundidas numa única, numa disciplina que trabalha isso (...) a Sociologia também, a gente foi pra Sociologia Rural [disciplina de Sociologia e Extensão Rural]. Bom, então a gente, é claro, que isso também teve resistências, ‘ah mas eu não tô preparado pra isso’”.

Esse último aspecto mencionado no trecho, o das resistências, surge em certos momentos nos relatos das entrevistadas, relacionado por vezes à falta de embasamento teórico, em outras vezes à questão das necessidades de adequação a um trabalho mais articulado com o de outras/os colegas, ou ainda, às questões mais burocráticas. Sobre essa última, a Coordenadora Pedagógica 1 relata que uma das resistências entre professoras e professores em relação à criação do curso integrado se deu também pela desconfiança em relação a uma proposta nova do governo, dado o desconforto que já havia com a avaliação por competências instaurada há algum tempo:

“Se fazia reunião explicando para os professores da proposta que está vindo [o Ensino Médio Integrado] e já tava todo mundo indignado com a proposta anterior de competências. Mais uma política de governo que tem que ser instaurada”.

A Coordenadora Pedagógica 2, que durante o processo de criação do Plano de Curso não desempenhava ainda essa função, mas como pedagoga do *campus* observou boa parte dele, relatou perceber diversos *avanços e retrocessos* no decorrer das reuniões entre as professoras e os professores. Dentre aquilo que percebe como retrocessos estava a dificuldades de professoras e professores *saírem de suas caixinhas*, expressão que remete ao desconforto que alguns docentes tinham em trabalhar de forma interdisciplinar ou, ao menos, reverem os métodos que já utilizavam.

No entanto, a mesma Coordenadora não relata esse aspecto como algo de grande impacto no processo de criação do Plano de Curso. Pelo contrário. Ressalta como se tratou de

um trabalho realmente coletivo que somente pôde concretizar mediante o efetivo engajamento das pessoas envolvidas:

“(...) eu me recordo de muitas, muitas reuniões [...] Jera uma fala recorrente assim, que nós tínhamos os cursos concomitantes e nós precisávamos dar um salto e pensar os nossos cursos concomitantes de uma outra maneira, numa outra organização pedagógica [...] pensar um curso integrado [...] uma ruptura pedagógica, assim, uma outra maneira de ver os cursos técnicos”.

Ainda nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica 2 comenta que:

“(...) pelos relatos e tudo o que eu pude acompanhar foi, foi de fato colaborativo. As pessoas estavam imbuídas dessa ideia (...). Eu acho que não teria ido adiante se não tivesse minimamente essa abertura pra pensar esse diferente”.

Por sua vez, a Coordenadora Pedagógica 1, aquela que ocupava essa função durante o processo, também enfatiza a grande quantidade de encontros e discussões:

“(...) a ideia era fazer o Integrado. (...) eu estava na coordenação e aí a gente fazia as reuniões. A gente mexeu na Agropecuária. Exatamente, foi muitas e muitas reuniões. A princípio se fazia com todo o pessoal, aí depois (...) eles chamavam o pessoal do Ensino Médio (...)”.

No entanto, a própria Coordenadora Pedagógica 1 reitera que mesmo estando no exercício dessa função, a condução das reuniões ficava a cargo da Diretora de Ensino. Essa, por tal razão, descreve o processo de criação do Plano de Curso com mais detalhes:

“(...) foi em torno de um ano, talvez até um pouquinho mais (...) não teve palestrante. Era o próprio grupo. Que que a gente tentou fazer? Ementas. Bom, trabalhando com as ementas das disciplinas (...) fizemos isso à luz de dificuldades que nós encontrávamos no Concomitante”.

Esse trecho explicita que a construção do Plano de Curso se deu menos pela referência de fundamentações teóricas sobre a questão do Ensino Médio Integrado e mais pelas questões identificadas como dificuldades que ocorriam nos cursos concomitantes, bem como pelas já mencionadas ideias de interdisciplinaridade e de as disciplinas propedêuticas subsidiarem as da formação profissional.

Nesse sentido, a Diretora de Ensino avalia que o documento, em sua formatação final, ficou aquém daquilo que se pretendia.

“Eu acho que ele podia talvez, conceitualmente, ter ficado melhor. Eu acho que o grande mérito desse processo todo foi, como eu comentei, a gente partir das ementas e trabalhar essa questão de não é um pré-requisito formal, “tá, mas eu preciso desse conhecimento pra trabalhar essa relação entre a formação geral e a formação profissional”, ela foi bastante discutida. E eu acho que esse foi o grande ganho, do documento, a parte por exemplo, assim, filosófica, de discussão das concepções de educação. Toda essa questão eu acho que poderia ter sido muito melhor. E aí eu coloco minha limitação, enquanto, também, minha formação. Então eu acho que do ponto de vista da estruturação, do desenho curricular [...] foi um avanço”.

Conforme já apontado, foi a Diretora de Ensino a responsável pela redação final do Plano de Curso e, talvez por essa razão, faça referência a si mesma quando comenta as fragilidades teóricas do documento. Porém, tendo em vista o caráter coletivo do processo de sua construção, reiterado por todas as entrevistadas, se pode deduzir que tais fragilidades não eram exclusividade da Diretora e que, tampouco, sanar essa situação estivesse ao seu alcance naquele contexto.

Pode-se dizer, talvez, que essa avaliação da Diretora de Ensino se insere num último aspecto a ser comentado sobre o processo de construção do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Trata-se daquilo que se pode chamar, grosso modo, de receptividade ou aceitação do próprio documento final. Mesmo demonstrando essa espécie de insatisfação com a questão da fundamentação teórica, a Diretora de Ensino considera que o processo de construção do Plano foi profícuo. De acordo com ela *não houve grandes dificuldades para reformular o PPC*, sendo que a expressão reformular deve ser entendida no sentido de transformação de cursos antes concomitantes em um curso integrado. Ainda de acordo com a Diretora, ninguém de manifestou contrário ao documento final, tendo surgido dificuldades maiores quando de sua implementação.

O último Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS a ser criado foi o do *campus* Ibirubá, mais precisamente em 2010, com ingresso da primeira turma no início do ano seguinte. O processo de construção do Plano de Curso, porém, ocorreu num contexto bem distinto dos verificados nos casos dos *campi* Bento Gonçalves e Sertão. Isto porque o *campus* Ibirubá passou por um processo de implantação como *campus* avançado do IFRS-BG, tendo a estrutura física da então Escola Técnica do Alto Jacuí sido federalizada, mas com os servidores nomeados para atuar na unidade somente após efetivada a federalização, mais especificamente após o início de 2010.

De acordo com a Diretora de Administração e Planejamento, que foi uma das primeiras servidoras nomeadas para o *campus*, eram apenas quatro os servidores efetivos

quando do início das atividades, contando com ela, que dividia suas atividades entre as funções de gestora e de professora da área zootécnica. Esses quatro servidores tinham de manter em funcionamento cursos técnicos já em andamento e, para tanto, contaram por um tempo com uma parceria com a prefeitura municipal e com o apoio de outras/os docentes do IFRS, até que mais professoras e professores, bem como técnicas e técnicos administrativas/os em educação fossem nomeadas/os para a unidade.

Por essa razão, a Diretora de Administração e Planejamento participou ativamente do processo de criação do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, mais como professora do que propriamente como gestora. De acordo com ela:

“É, nos éramos poucos aqui na instituição. E como nós já tínhamos no IFRS dois campus que ofertavam o Técnico em Agropecuária a gente buscou esses PPCs, tanto do campus Bento quando do campus Sertão, e buscamos adaptar à nossa realidade. E como a minha área é zootécnica, eu atuei mais nas ementas dessas disciplinas, procurando dialogar com quem estava aqui e ver o que era possível fazer pra integrarmos”.

O relato da Diretora de Administração e Planejamento segue no sentido de evidenciar aquilo que acreditava ser necessário para a formação das e dos estudantes:

“(...) uma defesa eu fiz. Foi que a gente mantivesse a disciplina [...] das práticas, que os alunos tivessem envolvimento com a prática. Porque eu entendo que a fixação do conteúdo no momento em que a gente pratica algo ela é mais, mais intensa, melhor do que, do que só ter a teoria. Até porque o técnico em Agropecuária é aquele profissional que vai atuar realizando as atividades, colocando a mão na massa, nas diferentes propriedades, nas cooperativas. Então eu achei importante que, na medida do possível e dentro da previsão legal, se mantivesse essas aulas práticas fortalecendo o conhecimento do aluno”.

É possível perceber, nessa fala, dois aspectos importantes, um pela sua menção e outro pela sua ausência. O mencionado é a questão da prática entendida como elemento central na formação técnica. O ausente, por sua vez, é a questão da interdisciplinaridade, tão comumente associada à ideia de Ensino Médio Integrado nas demais entrevistas.

Outra pessoa envolvida no processo de criação do Plano de Curso e que trouxe contribuições importantes para o seu entendimento é a Coordenadora de Curso, também uma das quatro primeiras pessoas nomeadas para o *campus*. A identificação aqui utilizada dessa professora com tal função, porém, demanda um rápido esclarecimento. Quando da prospecção anterior às entrevistas, sobre com quem falar em cada *campus*, essa professora foi indicada

como a Coordenadora de Curso quando da criação do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Inclusive, durante a própria entrevista com ela, essa condição de Coordenadora foi mencionada em algumas perguntas e em nenhum momento corrigida.

No entanto, quando da entrevista com a Diretora de Administração e Planejamento, essa, em vez de se referir à colega como Coordenadora de Curso, se referiu como Diretora de Ensino. Diante dessa informação conflitante, se buscou o currículo lattes da professora, no qual não consta registro de nenhuma dessas funções no período de interesse dessa pesquisa. Essa situação pode estar relacionada, talvez, à organização ainda incipiente do *campus*, isto é, de poucos servidores, sendo provável que esses desempenhassem várias funções e que algumas deles não tivessem registro formal, como portarias de nomeação ou instrumento semelhante. De qualquer forma, opta-se aqui por tratar essa professora como Coordenadora de Curso.

Feito esse esclarecimento e dado tanto essa condição de coordenação quanto a já mencionada pouca quantidade de professoras e professores no *campus*, se deduz que a atuação dessa professora na criação do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tenha sido expressiva. Mas, nas palavras da própria Coordenadora de Curso, a sua participação nesse processo foi *insignificante*. Essa avaliação se torna compreensível quando ela segue em sua descrição:

“É porque, na verdade, infelizmente, foi um copia e cola. (...) o primeiro foi um copia e cola, pelas circunstâncias. Porque nós tínhamos duas pessoas com o diretor e um técnico administrativo. Então, literalmente, foi um copia e cola. Porque (...) nós tínhamos três concomitantes, três sub. Nós tínhamos seis turmas e elas estavam ali (...), a gente tinha que dar conta de tudo isso (...). Então, quer dizer, foi lamentável mas essa é, é a pura realidade assim”.

Esse trecho da fala da Coordenadora de Curso é bastante esclarecedor, ao contextualizar as circunstâncias em que foi construído o Plano de Curso e as suas implicações na forma dessa construção. Nesse sentido, na avaliação da Coordenadora de Curso, consequentemente faltou reflexão no processo e embasamento teórico no documento final. Não se trata propriamente de uma avaliação negativa do mesmo, mas sim de um reconhecimento das limitações do Plano quase que inerentes à forma pela qual ele foi feito.

A construção do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus* Ibirubá difere sensivelmente dos casos de Sertão e de Bento Gonçalves, na medida em que as reuniões envolveram um grupo pequeno de servidoras e servidores e não foi propriamente resultado de discussões específicas, mas sim de uma compilação de planos

de outros cursos com a mesma proposta, entre eles, inclusive, os dos dois outros *campi* do IFRS que já os ofertavam.

Aliás, para a Diretora de Administração e Planejamento aquilo que foi pensado pelo pequeno grupo que construiu o Plano de Curso correspondeu àquilo que foi contemplado em sua redação final, ainda que o processo tenha sido consistido numa compilação de outros planos. Isto porque para ela o Plano conseguiu, de fato, dar conta da ideia de Ensino Médio Integrado no seu conteúdo. Tal ideia, entretanto, não se relaciona à questão da interdisciplinaridade, mas sim às atividades práticas e à formação cidadã consciente e crítica:

“(...) uma formação integral, como cidadãos. Participávamos, organizávamos manifestações e os alunos sempre iam em massa junto com os servidores, os docentes [...] em vários momentos. Assim, era uma unidade muito grande assim de servidores e dos alunos”.

Sendo assim, em relação às demais entrevistas de gestoras e coordenadoras pedagógicas, a da Diretora de Administração e Planejamento do *campus* Ibirubá é a única em que a ideia de Ensino Médio Integrado não está associada diretamente à interdisciplinaridade e, por outro lado, uma das únicas – junto com a da Diretora de Ensino 1 de Sertão – que o faz em relação às atividades práticas, ao “aprender fazendo”.

Descritas as percepções das gestoras e coordenadoras pedagógicas acerca do processo de construção dos planos de curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio dos seus respectivos *campi*, cabe agora analisar as entrevistas das professoras de História envolvidas nesses mesmos processos, sobretudo no que diz respeito aos aspectos relativos ao Ensino de História.

5.2 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Foram várias as professoras e os professores que trabalharam com a disciplina de História nos cursos estudados durante o período de interesse dessa pesquisa. Contudo, poucas/os trabalharam nos processos de construção dos planos de curso em questão, sendo que apenas uma o fez na sua totalidade, isto é, desde a iniciativa de criar o curso até a redação final do Plano de Curso. Trata-se da Professora de História do *campus* Sertão.

Mesmo assim, serão analisadas aqui também as percepções e avaliações acerca desse documento por parte das professoras de História que trabalharam com as primeiras turmas dos

cursos e que, hipoteticamente, deveriam ter contato com esses Planos para o exercício de suas atividades como docentes.

A Professora de História de Sertão, conforme já mencionado, ocupava a Coordenação Geral de Ensino do *campus* quando da construção do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Em virtude disso, suas respostas na entrevista transitam entre esses dois prismas, isto é, de docente e de gestora. No entanto, longe de eventualmente tornar confusa a análise dos seus relatos, isso se mostra conveniente na medida em que potencializava sua visão para as questões relativas ao curso, entre elas o Ensino Médio Integrado e o Ensino de História.

Como já citado, com relação ao processo como um todo, a Professora de História de Sertão considera que faltou embasamento teórico por parte dos colegas envolvidos na construção do Plano de Curso. Por outro lado, a formação como Licenciada em História exigia uma percepção peculiar de si mesma, dado o fato de ter de trabalhar com uma disciplina da área propedêutica em curso técnico, numa proposta de Ensino Médio Integrado. E sob esse prisma surge uma perspectiva que, mesmo não remetendo a referenciais teóricos específicos do Ensino Médio Integrado, indica um entendimento mais complexo dessa proposta de ensino.

De acordo com a Professora de História, seu desafio maior estava em *dar sentido* ao conteúdo que teria de trabalhar em sala de aula:

“Como que dá sentido? Pra quê o técnico tem que saber História? [...] É pra transformar a realidade. [...] Entender a História como um processo. [...] o entendimento do técnico da realidade de uma propriedade rural, de uma produção, também é um processo”.

Assim, para a Professora de História de Sertão, o Ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio estaria diretamente ligado ao “dar sentido” àquilo que se trabalharia na disciplina, relacionando à realidade da/o estudante ou, caso não oriunda/o do meio rural, ao mundo do trabalho relativo à área Agropecuária. Essa perspectiva busca relacionar a ideia de Ensino de História à proposta de Ensino Médio Integrado e, também, à realidade da/o estudante do curso, pretensamente ligada/o a uma propriedade de produção agropecuária.

Se, por um lado, essa perspectiva não indica de forma explícita alguns aspectos que recorrentemente são associados à ideia de Ensino Médio Integrado, como a interdisciplinaridade, por outro aponta na direção do Ensino de História como contribuição

para uma formação que visa subsidiar uma maneira de ver e se relacionar com o mundo por parte da/o estudante. Portanto, converge com pressupostos presentes no trabalho de Marise Ramos, isto é, de uma busca por uma formação completa para a leitura de mundo, a qual supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (RAMOS, 2012, p. 84).

Há que se considerar duas situações para essa fala da Professora de História de Sertão. A primeira é de que ela, naquele contexto de construção do Plano de Curso, já tivesse algum contato com os referenciais teóricos do Ensino Médio Integrado, o que ensejaria a perspectiva acima descrita. Porém, a própria Professora nega ter feito isso num momento anterior ao do processo aqui analisado. A segunda situação seria a possibilidade de sua fala estar condicionada mais pelo seu embasamento teórico presente, isto é, do momento da entrevista, do que pela percepção efetiva sobre Ensino Médio Integrado que tinha quando da construção do Plano de Curso. Essa hipótese também perde sentido quando se verifica a fala da Professora sobre a sua trajetória estudantil:

“(...) quando eu fui aluno [da então Escola Agrotécnica Federal de Sertão] o ensino não tinha o nome de Integrado, mas era Integrado. Quando eu entro na instituição [como docente], nós trabalhávamos com uma modalidade chamada Concomitante. Então eram duas matrículas separadas. Não havia muita conversa entre a parte técnica”.

O relato da Professora segue com a descrição da passagem dos cursos concomitantes para os cursos integrados e, em meio a essa, o que seria a tarefa da História enquanto disciplina:

“(...) trazer o conteúdo da História pra fazer sentido no, pro Técnico. Por que o técnico tem que aprender História? (...) E a gente foi aprendendo isso durante o tempo, a juntar essas duas [a área propedêutica e a área profissionalizante], que é a verdadeira integração [grifo nosso]”.

Dessa maneira, se reforça essa perspectiva do Ensino de História como um “dar sentido” ao conteúdo e, ao se fazer isso tendo por referência a formação técnica em Agropecuária, se chegar ao Ensino Médio Integrado. Contudo, na parte relativa à disciplina de História no Plano de Curso, redigida pela Professora de História, não há elementos que apontem na direção do Ensino Médio Integrado, tais como temas, conteúdos ou objetivos nesse sentido.

Portanto, a percepção da Professora de História de Sertão acerca do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, é de que faltou reflexão e embasamento teórico. Já a sua percepção sobre o Ensino de História vai ao encontro dos pressupostos do Ensino Médio Integrado, ainda que essa não esteja textualmente explicitada nesse Plano.

Por sua vez, a trajetória no *campus* da Professora de História 1 de Bento Gonçalves ajuda a esclarecer não apenas as suas percepções acerca das ideias de Ensino de História e de Ensino Médio Integrado, mas também evidencia um aspecto bastante importante da própria construção do Plano de Curso. Tal trajetória divide-se em dois períodos. O primeiro entre meados de 2007 e meados de 2009, na condição de professora substituta; e o segundo ao longo do primeiro semestre de 2010, na condição de professora efetiva, antes de sua remoção para outro *campus* do IFRS.

É nesse primeiro período que se constitui sua percepção acerca da ideia de Ensino Médio Integrado, em virtude da experiência junto ao Curso Técnico em Comércio, que tinha como proposta ser integrado ao Ensino Médio inserido no PROEJA. De acordo com a professora, a necessidade de trabalhar nesse curso fez com que buscasse não apenas o embasamento bibliográfico sobre o Ensino Médio Integrado, mas que também fizesse uma especialização nesse sentido, na qual seu trabalho de conclusão teve como tema justamente o Ensino de História na proposta do PROEJA. Além disso, em 2008 o *campus* Bento Gonçalves construiu o Plano de Curso do Técnico em Informática para a Internet, que teve o ingresso da primeira turma no início do ano seguinte, tendo a Professora participado dessa construção e trabalhado em sala de aula junto com essa turma.

Dessa experiência como docente e da qualificação concomitante, a Professora de História 1 de Bento Gonçalves, que cita na sua entrevista referenciais do Ensino Médio Integrado como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, destaca o recurso a eixos temáticos e à previsão formal de reuniões docentes periódicas frequentes como instrumentos fundamentais para a efetiva integração ao Ensino Médio em um curso técnico. Esses instrumentos viabilizariam o trabalho articulado entre as professoras e os professores, aspectos vistos pela Professora como aqueles que, em última análise, fariam a integração acontecer.

Nesse sentido, a Professora de História não menciona a interdisciplinaridade como o elemento fundamental para o Ensino Médio Integrado. Aliás, sequer menciona esse termo. E a sua fala em relação à articulação entre docentes não pode ser associada automaticamente a

essa ideia de interdisciplinaridade, pois em seguida ela esclarece que tal articulação não consistia em realizar atividades junto com outros colegas ou trabalhar aspectos de uma disciplina também em outra, mas sim em estar ciente do que e como os demais estavam trabalhando, fazer um planejamento conjunto para melhor orientar o seu próprio trabalho. Isso poderia até comportar atividades interdisciplinares, mas não seria uma condição *sine qua nom* para o caráter integrado do curso.

Esse caráter estaria na relação dos conteúdos da disciplina, nesse caso da História, com a formação profissional proposta pelo curso:

“(...) a domesticação de animais e a agricultura é o princípio dos seres humanos em sociedade, das primeiras civilizações. Então eu, enquanto professora de História, vejo essa possibilidade [de relacionar conteúdos à formação técnica em Agropecuária] muito grande. Mas aí sim, teria que ter todo um planejamento, uma conversa muito grande entre os professores da área técnica para ver o que eles iam trabalhar”.

Segue a Professora de História explicando sua percepção sobre o Ensino Médio Integrado:

“(...) eu penso que o Ensino Médio Integrado, ele potencializa as questões cognitivas dos alunos. Ele não separa o Técnico do Médio. Ele dá uma ideia de articulação, porque tem inúmeros temas que os caras vão trabalhar que são justamente isso: De onde vem a agricultura? De onde vem a domesticação de animais? Eles vão trabalhar isso”.

Portanto, a percepção da Professora sobre o Ensino Médio Integrado vai ao encontro do que sugerem as referências teóricas já mencionadas, isto é, de uma formação que articula os conhecimentos científico-tecnológicos com os saberes histórico-sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15). É possível apontar, também, que ficam subjacentes nessa fala aspectos do entendimento de Ensino de História que a professora tem, na medida em que os conteúdos mencionados como exemplo não são vistos como meros subsidiários da área técnica, mas sim como elementos constituintes de uma formação mais ampla, que vai além da formação profissional.

Outros aspectos desse entendimento poderiam ser deduzidos a partir das ementas da disciplina de História que constam no Plano de Curso. Porém, mesmo trabalhando no *campus* durante parte do período em que esse documento foi elaborado, a Professora diz não ter participado desse processo. Isto suscitou a dúvida sobre quem elaborou essas ementas.

Quando do período de atuação da Professora de História no *campus*, havia mais uma colega da mesma área, que estava exercendo funções administrativas, primeiro no próprio *campus* e, em seguida, na Reitoria do IFRS. Essa colega foi consultada sobre a sua eventual participação na construção do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e sua resposta foi de que não participou em nenhum momento.

Diante da permanência dessa dúvida houve a necessidade de se voltar ao trabalho de prospecção de fontes, a fim de se verificar quem teria sido a pessoa que elaborou as ementas de História que constam no Plano. Para tanto, foram buscados documentos internos do *campus* e consultadas servidoras que poderiam identificar ou ao menos fornecer indícios de quem seria essa pessoa.

Tendo em vista que o contrato como substituta da Professora de História durou até metade de 2009, ano de construção do Plano de Curso, e ela retornou ao *campus* como efetiva no início de 2010, quando o Plano já estava finalizado, deduziu-se que houve a contratação de outra profissional para trabalhar com a disciplina de História nesse intervalo e que ela poderia ter participado da dita construção. De fato, houve a contratação de uma professora que manteve o vínculo com a instituição durante o segundo semestre de 2009. Uma vez identificada quem era essa pessoa, foi feito o contato com ela via telefone, para verificar se teve participação na construção do Plano de Curso e, caso tivesse, consultar sobre sua disponibilidade para uma entrevista sobre o assunto. No entanto, a professora disse não ter participado desse processo em nenhum momento.

Assim se manteve a dúvida e para respondê-la foram consultadas novamente as servidoras que ajudaram a identificar a professora substituta do segundo semestre de 2009, bem como as colegas de História já mencionadas. A todas o questionamento foi se havia alguém que mesmo não sendo da área de História poderia ter redigido as ementas da disciplina para o Plano. A única possibilidade apresentada por elas foi a de uma professora de Filosofia que, por ter trabalhado com disciplinas relacionadas à História, como História da Educação, poderia ter feito as ditas ementas. Essa docente de Filosofia já havia deixado o *campus* em 2010 e atualmente está atuando num IF da região norte do país. Contatada por telefone e perguntada sobre sua eventual participação na construção do Plano de Curso em questão, ela afirmou não ter participado desse processo em nenhum momento.

Dessa maneira, consultadas as professoras de História que passaram pelo *campus* durante o período de construção do Plano de Curso, uma docente de outra área e mais algumas servidoras, não foi possível identificar a pessoa que elaborou as ementas da

disciplina de História. Tal aspecto é bastante importante, na medida em que essas ementas seriam a referência para o trabalho das docentes que viessem a trabalhar com a disciplina de História no curso. Se havia no Plano, como já analisado, uma fragilidade teórica no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, talvez essa condição se intensificasse no caso do entendimento do Ensino de História, dado o fato de as ementas da disciplina não terem sido elaboradas sequer por alguém da área.

No entanto, da leitura das ementas é possível deduzir, pelos conceitos e termos utilizados e pelos conteúdos contemplados, que pouco provavelmente elas foram elaboradas por alguém que não fosse da área de História. Diante disso, o que parece mais plausível é que tais ementas tenham sido copiadas de algum modelo, possivelmente de um plano de curso de Ensino Médio convencional, posto não apresentarem elementos relativos ao Ensino Médio Integrado.

Essa hipótese se torna ainda mais factível quando se compara os casos do *campus* Bento Gonçalves e do *campus* Ibirubá. Conforme já relatado, o Plano de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio de Ibirubá foi um “copia e cola”, isto é, uma compilação de elementos selecionados em outros planos. Tendo em vista que o *campus* Ibirubá ainda não contava com nenhuma professora da área de História quando da construção do seu Plano, é provável que as pessoas envolvidas nesse processo tenham deliberado transcrever as ementas que constavam num outro plano, utilizado como modelo. Aliás, ou o Plano do *campus* Bento Gonçalves foi o modelo nesse caso ou ambos os *campi* utilizaram um mesmo modelo, dado o fato de as ementas de História do Plano de Curso de Ibirubá serem idênticas às do Plano de Curso de Bento Gonçalves, lembrando que esse último foi redigido antes.

Tal situação, isto é, a de não ter participado dos processos de construção dos respectivos Planos de Curso e de se deparar com ementas de História próprias do Ensino Médio convencional, pode ter condicionado a percepção das professoras de História que trabalharam com esses documentos. Para a Professora de História 1 de Bento Gonçalves, no que diz respeito à sua disciplina, o Plano de Curso provocava um certo desconforto pela disposição dos períodos em cada ano. Os conteúdos previstos eram basicamente os mesmos do Ensino Médio convencional, mas diferentemente desse, nos três anos do curso em questão a disposição era de dois períodos no primeiro ano, um no segundo ano e três no terceiro ano. Quanto às ementas em si, a Professora mencionou não lembrar delas especificamente, nem a sua impressão sobre as mesmas, deixando subentendido que estas traziam uma perspectiva

própria da História trabalhada no Ensino Médio convencional. Isto porque afirmou procurar dar um caráter integrado à disciplina na articulação com outras colegas, o que parece indicar que não percebia tal caráter nas ementas.

A partir desse ponto se insere a minha trajetória enquanto docente do *campus* Bento Gonçalves, tendo ingressado nessa unidade do IFRS na metade de 2010, justamente em substituição da Professora de História 1. Entre minhas atribuições estava o trabalho com as duas turmas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e, para tanto, a Professora que estava de saída descreveu o desenvolvimento do seu trabalho ao longo do primeiro semestre do ano e algumas informações sobre o próprio curso. Nesse sentido, dado meu completo desconhecimento sobre a ideia de Ensino Médio Integrado, procurei explicar aspectos dessa proposta pedagógica.

Contudo, devido ao pouco tempo que tivemos para transição, a documentação que me serviu de referência para planejar o trabalho foram seus Planos de Ensino e não o Plano de Curso. Com esse último tive contato apenas na preparação para o ano letivo seguinte e, posto o fato de eu seguir sem fundamentação teórica sobre o Ensino Médio Integrado, minha avaliação sobre ele foi semelhante à da Professora anterior, ou seja, de desconforto em relação à disposição dos períodos ao longo do curso, mas sem estranhamento em relação aos conteúdos. Tal situação começou a se modificar ao longo desse segundo ano letivo e, sobretudo, a partir de 2012, quando passei a desempenhar a função de Coordenação de Ensino Médio e Técnico do *campus* Bento Gonçalves.

Tal como a Professora de História 1 de Bento Gonçalves, a Professora de História 1 de Ibirubá, conforme já explicado, não participou do processo de construção do Plano de Curso de seu *campus* e também afirma não lembrar muito de sua impressão acerca desse documento quando de sua chegada à unidade. Menciona apenas ter clareza de que não o via como efetivamente integrado. Da mesma forma que a Professora de História 1 de Bento Gonçalves, relatou também buscar a integração no momento dos seus planejamentos e práticas, o que reforça essa percepção de que as ementas da disciplina de História não possuíam, na sua percepção, um caráter integrado.

Por sua vez, a Professora de História 2 de Ibirubá trouxe algumas contribuições um tanto distintas do que se pretendia nessa pesquisa, mas ainda assim bastante relevantes. Ao contrário das demais entrevistas, feitas presencialmente ou por chamada telefônica com vídeo, a dela foi realizada através do encaminhamento das questões por e-mail. Isso porque atualmente a Professora trabalha em um *campus* do Instituto Federal Farroupilha – IFFar e,

dada a distância e algumas dificuldades logísticas, não foi possível realizar a entrevista de forma presencial. E, por essa condição, mesmo tendo sido feitos os devidos esclarecimentos sobre o tema da pesquisa, seus objetivos e os respectivos recortes temporal e de campo empírico, a Professora acabou apresentando, também, informações relativas ao Plano de Curso seguinte, isto é, daquele que resultou de uma revisão do primeiro Plano, aqui analisado.

A Professora de História 2 chegou ao *campus* Ibirubá nos últimos meses de 2013, mais precisamente em outubro, ou seja, faltando poucas semanas para a conclusão das disciplinas de terceiro ano da turma do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Diante desse panorama, é possível afirmar que, além de não ter tido qualquer participação na construção do Plano de Curso, a Professora de História 2 também teve pouco contato com a primeira turma do curso. Além disso, quando da sua chegada ao *campus* esse Plano já estava em processo de revisão, sendo que as turmas que ingressaram em 2014 já o fizeram sob nova organização curricular. Isso significa que a Professora não trabalhou muito tempo com o primeiro Plano de Curso como referência. Talvez por essa razão, quando perguntada sobre suas impressões acerca do Plano, ela acaba se referindo ao documento revisado, do qual participou do processo de construção.

Sobre esse processo, a Professora relata que, quando da revisão das cargas horárias, duas perspectivas distintas se delinearam:

“Havia duas visões de currículo integrado naquele momento: alguns professores acreditavam que a área básica deveria reforçar as disciplinas e conteúdos mais próximos do curso técnico, como biologia, química, etc; outros, dentre os quais me incluí, defendiam que havia sobreposição de conteúdos em algumas disciplinas técnicas e básicas, podendo ser otimizado o tempo de aula”.

Mesmo que seja não seja relativo ao Plano de Curso analisado nessa pesquisa, o relato da Professora apresenta apontamentos que evidenciam seu entendimento acerca do Ensino Médio Integrado, na medida em que demonstra não concordar com um papel subsidiário de sua disciplina e das demais chamadas de “da área básica”, expressão que provavelmente se refere às disciplinas propedêuticas, em relação às disciplinas da área técnica. Evidencia também que a dicotomia entre formação geral e formação profissional seguia viva e intensa, algo que caminha num sentido oposto à ideia de Ensino Médio Integrado. Por fim, a Professora de História 2 de Ibirubá não menciona suas percepções sobre as ementas da disciplina de História com que entrou em contato quando de sua chegada ao *campus*. Relata

apenas ter redigido as ementas na revisão do Plano de Curso, sem maiores considerações sobre seu conteúdo ou eventual busca por um caráter integrado.

Diante do conjunto de falas das gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de História dos *campi* Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão do IFRS, é possível tecer algumas considerações. Os Planos de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio foram, nos três casos analisados, resultado de uma construção coletiva, em atendimento às demandas de uma política educacional específica que, por sua vez, corresponde aos projetos e interesses de um determinado governo, dos quais essa política é um dos componentes.

No entanto, é importante compreender que entre a elaboração da política educacional e sua efetivação no espaço escolar há uma série de meandros, que condicionam como esse processo ocorre desde sua gênese. Para essa compreensão, como mencionado, vinha se utilizando aqui como embasamento analítico a abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe na obra *Reforming education and changing schools* (1992). Nessa abordagem são propostos três contextos interrelacionados que compõem um ciclo contínuo, mas que não são sequenciais, lineares ou rígidos: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 50).

Aqui interessa especificamente essa dimensão do contexto da prática, que é onde acontece a implementação da política educacional, mas mediante interpretações dos textos legais e recriações de pressupostos, objetivos e procedimentos, podendo com isso estabelecer diferenças em relação à política nos outros contextos. Assim sendo, aquelas e aqueles que implementam a política são importantes sujeitos da mesma, podendo realizar reinterpretações e alterações nesse contexto proposto pelos autores. E é nesse sentido que reside a importância dessa abordagem, na medida em que se verifica não eventuais falhas ou descompassos na implementação da política educacional em relação ao seu texto original ou aos objetivos no âmbito de sua proposição, mas sim a dinâmica viva e singular em cada contexto.

É a partir desse prisma que se percebe as gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de História entrevistadas para essa pesquisa, isto é, de sujeitos ativos nesse processo, que através de sua ação estabeleceram interpretações da proposta de Ensino Médio Integrado, condicionadas por questões como a sua formação acadêmica, sua fundamentação teórica e metodológica sobre essa modalidade de ensino, sua relação com outras colegas e com a gestão escolar, etc.

Aliás, o próprio processo da construção dos Planos de Curso possui uma dimensão plural e multifacetada, pois, ao mesmo tempo em que consiste num procedimento de implementação da

política educacional em nível escolar, é também a parte da implantação dos cursos em si, podendo ser visto dentro do contexto da produção do texto, ainda que não da política em si, mas de um documento oficial e institucional que se orienta pela legislação e pelas normativas governamentais. Isto, por sua vez, reforça o caráter dinâmico e interrelacional da abordagem proposta por Ball e Bowe.

Nesse sentido, a falta de embasamento teórico para as pessoas envolvidas nos processos de construção dos Planos de Curso não deve ser interpretada como um problema ou como uma falha, mas com um dos aspectos que compunham os contextos em que se verificam tais processos. Além disso, mesmo com a alegada fragilidade conceitual, as gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de História entrevistadas demonstraram ter noções de aspectos que permeiam a proposta de Ensino Médio Integrado, ainda que não o definam. Trata-se das recorrentes alusões à interdisciplinaridade e, de certa forma, da preocupação com a formação profissional e sua relação entre as disciplinas propedêuticas.

No caso do primeiro item, mesmo que em boa parte das entrevistas a visão sobre a interdisciplinaridade oscile entre ela ser uma estratégia didática e ser um objetivo em si, o fato é que contemplar tal questão já implica em entendê-la como indissociável da proposta de Ensino Médio Integrado. Conforme Moura, entre as várias possibilidades de construção de um currículo integrado está a sua organização em núcleos, os quais:

[...] não se constituem em compartimentos estanques ou módulos isolados.
[...] os núcleos estão inter-relacionados e em constante diálogo proporcionado pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou outras metodologias que estimulem o diálogo entre as disciplinas que os compõem.
(MOURA, 2007, p. 27).

Da mesma forma, todas as gestoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas expressaram uma preocupação para com a formação profissional que não pareceu, em nenhum momento, estar restrita à ideia de atendimento às demandas específicas do mercado de trabalho. Pelo contrário, ao mencionar a importância de formar uma técnica ou um técnico em Agropecuária qualificada/o, ressaltaram que essa qualificação estava justamente em ir além de procedimentos mecânicos e ações sem a devida reflexão sobre seus impactos, frisando que as/os estudantes egressas/os deveriam ser capazes de entender qual o papel de sua atividade profissional numa dimensão mais ampla e de se perceberem como sujeitos ativos em seus respectivos contextos.

Tais percepções se aproximam, de certa forma, de algumas das concepções e dos princípios estabelecidos no próprio Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, conforme o qual:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é 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. (CIAVATTA, 2005, apud BRASIL, 2007, p. 41).

Sendo assim, ao vislumbrar uma formação profissional que vá além dos conhecimentos essencialmente técnicos, as gestoras e coordenadoras pedagógicas envolvidas nos processos de construção dos Planos de Curso acabavam indo ao encontro desse e de outros pressupostos e concepções acerca do Ensino Médio Integrado. Até mesmo, em certa medida, da ideia de trabalho como princípio educativo.

Porém, se por um lado, essas noções vão ao encontro de aspectos componentes da proposta de Ensino Médio Integrado, por outro, é necessário se ter cuidado no quanto elas se aproximam. Isto porque tanto nas falas acerca da interdisciplinaridade quanto nas sobre uma formação profissional mais ampla, é recorrente a presença da ideia de que as disciplinas propedêuticas teriam um papel subsidiário em relação às disciplinas da área técnica. Tal percepção, por sua vez, se orienta num sentido oposto aos pressupostos e concepções do Ensino Médio Integrado já aludidos.

De acordo com o Documento Base, sobre a ideia de formação integrada:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (BRASIL, 2007, p. 41).

Para tanto, o trabalho interdisciplinar seria um procedimento didático necessário e as disciplinas não poderiam estar articuladas sob uma lógica hierarquizada. Porém, as disputas por espaços, cargas horárias e até mesmo por legitimidade entre disciplinas ou áreas do saber e suas respectivas professoras e professores, bastante comuns nos processos de construção curricular, implicou em discordâncias, as quais não se manifestam de forma clara nos Planos

de Curso, mas são evidenciadas nas falas das entrevistadas, sobretudo, nesse caso, das professoras de História.

De fato, o pressuposto de contemplar as apropriações histórico-sociais da formação profissional confere às disciplinas ligadas às Ciências Humanas um papel de relevo. Contudo, as professoras de História relataram que as cargas horárias e a disposição dos períodos ao longo dos anos de curso, nos três Planos, foram estabelecidas em função das demandas e condições apresentadas pelas professoras e professores das disciplinas da área técnica. Se, por um lado, o desconforto das professoras parecia residir no fato de que a organização de sua disciplina diferia daquela verificada no Ensino Médio convencional, por outro, se pode perceber que essa sensação também estava ligada à necessidade de se adequar às demandas de colegas da área técnica.

Talvez essa situação se mostrasse mais incômoda para as professoras de História na proporção em que ela conflitava não apenas com aspectos da proposta de Ensino Médio Integrado, mas também com o próprio entendimento que essas tinham acerca do Ensino de História, expressada de forma recorrente em suas entrevistas, e que converge também com a perspectiva apresentada no início dessa pesquisa, fundamentada no trabalho de Circe Bittencourt (2013).

Porém, se é possível perceber que na dimensão dos Planos de Curso os aspectos da disciplina de História oscilaram entre a semelhança com Ensino Médio convencional, no caso das ementas, e a adequação às demandas da área técnica, no caso das cargas horárias e da distribuição dos períodos; faz-se necessário analisar também como se deu o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS na dimensão das práticas em sala de aula. É o que se fará no capítulo seguinte.

6 APROPRIAÇÕES, LIMITAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS PRESSUPOSTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Este capítulo consiste numa análise das práticas das professoras de História, no que diz respeito às suas interpretações das ementas dessa disciplina nos Planos de Curso e a forma como trabalharam em sala de aula. Com isso, buscam-se problematizar as possíveis apropriações, limitações e contradições entre os pressupostos do Ensino Médio Integrado presentes nesses Planos de Curso e suas relações com o Ensino de História junto às primeiras turmas dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS.

Para tanto, num primeiro momento são examinados os Planos de Ensino de História, a fim de se verificar as relações entre esses documentos e a ideia de Ensino Médio Integrado do ponto de vista textual. Em seguida, são analisadas as entrevistas das professoras de História, no que diz respeito às descrições de suas práticas em sala de aula, também tendo em vista a questão do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, os relatos das professoras são cotejados com os Diários de Classe por elas preenchidos, para se observar as eventuais correspondências entre prática em sala de aula e registro formal.

Também são analisadas as entrevistas das gestoras e coordenadoras pedagógicas, para se buscar compreender como essas percebiam tais práticas em sala de aula, também tendo em vista a mesma questão. Por fim, são analisadas as respostas das/os estudantes egressas/os dos cursos ao questionário que lhes foi encaminhado por e-mail, a fim de identificar aspectos da percepção delas e deles acerca do Ensino de História dentro da proposta de Ensino Médio Integrado.

A busca pelos Planos de Ensino e Diários de Classe das professoras de História para serem utilizados como fonte nessa pesquisa pode ser percebida como um procedimento de heurística, por comportar um aspecto básico, aquele que, na perspectiva tradicional, se chamava de “ir aos arquivos” (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p. 102-103). Nesse caso, não se foi exatamente, ou melhor, fisicamente, a todos os locais onde estavam esses documentos. Isto porque, dada a problemática de pesquisa proposta inicialmente, sabia-se que esse era um tipo de documento a ser buscado e utilizado. Então não se tratou de, no contato com os arquivos, “desvendar” a documentação que serviria de fonte, tal como se vislumbrava na utilização do método histórico há algum tempo.

Porém, ter a clareza de que os Planos de Ensino e os Diários de Classe seriam fontes a serem utilizadas não significava que se conseguiria necessariamente chegar até eles. Para isso, foram contatados os setores de ensino de cada *campi*, a fim de se prospectar sobre a existência e disponibilidade desses documentos. No *campus* Bento Gonçalves esse contato foi feito pessoalmente e o pedido prontamente atendido, sendo solicitado por parte do setor apenas o tempo hábil para providenciar as respectivas cópias físicas, mais especificamente três dias.

Nos *campi* Ibirubá e Sertão o contato inicial foi por telefone e em ambos a resposta foi de que não haveria problemas em disponibilizar a documentação, sendo solicitado, contudo, um tempo para a busca desses nos respectivos arquivos. Após encontrados e reunidos os documentos, os setores de ensino encaminharam e-mails avisando dessa situação e questionando sobre a forma de seu envio. Os do *campus* Ibirubá foram enviados de forma digitalizada cerca de quinze dias após o contato telefônico e os do *campus* Sertão foram retirados de forma presencial um mês após o pedido inicial. Porém, nesse último caso, foram encontrados apenas os Planos de Ensino das turmas de terceiro ano.

Tal descrição teve por finalidade ressaltar o fato de que a heurística, isto é, a busca pelas fontes, está permeada por possibilidades e incertezas, sendo a indisponibilidade de alguns Planos de Ensino uma demonstração desse aspecto. Não se pode restringir o procedimento heurístico à presença física do pesquisador no arquivo e ao manuseio físico da documentação por parte dele, ainda que essa condição pareça ser a ideal. Não ter estado nos arquivos dos *campi*, tendo acesso à documentação de forma mediada, através das/os servidoras/es que efetivamente realizaram identificação e o recolhimento do material solicitado, não descaracteriza a busca feita nessa pesquisa enquanto heurística, mas sim permite que ela seja percebida em uma perspectiva mais ampla.

Sendo assim, essa busca começa na prospecção dos setores em cada *campus*. Qual deveria ser contatado? Setor de ensino? Setor de registros escolares? Uma vez contatado o devido setor, com quem falar? E como fazer isso, a fim de conseguir sucesso no atendimento do pedido? Os diálogos entre quem busca e quem tem acesso. Ter de esclarecer a quem busca a perspectiva e os interesses de quem pesquisa, a fim de orientar e refinar o olhar no momento dessa busca. Questões como essas foram condicionantes importantes para a obtenção da documentação e, nesse sentido, colocam as relações interpessoais como componentes da heurística, ultrapassando a visão tradicional que a percebia apenas como uma relação entre pesquisador e documento (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p. 103).

6.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PLANOS DE ENSINO E NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Passa-se agora ao exame dos Planos de Ensino, começando pelos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus* Sertão, por ser mais antigo dentre os três cursos. Trata-se de dois planos, isto é, relativos a duas turmas de terceiro ano, elaborados pela Professora de História que participou da construção do Plano de Curso e que acompanhou as/os estudantes desde o primeiro ano.

De imediato, cabe frisar dois aspectos que não constam nos Planos de Ensino em si, mas que são dignos de nota. O primeiro consiste na questão da carga horária. O Plano de Curso estabelecia para o componente curricular de História uma carga horária total de 120 horas, divididas entre 40 horas no primeiro ano e 80 horas no terceiro ano. Isso indica que, mesmo com a indisponibilidade dos Planos de Ensino das turmas de primeiro ano, a maior parte das horas e, por conseguinte, do trabalho em sala de aula com a disciplina de História se deu no terceiro ano. O segundo aspecto é a redução de turmas, que no primeiro ano eram cinco e no terceiro passam a ser apenas duas, o que indica uma expressiva redução no número de estudantes no decorrer do curso.

No que diz respeito à organização e ao conteúdo textual dos Planos de Ensino, idênticos para ambas as turmas, é interessante perceber que constam mais itens e há um detalhamento maior em relação ao Plano de Curso que, se presume, deveria servir como referência para a sua elaboração. Como já descrito, no Plano de Curso as informações relativas à disciplina de História estão dispostas em um quadro junto com os demais componentes curriculares, no qual constam apenas carga horária e uma lista de conteúdos programáticos.

Os Planos de Ensino, por sua vez, apresentam como itens: ementa, relevância para o curso, objetivos geral e específicos, metodologia, conteúdos programáticos, avaliação e estudos de recuperação, referências. Com relação à ementa, não se pode deduzir, não há como verificar a correspondência com o Plano de Curso. Porém, é possível perceber que diz respeito essencialmente ao Ensino de História, isto é, não faz alusão direta à formação profissional, tampouco indica alguma perspectiva de Ensino Médio Integrado. Já o item seguinte, sobre a relevância para o curso, faz referência direta e específica à área de formação profissional e, de certa forma, ainda que não mencione a expressão em si, apresenta elementos que vão ao encontro da ideia de Ensino Médio Integrado:

O estudo dos processos históricos é fundamental para o exercício de análise e entendimento de conjunturas sócio-econômicas como habilidade essencial ao trabalho do Técnico em Agropecuária enquanto agente da realidade em que se insere.

É possível identificar nesse item as noções de formação que permitem o entendimento do mundo em que se insere a atividade profissional a ser desempenhada e de a/o estudante egressa/o como sujeito ativo de sua própria realidade. No entanto, esse é o único item em todo o Plano que apresenta aspectos nessa direção. Nos objetivos, tanto geral quanto específicos, não há nenhuma indicação de perspectiva integrada ou de relação com a área de formação profissional do curso, sendo todos relativos ao Ensino de História de forma específica.

A metodologia, por sua vez, indica propostas e recursos didáticos relativos essencialmente ao ensino da disciplina, ou seja, também não apresenta algo que indique uma busca pelo Ensino Médio Integrado, o que, nesse caso, poderia ser a previsão de ações e/ou atividades interdisciplinares. Já os conteúdos programáticos são exatamente os mesmos do Plano de Curso, todos específicos da área da História.

O item avaliação e estudos de recuperação é subdividido em outros três, os dois primeiros com os mesmos nomes do próprio item e o terceiro com o nome de exame final. Todos são bastante pontuais, descrevendo critérios e condições do processo de avaliação. Possuem relação com o Plano de Curso na medida em que contemplam as suas orientações básicas. Contudo, nenhum indica alguma percepção ou recurso que diga respeito ao Ensino Médio Integrado ou à interdisciplinaridade.

Ao final dos Planos de Ensino constam as referências, divididas em básica, com três obras citadas, e específicas, com duas obras. Não se pode falar em correspondência ou não com o Plano de Curso por neste não haver referências. Entretanto, é possível dizer que pela amplitude de conteúdos programáticos, as obras não contemplam todos os temas previstos, salvo uma delas por ser didático. Além disso, todos os livros são específicos da área da História, isto é, não há entre esses algum com caráter pedagógico ou metodológico, o que indica a ausência, por conseguinte, de referências que pudessem tratar do Ensino Médio Integrado.

Os Planos de Ensino do *campus* Bento Gonçalves seriam seis, relativos às duas turmas com a disciplina de História prevista para os três anos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Mas foram encontrados oito planos, em virtude de, na metade do primeiro ano letivo, ter ocorrido a troca de professoras, o que implicou na elaboração de dois novos planos por parte da professora que passou a trabalhar com as turmas. Todos os

documentos foram disponibilizados pelo setor de ensino em cópia física. Porém, antes do exame de organização e conteúdo destes, cabe uma consideração em relação à sua autoria.

Conforme já esclarecido, uma das professoras que atuou junto ao curso durante o período de interesse dessa pesquisa é também o pesquisador que redigiu essa tese. Isso implica em dizer que alguns desses planos foram por mim elaborados, mais especificamente seis dentre os oito. Ainda que a validade e a legitimidade da pesquisa sobre a própria prática já tenham sido referenciadas em pontos anteriores desse trabalho, é salutar mencionar que esses seis planos utilizados para análise foram os entregues ao setor de ensino, não havendo recurso a qualquer tipo de arquivo pessoal. Dessa forma, a organização e o conteúdo dos mesmos correspondem ao contexto de sua elaboração, quando quem aqui desempenha o papel de pesquisador era a professora de História e não tinha nenhuma perspectiva de utilização desses documentos enquanto fonte de pesquisa.

Dito isso, passa-se ao exame dos planos, começando com os dois elaborados pela Professora de História 1, relativos ao trabalho desenvolvido durante a primeira metade do seu primeiro ano de curso. Além das informações básicas, como nome da disciplina, nome da professora e carga horária, apresentadas no início do documento, os planos apresentam como itens: objetivos geral e específicos, conteúdos programáticos, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia.

O objetivo geral é bastante parecido com o que consta no Plano de Curso, mantendo suas linhas gerais e diferindo apenas no que diz respeito à redação. As maiores mudanças estão na troca dos termos integração e transdisciplinaridade por interação e interdisciplinaridade, além do acréscimo da ideia de perspectiva dialética. Nos objetivos específicos, porém, não há reiteração dessas expressões. Esses são sete ao todo, relacionados diretamente aos conteúdos programáticos, mas sem fazer qualquer relação direta com a área de formação profissional ou com a questão do Ensino Médio Integrado, mesmo que um deles mencione a questão do surgimento da agropecuária.

Da mesma forma, os conteúdos programáticos consistem em temas específicos da História, listados de forma cronológica e sucinta, dentro da tradicional perspectiva eurocêntrica. Dentre esses conteúdos não há nenhum que faça alusão à integração, à questão da interdisciplinaridade ou mesmo à área de formação profissional do curso. Por sua vez, a metodologia e os critérios de avaliação são bastante variados, mas também não apresentam aspectos relacionados à ideia de Ensino Médio Integrado. A bibliografia é dividida em básica, com oito livros entre acadêmicos e didáticos, e complementar, com dezenove livros entre

acadêmicos e paradidáticos. Dentre todas as obras apenas uma, na bibliografia complementar, consta também no Plano de Curso, mas nenhuma delas diz respeito, ao menos diretamente, à área de formação profissional.

Os outros seis planos, elaborados pela Professora de História 2, apresentam a mesma estrutura, isto é, com as informações básicas no topo do documento e os mesmos itens subsequentes. São documentos relativos ao trabalho desenvolvido durante a segunda metade do primeiro ano de curso, bem como ao segundo e ao terceiro anos em sua integralidade. Os do primeiro ano não possuem grande diferença em relação aos Planos elaborados pela professora anterior, posto esses terem servido como modelo. O objetivo geral apenas substitui as expressões “ênfase na interação educador/educando” por “ênfase no debate e na reflexão” e acrescenta à perspectiva da criticidade às já mencionadas dialética e interdisciplinaridade. Trata-se de uma mudança bastante pontual, que não implica em uma alteração no que diz respeito à aproximação da ideia de Ensino Médio Integrado, constatada como ausente nos Planos da Professora de História 1.

Em quase todos os demais itens não há qualquer alteração em relação aos Planos anteriores, sendo mantida a redação dos objetivos específicos, da metodologia e dos critérios de avaliação. A única exceção está na bibliografia, com o acréscimo de algumas obras. Mesmo assim, todas seguem sendo especificamente da área de História, a maioria acadêmicas e algumas poucas didáticas, sem nenhuma relação com a ideia de Ensino Médio Integrado ou com a área de formação profissional do curso.

As descrições e considerações feitas acerca dos Planos de Ensino do primeiro ano são exatamente as mesmas para os do segundo ano, dado o fato de que a única diferença entre esses documentos está no que diz respeito à carga horária da disciplina e aos conteúdos programáticos, semelhantes aos do segundo ano do Ensino Médio convencional. Apenas nos Planos de Ensino do terceiro ano surge alguma mudança mais expressiva. Trata-se de um dentre os quatro objetivos específicos previstos, o qual menciona “relacionar os conteúdos e temas trabalhados com os elementos da prática profissional na agropecuária”.

A previsão desse objetivo poderia indicar uma inflexão relevante, na direção da perspectiva de Ensino Médio Integrado. Porém, o fato de ter sido por mim redigida permite afirmar que não se trata disso. Primeiro porque foi reflexo da atuação na Coordenação de Ensino Médio e Técnico e não fruto de um embasamento teórico sobre o tema. O exercício dessa função implicava na demanda de reflexões sobre a questão do Ensino Médio Integrado, mas que dada essa falta de embasamento acabavam sendo difusas e superficiais. Além disso, a

própria redação desse objetivo foi resultado de uma postura, pode-se dizer, mais voluntariosa do que propriamente consciente da ideia de integração. Tal situação pode ser confirmada na medida em que os outros itens do Plano têm a mesma redação, no caso da metodologia e dos critérios de avaliação, ou a mesma organização, no caso dos conteúdos programáticos e da bibliografia, do documento do ano anterior.

No caso do *campus* Ibirubá, mesmo que tenha ocorrido uma troca de professoras ao final do terceiro ano, os Planos de Ensino foram todos elaborados pela Professora de História 1. O Plano do primeiro ano apresenta os itens ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. A ementa não corresponde àquela que consta no Plano de Curso e nem tampouco descreve temas a serem abordados. Fala em “discussão sobre a constituição dos sujeitos no tempo e no espaço”, “em problematizar a realidade vivenciada pelos alunos a partir da construção do conhecimento histórico”, e em “abordagem teórico-metodológica que permita a ele perceber-se engajado nos processos de construção e de transformação da realidade sócio-histórica”. Mesmo que esse item não enseje a perspectiva de interdisciplinaridade, aponta para uma formação mais ampla do que o simples domínio de conteúdos da área de História. Da mesma forma, ainda que não mencione a ideia de Ensino Médio Integrado, indica a busca pela formação de um indivíduo que interaja de forma mais consciente com a realidade em que vive.

Os objetivos desse Plano, um geral e sete específicos, também não possuem correspondência com aquele que consta no Plano de Curso. Tais objetivos se inserem numa perspectiva de Ensino de História problematizadora, que contempla a trajetória de vida de diversos grupos sociais em diferentes épocas e lugares. Mas em nenhum deles há alguma menção sobre a interdisciplinaridade ou a relação com a área de formação profissional. Por sua vez, os conteúdos programáticos estão organizados de forma cronológica e fogem um pouco ao caráter essencialmente eurocêntrico na medida em que contempla aspectos da história de populações asiáticas e americanas. Contudo, não há nenhum destaque específico à questão da agropecuária, ainda que tal atividade humana esteja necessariamente relacionada aos conteúdos previstos.

Quanto aos itens metodologia e avaliação, surge aqui uma situação que não é a desejada por qualquer pesquisadora ou pesquisador, mas que faz parte das eventuais circunstâncias de uma pesquisa que e, por conseguinte, condiciona em certa medida o exercício de análise. Trata-se do fato de que as páginas correspondentes a esses itens não estavam no material que foi disponibilizado pelo setor de ensino do *campus* Ibirubá. Uma vez

constatada essa situação, esse setor foi novamente contatado para se verificar a possibilidade de encaminhamento das páginas que faltavam. Contudo, a resposta obtida foi de que tais páginas não estavam também nos documentos originais e que por essa razão não foram encaminhadas.

Diante disso, as únicas considerações possíveis sobre esses itens, até onde se podia ler algo sobre eles, são as de que a metodologia previa práticas e recursos didáticos variados e a de que a avaliação não menciona atividades interdisciplinares ou que apontem na direção do Ensino Médio Integrado. Ademais, nesse último item há parágrafos separados para a descrição do exame final, um para a disciplina de História nos cursos integrados e outro para ela nos cursos concomitantes, subsequentes e superiores. Esse último aspecto indica que os Planos de Ensino de História nos primeiros anos ou semestres de outros cursos seriam muito semelhantes entre si, senão os mesmos, dada a previsão de formas de exame final que não se restringiam ao curso e ano aos quais o Plano aqui examinado correspondia.

A bibliografia do Plano apresenta três obras como básicas, todas de caráter didático, mas nenhuma correspondendo às citadas no Plano de Curso; e quatro complementares, todas acadêmicas e das áreas da Sociologia, Antropologia e Pedagogia. No caso dessa última, porém, sem relação nenhuma com a ideia de Ensino Médio Integrado.

Nos Planos de Ensino do segundo ano do curso são mantidos os itens do Plano do primeiro ano e ainda há o acréscimo dos itens justificativa, atividades complementares e sistema de avaliação. No que diz respeito à ementa, a primeira metade do seu texto reproduz integralmente toda a ementa do Plano de Ensino do ano anterior. Na segunda metade, diferente do documento do primeiro ano, são descritos conteúdos e os respectivos aspectos a serem compreendidos pelas/os estudantes. O item segue, porém, sem nenhuma alusão ao Ensino Médio Integrado ou a alguma relação com a área de formação profissional do curso.

A justificativa, item que aparece logo após a ementa, argumenta sobre a importância do conhecimento histórico na constituição social e cidadã dos discentes, mas também não indica alguma relação mais específica ou consistente com a formação profissional ou com a ideia de Ensino Médio Integrado. O item objetivos, composto por um geral e vinte e dois específicos, um para cada conteúdo programático, é bastante parecido com o do Plano do primeiro ano e, em virtude, disso são válidas as mesmas considerações feitas acerca desse item naquele documento.

O item conteúdos programáticos, ainda que mais enxuto, também se assemelha ao do primeiro ano, no que diz respeito ao caráter cronológico, eurocêntrico e, principalmente, ao

fato de não fazer qualquer menção ou relação com a área da Agropecuária, o que poderia indicar uma perspectiva de integração. Quanto à metodologia, aparentemente o item apresenta a mesma redação que no Plano do ano anterior. Contudo, essa impressão se dá por aquilo que se pode comparar entre ambos, já que no primeiro documento falta um trecho relativo a essa parte. De qualquer forma, o que interessa aqui é ressaltar que não há menção a alguma metodologia que vá ao encontro da ideia de Ensino Médio Integrado ou mesmo com a perspectiva de interdisciplinaridade. Isso ocorre também com o item atividades complementares e avaliação, que mesmo permitindo a previsão de atividades interdisciplinares ou integradoras não o fazem.

O item sistema de avaliação, novo em relação ao Plano do ano anterior, consiste em uma apresentação daquilo que já estava dentro do item avaliação num novo item. Nesse sentido, sua redação não é muito diferente e seu conteúdo é essencialmente o mesmo, apresentando procedimentos separados entre os cursos técnicos integrados, os cursos técnicos concomitantes, os cursos técnicos subsequentes e os cursos superiores. A diferença dos procedimentos adotados em relação aos cursos técnicos integrados em relação aos demais reside na fórmula para a atribuição das notas, não numa perspectiva diferente de ensino.

Por fim, as referências, divididas entre básica, com três obras, e complementar, com quatro, não contém nenhum material relativo ao Ensino Médio Integrado ou que ao menos aponte na direção da interdisciplinaridade.

No Plano de Ensino do terceiro ano, tal como no dos anos anteriores, a ementa não corresponde àquela proposta no Plano de Curso nem relaciona o Ensino de História à área de formação profissional do curso. Já a justificativa é exatamente a mesma do Plano do ano anterior. A partir daí, porém, o documento apresenta diferenças expressivas em relação aos dos primeiro e segundo anos.

Os objetivos são um exemplo disso. O geral diz respeito ao entendimento das questões infra e supraestruturais verificadas durante a constituição do sistema capitalista, ou seja, não é tão amplo em sua proposta quanto aqueles verificados nos Planos anteriores. Em seguida, os trinta e três objetivos específicos fazem referência a cada um dos conteúdos programáticos a serem trabalhados, listados no item seguinte, o qual segue a mesma organização cronológica, alternando temas eurocêntricos e do Brasil, num número significativamente maior do que os conteúdos dos Planos dos anos anteriores. A existência de um objetivo específico para cada conteúdo, algo bastante incomum em documentos desse tipo, parece ter sido resultado de um

raciocínio pessoal da professora que elaborou esse Plano, que deve ter considerado ser necessária essa correspondência numérica.

Além dessa diferença, os itens metodologia, atividades complementares e avaliação não aparecem no Plano de Ensino do terceiro ano. O único item após os conteúdos programáticos é a bibliografia. Na básica, são listados três livros, todos didáticos, sendo os mesmos do Plano do primeiro ano. Na complementar são indicados outros vinte e três livros, todos acadêmicos, alguns também presentes no Plano do primeiro ano e um presente no Plano de Curso. Nenhum dos livros diz respeito ao Ensino Médio Integrado ou ao Ensino de História para a Educação Profissional.

Desse exame dos Planos de Ensino é possível perceber alguns traços comuns. Todos os documentos se assemelham, tanto em estrutura quanto em conteúdo, aos Planos de Ensino de História que comumente se utiliza no Ensino Médio convencional. A perspectiva de Ensino de História presente neles, ainda que em certos aspectos indique a busca por uma visão de mundo mais ampla e crítica, aproxima-se daquilo que se costuma chamar de tradicional, isto é, cronológica e eurocêntrica. Além disso, mesmo estando relacionados a um curso técnico integrado ao Ensino Médio, os Planos não apresentam mecanismos que apontem no sentido do Ensino Médio Integrado.

São esses Planos de Ensino que, se presume, orientaram parte das práticas em sala de aula das professoras de História. Contudo, documento e prática são dimensões distintas e, por essa razão, é necessário verificar no relato dessas professoras aquilo que efetivamente foi realizado no que diz respeito ao Ensino de História e ao Ensino Médio Integrado.

Nesse sentido, a Professora de História de Sertão relata que:

“(...) a minha prática era uma tentativa máxima dentro da limitação teórica que eu possuía de tentar integrar, de fazer o integrado realmente na sala de aula. Trazer o técnico pra entender que a formação básica também é importante”.

Nesse trecho da entrevista é possível identificar dois elementos que são constantes na fala da Professora: a limitação teórica e a ideia de que o Ensino Médio Integrado ocorreria mediante a superação da formação exclusivamente para o trabalho, permitindo à/ao estudante uma visão de mundo mais ampla. Em outro momento, ainda sobre a ideia do que efetivaria o Ensino Médio Integrado, a Professora comenta que isso ocorre quando a/o estudante:

“(...) consegue ir além daquilo que é sua função como técnico, além de saber que o espaçamento é tal, entender isso no contexto. Por exemplo, ele ao olhar pra

soja, pra planta de soja, e entender que por trás disso tem toda uma questão sociológica, tem todo um mundo envolvido nisso e não só o planto, colho e quero colher tanto de lucro”.

Para tanto, a Professora menciona que sua estratégia era dialogar com outras disciplinas em suas aulas, ou seja, trabalhar interdisciplinarmente, coisa que para ela era bastante viável, de acordo com a própria, por trabalhar também com sociologia e filosofia quando da criação do curso. Mesmo assim, ressalta que tal forma de trabalho teve suas limitações pela falta de conhecimento teórico sobre o Ensino Médio Integrado.

A Professora da História de Bento Gonçalves 1 não relatou muitos elementos sobre sua prática em sala de aula. Isto por duas razões. A primeira, por ter trabalhado apenas um semestre junto ao curso. A segunda, mais relevante para essa pesquisa, consiste no fato de que não haveria condições para um trabalho no sentido do Ensino Médio Integrado. O *campus* Bento Gonçalves do IFRS, conforme mencionado, já havia criado outros dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que foram perdendo, de acordo com Professora, a disposição e o empenho em trabalhar no sentido do Ensino Médio Integrado. Por isso, quando da criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, o grupo de professoras/es já estava “viciado em não trabalhar de forma integrada”. Sobre essa situação a Professora de História segue comentando que:

“(...) já tinha tido aquela experiência que, segundo eles, não deu certo. Então vamos fazer de novo aquela série de reuniões periódicas e tentar a integração? Não deu certo com a Informática não vai dar certo com a Agropecuária”.

Em virtude disso, a Professora de História 1 foi categórica em afirmar que sua atuação em sala de aula não correspondeu ao Ensino Médio Integrado. Tendo se transferido para outra unidade do IFRS, as turmas do curso passaram trabalhar a disciplina de História com o pesquisador que escreveu essa tese e que irá se referir a si mesmo como Professora de História 2, em terceira pessoa, por uma questão de formalidade e de uniformização em relação à maneira como as demais entrevistadas foram descritas.

Tal como explicado anteriormente, para garantir os elementos de objetividade necessários à análise e, ao mesmo tempo, legitimar as condições concomitantes de pesquisador e pesquisado, a Professora de História 2 respondeu, textualmente, as mesmas perguntas que foram feitas às demais entrevistadas. Quanto a sua prática em sala de aula,

afirmou que havia pouca relação entre a forma e os conteúdos que trabalhava junto às turmas e a questão do Ensino Médio Integrado:

“Minhas aulas se assemelhavam à dinâmica dos cursos pré-vestibulares. A partir do segundo ano do curso, já um pouco mais ambientado, procurei propor temas e atividades com alguma relação com a área de formação profissional do curso, ainda que sob a mesma dinâmica. Mas foram em ocasiões pontuais e sem ter tido por referência o Plano de Curso de forma direta”.

Tal como no caso da Professora de História de Sertão, a falta de embasamento teórico foi uma determinante para essa situação. E a tênue ideia do que significaria Ensino Médio Integrado, vista nesse caso como a relação com temas da área técnica, tornou-se uma preocupação apenas quando a Professora de História 2 passou a desempenhar a Coordenação de Ensino Médio e Técnico do *campus*.

No caso do *campus* Ibirubá, a Professora de História 1, que trabalhou junto à primeira turma durante praticamente todos os três anos de sua formação, relata que foi muito difícil dar um caráter integrado a sua prática em sala de aula, mas acredita que as estratégias adotadas nesse sentido foram relativamente bem sucedidas:

“(...) nessa integração que eu tentei dar, que é uma visão mais das humanas, visão mais não essa história que a gente olha pro passado e entende o passado enquanto algo que aconteceu e, no máximo, respeite (...), mas de entender o que que é as Ciências Humanas num todo maior”.

Essa fala da Professora de História 1 de Ibirubá evidencia sua percepção de Ensino Médio Integrado e indica, de certa forma, que tal como as demais professoras, não tinha fundamentação teórica mais consistente sobre o tema. Aliás, quando relaciona a perspectiva de integração com a ideia de interdisciplinaridade, o faz apenas quanto às disciplinas das Ciências Humanas.

A Professora de História de Ibirubá 2, que trabalhou com a primeira turma do curso apenas nos dois últimos meses de sua formação, relata que na época enfrentava dificuldades para desenvolver relações com outras disciplinas:

“Não lembro de ter proposto nenhuma atividade específica integrada com algum conteúdo ou tema da Agropecuária. Entretanto, sempre buscava fazer relações e analogias dos temas que estava trabalhando em sala de aula com a realidade do campo e da área de atuação do curso”.

Em seguida, comenta que sua perspectiva de trabalho era de uma educação voltada para o aspecto mais amplo de cidadania, da democracia e das questões do mundo do trabalho. Nesse sentido, a Professora apresenta elementos que compõem as premissas do Ensino Médio Integrado, mas não indica ter clareza disso. Pode-se dizer que sua prática caracterizava-se mais por uma perspectiva de Ensino de História menos convencional do que propriamente uma prática integrada.

Do ponto de vista documental, os Planos de Ensino consistem naquilo que se pretende fazer em sala de aula, mas não necessariamente naquilo que se fez. O relato das professoras de História é esclarecedor nesse sentido, mas, dado ser fruto de um exercício de rememoração, a sua comparação com outros documentos poder ajudar a qualificar as considerações feitas nessa pesquisa acerca das suas práticas em sala de aula. Para tanto, recorre-se ao instrumento formal que as documentam, isto é, os Diários de Classe.

6.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIÁRIOS DE CLASSE

No Diário de Classe do primeiro ano de curso do *campus* Sertão, menos da metade dos conteúdos previstos no Plano de Curso (lembrando que não foram obtidos os Planos de Ensino dos primeiros anos) estão registrados. Pode-se deduzir que isso tenha decorrido de uma eventual falta de tempo para se trabalhar em sala de aula aquilo que foi previsto, sobretudo pelo fato de a disciplina ser ministrada em apenas um semestre, ainda que essa situação não tenha sido mencionada pela Professora de História em sua entrevista.

Entretanto, é interessante notar um apontamento específico nesse Diário, que não estava entre os conteúdos previstos no Plano de Curso. Trata-se do registro de uma aula sobre a Revolução Farroupilha, que chama a atenção por, além de não ter previsão, ser trabalhada fora da ordem cronológica dos conteúdos que caracterizam tanto Plano quanto Diário. Isso pode indicar, deduz-se aqui, uma atividade ao menos de caráter interdisciplinar, dado o perfil do *campus* Sertão, tradicionalmente voltado às questões do universo rural e regional, não apenas em termos de práticas produtivas, mas também no que diz respeito às suas manifestações culturais.

Dessa maneira, escapar do caráter cronológico e inserir um tema de provável interesse das/os estudantes e com possibilidade de interação com outras disciplinas é algo que pode ser visto como, ao menos, voltado para a direção do Ensino Médio Integrado. Contudo, não se pode desconsiderar a possibilidade de isso estar desconectado de uma reflexão mais ampla, histórico conceitual, tanto sobre esse movimento quanto sobre o próprio Ensino Médio

Integrado, atendendo apenas as eventuais demandas locais. Portanto, é possível também tratar-se daquilo que Jurjo Torres Santomé denomina de “currículo turístico”, isto é, aquele em que se trabalha uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, mantendo-as em uma perspectiva superficial e descontextualizada. (SANTOMÉ, 2009, p.172).

Quanto às seis atividades registradas, todas avaliativas, a única que indica algo fora do convencional é um relatório de viagem sobre uma visita às ruínas da Missão de São Miguel Arcanjo, mas que não apresenta maiores detalhes.

Nos Diários de Classe dos terceiros anos há uma divisão marcante entre História Geral no primeiro semestre e História do Brasil no segundo semestre do ano letivo. Em ambos os casos os conteúdos registrados são quase todos os previstos no Plano de Ensino, isto é, específicos da área da História, sendo que em nenhum semestre se chega até os últimos presumidos.

Contudo, no segundo semestre há o registro de uma atividade avaliativa que consistiu na apresentação de trabalhos em grupo sobre a História da Agricultura e da Pecuária no Brasil. Ainda que também não se descreva os detalhes dessa atividade, o fato de tê-la realizado indica uma preocupação, por parte da Professora, em relacionar o Ensino de História com a área de formação profissional do curso. Nas demais atividades registradas, três no primeiro semestre e mais duas além da já mencionada no segundo semestre, não há nada que indique algum caráter interdisciplinar ou outras relações feitas com a área da Agropecuária.

Nos Diários de Classe dos primeiros anos do *campus* Bento Gonçalves estão registrados os mesmos conteúdos previstos no Plano de Ensino. Inclusive há uma referência à área de formação profissional quando se menciona o Período Neolítico. Porém, pode-se dizer que ela é feita mais dentro da perspectiva do Ensino de História e não da relação com a Agropecuária, mais especificamente no sentido de identificar no tempo e no espaço o surgimento das primeiras práticas de plantio e de criação de animais.

Nos Diários do segundo ano segue-se a mesma lógica, ou seja, estão registrados os mesmos conteúdos previstos no respectivo Plano de Ensino. E da mesma forma que nos documentos do ano anterior, isto é, como exceção e não como regra, há o registro de algumas aulas sobre gêneros agrícolas produzidos na América Latina. Também nesses Diários há o registro de atividades como visitas técnicas e jogos esportivos. Entretanto, nenhuma com caráter interdisciplinar, ao menos envolvendo o Ensino de História. Essas atividades foram registradas no Diário de Classe dessa disciplina por uma questão de cedência de períodos para que elas ocorressem, mas que ainda eram contabilizados na carga horária de História.

Nos Diários de Classe dos terceiros anos os conteúdos registrados são todos previstos no Plano de Ensino e, nesse caso, essencialmente de História. Portanto, diferente dos anos anteriores, não há menção a nenhum tema que ultrapasse a ideia do Ensino de História no seu formato convencional. Da mesma forma, as atividades registradas foram variadas, mas nenhuma indica ter sido feita sob a perspectiva da interdisciplinaridade ou do Ensino Médio Integrado.

Os Diários de Classe do curso do *campus* Ibirubá são bastante parecidos entre si, não havendo nenhum aspecto em algum deles que demande uma menção específica por ano. De um modo geral, em todos eles os conteúdos trabalhados foram quase os mesmos previstos nos respectivos Plano de Ensino. A única exceção foi o caso de alguns temas previstos no primeiro ano que acabaram sendo registrados no início do segundo ano. As atividades registradas, por sua vez, eram bastante variadas, mas nenhuma declaradamente interdisciplinar ou ligada à área de formação profissional do curso.

Enfim, diante das entrevistas das professoras de História e dos seus Diários de Classe é possível dizer que, de um modo geral, as suas práticas em sala de aula tiveram poucos aspectos de Ensino Médio Integrado, devido a sua falta embasamento teórico sobre o tema e às próprias condições dos cursos, no quais a ideia de integração não era ainda consistente. Dessa forma, se pode ponderar também que as práticas dessas professoras correspondiam aos seus respectivos Planos de Ensino, no que tange às percepções de Ensino de História e Ensino Médio Integrado, tendo em vista as considerações anteriormente feitas sobre esses documentos.

Cabe ainda verificar como as gestoras e coordenadoras pedagógicas percebiam a questão do Ensino Médio Integrado em sala de aula, algo que implica, ainda que não diretamente, também na percepção do Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS.

O caso do *campus* Sertão possui, como já comentado, uma peculiaridade, dado o fato de a Professora de História ter desempenhado também a função de Coordenação Pedagógica. Por essa condição, muitas das suas percepções sobre a prática do Ensino Médio Integrado já foram mencionadas. No entanto, são relatadas quando a Professora comenta seu trabalho nessa outra função:

“(...) como coordenadora eu não via muita evolução [do Ensino Médio Integrado] na época, no sentido, bom eu sou professor da área técnica pra mim não interessa

o outro lado, formação básica, entende? (...) eu sou professor da disciplina, a minha é importante, mas o inglês e História não é importante (...)”.

A Professora de História demonstra que percebia o diálogo entre professoras/es como condição para o Ensino Médio Integrado, no sentido de se conhecer as disciplinas das colegas, de se saber o que cada uma estava trabalhando em sala de aula. E na ausência desse diálogo o Ensino Médio Integrado era visto como sem grande evolução dentro do curso, que poderia ser integrado no nome, mas não o seria efetivamente:

“(...) entender as diferenças que existem entre Ensino Integrado, ensino em tempo integral e formação integrada. Nós muitas vezes confundimos essas três coisas e elas não são a mesma coisa. O curso Integrado me dá uma possibilidade de fazer formação integral, me dá a possibilidade, não quer dizer que eu consiga fazer, mas ele dá”.

A Diretora de Ensino de Sertão 1 tem um olhar mais otimista sobre esse aspecto, ainda que perceba também certas limitações:

“(...) eu vou dizer o seguinte, melhorou bastante quando a gente passou do curso concomitante pra integrado. Isso em termos, assim, de a ideia principal foi justamente ele ter essa maior integração das disciplinas do curso técnico com as disciplinas do Ensino Médio. Isso melhorou bastante. Houve essa integração, houve essa, essa melhoria. Mas não totalmente perfeito porque, claro, tudo tem limitações. E aí já quando a gente iniciou o curso integrado, aí já começou a aparecer problemas também aí relativos à legislação. Porque nós tínhamos uma característica, sempre o nosso curso técnico, ele foi muito prático e até, a gente tinha em anos anteriores, o nosso lema era "aprender fazer fazendo". Aí a gente tinha, assim, vulgarmente a gente dizia o aluno tem que botar a mão na massa”.

Para essa Diretora, a limitação no caráter integrado do curso não estaria na falta de contato entre professoras, mas sim na dificuldade em realizar atividades práticas, cada vez mais restritas devido à atenção aos respectivos dispositivos legais. Além dessa associação entre a parte teórica e a parte prática como condição para o Ensino Médio Integrado, a Diretora de Ensino de Sertão 1 também menciona a questão da interdisciplinaridade, no que diz respeito às áreas de formação propedêutica e profissional:

“Eu avalio o seguinte, que apesar de todas essas limitações, (...) o integrado foi muito melhor em todos os sentidos de que o concomitante. No sentido de que mesmo com limitações, mas existe até hoje uma maior integração das disciplinas do Ensino Médio com do Ensino Técnico e essa associação da teoria à prática,

claro com limitações, mas é muito melhor do que o ensino concomitante. Porque, na verdade, o aluno fazia dois cursos separados um do outro e que na verdade depois ele ia utilizar depois na sua vida profissional um curso só, que ele tinha que ter essa integração. Então, nesse sentido, sem dúvida nenhuma eu acho que o Ensino Integrado foi muito melhor do que o concomitante (...)”.

Essa não é a mesma visão da Diretora de Ensino de Sertão 2, que assumiu essa função logo no início do funcionamento do curso. Sua avaliação é de que apesar de se pretender integrado, o curso seguia sendo concomitante, com a marcante dualidade entre as áreas de formação, amenizada apenas pela distribuição dos horários das disciplinas, não mais compartimentados em propedêuticas num turno e técnicas no outro.

No entanto, um dos principais problemas apontados por essa Diretora está relacionado às disciplinas propedêuticas, mais especificamente a questão do uso do livro didático. Para ela, o uso desse recurso didático seria um grande entrave, posto ser ele *um inimigo do integrado*, que *ofusca e destrói tudo*. Essa avaliação bastante negativa do livro didático reside no fato de que ele, segundo a Diretora, é muito corporativo, no sentido de manter as disciplinas isoladas em si mesmas. Ela ressalta ainda que no *campus* Sertão o uso desse recurso era não apenas muito comum, mas também *muito forte*, isto é, bastante arraigado entre as professoras das disciplinas propedêuticas. Dessa forma, o apego ao livro didático seria um importante obstáculo para a efetivação do Ensino Médio Integrado no curso.

Junto com a questão do livro, a Diretora também menciona como problema o que chama de pedagogia tradicional, com grande ênfase nesse último termo em sua fala. E diante dessa situação, relata que se tentou superá-la por meio da formação de professoras:

“(...) então o Frigotto veio, veio a Ciavatta, veio a Marise Ramos, tudo em Sertão. A gente trouxe e sexta à tarde [tinha] formação. Sabia que muitos não queriam e não gostavam, mas você é obrigado a ir. Então a ideia é que você faça uma ideia de que tanto bate, que vai dar certo. E acho que a gente conseguiu. [...] E aí começou a despertar algumas ações de integração, do tipo trabalho com projetos, entendeu? Algumas iniciativas assim. Porque também não é algo que tu chega e diz “ó, agora tem que ser e vamos todo mundo fazer”. Se não haver uma sensibilidade pra isso não vai acontecer. O professorado entende que é uma questão metodológica, mas que não é tão metodológica, ela é mais filosófica”.

Essa descrição aponta num sentido de que a formação de professoras para o Ensino Médio Integrado teria sido bem sucedida. Porém, a Diretora avalia que talvez tenha sido justamente nesse ponto a razão do apego ao que chama de pedagogia tradicional por parte de muitas das professoras:

“(...) a gente insistiu muito nessa questão da formação. Eu acho que a gente pecou um pouco. Eu acho que a gente entortou a vara, se eu fosse fazer uma avaliação, aquela da curvatura da vara, sabe? (...) Acho que a gente entortou demais. O pessoal não entendeu. Não se deve entortar pra que ela voltasse, mas nesse entortar muito eles não entenderam muitas falas, muita coisa. (...) ficaram meio baqueados e eu acho que eles voltaram de novo àquela fase [das práticas anteriores à formação]”.

Nesse sentido, a Diretora de Ensino de Sertão 2 indica um entendimento de Ensino Médio Integrado relacionado a uma contraposição ao que chama de tradicional. Ao criticar o uso do livro didático, mencionar como benéfica a distribuição dos horários das disciplinas mesclando propedêuticas e técnicas e enfatizar a resistência das professoras às orientações dadas nas formações, ela põe em foco a ideia de compartimentação, dando a entender que quanto menos essa ocorre, mais se caminha na direção do Ensino Médio Integrado.

A questão da resistência de algumas professoras à proposta do Ensino Médio Integrado também ganha relevo na fala da Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 2, sendo justamente ao comentar esse aspecto que se delineia a sua percepção de Ensino Médio Integrado:

“(...) enquanto grupo a gente acha que é importante fazer a, b ou c, oficina, compartilha. Mas a gente também entende que quando eu entro, eu fecho a porta, eu faço como eu bem entendo. E que aí é que as coisas se efetivam, não é no nosso discurso. O nosso discurso, sim, a gente tem um discurso bastante fundamentado, todo mundo sabe como o Integrado deve acontecer. Mas na hora da prática a [usa seu próprio nome como forma de exemplo] continua lá sozinha, com a Matemática. Embora lá nas reuniões a gente tenha dito que dava pra trabalhar com solos perfeitamente, dava. Dava, só que ai continua a [mesmo nome] na sala dela, e o [usa o nome do entrevistador como forma de exemplo] de solos na sala dele. E a gente sabe que dá pra trabalhar junto, mas eu vou continuar com a minha Matemática e você continua com o seu solos”.

Porém, diferente do caso da Diretora de Ensino de Sertão 2, a Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 2 identifica o aspecto descrito como sendo mais comum entre as colegas da área técnica do que as da área propedêutica:

“(...) eu não sei se tem a ver com a formação do profissional licenciado. Ele tem, talvez, uma outra perspectiva pedagógica do seu trabalho, ele consiga pensar pra além dos instrumentos convencionais de avaliação, ele consiga dimensionar outras metodologias importantes, pra conduzir lá em sala de aula o processo (...) os professores dessa parte mais profissional, talvez por não terem essa caminhada,

essa percepção, a prática também se torna-se muito divergente. A sua prática pedagógica, a sua perspectiva é somente uma. Isso sempre me questionei. Não dá pra fazer diferente?”.

Mesmo que percebida em áreas de formação diferentes, as situações apontadas pela Diretora de Ensino de Sertão 2 e pela Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 2 são praticamente as mesmas: a compartimentação de saberes e práticas, resultante da falta de contato e articulação entre as professoras, e o apego às formas usuais de trabalho que vinham sendo utilizadas por elas.

Dessa forma, tal como no caso descrito imediatamente antes, a percepção sobre Ensino Médio Integrado dessa Coordenadora se evidencia a partir dessa relação de contrariedade. Ao identificar esses obstáculos para o Ensino Médio Integrado, também acaba apontando a necessidade de se adotar posturas e práticas que viabilizassem um contato maior entre as professoras. O Ensino Médio Integrado estaria no resultado desse contato, da articulação oriunda dele. Nas palavras da própria Coordenadora, *“é impossível pensar um curso integrado sem conversar”*.

De uma forma geral, essa é a mesma percepção de Ensino Médio Integrado da Coordenadora Pedagógica de Bento Gonçalves 1. Contudo, a avaliação da Diretora de Ensino de Bento Gonçalves sobre essa questão do Ensino Médio Integrado no curso um pouco mais favorável:

“(...) eu acho que teve mudanças sim, compartilhamento de práticas também, por exemplo, ‘ah eu trabalho de tal forma em sala de aula e funciona bem’, ‘ah que legal eu nunca usei essa metodologia e tal, vamos fazer esse trabalho junto’. Então projetos, alguns projetos juntos e tal. Então eu acho que teve isso de essa questão bastante positiva, de se fazer um planejamento conjunto (...)”.

A Diretora relatou que foram executados alguns projetos entre duas ou três professoras em algumas oportunidades, evidenciando sua percepção de que a condição para o Ensino Médio Integrado estaria na interdisciplinaridade e, nesse sentido, isto teria se efetivado em certos momentos.

Por fim, no caso do *campus* Ibirubá, a percepção de Ensino Médio Integrado da Diretora de Administração e Planejamento e da Coordenadora de Curso são semelhantes e suas avaliações sobre o tema bastante sucintas. Isto porque quando da criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio a unidade tinha, como já explanado, poucas servidoras. Em virtude disso, eram poucas professoras tendo de dar conta de uma carga horária elevada e de uma consequente sobrecarga de trabalho, algo que, de acordo com

as entrevistadas, dificultava o parar para pensar e conversar sobre eventuais articulações entre a prática em sala de aula de cada uma.

Por outro lado, a Diretora comenta que as professoras, quando abordadas para conversar sobre a questão do Ensino Médio Integrado, mostravam-se sempre muito abertas ao diálogo, algo que, paradoxalmente, teria se reduzido na medida em que aumentou o número de colegas trabalhando com o curso. Na avaliação da entrevistada, essa situação gerou certo afastamento entre as professoras, que estando em maior número acabavam se distanciando no seu conjunto, o que, por sua vez, implicava na redução do diálogo.

Dessa forma, nessas poucas considerações da Diretora e da Coordenadora, o elemento que se sobressaiu foi também a ideia de contato entre as professoras como a condição fundamental para o Ensino Médio Integrado, o qual teria ocorrido no curso de forma bastante limitada pela razão descrita.

Do conjunto de relatos das gestoras e coordenadoras pedagógicas, é possível identificar os aspectos principais que configuram sua percepção de Ensino Médio Integrado. A ideia da necessidade de diálogo entre as professoras é uma constante, mas, de um modo geral, ela não é tida como fim, isto é, como a integração em si, mas sim como um meio, um mecanismo para alcançá-la. Desse contato, presumindo-se bem sucedido, viriam ações interdisciplinares, como atividades e projetos conjuntos. Porém, mais uma vez, a ideia que transparece na fala das entrevistadas não é a de que essa interdisciplinaridade seja o fim, mas também um meio. Dela viria, de forma intrínseca, o trabalho articulado, no sentido de saber o que e para quê cada colega está trabalhando. E, uma vez se tendo ciência disso, seria possível, através do trabalho interdisciplinar ou não, buscar a formação integrada da/o estudante.

Dessa maneira, ainda que todas as gestoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas tenham mencionado as suas fragilidades teóricas, sobretudo quando do momento da criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, suas percepções sobre Ensino Médio Integrado vão ao encontro do que preconizam os referenciais acadêmicos sobre o tema e do que estabelecem os documentos políticos institucionais.

6.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DAS/OS ESTUDANTES EGRESSAS/OS

Por último, se apresenta aqui a percepção de algumas/uns estudantes egressas/os das primeiras turmas dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS acerca do Ensino de História na perspectiva do Ensino Médio Integrado. Para se verificar essa

percepção, foram enviados questionários para os endereços de e-mail que os setores de registros de cada *campus* possuíam nos seus bancos de dados. Foram obtidos junto a esses setores um total de sessenta e quatro endereços de e-mail e, nesse sentido, dado o tempo transcorrido entre a saída das/os estudantes dos *campi* e a realização dessa pesquisa, sabia-se de antemão que muitos desses poderiam não mais ser os mesmos.

Os questionários foram enviados e reenviados mais duas vezes, no intervalo de algumas semanas, para se tentar angariar o maior número de respostas possível. No e-mail em que foram enviados havia os devidos esclarecimentos sobre a natureza dessa pesquisa e sobre as condições de participação, sendo garantido o anonimato a todas e todos que optaram por colaborar.

Trata-se de um questionário sucinto, composto por quatro questões com respostas de múltipla escolha pré-estabelecidas. Foram elas:

Quadro 2 – Questões de múltipla escolha

<p>1. Quando você ingressou no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tinha ideia do que significava ele ser “integrado”?</p> <p>() Sim, totalmente () Sim, em partes () Não</p> <p>Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode mencionar que ideia tinha do que significava para você o curso ser “integrado”?</p>
<p>2. Na sua percepção, os conhecimentos e/ou atividades trabalhados nas aulas de história tinham relação com outras disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?</p> <p>() Sim, sempre tiveram uma relação () Sim, quase sempre tiveram uma relação () Sim, em alguns momentos tiveram uma relação () Sim, mas em poucos momentos tiveram relação () Não</p> <p>Caso a sua resposta tenha sido algum dos “Sim”, pode citar alguma(s) disciplina(s) com a(s) qual(is) as aulas de História estabeleceram alguma relação? Qual?</p>
<p>3. Após concluir o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio você avalia que teve uma formação que correspondeu à sua ideia de “integrado”?</p> <p>() Sim, totalmente () Sim, em partes () Não</p> <p>Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode explicar de que forma essa formação correspondeu à sua ideia de “integrado”?</p>
<p>4. Você considera que os conhecimentos e atividades trabalhados nas aulas de história foram importantes e/ou deram alguma contribuição na sua formação como profissional técnico/a?</p> <p>() Sim, totalmente () Sim, em partes () Não</p> <p>Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode explicar que importância e/ou contribuição foram essas?</p>

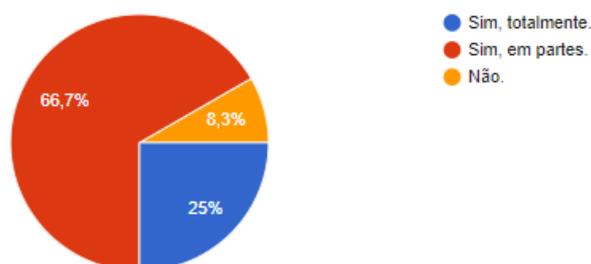
Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos sessenta e quatro questionários enviados, conseguiu-se o retorno de doze, ficando assim configuradas as respostas:

Figura 5 – Pergunta 1

1. Quando você ingressou no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tinha ideia do que significava ele ser “integrado”?

12 respostas



Fonte: Produzida pelo autor com base no questionário *online*.

Quadro 3 – Respostas obtidas da questão 1

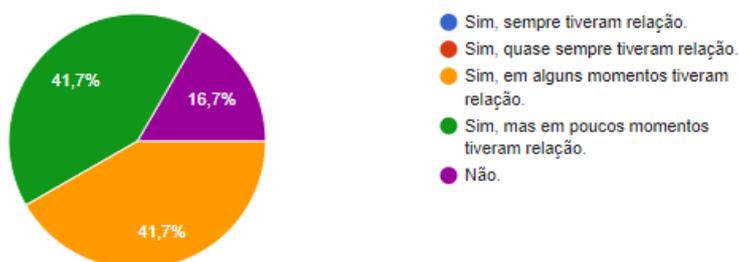
Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode mencionar que ideia tinha do que significava para você o curso ser “integrado”? (11 respostas)
A ideia de que se reprovasse em uma matéria do ensino médio, reprovaria também nas do curso técnico, do ano.
Que o integrado possibilita reunir os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional.
Tinha ideia de que os conteúdos do Ensino Médio se complementariam com questões práticas do Técnico.
Aconteceria junto do Ensino Médio, concomitante.
Ter as disciplinas do ensino médio interlaçadas com as dos técnicos – interdisciplinaridade.
Os alunos desenvolvem o curso técnico em agropecuária ao mesmo que tempo que cursam o ensino médio. Porém, durante o curso eu sentia que faltava uma ligação maior entre as matérias do técnico e do ensino médio.
Misturava matérias técnicas com o Ensino Médio.
Conteúdos interligados entre disciplinas.
Conexão entre assuntos do ensino técnico com as demais matérias do componente curricular básico.
Interdisciplinaridade entre ensino médio e técnico.
Significava que funcionava como se fosse um único curso. Para aprovação ao final do ano no ensino médio, era necessário passar também em todas as disciplinas do técnico, não havendo como passar para o próximo ano do médio, e reprovar no técnico, ou vice-versa. O diploma é único (valendo para o ensino médio e para o técnico).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 – Pergunta 2

2. Na sua percepção, os conhecimentos e/ou atividades trabalhados nas aulas de história tinham relação com outras disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

12 respostas



Fonte: Produzida pelo autor com base no questionário *online*.

Quadro 4 – Respostas obtidas das questão 2

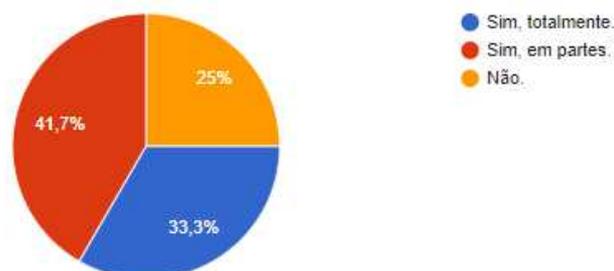
Caso a sua resposta tenha sido algum dos “Sim”, pode citar alguma(s) disciplina(s) com a(s) qual(is) as aulas de História estabeleceram alguma relação? Qual? (6 respostas)
Em algumas disciplinas tiveram uma certa relação sim, a partir dos relatos históricos relacionados a agropecuária de um modo geral, de como eram os costumes dos povos e de como surgiram as primeiras atividades agrícolas, por exemplo.
Normalmente, entendia a ligação em momentos bastante simples e diretamente conectados, em assuntos como revolução industrial e seu impacto na produção de alimento, ou a relação de um ou outro presidente com a questão agrária. Acredito que a história teria muito mais a contribuir para o Técnico em Agropecuária.
Gestão, agronegócio.
Revolução verde.
Matérias da agricultura que envolvessem economia.
Várias disciplinas possuem alguma relação, mesmo que indireta, já que na disciplina de história vemos quando o homem começou dominar as práticas agrícolas, cultivar plantas, domesticar animais, entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 7 – Pergunta 3

3. Após concluir o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio você avalia que teve uma formação que correspondeu à sua ideia de “integrado”?

12 respostas



Fonte: Produzida pelo autor com base no questionário *online*.

Quadro 5 – Respostas obtidas da questão 3

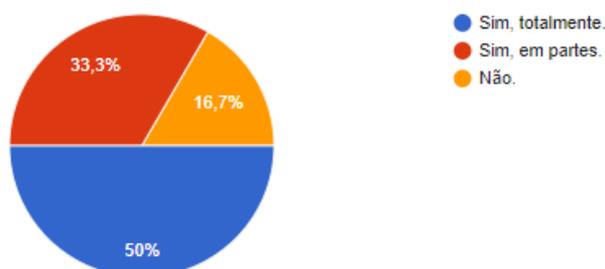
Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode explicar de que forma essa formação correspondeu à sua ideia de “integrado”? (6 respostas)
Obtive uma ideia a partir do momento que pude entender melhor o que seria a proposta real do "integrado", pois de certa forma, muitas vezes não nos damos por conta dessa relação que existe entre as disciplinas.
Em partes, porque mesmo em disciplinas que deveriam ser interdisciplinares como 'Sociologia e Extensão Rural' os assuntos ficavam segmentados. Ou a aula era sobre sociologia ou sobre ruralidades. E outras disciplinas que não se propunham inicialmente à integração, raramente falavam algo específico do desenvolvimento rural.
Mais tarde no cursinho eu tinha muita noção geral de sociedade e agro e conseguia interligar muitos assuntos.
o Biologia foram integradas. Outras não.
Algumas disciplinas, como as disciplinas técnicas eu precisei do conhecimento de política e economia vindos da história.
Possuo um único diploma, valendo tanto como formado no Ensino Médio, como no Técnico em Agropecuária.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 8 – Pergunta 4

4. Você considera que os conhecimentos e atividades trabalhados nas aulas de história foram importantes e/ou deram alguma contribuição na sua formação como profissional técnico/a?

12 respostas



Fonte: Produzida pelo autor com base no questionário *online*.

Quadro 6 – Respostas obtidas da questão 4

Caso sua resposta tenha sido “Sim, totalmente” ou “Sim, em partes”, pode explicar que importância e/ou contribuição foram essas? (7 respostas)
A construção de conhecimento que nos foi passado em história foi de extrema importância, tanto para a vida profissional como também a pessoal, pois o estudo histórico ajudou a compreender o desenvolvimento das sociedades e dos valores da humanidade, a partir das atividades, conceitos e ideologias que o professor nos passou em sala de aula.
Bem, sempre estive próxima da área de humanidades e recentemente decidi ser professora. As aulas de história do IF me estimularam a pensar diferente, pensar contra a corrente. Acredito ser esse o dever dessas disciplinas: formar pensamento crítico; ele é importante para qualquer coisa que se faça na vida. Mas também, depois de me envolver mais com essas áreas (humanidades e questões ambientais), entendi que elas podem e devem ser apresentadas de forma conjunta num curso como o de técnico em agropecuária. Associar políticas públicas, movimentos sociais pela terra, consumo, alimentação, regimes políticos e econômicos, pode proporcionar novos olhares/pontos de vista para os jovens que estão estudando agropecuária.
Agronegócio, política, sociedade.
Ajudaram a ingressar na Faculdade, sendo assim, ajudaram em minha vida profissional.
Conhecer a dinâmica de funcionamento e desenvolvimento das sociedades ao longo dos séculos e sua relação com os meios de produção e uso da terra são fundamentais para entender como funcionam esses aspectos na atualidade.
Entendimento de mundo e funcionalidade do sistema político o qual estamos inclusos.
Acredito que a importância seja, não tanto pelo conteúdo aprendido na disciplina, mas principalmente pela forma como o professor abordava ele nas aulas, e a forma como era passado aos alunos, fazendo-os pensar, enxergar as coisas das diferentes formas possíveis, e a partir disso formar sua própria conclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dessas respostas, é possível perceber que maioria das/os estudantes tinha alguma ideia do que significava a expressão “integrado” no nome do Curso Técnico em Agropecuária, associando-a à ideia de interdisciplinaridade, de relação entre Ensino Médio e formação profissional e de indissociabilidade entre essas para a obtenção do certificado de conclusão de curso. Com exceção desse último aspecto, os dois outros estão presentes de forma recorrente nas percepções sobre Ensino Médio Integrado das professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras entrevistadas.

Tendo em vista a relação do Ensino de História com outras disciplinas, a avaliação da maioria das/os estudantes é a de que isso ocorria, mas em alguns ou poucos momentos. Aquelas/es que responderam a pergunta seguinte, sobre as disciplinas com as quais essa relação foi verificada, em sua maioria mencionaram temas bastante específicos ou exemplificam onde essa relação ocorreu ou poderia ocorrer. Em apenas uma resposta foram apontadas disciplinas específicas ou áreas, as quais, é interessante notar, são da parte de formação profissional.

Com relação à pergunta sobre se a sua formação correspondeu à ideia que tinham de integrado, a maioria afirmou que sim, totalmente ou em partes. Ao responder ao questionamento subsequente, novamente surgiu o aspecto de uma certificação única como definidor da ideia de integrado, mas na maioria das respostas o que se sobressaiu, novamente, foi a ideia de interdisciplinaridade.

No que diz respeito à última pergunta, a maior parte considera que os conhecimentos da área de História foram importantes ou deram alguma contribuição para sua formação como profissional. Dentre as/os que consideram dessa forma, uma pessoa mencionou um sentido mais prático de contribuição, isto é, o de ter ajudado a passar pelo processo seletivo para a educação superior ou graduação. As/os demais estudantes remeteram essa contribuição ao caráter reflexivo e crítico dessa área do conhecimento, na medida em que os conhecimentos sobre História, trabalhados em sala de aula, teriam ajudado a ampliar sua visão de mundo e entender melhor as relações sociais nas quais se inserem, entre elas a profissional.

Isto posto, pode-se ponderar que entre as/os estudantes egressas/os dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS há uma avaliação relativamente favorável do Ensino de História na perspectiva do Ensino Médio Integrado. Ainda que com limitações, ao associarem sua percepção de Ensino Médio Integrado com a ideia de interdisciplinaridade, entendem que os conteúdos e saberes da disciplina de História foram

relacionados a outros componentes curriculares e, em certa medida, contribuíram para sua formação profissional e humana.

Por fim, diante do conjunto de fontes analisadas, é possível afirmar que o Ensino de História verificado nas primeiras turmas dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS tinha limitações, no que diz respeito a sua adequação à proposta de Ensino Médio Integrado. A maioria das professoras que trabalhou com essa disciplina nessas turmas não possuía formação teórica consistente sobre esse tema. Tampouco as coordenadoras pedagógicas e gestoras que trabalharam com elas o tinham.

Contudo, pode-se dizer que mesmo assim todas essas pessoas procuraram, em alguma medida, direcionarem-se ao que acreditavam caracterizar o Ensino Médio Integrado. A ideia do diálogo com outras colegas, as iniciativas e ações interdisciplinares, as tentativas de interação entre as áreas do conhecimento. As profissionais entrevistadas demonstraram que, senão por consistência conceitual e metodológica, ao menos por certo voluntarismo, tinham o Ensino Médio Integrado como horizonte, não apenas como determinação institucional, mas como percepção de ser essa proposta pedagógica inovadora e desejável.

A disciplina de História, por sua constituição, possibilita a interação com outras áreas do conhecimento e pode ter como objetivo uma formação ampla, reflexiva e crítica. Portanto, pode também caminhar na direção do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, é possível afirmar que o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, no contexto analisado, em alguns momentos caminhou nesse sentido. No entanto, as limitações e condições apontadas no estudo permitem afirmar que ainda há muito caminho a percorrer no que diz respeito à efetiva realização do Ensino Médio Integrado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como tema o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Seu foco principal esteve no estudo de como se deu a relação entre o Ensino de História e a proposta de Ensino Médio Integrado nesses cursos, no que diz respeito ao entendimento sobre qual a finalidade do saber histórico e como este foi incorporado à percepção de Ensino Médio Integrado.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como a disciplina de História foi trabalhado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, desde a sua criação até a conclusão das respectivas primeiras turmas, tendo em vista a proposta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

Seus objetivos específicos foram (1) analisar a correspondência dos Planos de Curso, sobretudo na parte relativa à disciplina de História, com a documentação político-institucional e com material bibliográfico que servem de referência ao Ensino Médio Integrado; (2) identificar os aspectos que permearam a construção dos Planos de Curso, no que diz respeito às percepções e posicionamentos das professoras e professores de História, bem como de gestoras e gestores pedagógicos acerca da proposta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio; e (3) problematizar as possíveis apropriações, limitações e contradições entre os pressupostos do Ensino Médio Integrado presentes nos Planos de Curso e suas relações com a prática de Ensino de História junto às primeiras turmas desses cursos.

A realização desse estudo contemplou a análise documental de Planos de Curso, Planos de Ensino e Diários de Classe, de acordo com o recorte temporal estabelecido, bem como entrevistas com professoras de História, coordenadoras pedagógicas, gestoras e estudantes egressas/os dos cursos. Para a análise dessas fontes foram estabelecidas quatro categorias centrais: Ensino de História, Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico e Currículo, que serviram de prisma para o entendimento dos temas e conteúdos trabalhados em sala de aula e das formas como esses foram abordados pelas professoras.

Em relação à análise documental dos Planos de Curso, no que diz respeito à sua trajetória institucional, ao seu caráter textual e à sua relação com os documentos político-institucionais e os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Médio Integrado, é possível afirmar que sua correspondência para com a documentação político-institucional e com material bibliográfico que servem de referência ao Ensino Médio Integrado é bastante

limitada. Tal situação se deve, principalmente, à falta de embasamento teórico sobre o Ensino Médio Integrado daquelas pessoas que participaram da construção desses Planos.

No entanto, é necessário reiterar a historicidade da construção desses documentos e, conseqüentemente, dos próprios cursos. São documentos que não indicam uma falha em relação ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, mas sim que permitem uma percepção melhor do contexto em que essa proposta pedagógica foi implementada. Nesse caso, os Planos de Ensino são entendidos, ao mesmo tempo, como mecanismo de implantação de um curso, a qual tem sua implementação efetiva no espaço da sala de aula, na prática docente cotidiana; e como uma dimensão de implantação de uma política educacional específica. Nesse sentido, estudo desses Planos de Curso contribuiu para a compreensão das dinâmicas e da relação entre a esfera decisória e a esfera executora das políticas educacionais ou, em outras palavras, das particularidades da implantação e da implementação dessas políticas, essa última entendida como contexto da prática.

Por sua vez, as entrevistas realizadas permitiram enriquecer as reflexões e as considerações feitas a partir da análise documental, na medida em que proporcionaram informações que não estavam registradas textualmente nos Planos de Curso e, principalmente, por descreverem os processos de construção desses documentos. De um modo geral, diante dos relatos das gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de História dos *campi* Bento Gonçalves, Ibirubá e Sertão do IFRS, pode-se afirmar que os Planos de Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio foram resultado de uma construção coletiva, em atendimento às demandas de uma política educacional específica que, por sua vez, correspondia aos projetos e interesses de um determinado governo, dos quais essa política é um dos componentes.

Contudo, foi possível perceber que aquelas e aqueles envolvidos no processo de implementação dessa política são também sujeitos dela, realizando alterações e reinterpretções da mesma, de acordo com suas condições, percepções e interesses. Dessa forma, a não correspondência automática entre os Planos de Curso analisados, tanto no seu processo de construção quanto na sua configuração textual, e os documentos político-institucionais e/ou as referências teóricas do Ensino Médio Integrado, não consiste numa falha na implementação da política educacional determinada pela esfera governamental decisória, mas sim numa característica que evidencia a dinâmica desse processo e reforça seu caráter interrelacional.

As professoras de História, coordenadoras pedagógicas e gestoras estabeleceram suas percepções de Ensino Médio Integrado, de acordo com suas condições naquele contexto, que iam desde a formação acadêmica até os aspectos mais cotidianos de sua vida profissional. A falta de embasamento teórico sobre o Ensino Médio Integrado verificado entre elas na maioria dos casos é um aspecto que compôs e orientou o panorama de pensamento e de ação dessas pessoas, mas que não é propriamente um problema. Hipoteticamente falando, serem essas profissionais especialistas sobre o Ensino Médio Integrado ou, ao menos, terem uma sólida fundamentação teórica sobre o tema não seria, necessariamente, garantia de correspondência fidedigna entre os documentos político-institucionais que estabelecem essa perspectiva pedagógica e os Planos de Curso em questão, mas sim uma condição que traria outros resultados, talvez diferentes daqueles verificados nessa tese.

Além disso, mesmo com a alegada falta de embasamento teórico sobre o Ensino Médio Integrado, as entrevistadas demonstraram ter noções de aspectos que permeiam a proposta de Ensino Médio Integrado, ainda que não o definam, tais como as alusões constantes à interdisciplinaridade e, de certa forma, da preocupação com relação entre a formação profissional e as disciplinas propedêuticas. Mesmo que a percepção sobre essa interdisciplinaridade varie entre ela ser um objetivo em si e ser uma estratégia didática. De qualquer forma, ela é entendida como indissociável dessa proposta pedagógica.

Por sua vez, a preocupação com uma formação profissional que não ficasse restrita ao atendimento das demandas específicas do mercado de trabalho também foi uma perspectiva verificada de maneira recorrente. Professoras, coordenadoras e gestoras ressaltaram entender como fundamental formar técnicas e técnicos em Agropecuária qualificadas/os, ressaltando que essa qualificação estava justamente em ir além do conhecimento de procedimentos mecânicos e ações da prática laboral, contemplando a reflexão sobre as implicações desses e a compreensão sobre qual o papel dessa atividade profissional numa dimensão mais ampla, além de se perceberem como sujeitos ativos em seus respectivos contextos.

Dessa forma, destacar a importância da interdisciplinaridade e perceber que a formação profissional deve ir além dos conhecimentos essencialmente técnicos implica em ir ao encontro de pressupostos e concepções acerca do Ensino Médio Integrado e, em certa medida, até mesmo da ideia de trabalho como princípio educativo. Entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer nessa direção, pois mesmo assim ainda é recorrente a ideia de que as disciplinas propedêuticas teriam um papel subsidiário em relação às disciplinas da área técnica, algo que, por sua vez, vai na direção contrária do Ensino Médio Integrado.

Essa questão, porém, vai além da dimensão conceitual, estando permeada também por aspectos de certa forma mais pragmáticos no que diz respeito às relações entre as profissionais envolvidas. Em outras palavras, essa percepção ainda hierarquizada entre as áreas de formação e as disciplinas de cada área consiste numa das faces do processo de construção curricular e está relacionada a questões como disputas por carga horária, por espaços, por visibilidade e por legitimidade. Nesse sentido, o pressuposto do Ensino Médio Integrado de contemplar as apropriações histórico-sociais correlatas à formação profissional confere aos componentes curriculares das Ciências Humanas um papel de grande importância. Mesmo assim, as cargas horárias e a disposição dos períodos de História em todos os cursos foram estabelecidas, em larga medida, em função das demandas e condições das disciplinas da formação profissional.

Por outro lado, independente dessa situação, os elementos relativos ao Ensino de História nos Planos de Curso assemelham-se de maneira marcante àqueles verificados nos cursos de Ensino Médio convencional, aspecto que se repete nos outros documentos de ensino, isto é, nos Planos de Ensino e Diários de Classe. No âmbito da sala de aula, porém, as professoras relataram ter tentado eventualmente contemplar alguns temas da área da formação profissional, bem como buscado práticas interdisciplinares, tendo em vista a questão do Ensino Médio Integrado. Tanto na avaliação delas quanto na de coordenadoras pedagógicas e gestoras, um obstáculo para avançarem mais nesse sentido foi o pouco contato entre professoras e professores dos cursos, por razões diversas, que dificultava ter conhecimento do que os colegas estavam trabalhando junto às turmas e reforçava o trabalho isolado em cada disciplina.

Tendo em vista o prisma da entrevista compreensiva, é possível afirmar que, na maioria das vezes, a ideia de contato que as profissionais em questão viam como necessário não era propriamente aquele que viabilizasse um trabalho interdisciplinar, ainda que esse fosse possível e até mesmo desejável. Em diversos momentos as professoras disseram que procuraram realizar práticas interdisciplinares, e quando se referiam a estas as exemplificavam falando em relacionar algum conteúdo de outras disciplinas com os de suas aulas e em realizar atividades conjuntas.

No entanto, quando mencionavam essa falta de contato, se referiam mais à questão de não se saber o que outras colegas estavam trabalhando, em termos de tema e, principalmente, de finalidade. Para as professoras de História, o fundamental desse contato que acabou não acontecendo parecia estar mais em saber o que outra professora pretendia em trabalhar

determinado tema do que a forma com a qual ela trabalhava. Saber disso possibilitaria ter uma perspectiva de formação comum, independente de ser o trabalho em sala de aula isolado ou interdisciplinar.

A ideia de necessidade de diálogo entre as professoras é vista não como fim, isto é, como a integração em si, mas como um mecanismo para chegar até ela. Desse diálogo poderiam resultar ações interdisciplinares, tais como atividades e projetos conjuntos. Mas essa interdisciplinaridade seria um meio. Dela viria o trabalho articulado, no sentido de saber o que e para quê cada colega está trabalhando. Portanto, pode-se dizer que o pouco contato entre professoras e professores não inviabilizou apenas a interdisciplinaridade, mas, sobretudo, o trabalho articulado entre eles, esse sim visto como uma das condições para o Ensino Médio Integrado.

Essa avaliação, seja de gestoras, coordenadoras pedagógicas ou professoras de História, mesmo com a alegada falta de embasamento teórico, indica que suas percepções apontam no sentido do Ensino Médio Integrado, indo além dos documentos construídos para o funcionamento dos cursos, isto é, dos Planos de Curso. Com relação ao Ensino de História, as práticas realizadas em sala de aula também foram um pouco além dos documentos, incluídos aí Planos de Ensino e Diários de Classe. Isso pode ser dito não apenas pelo relato das profissionais em questão, mas também pela avaliação das/os estudantes egressas/os. Para boa parte daquelas e daqueles, os conteúdos e saberes da disciplina de História foram relacionados a outros componentes curriculares e, em certa medida, contribuíram para sua formação profissional e humana. Ou seja, o Ensino de História conseguiu, em certos momentos, ser interdisciplinar e colaborou para uma formação mais ampla.

Essa situação se deve a três elementos. O primeiro deles é a mencionada pouca correspondência entre os Planos de Curso e os pressupostos do Ensino Médio Integrado, estejam eles em documentos político-institucionais ou em referências bibliográficas. Isso faz com que avanços relativamente modestos nesse sentido ganhem maior relevo do ponto de vista comparativo. Em outras palavras, se nos Planos havia pouco de Ensino Médio Integrado, um pouco mais nas práticas em sala de aula já faz diferença. O segundo deles é essa perspectiva pouco fundamentada do ponto de vista teórico mas, de certa maneira, voluntariosa das professoras, na qual a ideia de interdisciplinaridade, o zelo pela importância da disciplina e a intenção de uma formação mais ampla aproximaram o Ensino de História do Ensino Médio Integrado.

O terceiro e último deles, e que reitera os anteriores, é justamente a visão que as professoras mostraram ter do Ensino de História em si, e que converge com a visão dessa pesquisa, que é a de trabalhar com temas e conteúdos que permitam à/ao estudante refletir sobre os acontecimentos à sua volta, percebendo-se como sujeito deles, localizando-os em suas conjunturas e estrutura e relacionando-os a outros fatos de natureza econômica, política e cultural.

Esse ensino, por sua vez, é definido pelo projeto de sociedade no qual se insere. E é nesse ponto que reside a tese aqui defendida. A perspectiva de Ensino de História identificada nos documentos de ensino, mesmo com as condições e limitações já apresentadas ao longo dessa pesquisa, e nas entrevistas das professoras, é de uma disciplina voltada para uma formação ampla, crítica e transformadora, elementos intrínsecos à ideia de Ensino Médio Integrado. Sendo assim, o Ensino de História nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS caminhou na direção do Ensino Médio Integrado, trazendo consigo elementos que compõem essa proposta pedagógica, mas tendo ficado numa situação de potencialidade, ou seja, de ainda não tê-la alcançado.

Portanto, o Ensino de História verificado nas primeiras turmas dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS teve limitações, no que diz respeito a sua adequação à questão do Ensino Médio Integrado. A maioria das professoras que trabalhou com esse componente curricular nessas turmas não possuía fundamentação teórica consistente sobre o tema, tal como as coordenadoras pedagógicas e gestoras que trabalharam com elas.

Todas essas profissionais procuraram, de alguma forma, ir ao encontro do que acreditavam caracterizar o Ensino Médio Integrado, através do diálogo com outras colegas, de iniciativas e ações interdisciplinares, de tentativas de interação entre as áreas do conhecimento. Assim, as profissionais em questão mostraram que tinham como horizonte o que entendiam ser Ensino Médio Integrado e o buscavam. Mesmo assim, careciam de uma fundamentação conceitual e metodológica consistente, o que condicionou de forma expressiva os resultados alcançados.

A disciplina História possibilita o contato com outras disciplinas e áreas do conhecimento e permite ter como o objetivo uma formação ampla, crítica e transformadora. Sendo assim, pode caminhar em direção ao Ensino Médio Integrado. Dessa forma, é possível afirmar que o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, no contexto analisado, em certos aspectos, caminhou nesse sentido. Da mesma forma que a ideia de Ensino Médio Integrado tende à politecnicidade, em alguns momentos

o Ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS tendeu ao Ensino Médio Integrado, isto é, dialogou com elementos que compõem essa proposta pedagógica e, em certa medida, buscaram concretizá-la. Entretanto, as condições já mencionadas, identificadas nesse trabalho de pesquisa, apontam que não foram poucas as limitações, bem como que ainda há muito caminho a percorrer para se chegar na efetivação da proposta pedagógica de Ensino Médio Integrado.

Quando esta tese ainda era projeto, sua motivação, conforme já mencionado, vinha de minha atuação profissional como professor de História junto aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves, intensificada com o exercício da coordenação desses cursos. Nesse sentido, a realização dessa pesquisa teve, de fato, um caráter de certa forma instrumental e um tanto pessoal, na medida em que se consistiu num exercício de reflexão sobre o Ensino de História praticado por mim e por outros colegas num contexto semelhante e, ao mesmo tempo, num instrumento que pudesse servir de orientação para a minha própria prática quando concluída a tese.

Contudo, dada a natureza de uma pesquisa de doutoramento, mesmo que tenha também esse viés instrumental, a reflexão dela oriunda não poderia ficar restrita ao meu uso, pretendendo-se, portanto, que essa tese contribua para as reflexões e práticas de outras professoras e professores de História em suas atuações profissionais, principalmente quando realizadas sob a égide da proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado, mas não necessariamente restrita a ela.

Por fim, cabe frisar que, quando da formulação do projeto que se tornou essa tese, o contexto vivido no Brasil era outro. Há quatro anos, em meados de 2015, mesmo que já se pudesse verificar uma instabilidade política e vários problemas de ordem econômica, elementos nada incomuns na história desse país, e que tinham impactos sobre a Educação de um modo geral e, mais especificamente, sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, ainda assim essa Rede e, em especial, os Institutos Federais, não estavam diante de uma terrível ameaça no que diz respeito a sua própria existência.

São vários os ataques sofridos pelos Institutos Federais nos últimos tempos, desde os de caráter financeiro até os de cunho ideológico, feitos pelo governo que deveria zelar pelo seu funcionamento. Um dos elementos que constituem e dão conteúdo aos Institutos Federais, na sua singularidade em relação a outras instituições de ensino que ofertam a Educação Profissional, estão os cursos técnicos orientados pela proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado. Dada a essência conceitual desses cursos, eles são completamente opostos às

diretrizes ideológicas do governo Jair Bolsonaro. Mais que isso, eles são um incômodo e até mesmo uma ameaça. E por essa razão sofrem e ainda sofrerão mais ataques.

Essa tese, na sua conclusão, acrescenta como objetivo ser um elemento que contribua também para a defesa do Ensino Médio Integrado, para a defesa dos Institutos Federais e da Rede que eles compõem. O exercício de reflexão aqui realizado, na medida em que enfatiza o potencial do Ensino de História nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pode estimular o engajamento das professoras e dos professores de História no sentido de se apropriarem cada vez mais dos pressupostos do Ensino Médio Integrado, de perceberem nessa modalidade de ensino aquilo que particulariza e dá sentido aos Institutos Federais, e que, portanto, consolidar o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é uma forma defender e reforçar a existência dessas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ASSIS, Sandra Maria; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN/Campus Caicó. **Revista História Hoje**, v. 5, p. 87-109, 2016.
- BECHER, Paula R. S. **O ensino de História no Proeja**: reflexões sobre o Ensino Integrado pelo viés da formação omnilateral. Dissertação de Mestrado PPGEPT-UFSM. Santa Maria, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1990.
- BRASIL. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 22 maio 2017.
- BRASIL. **Decreto Federal N° 2208**, de 17 de abril de 1997.
- BRASIL. **Decreto Federal N° 5154**, de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. Educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 22 maio 2017.
- BRASIL. **Lei N° 9394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei N° 11741**, de 16 de julho de 2008.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 22/05/2017
- CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 58, 2008.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso

histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IFRS. **Regimento Geral do IFRS**. Bento Gonçalves, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996,

LIMA, Aline Cristina Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto da formação do Técnico em Turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011). **Mneme** (Caicó. Online), v. 16, p. 77-112, 2015.

LIMA, Aline Cristina Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. O Ensino de História no Curso Técnico Integrado de Turismo - CEFETR/IFRN - Campus Natal/Central (2005-2011). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 11-33, 2015.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 94, p. 47-69, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de; ASSIS, Sandra Maria de. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 21, p. 190-212, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, n. 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional. Dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline; et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.705-720, 2013.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, v. 15, n.1 p. 77-87, 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Fundação Santillana / Ed. Moderna, 2012.

PASSMORE, John. **O conceito de ensino. Tradução de Olga Pombo (1995)**. Título original: *The Philosophy of Teaching*. 1980. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>>.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, n. 24, p. 37-66, 2004.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline; et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, Adriano L. da. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 26-45, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. Tese de Doutorado. PPGEduc-Unisinos. São Leopoldo, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo?. **Indicadores Econômicos FEE**, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo, ____ de _____ de 2018.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Sr.(a) Diretor(a)

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: O ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, a ser realizada pelo acadêmico do Doutorado em Educação do PPGEdu da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Tiago Martins da Silva Goulart, sob minha orientação. O objetivo da pesquisa é compreender como o componente curricular de História foi trabalhado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, desde a sua criação até a conclusão das respectivas primeiras turmas, tendo em vista a proposta de ensino integrado. Necessitando, portanto, realizar entrevistas com professores e gestores pedagógicos, bem como ter acesso aos Projetos Político-Pedagógicos de Curso, atas de reuniões pedagógicas, planos de aula e diários de classe. Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome desta Instituição possa constar no Relatório Final e em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em absoluto sigilo e que os dados coletados serão utilizados somente para a realização deste estudo de caráter científico e acadêmico.

Agradeço antecipadamente a atenção e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Prof^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão
Orientadora

Prof. Me. Tiago Martins da Silva Goulart
Doutorando em Educação

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com a solicitação

Diretor (a)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Tiago Martins da Silva Goulart, sou acadêmico do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu-UNISINOS) e estou realizando uma pesquisa sobre o ensino de História nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS. Esta pesquisa se realiza sob orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão e tem por finalidade compreender como o componente curricular de História foi trabalhado nos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do IFRS, desde a sua criação até a conclusão das respectivas primeiras turmas, tendo em vista a proposta de ensino integrado.

Solicito sua participação nessa pesquisa através da concessão de uma entrevista (ou, caso necessário, mais de uma), a partir da qual se possa obter informações que venham a contribuir para a realização do objetivo acima descrito.

Ressalto que sua identidade será mantida em total sigilo e constará no texto da pesquisa de forma anônima ou sob um nome fictício. Além disso, coloco-me à disposição para fornecer informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados pelo e-mail tiago.goulart83@gmail.com e pelo telefone (54) 98431-6440.

Conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Nesse sentido, esclareço que esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, não apresenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Não obstante, ressalto que não haverá nenhum tipo de constrangimento, caso decida o/a entrevistado/a se recuse a responder no todo ou em parte as questões que lhe forem formuladas, podendo desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com o pesquisador e uma com o entrevistado/a.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA OS/AS PROFESSORES/AS E GESTORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

Questões para os/as professores/as e gestores/as pedagógicos/as:

01. Acho importante conhecer um pouco do/a colega com quem converso, para entender melhor os aspectos e experiências que contribuíram para ser quem é hoje. Nesse sentido, como foi sua trajetória profissional antes de ingressar no IFRS?
02. O ingresso no IFRS, como se deu? Em que época foi e em que campus? E os primeiros tempos de trabalho, como foi a experiência?
03. Quanto tempo você trabalhou com as turmas do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?
04. Tendo em vista a natureza dos Institutos Federais, como foi trabalhar com a questão da Educação Profissional? Você conhecia algo sobre essa modalidade de ensino?
05. E a questão do ensino integrado? Como foi trabalhar num curso com essa proposta de ensino? Você conhecia algo sobre essa proposta? Teve alguma experiência anterior que tenha ajudado a entender e lidar melhor com essa proposta?
06. Você chegou a participar do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?
- 07a. (Caso a resposta da pergunta anterior for afirmativa) Qual foi o seu papel nesse processo? E como você avalia ele?
- 07b. (Caso a resposta da pergunta anterior for negativa) E você conhece esse documento? Como você o avalia?
08. O Projeto Político-Pedagógico em si, você acha que corresponde ao que foi pensado e discutido durante o processo de elaboração dele? (Pergunta que pode não ter sentido caso não tenha ocorrido um processo de elaboração, o/a entrevistado/a não tenha participado do mesmo ou então não tenha familiaridade com o documento. Por isso sua utilização não é certa.)
09. Como você avalia as relações entre a teoria (que está lá no PPC) e a prática (o andamento de suas aulas / sua gestão pedagógica)?
10. Você acha que as estratégias e práticas que você adotou foram bem sucedidas? Isso dentro da ideia do ensino integrado como objetivo.
11. Como você avalia a questão do ensino integrado no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio? Tanto no que diz respeito a como ele tem ocorrido quanto às perspectivas futuras.

ANEXO A – PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DO CURSO

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SERTÃO
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

05. Perfil profissional de conclusão dos egressos do curso

Perfil profissional da habilitação

- Conhecer os parâmetros técnicos e legais e toda e qualquer atividade agrícola;
- Ser um profissional empreendedor e transformador do setor primário;
- Prestar assistência técnica em órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais e/ou congêneres, propriedades rurais e outros;
- Exercer liderança na sua comunidade;
- Atuar como elemento de transformação da realidade social onde estiver inserido;
- Conceber e desenvolver técnicas agrícolas;
- Planejar, gerir, controlar e executar atividades técnico-científicas na área agrícola.

Aspectos específicos da habilitação

- Estudar as vocações produtivas regionais;
- Elaborar projetos;
- Montar e monitorar estruturas administrativas;
- Elaborar planos de exploração das propriedades;
- Monitorar processos de comercialização;
- Monitorar, controlar e avaliar os processos produtivos;
- Obter capacidade de uso e manejo do solo;
- Estudar os fatores climáticos e sua relação com as plantas;
- Identificar e compreender o crescimento e desenvolvimento da planta;
- Conhecer o sistema de propagação e plantio;
- Avaliar e executar manejo de pragas, doenças e plantas daninhas;
- Elaborar planos de colheita e pós-colheita;
- Obter noções de informática;
- Planejar, organizar e monitorar a aquisição da matéria prima, elaborar produtos e conservação e armazenamento dos mesmos;
- Elaborar e aplicar controles sanitários na produção agro-industrial;
- Implantar controle de qualidade na produção agro-industrial;
- Planejar e monitorar programas de nutrição e manejo alimentar;

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SERTÃO
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

- Planejar, orientar e monitorar o uso adequado de máquinas, implementos e ferramentas agrícolas;
- Planejar, orientar e monitorar o uso de sistemas de irrigação e drenagem;
- Planejar montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento;
- Analisar, identificar, caracterizar e orientar o processo de criação de pequenos, médios e grandes animais.

Perfil profissional da qualificação

Módulo de Infra-Estrutura.

- Orientar e desenvolver levantamentos topográficos, observando os princípios de conservação do solo.
- Desenvolver projetos básicos com execução, orientação e manutenção.
- Operar máquinas agrícolas e implementos, adequando seu uso, observando as normas de segurança.
- Operar sistemas de irrigação, adequando as fontes de água, conforme planejamento como também a drenagem quando necessário.
- Planejar com inovação, elaborando projetos de empreendimentos agropecuários e sua estruturação.
- Definir projetos a serem desenvolvidos, sua infra-estrutura e acompanhamento, expedindo laudos, pareceres, relatórios e perícias quando necessário.
- Desenvolver técnicas mercadológicas, associadas as oportunidades de mercado, dominado a qualidade e apresentação dos produtos.

Módulo de Produção Animal

- Aplicar métodos e programas de reprodução e melhoramento genético.
- Identificar microorganismos maléficos e benéficos, elaborando e aplicando programas profiláticos, higiênicos e sanitários.
- Planejar, organizar e monitorar a otimização dos fatores climáticos.
- Analisar os recursos e a situação econômica para a criação.
- Orientar, controlar e avaliar os métodos e processos produtivos, orientando o manejo e a destinação ecologicamente correta dos dejetos.

Módulo de Produção Vegetal

- Identificar os processos simbióticos de absorção, translocação, efeitos alelopáticos, para o manejo dos tratos culturais.
- Identificar e avaliar a forma de propagação, características morfológicas, estrutura e reprodução, planejamento e monitorando sua propagação, semeadura e plantio.
- Identificar plantas daninhas, pragas e doenças e seus níveis de danos, fatores ambientais que interferem nesse processo, como também a prevenção e erradicação, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos e agrotóxicos, as possibilidades de controle biológico, avaliando a consequência do uso de ambos os controles.
- Planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita, no beneficiamento sua armazenagem e controle de pragas.

Atuação Profissional:

- Planejar, organizar e monitorar a exploração, o manejo e a conservação do solo de acordo com a sua formação, características e propriedades;
- Planejar, organizar e monitorar as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;
- Operar equipamentos de informática, utilizando aplicativos de uso geral e específico;
- Conhecer as interfaces dos programas para navegação e pesquisa de internet;
- Conhecer e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados;
- Planejar, organizar e monitorar a conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção agroindustrial;
- Planejar, organizar e monitorar os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos, bem como o cultivo de forragens de interesse zootécnico;
- Sistematizar e avaliar dados estatísticos;
- Analisar a situação técnica, econômica, social e ambiental da região;
- Identificar as atividades peculiares da área a serem implementadas;

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SERTÃO
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização dos produtos;
- Identificar as oportunidades de mercado;
- Desenvolver domínio de conhecimento sobre a qualidade e apresentação dos produtos agropecuários no processo de comercialização;
- Elaborar cronogramas de atividades;
- Avaliar o rendimento das máquinas e equipamentos;
- Comparar índices técnicos;
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos dos maléficos;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal;
- Planejar, organizar e monitorar as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento dos animais;
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando as ações referentes aos tratamentos culturais;
- Identificar e avaliar a forma de propagação;
- Caracterizar morfológicamente as estruturas de reprodução das plantas;
- Planejar e monitorar a propagação de plantas;
- Planejar a semeadura e o plantio;
- Identificar plantas daninhas, pragas e doenças e avaliar níveis de danos econômicos à cultura;
- Analisar os fatores ambientais e climáticos que interagem na relação planta, praga e doença;
- Selecionar e aplicar os métodos de prevenção, erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos e agrotóxicos;
- Analisar as técnicas de controle biológico para o combate de pragas e doenças;
- Avaliar as consequências do uso dos métodos de controle;
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
- Analisar e monitorar os métodos e técnicas de beneficiamento;
- Organizar o armazenamento da produção;
- Identificar pragas dos produtos armazenados e seus controles;