



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isabel Cristina Hentz

Autonomia e autoria docente:

sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos
Institutos Federais em Santa Catarina

Florianópolis
2024

Isabel Cristina Hentz

Autonomia e autoria docente:

sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos
Institutos Federais em Santa Catarina

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.(a)

Florianópolis

2024

Hentz, Isabel Cristina

Autonomia e autoria docente : sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos Institutos Federais em Santa Catarina / Isabel Cristina Hentz ; orientador, Juarez da Silva Thiesen, 2024.

285 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Política curricular. 3. Institutos Federais. 4. Currículo de História. 5. Autonomia docente. I. Thiesen, Juarez da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Isabel Cristina Hentz

Autonomia e autoria docente: sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos Institutos Federais em Santa Catarina

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 02 de julho de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Dra.
Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dra.
Instituição Instituto Federal Catarinense

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Valéria Oliveira de Vasconcelos, Dra.
Instituição Universidade do Planalto Catarinense

Profa. Edna Araújo dos Santos de Oliveira, Dra.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024.

Para o Ícaro, que está vindo.
Que a educação seja sempre para você um caminho de transformação e
que o conhecimento esteja sempre ao alcance da sua curiosidade.

AGRADECIMENTOS

Quanta coisa pode acontecer na vida de uma pessoa no tempo de um doutorado? Uma pandemia que mudou a rotina da maior parte das pessoas do mundo. O desenvolvimento de uma vacina e, com ela, a esperança do retorno a uma vida mais próxima daquilo que chamamos de normal. A realização do sonho da construção de uma casa. A espera de um filho. Durante um percurso de doutorado, enquanto fui pós-graduanda, não deixei de ser tudo o mais que sou: mulher, esposa, filha, dona de casa, professora... uma pessoa. Por isso, agradecer quem contribuiu com a construção deste trabalho vai muito além de reconhecer quem esteve envolvido diretamente com o desenvolvimento da pesquisa e a escrita do texto, mas também quem esteve presente em tantos outros momentos importantes da minha vida nesses últimos quatro anos.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, onde me formei na graduação em História e realizei o Mestrado na mesma área, que me recebeu novamente depois de quase uma década, dessa vez no Programa de Pós-Graduação em Educação, para continuar meu percurso formativo, ampliando minha área de estudos.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, no qual atuo como professora, por possibilitar que eu desenvolvesse a pesquisa afastada das minhas funções docentes quase que durante todo o período do curso, tendo sido possível me dedicar exclusivamente ao doutorado de forma tranquila, com qualidade e dentro do prazo regulamentar.

Ao meu orientador, Juarez da Silva Thiesen, agradeço imensamente pela parceria acadêmica e humana construída nesses quatro anos. Como orientador, foi exigente na construção teórica da pesquisa, foi generoso ao me introduzir no vasto campo do currículo, foi honesto na leitura que fez de todos os meus textos, foi extremamente respeitoso com minhas escolhas teórico-metodológicas, me deixando segura para que eu pudesse ter autonomia e autoria sobre minha própria pesquisa. Como pessoa, vibrou com todas as minhas conquistas nesse período, fossem elas acadêmicas ou pessoais, foi compreensivo nos momentos difíceis que surgiram ao longo dessa caminhada, respeitou os momentos em que a vida se sobrepôs à pós-graduação, estando sempre disponível para retomar quando eu estivesse pronta. Sorte de quem tem um orientador como você!

Às professoras e ao professor que integraram a banca, presentes tanto no momento da qualificação quanto da defesa, agradeço pela leitura atenciosa, pelas contribuições, pelo debate franco e, especialmente, pela generosidade de suas palavras no momento da defesa desta tese. Me sinto honrada por meu trabalho ter proporcionado o diálogo entre intelectuais tão importantes no campo da Educação.

Às e aos meus colegas do Itinera – Grupo de Pesquisa em Currículo da UFSC. Em um percurso que foi realizado integralmente de forma remota, vocês foram a minha “turma de doutorado”. Nesse período várias/os de vocês se tornaram mestras/es e doutoras/es (agora chegou a minha vez!), aprendi muito com suas pesquisas, com os debates em nossas reuniões mensais, com os eventos que organizamos, além de ter compartilhado com vocês os medos e as incertezas da pandemia, fossem no âmbito acadêmico ou na ordem da vida pessoal. Vocês foram muito importantes nesse caminho e continuarão sendo nas trocas que virão.

A todos/as aqueles/as que aceitaram fazer parte da minha pesquisa, em especial os/as docentes de História participantes do curso de formação que ofertei como parte da metodologia. Sem vocês esse trabalho não existiria da forma como existe hoje; sem vocês não haveria boa parte da riqueza que percebo nesta tese. Em meio a tantos compromissos profissionais, vocês se dispuseram a se abrir para o debate, contribuindo para a construção da pesquisa de uma colega. As trocas intensas e francas que fizemos ao longo de pouco mais de um mês, muito além do que compor o texto que se segue, me fizeram aprender muito, sobre História e seu ensino, sobre ser docente. O contato com vocês foi inspirador e volto daqui a algumas semanas para a sala de aula revigorada, cheia de ideias, orgulhosa de ser colega de vocês em uma instituição que, apesar de suas contradições, acreditamos em sua potência, e certa da importância e da beleza da profissão que escolhemos, especialmente da área do conhecimento em que atuamos.

A minhas amigas da época da Graduação (Camila, Elis e Larissa), por estarem tão próximas durante o distanciamento social, conversando sobre tantas coisas (nossos trabalhos como professoras, nossas pesquisas, nossas vidas, as besteiras que gostamos em comum). Vocês trouxeram alegria e leveza em momentos tão difíceis nesses últimos anos. Obrigada!

A minha mãe, Maria Izabel, e a meu pai, Paulo, que foram meus primeiros professores e sempre me incentivaram nos caminhos do saber. Com vocês aprendi os desafios, mas também a beleza e a responsabilidade do que é ser professora.

Muito antes de ingressar em um curso de Licenciatura, foi com vocês que tive minha primeira formação político-pedagógica, ao observar seu comprometimento profissional e o respeito que sempre tiveram aos/às estudantes de todos os níveis e em todos os contextos educativos (e foram muitos) que vi vocês atuarem. Muito obrigada pelo carinho e pela força de sempre, no doutorado e na vida. Espero que estejam orgulhosos agora como sempre estive de vocês.

Ao Juca, à Mitz e ao Bruce, meus queridos mimis. Talvez possa parecer estranho para algumas pessoas agradecer a eles, mas os gatos sempre foram uma parte importante da minha vida. Com eles aprendi e aprendo tanto. Na solidão que envolve o percurso de pós-graduação, ainda mais desenvolvido de forma remota em um período de pandemia, vocês sempre estavam comigo. Muito obrigada pela companhia, pelo carinho e por esse amor tão peculiar e verdadeiro que só os gatos podem oferecer.

Por último e mais importante, agradeço ao Lucas, meu marido e tanto mais do que isso. Você é meu amigo, meu interlocutor, meu parceiro de trocas intelectuais, meu companheiro de vida. Sempre pronto para me ouvir quando a insegurança aflorava, sempre pronto para me abraçar e me dizer que eu ia conseguir. Obrigada por sempre acreditar em mim, por sempre se orgulhar de mim. Obrigada por segurar as pontas nos momentos em que eu mais precisei. Nada do que eu escrever aqui vai conseguir traduzir a importância que você teve e tem, não só nesse momento do doutorado, mas na minha vida. Não foram anos fáceis, para mim, para nós. Mas chegamos aqui, ao final de mais essa etapa, ainda mais unidos, ainda mais fortes, ainda mais juntos. Muito obrigada por tudo, sempre. Te amo!

RESUMO

A pesquisa que resulta na presente Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC teve como objetivo principal compreender a atuação dos professores e das professoras de História dos Institutos Federais (IFs) em Santa Catarina na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI, com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar que esses sujeitos mobilizam. O contexto da pesquisa envolveu os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais em Santa Catarina: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC). A pesquisa se insere no campo do currículo e da política curricular, promovendo uma interlocução entre o proposto como currículo para a disciplina de História com os conceitos de colonialidade do saber e decolonização do saber. Dentre os referenciais teóricos utilizados, destacam-se: Giroux (1997), Lopes (2018), Lopes e Macedo (2011a e 2011b), que discutem currículo e política curricular; Abud (2011), Araujo (2012), Bittencourt (2008 e 2018), Schmidt (2012), que pesquisam currículo de História, e Cusicanqui (2010), Mignolo (2003), Lander (2005a e 2005b), Grosfoguel (2009 e 2016), Maldonado-Torres (2016), intelectuais que estudam pensamento decolonial, com ênfase aos conceitos de colonialidade e decolonização do saber. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com procedimentos empíricos e documental. A investigação empírica envolveu entrevistas com representantes das Pró-Reitorias de Ensino do IFSC e do IFC e também a realização de um curso de formação para professores de História das referidas instituições. A pesquisa documental envolveu análise de documentos curriculares do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), documentos institucionais do IFSC e do IFC, além de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de EMI de ambas as instituições. Estruturalmente, a Tese está organizada em um texto introdutório e mais quatro capítulos. O Capítulo 2, denominado *Metodologia*, tem caráter teórico-metodológico, no qual são apresentados e discutidos o contexto da pesquisa, os conceitos estruturantes, as categorias de análise e os procedimentos metodológicos. No Capítulo 3, intitulado *Políticas curriculares nos Institutos Federais em Santa Catarina: espaço de atuação e de autonomia docente*, busca-se compreender como são elaboradas as políticas curriculares nas instituições em foco, perceber suas especificidades e o lugar ocupado pelos/as professores/as nesse processo. No Capítulo 4, denominado *Políticas curriculares para a disciplina de História: sentidos de conhecimento histórico escolar entre marcas da colonialidade e da decolonialidade do saber*, discute-se os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por docentes do IFSC e do IFC nos documentos curriculares das instituições e em PPCs selecionados para análise, considerando a dupla chave conceitual da colonialidade e da decolonização do saber. No Capítulo 5, que também assume função de fechamento do trabalho, intitulado *Pensando novos caminhos curriculares: possibilidades para a disciplina de História no contexto dos Institutos Federais*, discute-se sobre possibilidades para deslocamentos de sentido no currículo de História nas instituições analisadas, considerando-se a autonomia e a autoria curricular docente e o debate decolonial sobre conhecimento. Na Tese, defende-se que os Institutos Federais são lugares privilegiados para a atuação docente na produção de políticas curriculares, com importantes espaços de autonomia e autoria desses sujeitos como intelectuais. No caso da disciplina de História do Ensino Médio no contexto dessas instituições, a atuação docente na produção dos textos de política

curricular representa possibilidades de mobilização de sentidos de conhecimento histórico escolar que tensionem a tradição curricular da disciplina, marcada pela colonialidade do saber, com experimentação curricular que possa mobilizar sentidos na direção da decolonização do saber, pluralizando o próprio sentido de currículo de História.

Palavras-chave: Política curricular; Institutos Federais; Currículo de História; Autonomia docente; Colonialidade do saber.

ABSTRACT

The main objective of the research that resulted in this doctoral thesis at the UFSC Postgraduate Program in Education was to understand the role of History teachers at the Federal Institutes (IFs) in Santa Catarina in the production of the texts of the curricular policies for the History subject in Integrated High School (Ensino Médio Integrado - EMI) courses, with an emphasis on the meanings of school historical knowledge that these teachers mobilize. The research context involved the EMI courses at the Federal Institutes in Santa Catarina: the Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) and the Instituto Federal Catarinense (IFC). The research is part of the field of curriculum and curriculum policy, promoting an interlocution between the proposed curriculum for the History subject and the concepts of coloniality of knowledge and decolonization of knowledge. The theoretical references used include: Giroux (1997), Lopes (2018), Lopes and Macedo (2011a and 2011b), who discuss curriculum and curriculum policy; Abud (2011), Araujo (2012), Bittencourt (2008 and 2018), Schmidt (2012), who research the History curriculum, and Cusicanqui (2010), Mignolo (2003), Lander (2005a and 2005b), Grosfoguel (2009 and 2016), Maldonado-Torres (2016), intellectuals who study decolonial thinking, with an emphasis on the concepts of coloniality and decolonization of knowledge. The research, with a qualitative approach, used empirical and documentary procedures. The empirical research involved interviews with representatives of the IFSC and IFC Education Departments, as well as a training course for History teachers from these institutions. The documentary research involved analyzing curricular documents from the Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), institutional documents from IFSC and IFC, as well as Pedagogical Projects of EMI Courses (PPCs) from both institutions. Structurally, the thesis comprises an introductory text and four chapters. Chapter 2, entitled *Methodology*, of theoretical-methodological nature, presents and discusses the research context, structuring concepts, analysis categories and methodological procedures. Chapter 3, entitled *Curricular policies at the Federal Institutes in Santa Catarina: the role and autonomy of teachers*, seeks to understand how curricular policies are drawn up at the institutions in question, to understand their specificities and the place occupied by teachers in this process. Chapter 4, entitled *Curricular policies for the History subject: meanings of school historical knowledge between the marks of coloniality and decoloniality of knowledge*, discusses the meanings of school historical knowledge mobilized by IFSC and IFC teachers in the institutions' curricular documents and in the PPCs selected for analysis, considering the dual conceptual key of coloniality and decolonization of knowledge. Chapter 5, which also closes the work, entitled *Thinking about new curricular paths: possibilities for the History subject in the context of the Federal Institutes*, discusses possibilities for shifts in meaning in the History curriculum at the institutions analyzed, considering teacher autonomy and curricular authorship and the decolonial debate on knowledge. The thesis argues that the Federal Institutes are privileged places for teachers to act in the production of curricular policies, with important spaces for autonomy and authorship of these professionals as intellectuals. In the case of high school History subject in the context of these institutions, the role of teachers in the production of curriculum policy texts represents possibilities for mobilizing meanings of school historical knowledge that tension the curricular tradition of the History subject, marked by the coloniality of knowledge, with curricular experimentation that can mobilize meanings in the direction

of the decolonization of knowledge, pluralizing the very meaning of the History curriculum.

Keywords: Curriculum policy; Federal Institutes; History curriculum; Teacher autonomy; Coloniality of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Campi</i> do IFSC.....	31
Figura 2 – <i>Campi</i> do IFC.....	32
Figura 3 – Distribuição dos <i>Campi</i> do IFSC e do IFC que ofertam cursos de EMI....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos dos componentes curriculares nos PPCs do IFSC e do IFC	59
Quadro 2 – Categorias de referência da pesquisa para análise de sentidos de conhecimento histórico escolar	172
Quadro 3 – Tópicos de conteúdos propostos como integração com História	192
Quadro 4 – Componentes curriculares eletivos e optativos ligados à área de História identificados nos PPCs analisados	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantificação dos cursos de EMI ofertados no IFSC e no IFC	57
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Jornada de trabalho dos/das docentes de História do IFC	113
Gráfico 2 – Jornada de trabalho dos/das docentes de História do IFSC	113
Gráfico 3 – Titulação dos/das docentes de História do IFC	115
Gráfico 4 – Titulação dos/das docentes de História do IFSC.....	115
Gráfico 5 – Quantidade de docentes de História por <i>campus</i> no IFC	121
Gráfico 6 – Quantidade de docentes de História por <i>campus</i> no IFSC.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CIPATEC	Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUPER	Conselho Superior (órgão máximo dos Institutos Federais, de composição representativa e com caráter consultivo e deliberativo), denominação dada no IFC
CONSUP	Conselho Superior (órgão máximo dos Institutos Federais, de composição representativa e com caráter consultivo e deliberativo), denominação dada no IFSC
CPII	Colégio Pedro II
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
GT(s)	Grupo(s) de Trabalho
GTEMI	Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado
IF	Instituto Federal
IFs	Institutos Federais
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+EM	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REDITEC	Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 METODOLOGIA	31
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA	31
2.2 CONCEITOS ESTRUTURANTES E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	34
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
2.3.1 Procedimentos empíricos	45
2.3.1.1 <i>Entrevistas</i>	45
2.3.1.2 <i>Curso de formação</i>	47
2.3.2 Análise documental	53
2.3.2.1 <i>Documentos do CONIF</i>	54
2.3.2.2 <i>Documentos curriculares do IFSC e do IFC</i>	54
2.3.2.3 <i>Projetos Pedagógicos de Curso</i>	56
3 POLÍTICAS CURRICULARES NOS INSTITUTOS FEDERAIS EM SANTA CATARINA: ESPAÇO DE ATUAÇÃO E DE AUTONOMIA DOCENTE	60
3.1 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: EM DEFESA DA AUTONOMIA CURRICULAR INSTITUCIONAL NA REDE FEDERAL	61
3.2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O EMI NO IFSC E IFC: PRINCÍPIOS COMUNS, TRAJETÓRIAS SINGULARES.....	77
3.3 NUANCES DA AUTONOMIA CURRICULAR DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O EMI NO IFSC E NO IFC.....	109
4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ENTRE MARCAS DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE DO SABER	138
4.1 UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE: CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA CHAVE DA COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE DO SABER	140
4.1.1 Currículos mesclados: tradição e tensionamento em embate nos currículos contemporâneos	144
4.1.2 Tradição curricular da disciplina escolar de História e a colonialidade do saber	155

4.1.3	Tensionamentos da tradição curricular de História no sentido da decolonização do saber	163
4.1.4	Currículo entre marcas da tradição e de seu tensionamento: categorias para análise de sentidos de conhecimento histórico escolar.....	171
4.2	SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC E NO IFC: AUTORIA CURRICULAR DOCENTE ENTRE MARCAS DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE DO SABER	173
4.2.1	Política curricular para a disciplina de História no IFC	177
4.2.1.1	<i>Conhecimentos da área de História nas Diretrizes para o EMI do IFC</i>	<i>178</i>
4.2.1.2	<i>Disciplina de História nos PPC dos campi Santa Rosa do Sul e Videira do IFC</i>	<i>182</i>
4.2.1.3	<i>Outros espaços de autoria curricular de docentes de História no IFC (campi Santa Rosa do Sul e Videira).....</i>	<i>188</i>
4.2.2	Política curricular para a disciplina de História no IFSC.....	200
4.2.2.1	<i>Campus Chapecó</i>	<i>202</i>
4.2.2.2	<i>Campus São Carlos.....</i>	<i>209</i>
4.2.2.3	<i>Campus São Miguel do Oeste</i>	<i>217</i>
4.2.3	Sentidos de conhecimento histórico escolar identificados nas proposições curriculares analisadas.....	225
4.2.4	Margens da autoria curricular docente nas políticas curriculares institucionais do IFSC e do IFC	229
5	PENSANDO NOVOS CAMINHOS CURRICULARES: POSSIBILIDADES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS ..	238
5.1	POSSIBILIDADES PARA DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	241
5.2	POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA E AUTORIA DOCENTE EM SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA CURRICULAR	248
5.3	POSSIBILIDADES PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	254
	REFERÊNCIAS	262

DOCUMENTOS CONSULTADOS	262
PESQUISA EMPÍRICA	266
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	275
APÊNDICE B – PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO	277
APÊNDICE C – PROPOSTAS DAS OFICINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO	283
APÊNDICE D – DADOS GERAIS RELATIVOS À DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS PPCS ANALISADOS.....	284
APÊNDICE E – RELAÇÃO DE CURSOS POR <i>CAMPI</i> NO IFC.....	285

1 INTRODUÇÃO

O currículo em sua dimensão de política curricular, nos dizeres cotidianos das escolas, em especial dos professores e das professoras, muitas vezes é caracterizado como algo que prende, que amarra, que limita a atuação docente. Na amplitude do debate curricular (SACRISTÁN, 2000), esses professores e professoras não estão errados, pois essa é uma forma possível de se pensar currículo. No entanto, não é a única.

O que mais me fascina no debate curricular é a ideia de seleção. Considerar o currículo como seleção implica pensar que existem inúmeras formas de constituir-lo e nenhuma delas será definitiva, principalmente quando se leva em conta que essa seleção é permeada por relações entre poder e conhecimento. Como professora, considero que a noção de seleção torna o currículo um lugar de autonomia, de autoria e de possibilidade.

A maneira como percebo o currículo vem sendo construída ao longo da minha trajetória de doutorado, através de leituras de diversos autores e autoras que defendem diferentes concepções curriculares e da participação em eventos, debates em disciplinas, encontros de orientação e reuniões de grupo de pesquisa. Porém, além da elaboração teórica, imprescindível para a realização desta tese, faz parte da constituição da forma como percebo currículo minha experiência de quase dez anos como professora, praticamente toda como docente efetiva da área de História (minha área de formação) nos Institutos Federais em Santa Catarina¹, inicialmente no Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Luzerna e atualmente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *campus* Jaraguá do Sul – Centro, atuando principalmente (mas não exclusivamente) em cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Portanto, a construção do objeto desta pesquisa, que será apresentado ao longo da introdução, é resultado do encontro da minha experiência docente com o aprofundamento teórico-metodológico desenvolvido no percurso do doutorado.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela lei federal 11.892 de 2008, juntamente com a Rede Federal de Educação

¹ Utilizo a terminologia “Institutos Federais em Santa Catarina” para me referir às duas instituições existentes no estado: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC). Escrevo dessa forma, também, para diferenciar quando estou falando das duas instituições de quando estou falando do IFSC.

Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT, também chamada de Rede Federal) da qual os IFs fazem parte. De acordo com sua lei de criação, são instituições pluricurriculares e multicampi que “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, podendo criar e extinguir cursos dentro de seus limites territoriais e de seus campos de atuação que abrangem a educação básica, profissional e superior (BRASIL, 2008b).

Pela sua natureza, os Institutos Federais, equiparados em alguns aspectos às Universidades Federais, no processo de criação de seus cursos também elaboram suas próprias políticas curriculares. Cada instituição e cada *campus* tem autonomia para decidir, respeitando as finalidades, características e objetivos instituídos em sua lei de criação, quais cursos serão ofertados, quais serão as unidades curriculares desses cursos, como será a carga horária e ementa de cada unidade curricular, dentre outros aspectos que compõem o desenho curricular dos cursos. São, portanto, políticas curriculares em microescala, de abrangência institucional, na esfera de cada IF, cada *campus*, ou até mesmo, cada curso, que se materializam, em especial, nos documentos denominados Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

No âmbito da produção dos textos das micropolíticas curriculares, os professores e as professoras dessas instituições desempenham um papel fundamental. Não há uma autonomia completa dos docentes e das instituições, uma vez que precisam atender a orientações e normativas superiores, porém, dada a especificidade dos IFs, existe um importante espaço de atuação docente na elaboração das políticas curriculares das instituições, dos *campi*, dos cursos e das unidades curriculares. Nesse sentido, é possível considerar que os Institutos Federais são lugares privilegiados para a atuação docente na produção de políticas curriculares.

Quando ingressei no IFC, em 2013, estavam sendo finalizados os Projetos Pedagógicos dos primeiros cursos de EMI do *campus* onde passei a atuar. Por causa disso, participei da elaboração desses documentos, principalmente no que dizia respeito à matriz curricular da disciplina de História, e de todo o processo de implementação daqueles cursos novos. Muito diferente do que o processo de elaboração do plano de ensino de início de período letivo, recorrente no trabalho docente, elaborar a matriz curricular para o PPC demandava questões específicas, como pensar na seleção e organização dos conteúdos ao longo do curso todo e na

relação com outras unidades curriculares. Outro desafio foi o fato de os cursos de EMI serem uma modalidade de ensino com a qual eu não tinha nenhuma experiência, assim como muitos de meus colegas, e que possui especificidades em relação ao Ensino Médio regular, tanto no que se refere à carga horária disponível para a disciplina quanto à proposta de integração curricular.

A elaboração da matriz curricular para a disciplina na qual iria atuar foi, para mim, uma vivência muito rica, de muita reflexão, um trabalho intelectual e criativo. Foi um momento em que precisei realizar seleções no vasto campo da História humana, organizá-las de uma forma lógica pensando a realidade dos cursos e a especificidade da disciplina. Nesse processo, lembrei das experiências e discussões (estas últimas apenas pontuais) sobre currículo de História que havia tido até então, tanto como estudante da Educação Básica quanto como estudante de Licenciatura e Bacharelado em História na Universidade Federal de Santa Catarina. Com isso, busquei elaborar uma matriz curricular para a disciplina que fugisse ao chamado “tradicional”², pautado pela organização cronológica linear e eurocêntrica, pois sentia que, naquele espaço de elaboração de PPC em um Instituto Federal, havia a possibilidade de assumir a autoria curricular, em um movimento ainda intuitivo e sem muito embasamento teórico. Naquele momento, optei pela organização curricular temática.

A partir dessa experiência, passei a pensar no currículo de forma diferente de como concebia e fazia até então. Por causa da vivência de elaboração de PPC no IF, passei a perceber o currículo como espaço de escolhas, de experimentação, de criatividade, mas também de responsabilidade com a formação dos e das estudantes, no sentido de que as escolhas fossem feitas de forma consciente e orientadas pelo papel ocupado pela disciplina de História na formação dos e das jovens, especialmente no que se refere à cidadania e à criticidade. Passei a perceber currículo, aqui especificamente em sua dimensão de texto de política curricular, como mais um espaço importante de atuação docente.

Tanto as teorias de currículo quanto as pesquisas sobre currículo, em geral, abordam a relação dos professores e das professoras com as políticas curriculares no contexto da prática, do currículo em ação e da tradução das políticas curriculares, mas dificilmente se ocupam da produção dos textos das políticas (MAINARDES, 2006), até porque esse não é um espaço comumente ocupado por docentes. Nesse sentido, a

² A discussão sobre tradição e currículo de História é central para esta pesquisa e será aprofundada ao longo do trabalho.

análise da produção de políticas curriculares nos IFs permite pensar sobre a atuação de professores e professoras nessa esfera, o que torna essas instituições campos de pesquisa interessantes sobre política curricular e, especialmente, sobre a atuação docente na produção de textos de políticas curriculares.

Apesar de ter sido uma experiência rica, elaborar o currículo de História no âmbito dos cursos de EMI também foi um processo solitário, já que, por ser a única professora de História do *campus*, não tive com quem discutir ideias nem compartilhar inquietações. Isso me levou a pensar em como teria sido o processo de elaboração das matrizes curriculares e dos PPCs para meus e minhas colegas de área em outros *campi* e mesmo em outros IFs. Essas reflexões se aprofundaram ao longo da minha trajetória docente nos vários momentos de discussão, revisão e reelaboração de PPC, nos diálogos com outros professores da instituição e também quando, em 2017, passei a trabalhar em outro Instituto Federal, o IFSC, em um *campus* onde os cursos e os PPCs estavam implementados com uma organização curricular diferente da que eu estava até então familiarizada.

Ao perceber que cada instituição, cada *campus* e, no fim das contas, cada docente podia construir seus próprios caminhos nas políticas curriculares, passei a me indagar sobre como os e as docentes de História dos Institutos Federais utilizam esse espaço de autonomia curricular. Será que também veem o currículo como um espaço de experimentação? Ou será que não refletem sobre isso? Buscam elaborar propostas curriculares diferentes, ou o currículo tradicional é considerado a referência principal? Ou seja, quais sentidos de conhecimento histórico escolar os professores e as professoras dos Institutos Federais mobilizam nos textos das políticas curriculares que elaboram?

Selecionar conhecimentos históricos, na medida em que não é possível ensinar “toda a História”, é também atribuir sentidos para o passado a partir do conhecimento histórico escolar privilegiado. Isso porque nem o currículo nem o ensino de História são neutros. Desde a segunda metade do século passado, o debate teórico vem problematizando o currículo com base em diferentes perspectivas, pondo em xeque a visão tradicional de que o currículo é uma questão técnica e mostrando que esse movimento envolve questões sociais, culturais e relações de poder. As teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2015), a partir de uma vasta gama de autoras e autores filiados/as a diferentes abordagens epistemológicas, vêm defendendo que o currículo, muito mais do que uma lista de conteúdos, está envolvido

por interesses das classes dominantes, possui um caráter discursivo e identitário e se configura como política cultural (LOPES; MACEDO, 2011b). Sem se caracterizar como um movimento de superação, esse conjunto de teorias se complementa no sentido de perceber o currículo como uma seleção interessada de conhecimentos, questionando a noção de universalidade dos saberes escolares historicamente constituídos e mostrando que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p. 147).

O currículo de História, à medida que seleciona determinados fatos, processos, personagens, marcos, períodos, sociedades, povos, grupos, também seleciona e conseqüentemente exclui experiências humanas que são consideradas válidas, importantes, pertinentes de fazerem parte da formação escolar de crianças e jovens e de sua constituição identitária como pertencentes a uma comunidade. A tradição curricular da disciplina de História no Brasil, cuja origem e configuração remonta ao século XIX, construiu uma narrativa sobre o passado muito específica (embora espelhada no que se fazia na Europa), que priorizava aspectos econômicos e políticos ligados ao Estado Nacional, centrada em uma ideia de progresso e de civilização que colocava o Brasil a reboque da história europeia e elegia como protagonistas da história brasileira homens brancos, das elites políticas e econômicas, cristãos e heterossexuais, elevando seus feitos, atos e modos de conceber o mundo como universais (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2008; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012).

Por muito tempo, o currículo escolar de História contou uma história única³, uma história marcada pela colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2009). O debate decolonial das últimas décadas (BALESTRIN, 2013) contribui para que se possa perceber que a narrativa contada pela tradição curricular da disciplina de História revive, no presente, a violência colonial no campo do conhecimento. Ao considerar universais os saberes e as histórias europeias, brancas e de elite, invisibiliza a pluralidade de narrativas e sujeitos que compõem a história brasileira. Dessa narrativa ficaram de fora as classes trabalhadoras, as mulheres, os povos originários do nosso continente, as africanas e os africanos escravizados trazidos à força para a América, as populações negras no Brasil e tantos outros grupos, seus

³ A ideia de uma história única e seus perigos foi popularizada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma palestra para o programa TED Talk em 2009.

modos de ver e viver o mundo, tão importantes para a compreensão histórica da experiência humana no Brasil.

Há décadas, porém, essa narrativa vem sendo questionada. Desde a redemocratização no Brasil (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2008; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012), constituiu-se um debate fervilhante sobre o currículo de História que vem problematizando a tradição curricular da disciplina. Embora não estivessem explicitamente ligados ao pensamento decolonial, esses debates se entrecruzam, em diversos aspectos, com a discussão sobre a decolonização do saber (GROSFOGUEL, 2009; MALDONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2003) que denuncia e busca superar o eurocentrismo epistemológico. Documentos curriculares nacionais que questionavam a tradição curricular tanto em relação à organização dos conteúdos (com propostas que fugiam da cronologia linear eurocentrada⁴), quanto à ausência de grande parte da população brasileira na narrativa tradicional (em especial as populações negras e indígenas⁵), por exemplo, provocaram tensionamentos nessa tradição, pluralizando as narrativas históricas e, de certa forma, contribuindo para um processo (incompleto) de decolonização do saber.

Apesar da inegável contribuição das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e do debate em torno do currículo de História, a tradição curricular da disciplina continua tendo força. Um exemplo recente da permanência dessa tradição é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da disciplina de História. Mesmo abordando as culturas e sociedades africanas e indígenas, a BNCC, no texto referente ao Ensino Fundamental, recupera a cronologia linear como um dos procedimentos básicos de ensino e aprendizagem da disciplina e como critério de organização dos conteúdos no currículo (MEC, 2018, p. 416), retomando uma racionalidade pautada pela ideia de progresso que coloca a Europa como fio condutor da história da humanidade (ARAUJO, 2012).

⁴ Como exemplo de documentos curriculares que propõem organização curricular da disciplina de História que foge à cronologia eurocêntrica há: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997; os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM), de 1999; os Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM), de 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006 (HENTZ, 2015).

⁵ As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são exemplos da tentativa de superar a ausência das populações negras e indígenas no currículo. Essas duas leis federais alteraram a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008a).

A permanência da tradição curricular da História, como observado na BNCC, e os tensionamentos dessa mesma tradição, com a inserção, inclusive por força de lei, de experiências humanas plurais, se configuram, nos currículos atuais da disciplina, como marcas da colonialidade e da decolonização do saber, cujos embates mobilizam sentidos de conhecimento histórico escolar.

No caso dos Institutos Federais, onde os textos das políticas curriculares são elaborados em microescala, com importante atuação docente nesse processo, analisar a produção das políticas curriculares para a disciplina de História permite perceber como professores e professoras estão mobilizando sentidos de conhecimento histórico escolar em uma esfera em que normalmente não há protagonismo docente e como estão se posicionando nos embates de sentidos que marcam o currículo da disciplina de História atualmente no Brasil. Além disso, a especificidade dos IFs também torna o espaço de atuação curricular docente em um lugar de possibilidades para mobilização de sentidos de conhecimento histórico escolar que pluralizem as narrativas históricas no currículo.

Foi a partir da minha experiência como docente de História em dois Institutos Federais que iniciei minhas reflexões sobre o contexto de produção de texto de política curricular como espaço de atuação docente. Mas foi do encontro dessa experiência com o aprofundamento teórico desenvolvido no doutorado que pude elaborar a pergunta que direciona esta pesquisa: como se constitui a atuação dos professores e das professoras de História dos Institutos Federais em Santa Catarina na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado, especialmente em relação aos sentidos de conhecimento histórico escolar que esses sujeitos mobilizam?

Para responder a essa problemática, objetivo compreender a atuação dos professores e das professoras de História dos IFs em Santa Catarina na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI, com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar que esses sujeitos mobilizam. Para tanto, este trabalho está organizado nesta Introdução e mais quatro capítulos. O Capítulo 2, denominado *Metodologia*, tem caráter teórico-metodológico, no qual são apresentados e discutidos o contexto da pesquisa, os conceitos estruturantes, as categorias de análise e os procedimentos metodológicos. Os demais capítulos evidenciam diferentes dimensões da atuação curricular dos professores de História dos IFs em Santa Catarina, conforme detalhado a seguir.

Para abordar a atuação curricular docente nos Institutos Federais, é importante compreender como são elaboradas as políticas curriculares nessas instituições, perceber suas especificidades e o lugar ocupado pelos professores e professoras nesse processo. Para isso, no Capítulo 3, *Políticas curriculares nos Institutos Federais em Santa Catarina: espaço de atuação e de autonomia docente*, tenho como objetivo específico situar a atuação dos professores e das professoras de História do IFSC e do IFC no movimento de produção dos textos das políticas curriculares dos cursos de EMI.

Na perspectiva desta tese, a atuação curricular docente se expressa, no caso da disciplina de História, principalmente, nos sentidos de conhecimento histórico escolar que os professores e as professoras mobilizam nos PPCs. Considerando que os currículos da disciplina de História atualmente possuem marcas tanto da tradição curricular da disciplina quanto de movimentos curriculares que busca(ra)m tensionar esta tradição, abordo os sentidos de conhecimento a partir da dupla chave da colonialidade e da decolonização do saber. Assim, analisar os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos textos das políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de EMI nos IFs em Santa Catarina tendo em conta sua relação com a colonialidade e a decolonização do saber, é o objetivo específico do Capítulo 4, *Políticas curriculares para a disciplina de História: sentidos de conhecimento histórico escolar entre marcas da colonialidade e da decolonialidade do saber*.

Como neste trabalho considero que os professores e as professoras possuem autonomia e exercem autoria nas políticas curriculares dos IFs, especificamente na dimensão de produção de texto, entendo também que possam ser intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) do currículo de História em busca de maior pluralidade de narrativas e de questionamento da tradição curricular da disciplina. Nesse sentido, o objetivo específico do Capítulo 5, *Pensando novos caminhos curriculares: possibilidades para a disciplina de História no contexto dos Institutos Federais*, que também assume a função de fechamento e síntese das principais discussões do trabalho, é identificar possibilidades da atuação curricular docente no contexto dos IFs para deslocamentos de sentidos na produção de políticas curriculares para a disciplina de História, com ênfase na decolonização do saber.

Nesta pesquisa defendo a tese de que os Institutos Federais são lugares privilegiados para a atuação docente na produção de políticas curriculares. No caso

da disciplina de História do Ensino Médio no contexto dessas instituições, a atuação docente na produção dos textos de política curricular representa possibilidades de mobilização de sentidos de conhecimento histórico escolar que tensionem a tradição curricular da disciplina, marcada pela colonialidade do saber, com experimentação de sentidos que pluralizem as narrativas históricas, inspirados no debate decolonial. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é importante que as professoras e os professores de História tenham assegurados e respeitados pelas instituições espaços em que possam exercer de forma livre e responsável sua autonomia e autoria como intelectuais que são.

2 METODOLOGIA

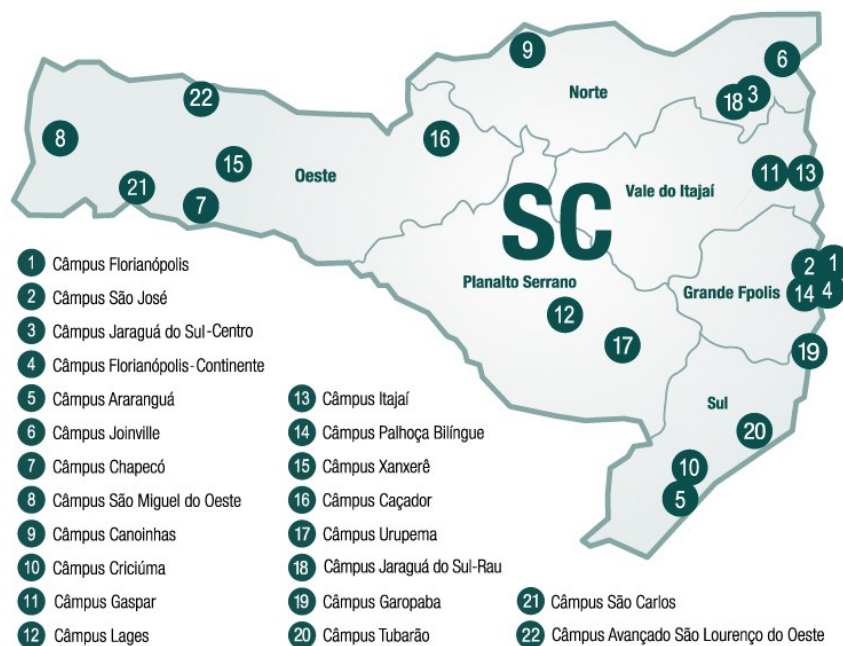
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais em Santa Catarina: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC). A escolha por essas instituições se deu pela relação profissional que estabeleci e ainda estabeleço com elas, conforme já citado na Introdução. A opção por incluir as duas instituições na pesquisa tem por objetivo perceber como cada IF constrói seus próprios caminhos nas políticas curriculares.

O IFSC e o IFC são duas instituições independentes, ambas criadas pela Lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008b) a partir da unificação de escolas técnicas já existentes no estado de Santa Catarina, agrupadas em torno de duas reitorias distintas. Desde sua criação, o IFSC e o IFC se expandiram, abrindo novos *campi* passando a atuar em todas as regiões do estado.

Atualmente, o IFSC possui 22 *campi*⁶, conforme a Figura 1. Sua reitoria é sediada em Florianópolis.

Figura 1 – *Campi* do IFSC



Fonte: Instituto Federal de Santa Catarina (2024)

⁶ Há previsão de ampliação do número de *campi* nos próximos anos com a criação de uma unidade em Tijucas na nova fase da expansão da Rede Federal (IFSC, 2024).

Já o IFC tem a reitoria sediada em Blumenau e possui 15 *campi*⁷. A Figura 2 apresenta a distribuição dos seus *campi* do IFC:

Figura 2 – *Campi* do IFC



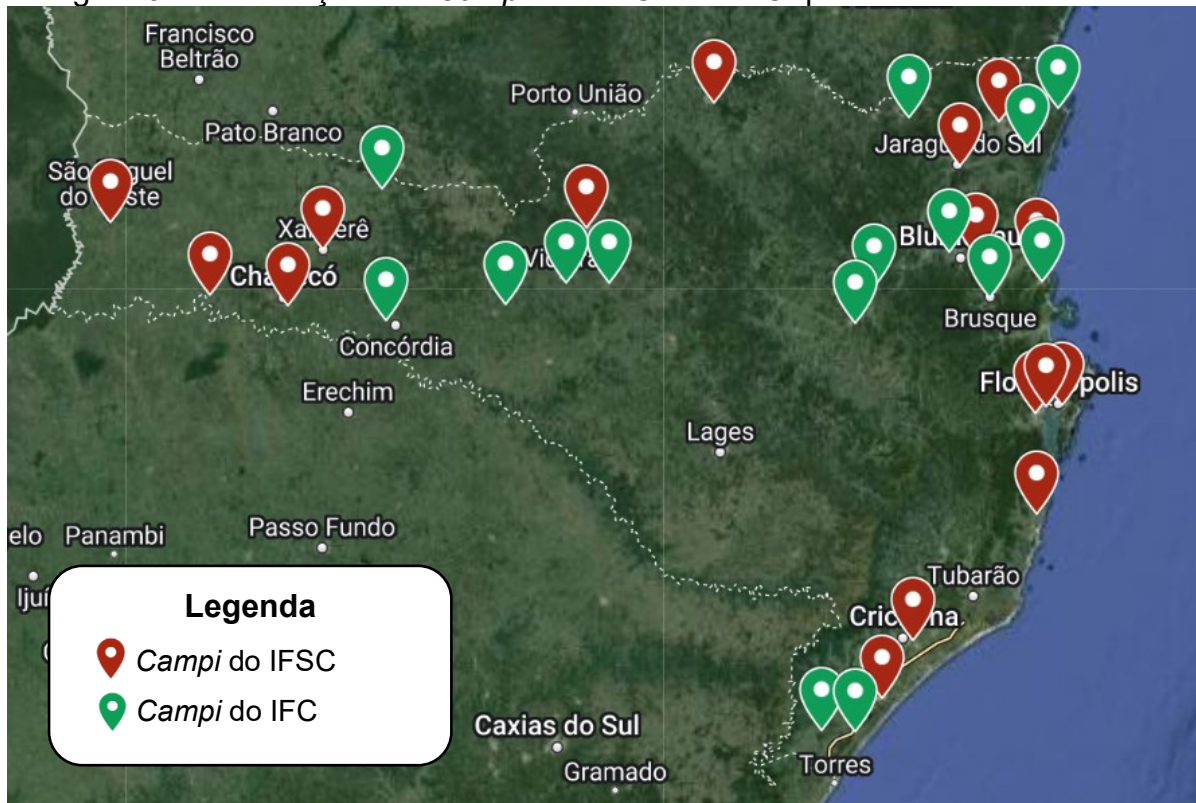
Fonte: Instituto Federal Catarinense (2022)

Em relação aos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) nessas instituições, 16 *campi* do IFSC ofertam cursos de EMI, com 8.243 matrículas nessa modalidade de ensino distribuídas em 39 cursos; já no IFC, todos os 15 *campi* da instituição ofertam o EMI, com 37 cursos e 7.949 matrículas nessa modalidade.⁸ Entre as duas instituições, há capilaridade na oferta dessa modalidade de ensino, abrangendo quase todas as regiões do estado de Santa Catarina, como pode ser observado na Figura 3, totalizando 31 *campi*, 76 ofertas de cursos e mais de 16 mil matrículas no Ensino Médio Integrado.

⁷ Assim como em relação ao IFSC, há previsão de ampliação com a implementação de dois novos *campi* nos próximos anos, em Mafra e Campos Novos. (IFSC, 2024)

⁸ Os dados citados no parágrafo foram obtidos nos sites oficiais do IFSC e do IFC (referentes ao ano de 2022) e na Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2022) (PNP, 2023). No momento de finalização desta tese, os dados referentes a 2022 eram os mais atualizados disponíveis.

Figura 3 – Distribuição dos *Campi* do IFSC e do IFC que ofertam cursos de EMI



Fonte: Elaborado pela autora utilizando dados dos sites oficiais do IFSC e do IFC referentes a 2022

Por serem instituições distintas, cada uma delas possui suas próprias políticas curriculares. A política curricular nos IFs se institui em microescala, seja em nível institucional, quando há diretrizes curriculares da instituição, mas também no nível dos *campi*, sendo materializada nos Projetos Pedagógicos de Curso. Nesse sentido, são, via de regra, micropolíticas curriculares em nível local.

A opção por denominar a política curricular nos Institutos Federais como “micropolíticas curriculares” ou “políticas curriculares em microescala” foi pensada em diálogo com o debate sobre a internacionalização dos currículos na Educação Básica (THIESEN, 2017; THIESEN, 2019a; THIESEN, 2019b). De acordo com esse debate, diversos aspectos das decisões curriculares estão sendo definidos em nível global e são recontextualizados em contextos nacionais e locais. Segundo o pesquisador em currículo Juarez da Silva Thiesen⁹:

⁹ Neste trabalho, faço a opção por priorizar o registro do nome completo das autoras e dos autores citados no corpo do texto, principalmente na primeira vez em que são referenciados. Com essa escolha, busco contribuir para evidenciar, ao menos em parte, o lugar de enunciação de cada intelectual, uma vez que, com base no nome completo, é possível, em muitos casos, inferir algumas informações como gênero e nacionalidade, por exemplo. Para as autoras e os autores citados apenas pelo sobrenome, seus nomes completos estão nas referências ao final do trabalho.

No Brasil, as estratégias mobilizadas pelos sistemas de ensino no território do currículo escolar com vistas aos alinhamentos da formação escolar aos requerimentos e demandas da internacionalização estão relacionadas com ações que envolvem predominantemente a gestão curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores. (THIESEN, 2019b, p. 426)

Nesta pesquisa, considero que nos IFs decisões análogas são tomadas em nível local, de forma particular em cada instituição, embora isso não signifique desconsiderar que exista influência das discussões globais nos currículos dos IFs. Assumir a denominação de micropolíticas foi uma escolha teórico-metodológica para evidenciar a autonomia e a dimensão local das decisões curriculares nessas instituições.

Tendo em conta as políticas curriculares dos IFs em Santa Catarina, o movimento metodológico empreendido para a realização desta pesquisa compreende dois níveis: o nível institucional, que abrange as decisões curriculares gerais de cada instituição; e o nível dos *campi*, que compreende os aspectos relativos aos cursos e onde há espaço privilegiado de atuação docente na elaboração das políticas curriculares. No que diz respeito ao movimento das políticas curriculares, o IFSC e o IFC serão analisados em âmbito institucional. Já no que diz respeito aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados pelos professores e pelas professoras, devido ao volume de dados em relação à dimensão de uma pesquisa de doutoramento, foram selecionados alguns *campi* para a análise. Os critérios de seleção serão descritos adiante na seção sobre procedimentos metodológicos.

Neste trabalho, como já referido na Introdução, tenho por objetivo compreender a atuação dos professores e das professoras de História dos IFs em Santa Catarina na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI, com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar que esses sujeitos mobilizam. Dessa maneira, os professores e as professoras se constituem nos sujeitos centrais da pesquisa. Nesse sentido, privilegio o diálogo com referenciais teóricos que destacam a atuação docente no currículo.

2.2 CONCEITOS ESTRUTURANTES E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos curriculares. O campo curricular é amplo e as formas de conceituar currículo são diversas (SACRISTÁN,

2000). A concepção de currículo adotada neste trabalho é influenciada, principalmente, pelas teorias críticas da resistência e pelas abordagens de corte pós-crítico, especialmente as de viés discursivo, considerando-se a categorização realizada por Tomaz Tadeu da Silva (2015) em seu livro já clássico nos estudos curriculares no Brasil. Inspirada por essas abordagens, abordo o currículo, sobretudo, privilegiando sua relação com o conhecimento. Nesse sentido, entendo currículo como seleção e organização de conhecimentos com objetivo formativo, permeado por relações de poder e, portanto, envolvido por diversos interesses (APPLE, 2008; GIROUX, 1997). Por ser uma seleção, não é necessária, é contingente, uma vez que não há nada que defina um conhecimento em si como mais importante do que outro para constar em um currículo; o que o torna importante é o próprio ato de ser selecionado (LOPES, 1999). O currículo é uma produção humana, por isso social e cultural. Dessa forma, o currículo sempre está permeado pela ação de sujeitos, que tentam defini-lo, que o traduzem, ou seja, está em constante processo de (re)atribuição de sentidos (LOPES, 2018a). Assim, o currículo se constitui como uma arena de lutas em que diferentes sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos, disputam por preencher de sentidos o próprio currículo (ARROYO, 2013; LOPES, 2018a).

Em relação ao campo dos estudos curriculares, dialogo sobretudo com o debate sobre política curricular. O conceito de política curricular, assim como o de currículo, é polissêmico. Alice Casimiro Lopes (2018a, p. 148), conceitua política com base em Michel Foucault: “A política envolve os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais, ao mesmo tempo em que produzem mudanças no que se encontra fixado”. Partindo dessa concepção de política, a autora define política curricular com enfoque pós-estrutural e discursivo:

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações. (LOPES, 2018a, p. 149)

Considerando como Lopes a conceitua, pode-se pensar que a política curricular é o currículo permeado por relações de poder, tensionado pelos sujeitos nas lutas pela definição do que seja currículo. Diferente do que caracterizar o currículo

como apenas um documento ou mesmo uma ação, pensar em política curricular é percebê-lo como produto, mas também produtor e mediador, de relações, disputas, lutas, ou seja, em constante movimento. Com base nesse entendimento, é importante considerar que as subjetividades dos sujeitos estão entremeadas nas relações curriculares, que também são relações de poder.

Conforme já abordado, os professores e professoras são considerados sujeitos centrais na discussão curricular que busco realizar. Defendo que os Institutos Federais, por serem instituições autárquicas – com autonomia didático-pedagógica –, pluricurriculares – com oferta de cursos em diversas modalidades, dentre elas o Ensino Médio Integrado que é o foco deste trabalho – e multicampi – com atuação curricular capilarizada –, têm como particularidade a possibilidade de estabelecer suas próprias políticas curriculares com marcante atuação docente nesse processo.

Para evidenciar a atuação docente nas políticas curriculares dos Institutos Federais, dialogo com a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006; BALL, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), especialmente a partir dos trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo que se apropriaram dessa abordagem, combinando-a com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES; MACEDO, 2011b). Essa abordagem tem por objetivo analisar a trajetória das políticas e as concebe como um ciclo¹⁰. Por moverem-se em um ciclo, as políticas, nessa concepção, não têm início e fim definidos, mas *contextos* interrelacionados e interdependentes, dos quais os principais são o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática. Nessa perspectiva, o poder de definir o que é currículo não é unilinear e não possui um centro definido; pelo contrário, é difuso e reposicionado em cada um dos contextos e na interrelação entre eles, possibilitando perceber “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Neste trabalho, privilegio o contexto de produção de texto por considerar que nele se pode perceber, na particularidade dos Institutos Federais, a atuação docente na produção dos textos das políticas curriculares nessas instituições, na forma de micropolíticas de esfera local, notadamente para a disciplina de História que é objeto desta pesquisa. É no contexto de produção de texto que há a tentativa (nunca

¹⁰ A abordagem do ciclo de políticas foi pensada inicialmente para analisar políticas educacionais, mas tem sido bastante utilizada para análise de políticas curriculares, como nos trabalhos das pesquisadoras brasileiras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

completa) de fechar sentidos e definir o que seja currículo. Dessa forma, a partir da atuação docente no contexto de produção dos textos das políticas nos IFs, considero ser possível perceber a autoria curricular docente a partir dos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por professores e professoras, como será aprofundado adiante no detalhamento dos procedimentos metodológicos. Porém, apesar de ter como foco a atuação docente no contexto de produção de texto, justamente porque considero que essa é uma especificidade da realidade dos IFs, não desconsidero o papel dos professores e das professoras na prática, espaço de atuação docente por excelência. Considero que os contextos de produção de texto e da prática, assim como defende a abordagem do ciclo de políticas, estão imbricados, de forma particular nos IFs, onde as políticas curriculares são traduzidas pelos mesmos sujeitos que produziram seus textos. No entanto, a tradução das políticas¹¹ no contexto da prática não faz parte desta pesquisa, pois se constituiria em um objeto diferente do que é aqui proposto.

Considerando a centralidade dos/as professores/as nesta pesquisa, algumas concepções das teorias críticas da resistência no campo dos estudos curriculares também contribuem para pensar a atuação docente na política curricular no âmbito deste trabalho (HENTZ; THISEN, 2022). Essa perspectiva, diferente das teorias crítico-reprodutivistas, não concebe a escola apenas como lugar de reprodução social e cultural, mas a percebe também como espaço de possibilidades, especialmente na construção de sociedades democráticas (GIROUX, 1997; SILVA, 2015; VALLE, 2014). Na perspectiva dos teóricos da resistência, a escola pode ser um lugar de resistência ativa, combinando crítica e possibilidade, onde professores e professoras possuem o potencial de serem intelectuais transformadores (GIROUX, 1997):

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, 163)

A abordagem da resistência atribui um papel central aos professores e às professoras nas relações curriculares, destacando a atividade docente como trabalho intelectual que deve ser marcado pela criatividade e, principalmente, pela autonomia:

¹¹ Sobre esse conceito, sugere-se a leitura de Lopes (2018a e 2018b).

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições da escolarização. (GIROUX, 1997, p. 161)

Nesse sentido, a abordagem da resistência contribui para pensar a atuação docente na política curricular nos Institutos Federais, ao compreender os professores e as professoras como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997) e como sujeitos de autonomia curricular que podem construir, a partir de sua atuação como intelectuais, espaços de possibilidades. Contribui, também, para a perspectiva adotada na tese, a abordagem de Miguel Arroyo (2013), que concebe os/as docentes como sujeitos de autonomia, autoria e resistência em seus contextos de atuação e como profissionais do conhecimento.

Levando em conta as perspectivas curriculares discutidas até aqui e que constituem parte dos principais referenciais teóricos com os quais dialogo, foram elencadas as categorias de análise da pesquisa referentes ao campo do currículo que orientam este trabalho, com ênfase para o lugar docente na política curricular. No âmbito institucional, são categorias importantes para essa pesquisa, no sentido de compreender o movimento das políticas curriculares nos IFs em Santa Catarina: micropolítica curricular; contexto de produção de texto da política¹²; e autonomia curricular institucional. Já em relação ao nível dos *campi*, onde ocorre a elaboração dos PPCs e se efetiva atuação docente na produção de textos de política curricular para a disciplina de História, as categorias privilegiadas são: autonomia curricular docente e autoria curricular docente, tomando esses sujeitos como intelectuais (GIROUX, 1997). Além disso, a ideia da escola como lugar de possibilidade, oriunda do pensamento de Giroux (1997) também é utilizada, especialmente para vislumbrar possibilidades de deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar a partir da atuação curricular docente no contexto analisado.

A atuação curricular docente nos IFs é pensada especificamente em relação à disciplina escolar de História, como lugar de fronteira entre o debate curricular e o

¹² A categoria “contexto de produção de texto da política” é oriunda da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006; BALL, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES; MACEDO, 2011b), já discutida nesta seção.

debate relativo ao conhecimento histórico escolar (MONTEIRO; PENNA, 2011). Há algumas décadas vêm crescendo a produção acadêmica sobre a disciplina escolar de História e seu ensino no Brasil, notadamente a partir do início do século XXI (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 8). Essa produção vem consolidando o entendimento de que o conhecimento histórico escolar possui especificidades. Embora estabeleça relações com o conhecimento histórico acadêmico, o conhecimento histórico escolar não é mais caracterizado como hierarquicamente inferior ou como uma simplificação de sua versão acadêmica. Cada uma dessas formas de conhecimento histórico possui seus próprios objetivos, seu próprio percurso e sua própria realidade (SILVA, 2019). Para esse debate, com o qual dialogo, “o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução” e “o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser percebido e a se perceber como sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina” (SILVA, 2019, p. 51-52)¹³.

Se os professores e as professoras são os sujeitos centrais de análise e sua atuação na política curricular para a disciplina de História nos IFs em Santa Catarina é o objeto da pesquisa, essa atuação é abordada principalmente a partir dos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por esses sujeitos no contexto de produção de texto.

Abordar a política curricular a partir dos sentidos de conhecimento mobilizados na atuação docente implica perceber o currículo como prática de significação, ou seja, o currículo só é definido a partir da tentativa de preenchê-lo de sentido. Para as abordagens discursivas sobre política curricular, “o entendimento do currículo como enunciação põe sob foco a prática de significação como arena de confronto em torno do significado” (BARREIROS; FRANGELLA, 2010, p. 244). Dessa forma, toda prática de significação é uma tentativa de hegemonizar um determinado sentido para o próprio currículo.

Nessa perspectiva, a política curricular está em constante tensão entre fluidez e fixidez de sentidos, pois “se decidir é um ato de poder, a hegemonia em dado

¹³ Em seu texto, Cristiane Beretta da Silva cita como referências importantes para a consolidação desse entendimento sobre o conhecimento histórico escolar no Brasil, entre outras, as autoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Circe Bittencourt, Katia Abud e Maria Auxiliadora Schmidt, que também são referências importantes para este trabalho.

contexto bloqueia o livre fluxo do significante. Esse bloqueio, contudo, é apenas parcial, não há o que se possa chamar de hegemonia total” (LOPES, 2018a, p. 144), uma vez que “toda significação é provisória, precária e contingente” (LOPES, 2018a, p. 138), ainda que possa ser duradoura. A tentativa de hegemonizar sentidos é fruto de consenso conflituoso, processo no qual diferentes posições no campo político-identitário encontram território comum no momento de fechamento (sempre provisório) de sentidos a partir de significantes vazios que conseguem articular demandas distintas em processos de negociação (BARREIROS; FRANGELLA, 2010).

Considerando a abordagem discursiva sobre política curricular com a qual dialogo, entendo que sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados no processo de significação do currículo da disciplina escolar de História, realizado a partir das escolhas curriculares feitas, materializadas nos textos das políticas curriculares (como fatos e processos selecionados, periodização utilizada, sujeitos privilegiados, forma de organização dos conteúdos, entre outros aspectos). São essas escolhas, protagonizadas nos IFs pelos próprios professores e professoras e materializadas nos documentos institucionais e, especialmente, nos PPCs, que preenchem o currículo de História de sentidos, mobilizando narrativas históricas e constituindo identidades (GABRIEL; MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2019). Esses sentidos são conflituosos e contraditórios, pois são fruto de processos de negociação entre diferentes marcas próprias da historicidade do currículo da disciplina.

O currículo da disciplina escolar de História no Brasil é marcado por uma forte tradição curricular que remonta ao século XIX, caracterizada, dentre outros aspectos, pela primazia da história europeia, por uma perspectiva elitista e do Estado Nacional, pela organização cronológica linear e pela periodização quadripartite¹⁴. Porém, nas últimas décadas, diversos movimentos de reformas curriculares vêm tensionando essa tradição no sentido de incluir múltiplos sujeitos e temas no currículo da disciplina. Considero que, atualmente, o currículo da disciplina de História é fruto de consenso conflituoso marcado pelo embate/negociação entre marcas ligadas à tradição curricular e marcas de movimentos que buscaram tensionar essa tradição em

¹⁴ A discussão sobre a tradição curricular da disciplina escolar de História é aprofundada no Capítulo 4.

movimentos complexos de constituição de sentidos que não permitem categorizações simples.¹⁵

Para abordar o currículo de História, mais especificamente os sentidos de conhecimento histórico escolar, em sua complexidade, proponho um diálogo também com a perspectiva decolonial, com ênfase nos conceitos de colonialidade do saber e de decolonização do saber. A escolha por esses dois conceitos como chaves de análise se deu pela relação da tradição curricular da disciplina de História com a colonialidade do saber e pela identificação de pontos de encontro entre os tensionamentos dessa tradição, empreendidos nos movimentos de reformas curriculares das últimas décadas, e o debate relativo à decolonização do saber.

Como parte da discussão sobre os efeitos dos processos coloniais, há um debate específico sobre essas implicações no campo do conhecimento. Para nomear esse fenômeno, foi criado o conceito de colonialidade do saber, cunhado inicialmente pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) e aprofundado por outros pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (BALESTRIN, 2013), a exemplo de Walter Mignolo (2003) e Ramón Grosfoguel (2009), como parte da reflexão teórica sobre a colonialidade do poder. A colonialidade do poder é, na visão desses teóricos, uma matriz de poder nascida no processo colonial, mais especificamente na colonização do continente americano, mas que se manteve, mesmo após as independências políticas, na forma de colonialidade. A colonialidade do poder, portanto, estrutura as relações de poder mesmo após o fim do colonialismo e se interrelaciona com a colonialidade do ser e do saber.

A colonialidade do saber refere-se às relações de poder no campo do conhecimento, no que diz respeito aos efeitos e às heranças da colonização, em um processo violento no qual saberes não-ocidentais e não-cristãos, especialmente das populações africanas, indígenas ou das mulheres, não eram considerados conhecimento. A colonialidade, para esses autores, nasce junto com a Modernidade, sendo indissociáveis.

Já a decolonização do saber (GROSFOGUEL, 2009; MALDONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2003) busca identificar a colonialidade do saber e

¹⁵ No *Capítulo 4* é aprofundado o debate em relação aos sentidos de conhecimento histórico escolar, assim como sua relação com a tradição curricular da disciplina escolar de História e com os tensionamentos a essa tradição. As principais referências utilizadas para essa discussão neste trabalho são: Abud (2011), Araujo (2012), Bittencourt (2008), Bittencourt (2018) e Schmidt (2012).

problematizá-la, em um movimento de valorização de conhecimentos e experiências de grupos subalternizados pela Modernidade/Colonialidade. No processo de decolonização do saber, se leva em conta a subjetividade na produção do conhecimento, ao considerar que o saber é uma construção humana, portanto, produzida por sujeitos em diferentes contextos socioculturais.

Entendo que o pensamento decolonial é bastante profícuo para a discussão que realizo por diversos motivos. Ao pensar o currículo como espaço, não apenas de seleção, mas também de produção de conhecimento histórico escolar e os/as professores/as como sujeitos protagonistas na construção das políticas curriculares nos Institutos Federais, o debate decolonial sobre a subjetividade do conhecimento contribui para a análise. Além disso, algo muito caro ao pensamento decolonial é o questionamento a qualquer noção de universalidade, assim como a valorização do local como espaço de transformação e resistência aos movimentos globais marcados pela colonialidade do poder.

Uma vez que considero que os Institutos Federais constroem suas micropolíticas curriculares em âmbito local, o pensamento decolonial auxilia a pensar as possibilidades desse espaço para a construção de currículos de História que tensionem a colonialidade do saber. Entendo, ainda, que o pensamento decolonial tem a potencialidade de agregar diversos debates importantes e atuais sobre o currículo de História, como as questões de classe, raça, gênero, identidade, eurocentrismo, entre outras, a partir de uma perspectiva latino-americana que problematiza a relação da região com o contexto global na longa duração, buscando perceber as conexões entre passado e presente, tanto no que diz respeito às formas de opressão e discriminação, quanto no que se refere à resistência, buscando a valorização dos saberes e fazeres das populações subalternizadas e a possibilidade de sonhar e construir um mundo mais justo.

Em relação ao currículo da disciplina escolar de História, considero que os conceitos de colonialidade e decolonização do saber contribuem para uma análise que leve em conta os embates nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados pelos/as docentes dos IFs em sua complexidade, buscando perceber as marcas tanto da tradição quanto do seu tensionamento.

É importante ressaltar que não foram apenas os debates decoloniais que trouxeram tensionamentos à tradição, outros movimentos também, como a história crítica de viés marxista e os estudos de gênero, para citar apenas dois. Mas a escolha

por dar ênfase aos tensionamentos provocados pelo debate decolonial não se dá pelo pioneirismo da crítica¹⁶, mas pelo lugar de que parte, o lugar do pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), e pela potencialidade de articular diversos debates caros ao currículo de História na atualidade, como já mencionado.

Para ajudar a pensar em como a análise dos currículos de História pode levar em conta a tradição colonial e a decolonialidade em movimento, recorro ao pensamento de um autor e uma autora ligados ao debate decolonial: Walter Mignolo (2003), semiólogo argentino pertencente ao Grupo Modernidade/Colonialidade e Silvia Cusicanqui (2010), socióloga boliviana *mestiza* (ou *ch'ixi*, como prefere a autora), que inclusive é crítica do pensamento de Mignolo e do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Mignolo discute sobre a importância de se levar em conta as heranças das diferentes tradições de pensamento ligadas à relação colonial (tanto de colonizadores quanto de colonizados) em intersecção, sem fazer uma escolha de um sobre o outro, nem uma conciliação, e propõe que se pense “a partir de ambas as tradições, e, ao mesmo tempo, de nenhuma delas” (MIGNOLO, 2003, p. 102). Mignolo considera a tradição ocidental como também uma história local, sem elevá-la ao *status* de universal, que deve ser considerada lado a lado às tradições dos povos subalternizados, sem criar dicotomias e sem subjugar pensamentos, em uma relação não só epistemológica como ética.

Ao abordar a identidade indígena e mestiça, Silvia Cusicanqui critica tanto as noções de identidades rígidas e idealizadas, quanto a ideia de hibridismo cultural como algo novo que surge da mistura de dois elementos. Em contraposição, Cusicanqui propõe o conceito de *ch'ixi*, uma palavra aymara, equivalente ao espanhol *mezcla abirragada*, que podemos traduzir como uma mistura heterogênea:

Lo ch'ixi como alternativa a tales posturas, conjuga opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematizada. Lo ch'ixi constituye así una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante. (CUSICANQUI, 2010, p. 7)

¹⁶ Mignolo (2017) destaca que pensamentos, ações e projetos decoloniais podem ser traçados desde o século XVI, ou seja, desde o início da colonização. O autor faz esse apontamento para diferenciar as atitudes decoloniais de resistência ao projeto colonial do conceito teórico de colonialidade, este último surgido no século XX.

Uma das analogias que a autora usa para explicar seu conceito é a da pedra jaspe cinza que, ao misturar pequenas manchas pretas e brancas, dá a ilusão da cor cinza, mas sem nunca se misturar completamente, mantendo, apesar da ilusão de uma nova cor, tanto a cor preta quanto a branca. Além disso, essas manchas únicas em cada pedra formam imagens que podem ser interpretadas e associadas com figuras de animais míticos. (CUSICANQUI, 2010, p. 69-70)

As ideias de Mignolo e Cusicanqui ajudam a pensar sobre como os currículos contemporâneos da disciplina de História podem ser marcados tanto pela colonialidade quanto pela decolonialidade do saber, em movimentos de embates que não buscam entrar em consenso, mas permitem perceber, assim como os animais míticos da jaspe cinza, sentidos de conhecimento histórico escolar diversos.

A análise de Cinthia Araujo, em diálogo com Circe Bittencourt, também contribui para entender a relação tensa entre tradição e o que ela chama de alternativa de forma complexa, não apenas como contraposição ou superação, mas como coexistência e interrelação:

A relação entre tradição e alternativa não deve ser entendida como uma oposição necessária e maniqueísta, em que um dos termos guarda a negação e/ou redenção do outro. A tradição questionada aqui é uma tradição disciplinar, e, conforme afirma Circe Bittencourt sobre o peso das tradições escolares, “é importante considerar que esse aspecto, permanece, tanto de forma positiva quanto em seus aspectos negativos” (BITTENCOURT, 2008, p. 206). A constituição da tradição relaciona-se diretamente com a consolidação da comunidade disciplinar e a defesa de um determinado estatuto para o conhecimento histórico escolar. Por outro lado, a permanência da tradição, ou seja, de uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva, perpetua no ensino de História uma orientação eurocêntrica que, acredito, traz derivações significativas no que se refere ao tratamento da diferença e da alteridade. (ARAUJO, 2012, p. 50)

Dessa forma, proponho pensar os currículos da disciplina de História em sua complexidade, herdeiros de uma tradição curricular marcada pela colonialidade do saber, mas também em movimento de tensionamento desses sentidos por tanto tempo hegemônicos, em um processo incompleto de decolonização do saber.

As perspectivas teóricas assumidas para fundamentar esta pesquisa, como apresentado e discutido até aqui, destacam a importância dos sujeitos e de suas subjetividades tanto nas relações curriculares quanto na produção do conhecimento. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados buscam contemplar diferentes dimensões da atuação dos professores e das professoras de História dos

Institutos Federais em Santa Catarina, sujeitos centrais desta pesquisa, em relação às políticas curriculares para a disciplina de História no IFSC e no IFC.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é do tipo qualitativa e conta com procedimentos metodológicos empíricos e de análise documental. Na sequência são descritos os diferentes procedimentos metodológicos, fontes e formas de geração de dados.

2.3.1 Procedimentos empíricos

Nesta pesquisa considera-se que as políticas curriculares nos Institutos Federais são elaboradas em nível local e que, nesse processo, os professores e as professoras exercem um papel fundamental. Nesse sentido, a experiência e as percepções dos sujeitos envolvidos na elaboração das políticas curriculares nessas instituições foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Para tanto, foram definidos dois instrumentos de procedimento empírico: entrevistas com representantes das Pró-Reitorias de Ensino do IFSC e do IFC e a realização de um curso de formação com docentes de História do IFSC e do IFC, os quais são detalhados a seguir. A etapa de geração de dados foi realizada no segundo semestre de 2022.

Como a pesquisa envolve sujeitos, passou por apreciação do comitê de ética. A proposta foi avaliada tanto pelo IFSC quanto pelo IFC em seus respectivos trâmites institucionais e ambas as instituições autorizaram a sua realização. A proposta também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e recebeu parecer de aprovação em junho de 2022¹⁷.

2.3.1.1 Entrevistas

Para compreender a autoria dos e das docentes na produção dos textos das políticas curriculares, no caso específico desta tese relativos à disciplina de História,

¹⁷ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) número: 57908122.1.0000.0121.

é preciso situar a atuação desses sujeitos no movimento das políticas curriculares dessas instituições. Nesse sentido, além do contato direto com docentes, foi importante o contato com sujeitos que atuam à frente do delineamento das políticas curriculares em âmbito institucional. Para isso, foram realizadas entrevistas com representantes das Pró-Reitorias de Ensino do IFSC e do IFC. No caso do IFC, a entrevista foi realizada com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos; no IFSC, a entrevista foi realizada com o Pró-Reitor de Ensino. Ambos os entrevistados possuem importante atuação no processo de elaboração e acompanhamento dos documentos curriculares para o EMI em seus respectivos IFs. O entrevistado do IFSC, além de Pró-Reitor de Ensino, é docente da área de História, com anos de experiência de atuação com o EMI e, por essa razão, contribuiu também com sua perspectiva em relação à atuação curricular docente também no âmbito dos *campi*.

O uso do instrumento do tipo entrevista foi importante para a pesquisa considerando que, por serem autarquias com autonomia didático-pedagógica, cada IF constrói suas próprias políticas curriculares e, nesse sentido, o conhecimento adquirido na prática profissional dos sujeitos em questão foi fundamental para o entendimento do movimento de elaboração das políticas em cada uma delas.

Essas entrevistas tiveram caráter informativo e objetivaram identificar como se constitui o movimento de elaboração das políticas curriculares, em especial dos textos das políticas, tanto em nível institucional quanto dos *campi*, compreendendo a especificidade de cada uma das instituições em foco, além de identificar espaços de atuação dos e das docentes nesse movimento. Os resultados das entrevistas serão abordados principalmente no *Capítulo 3*.

Devido à situação de emergência sanitária causada pela pandemia de COVID-19, ainda presente na etapa de geração de dados, as entrevistas foram realizadas em formato remoto, como forma de minimizar os riscos tanto para a pesquisadora quanto para os participantes. Para a realização das entrevistas, foi utilizada a plataforma Google Meet, com gravação de áudio e vídeo. A escolha por esta plataforma se deu pelos seguintes motivos: 1) familiaridade da pesquisadora com a plataforma; 2) facilidade de gravação de áudio e vídeo; 3) amplo conhecimento da plataforma pelos entrevistados, devido ao seu uso institucional no IFSC e no IFC durante a pandemia causada pelo SARS-CoV-2.

Para esta pesquisa, não há necessidade de identificar nominalmente os entrevistados, por isso, serão identificados apenas pela função que ocupam e em qual

instituição. A identificação da instituição de cada participante, neste caso, é fundamental, uma vez que se busca evidenciar as especificidades de cada IF na forma como conduzem a elaboração de suas políticas curriculares.

A entrevista foi de tipo semiestruturada (AMADO, 2014), composta por questões abertas. As perguntas abordaram apenas aspectos profissionais ligados ao objeto desta investigação. Mesmo os questionamentos ligados à identidade e a dados funcionais tiveram o exclusivo objetivo de situar o participante em relação ao seu papel ligado às políticas curriculares. O roteiro das entrevistas, conforme foi apresentado aos entrevistados, encontra-se no Apêndice A. As entrevistas foram transcritas na íntegra e foram revisadas e autorizadas pelos entrevistados. As transcrições foram adaptadas, retirando algumas marcas mais específicas da linguagem oral, para maior adequação à linguagem escrita, sem prejuízo ao conteúdo expresso na fala dos entrevistados.

2.3.1.2 Curso de formação

Levando-se em conta que nesta pesquisa os professores e as professoras são considerados sujeitos centrais na elaboração das políticas curriculares da disciplina de História dos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina, sua a experiência, assim como suas percepções e concepções sobre o processo de elaboração curricular, foram fundamentais para responder à questão que mobiliza este estudo.

Inspirada pelos estudos decoloniais, a escolha dos procedimentos metodológicos não tem por objetivo apenas extrair informações dos e das participantes da pesquisa, mas construir conhecimentos em conjunto com os sujeitos em destaque neste trabalho. Por isso, um dos instrumentos foi a oferta de um curso para os/as docentes de História dos IFs em Santa Catarina, em que a geração de dados sobre as experiências desses sujeitos na elaboração de textos de políticas curriculares esteve entremeada com a socialização dos primeiros achados da pesquisa e com a construção coletiva de novas possibilidades curriculares para a disciplina de História, a partir da discussão sobre a decolonização do saber.

O convite para participação no curso foi enviado por e-mail para todos/as os/as docentes efetivos/as de História que atuam no EMI nas duas instituições que compõem o contexto da pesquisa. Isso corresponde a 49 docentes, sendo 21 do IFSC

e 28 do IFC, conforme levantamento realizado junto às instituições em 2022¹⁸. Desse total, 15 docentes se inscreveram (oito do IFC e sete do IFSC) – embora outros/as tenham manifestado interesse, mas não tinham possibilidade de participar no momento da oferta; 10 iniciaram o curso (cinco do IFSC e cinco do IFC) e cinco concluíram o curso (três do IFSC e dois do IFC). Para a pesquisa foram consideradas as falas dos/as 10 docentes participantes, embora os/as concluintes tenham tido representação maior na pesquisa. Todos/as os/as docentes participantes autorizaram o uso de seus relatos, assim como suas produções ao longo do curso, para a pesquisa. A oferta foi realizada em duas turmas, em dias e horários diferentes como forma de viabilizar maior participação. Foram realizados cinco encontros com cada turma, entre os meses de setembro e outubro de 2022.

O curso foi realizado em formato *online* através da plataforma Google Meet. A escolha por esse formato se deu por dois principais motivos. O primeiro é devido à capilaridade dos IFs em Santa Catarina. Como os/as participantes do curso atuam e residem em diferentes regiões do estado, seria inviável reunir presencialmente todas essas pessoas, tanto pela questão geográfica quanto por aspectos financeiros, pois o deslocamento de tantas pessoas de regiões diferentes do estado representaria um gasto pessoal para as pessoas envolvidas ou para as instituições, em forma de diárias, em um momento de recessão econômica e de diminuição do orçamento dos IFs e que não poderia ser ressarcido pela pesquisadora, uma vez que esta pesquisa foi realizada com financiamento próprio. Além disso, considerando que a situação sanitária relativa à pandemia de COVID-19 ainda era incerta naquele momento, dificultava o planejamento de atividades presenciais coletivas. Outro motivo pela escolha do formato virtual foi pela facilidade de gravação de falas em grupo para posterior análise. Além disso, ambas as instituições fizeram uso do trabalho e do ensino remoto durante a pandemia, portanto os/as professores/as participantes já estavam familiarizados com este formato.

Os encontros do curso foram gravados em áudio e vídeo utilizando a própria plataforma do Google Meet. No entanto, diferentemente do que com as entrevistas, não foram transcritas todas as falas do curso, pois o instrumento tem outra

¹⁸ Nesta pesquisa optou-se por considerar apenas docentes efetivos/as, uma vez que representam quase a totalidade de docentes da área de História nas instituições analisadas (conforme é discutido no *Capítulo 3*), além de terem maior contato com experiências de (re)elaboração de textos de política curricular em suas trajetórias profissionais no IFSC e no IFC.

característica, uma vez que as relações pedagógicas são complexas e abordam muitos outros aspectos e assuntos que vão além do objeto desta pesquisa. Para uso dos dados do curso na pesquisa, as gravações de todos os encontros foram revistas e editadas considerando trechos potencialmente interessantes para análise. Os encontros editados foram transcritos e, a partir da leitura das transcrições, foram selecionados excertos para análise e citação ao longo do trabalho. Para uso das falas dos/as participantes do curso no texto da tese, de forma semelhante às entrevistas, os excertos transcritos foram adaptados à linguagem escrita de forma a facilitar a leitura, sem prejuízo do conteúdo. Além das falas, também foram utilizadas na análise as intervenções escritas realizadas pelos/as participantes durante o curso, assim como minhas anotações pessoais.

A exemplo das entrevistas, não houve necessidade de identificar nominalmente os/as participantes do curso, que foram apenas identificados como professor ou professora ou ainda docente do IFSC ou do IFC. A identificação da instituição é importante, pois como cada uma tem suas próprias políticas curriculares, isso pode influenciar nas experiências e percepções dos sujeitos, o que é um dado importante para a pesquisa. Os *campi* de atuação dos e das docentes serão identificados, pois fazem parte dos critérios de seleção da análise documental, descritos de forma mais detalhada adiante, no entanto, não se estabelece relação entre a fala de algum ou alguma participante com seu *campus* de atuação, no sentido de preservar suas identidades.

O curso foi intitulado *(De)colonialidade do saber e Currículo de História: potencialidades no contexto dos Institutos Federais* e seu plano, conforme apresentado para os/as participantes, encontra-se no Apêndice B. No curso, foram intercalados momentos de exposição dos conceitos-chave da ementa com momentos de relatos sobre as experiências curriculares dos/as participantes no contexto dos IFs em Santa Catarina e ainda de suas reflexões a partir dos conceitos apresentados. Nesse sentido, a metodologia do curso teve momentos pontuais de exposição, amparados pelas leituras previamente indicadas, e privilegiou momentos de discussão, provocados a partir de questionamentos e problematizações em que se buscou mobilizar os/as participantes a refletirem sobre os conceitos abordados considerando sua experiência docente nos IFs em Santa Catarina, em especial em sua atuação na elaboração curricular, com ênfase na elaboração dos PPCs.

Os três primeiros encontros do curso tiveram característica mais expositiva, com apresentação de conceitos e autores/as de referência das discussões propostas, embora também tenha havido momentos de discussões e relatos dos/as docentes. O *Encontro 1 - Política curricular nos Institutos Federais: espaço de atuação docente* tematizou conceitos do campo do currículo e da política curricular, abordando perspectivas que evidenciam a atuação docente no currículo, com importantes discussões sobre autonomia e autoria curricular docente, e sendo, por isso, foco da análise especialmente no *Capítulo 3*, embora também tenha contribuído com a construção do *Capítulo 4*. Esse encontro foi fundamental para a pesquisa, pois os/as participantes relataram experiências de elaboração curricular, tanto nos IFs em que atuavam no momento do curso, quanto em outras instituições que atuaram. Por esse encontro ter sido o primeiro do curso, houve maior participação, proporcionando diversidade de relatos e de troca de experiências entre os/as docentes.

O *Encontro 2 - A colonialidade do saber e o currículo de História* e o *Encontro 3 - A decolonização do saber e o currículo de História* foram, de certa forma, complementares. Nesses encontros, debateu-se com os/as participantes conceitos ligados ao pensamento decolonial, com ênfase na colonialidade e decolonização do saber, associando-os a discussões relativas ao currículo e ao ensino de História. Embora esses encontros não apareçam tanto na forma de excertos ao longo da tese, foram fundamentais para o curso e para o desenvolvimento da pesquisa, pois foi um contato importante dos/as participantes com o pensamento decolonial e seus principais referenciais e conceitos, que embasaram as oficinas propostas como atividades de encerramento do curso.

Nos encontros 4 e 5 foi realizada a socialização dos resultados das duas oficinas propostas como atividades do curso: *Oficina 1 – Analisando a própria experiência* e *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares*, respectivamente. O roteiro das oficinas, conforme apresentado aos/às participantes do curso, encontra-se no Apêndice C. As oficinas foram momentos privilegiados, tanto no curso quanto como procedimento metodológico da pesquisa, pois foram espaços de maior protagonismo dos/as participantes, em que articularam suas apropriações dos conceitos abordados nos primeiros encontros do curso com suas próprias experiências como docentes dos IFs, além de ter sido um momento de troca de experiências e ideias entre os/as participantes.

Na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência* os e as docentes participantes do curso foram convidados/as a apresentarem um exercício de análise do currículo de História dos cursos de EMI do seu próprio *campus*, considerando em especial noções e conceitos debatidos ao longo do curso, a saber: autonomia curricular docente; autoria curricular docente; currículo e suas relações com a seleção/exclusão de conhecimento; colonialidade e decolonização do saber. Para esse exercício, foi sugerido aos/às participantes que também abordassem o processo de elaboração das proposições curriculares analisadas, apresentando os critérios de seleção que foram utilizados, a escolha na forma de organização curricular, os desafios que foram vivenciados no processo e outros elementos que considerassem interessantes.

A participação na *Oficina 1* também foi utilizada como critério de seleção para os PPCs analisados nesta pesquisa, ou seja, foram analisados os PPCs dos cursos de EMI dos *campi* nos quais atuam os/as participantes da *Oficina 1*. Nesse sentido, a especificação dos *campi* dos/as participantes é importante para que se possa perceber as especificidades das políticas curriculares locais para a disciplina de História. Participaram dessa oficina cinco docentes, sendo dois do IFC e três do IFSC, todos de *campi* distintos: do IFC os *campi* Santa Rosa do Sul e Videira; do IFSC, Chapecó, São Carlos e São Miguel do Oeste, sendo, portanto, os PPCs desses *campi* analisados nesta tese, especialmente no *Capítulo 4*, como é detalhado no item sobre análise documental ainda neste capítulo.

Neste trabalho tomo como central a noção de professores e professoras como intelectuais (GIROUX, 1997) que, além de serem protagonistas da produção dos textos curriculares de suas instituições e seus *campi*, estão em constante processo de crítica, tradução e recriação das proposições curriculares que ajudaram a construir. Dessa forma, a participação na *Oficina 1* do curso de formação possibilitou o recorte dos documentos para análise e também se mostrou profícua como forma de integrar à tese a análise realizada por esses sujeitos em suas falas no curso, em um movimento que almeja uma construção coletiva e dialógica do conhecimento entre pesquisadora e participantes, contribuindo sobremaneira para a discussão realizada no *Capítulo 4* da tese.

A *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares* teve como sugestão um exercício de elaboração de propostas curriculares para a disciplina de História no contexto de atuação dos/as participantes – cursos de EMI no IFSC ou no IFC, considerando os debates realizados sobre a colonialidade e a decolonização do saber

no currículo de História ao longo do curso. Essa oficina foi muito importante para a pesquisa, uma vez que permitiu vislumbrar possibilidades de deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar considerando a autonomia e a autoria docente a partir da apropriação pelos/as participantes de noções ligadas ao pensamento decolonial e de como as relacionaram com sua experiência e com sua prática.

Participaram da *Oficina 2* três docentes, sendo dois do IFSC e uma do IFC. Pela característica da atividade proposta, não considerei necessário para a análise a identificação dos *campi* nos quais atuam os/as docentes participantes. As propostas apresentadas na *Oficina 2*, assim como os debates derivados delas entre os/as participantes, subsidiam a discussão proposta no *Capítulo 5* da tese, que tem seu título inspirado no nome da essa oficina devido sua importância para pensar o currículo como espaço possibilidades na especificidade do EMI nos IFs.

O curso, por ser o instrumento de geração de dados com maior protagonismo dos e das docentes, sujeitos centrais desta pesquisa, permeia a construção de todos os próximos capítulos, representando as três dimensões da atuação docente nas políticas curriculares dos IFs em evidência neste trabalho: a elaboração dos textos das políticas; a mobilização dos sentidos de conhecimento histórico escolar; e a possibilidade de deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar a partir do debate sobre a colonialidade e a decolonização do saber. Nesse sentido, o curso possibilitou uma série de informações vinculadas com os diferentes objetivos da pesquisa.

A partir dos relatos dos/as participantes sobre sua participação em processos de (re)elaboração de documentos curriculares nos IFs, busco analisar a percepção dos/as docentes sobre sua atuação na elaboração dos textos das políticas curriculares: como percebem esse espaço de atuação curricular; se consideram que existe autonomia curricular docente e como a exercem; como concebem sua autoria curricular docente, entre outras questões que contribuem para essa percepção.

Já as indicações sobre escolhas relativas às formas de seleção e organização dos conteúdos de conhecimento que foram relatadas pelos/as participantes fazem parte da análise dos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por esses sujeitos, levando em conta questões como: quais conteúdos consideram imprescindíveis para a formação dos e das estudantes; que critérios utilizam para incluir ou excluir conteúdos do currículo; como estabelecem as formas de organização

curricular; como dialogam com a tradição curricular da disciplina e com movimentos que tensionam essa tradição.

Por fim, com base na discussão realizada no curso sobre colonialidade do saber e decolonização do saber no currículo de História, busco pensar sobre as possibilidades de deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar para a disciplina nos IFs em Santa Catarina. O curso foi central para esse debate, pois na análise considero: como os professores e as professoras receberam o debate decolonial sobre o currículo de História; suas impressões sobre os conceitos abordados; e como essa discussão pode impactar na forma como percebem os currículos que já elaboraram e as possibilidades que observam para o futuro.

2.3.2 Análise documental

Na tese, o uso das fontes documentais tem por principal objetivo analisar os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por docentes em sua atuação na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina de História no IFSC e no IFC. No entanto, para que fosse possível realizar essa análise, foi necessário situar a microescala da atuação docente em contextos mais amplos que interferem em seus processos de autonomia e autoria curricular. Nesse sentido, foi importante incluir na tese a análise de documentos curriculares em diferentes âmbitos, que se relacionam, ainda que indiretamente, com a atuação curricular docente em foco neste trabalho:

- 1) em âmbito nacional, documentos de autoria do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) que apresentam orientações para o Ensino Médio Integrado no contexto da Rede Federal;

- 2) no âmbito institucional, documentos curriculares para o EMI do IFSC e do IFC que apresentam princípios e formas de organização específicos de cada instituição;

- 3) no âmbito dos *campi*, os Projetos Pedagógicos de Curso que regem diversos aspectos dos cursos de EMI e nos quais é possível perceber a autoria curricular docente de maneira mais específica.

2.3.2.1 Documentos do CONIF

Os documentos de autoria do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do CONIF analisados nesta tese são os seguintes:

- Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018);
- Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2021).

A escolha por focar a análise nesses dois documentos deve-se ao fato de ambos dialogarem com documentos, normativas e legislações superiores ligados ao processo da Reforma do Ensino Médio, considerando-se o ponto de vista da Rede Federal. Assim, são documentos de autoria de órgãos ligados à Rede Federal e elaborados por pessoas que trabalham nessa rede e, portanto, focam na especificidade das instituições que a compõem. Além disso, abordam o conceito de autonomia como central para demarcar a posição do EMI na Rede Federal frente à Reforma do Ensino Médio. Por fim, ambos foram citados pelos entrevistados nesta pesquisa (representantes das Pró-Reitorias de Ensino), ou são citados nos documentos curriculares do IFSC e do IFC como importantes na fundamentação das políticas curriculares para o EMI de cada uma dessas instituições. Esses documentos serão analisados no *Capítulo 3*, contribuindo para compreender o cenário da autonomia curricular institucional dos Institutos Federais.

2.3.2.2 Documentos curriculares do IFSC e do IFC

Como já pontuado, a política curricular nos Institutos Federais acontece em microescala. Algumas instituições têm elaborado nos últimos anos, inclusive influenciadas pelo movimento do CONIF supracitado, documentos próprios que organizam as políticas curriculares institucionais para o EMI. É o caso do IFC e do IFSC, em foco neste trabalho. Nesse sentido, a aproximação com os documentos curriculares dessas duas instituições foi fundamental para perceber os caminhos e as particularidades curriculares de cada uma, assim como os espaços de atuação

docente em suas respectivas políticas. Os documentos institucionais do IFSC e do IFC analisados subsidiaram principalmente a discussão realizada no *Capítulo 3* da tese.

No caso do IFC, foi analisado o documento *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio* (IFC, 2019), que organiza a política para o EMI na instituição. Além das *Diretrizes*, também foi foco de análise parte dos Anexos do documento, em especial o texto *Conhecimentos da área do saber – História*, que indica conhecimentos mínimos da área de História para o EMI e orientou a elaboração das proposições curriculares para a disciplina presentes nos PPCs da instituição. Essa parte do documento será analisada sobretudo no *Capítulo 4* da tese, uma vez que contribui para a discussão dos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por docentes no IFC.

Diferentemente do IFC, que já possui diretrizes para o EMI desde 2019, o IFSC está em processo de elaboração de seu documento institucional. Nesse sentido, para a análise realizada nesta tese, foram utilizados dois documentos vigentes do IFSC que versam sobre a política curricular na instituição:

- as Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2021), documento que visa orientar a elaboração e reelaboração dos PPCs enquanto as diretrizes não são concluídas na instituição;
- e a *Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC* (IFSC, 2022b), documento resultante de um encontro institucional sobre o EMI e que faz uma defesa dessa modalidade de ensino na perspectiva da formação humana integral.

Embora não tenham o peso de diretrizes institucionais, esses documentos permitem perceber especificidades dos caminhos curriculares do IFSC, inclusive em relação ao lugar docente na política institucional.

Desde o início da pesquisa, o percurso do IFSC na construção de seu documento orientador para o EMI avançou. No momento da finalização desta tese a instituição encontra-se em processo de discussão interna da minuta de suas *Diretrizes curriculares para o Ensino Médio Integrado no IFSC*. Este documento, porém, não foi incluído na análise deste trabalho por dois principais motivos: por se tratar de uma minuta, portanto um documento não finalizado e passível de modificações; e por ter

sido divulgado junto à comunidade interna do IFSC nos últimos meses de realização desta pesquisa, portanto depois da etapa de análise, sendo inviável incluí-lo na discussão já realizada. Mesmo assim, destaco a importância de acompanhar os debates institucionais relativos a esse documento e sua implementação na instituição, assim como de analisá-lo em futuras pesquisas sobre o movimento da política curricular para o EMI no IFSC e na Rede Federal.

2.3.2.3 *Projetos Pedagógicos de Curso*

Os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos importantes no movimento das micropolíticas curriculares dos IFs, os quais instituem, caracterizam e regem os cursos de EMI nessas instituições. São documentos elaborados nos *campi*, com a participação de docentes e técnicos administrativos, a partir de orientações e diretrizes institucionais. Após sua elaboração, são analisados por setores responsáveis nas reitorias e para entrarem em vigor devem ser aprovados em órgãos colegiados nos respectivos *campi* e no âmbito da instituição.¹⁹

Os PPCs são documentos importantes para esta pesquisa, pois materializam os textos das políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina, ou seja, é neles que são enunciados os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados pelos professores e pelas professoras, portanto, são documentos privilegiados para se perceber a autoria docente nas políticas curriculares em questão.

Os PPCs são documentos públicos, disponíveis nos *sites* dos *campi* das instituições. Cada curso de EMI possui seu próprio PPC que o rege. A tabela a seguir apresenta o total de cursos de EMI nas instituições que compõem o contexto da pesquisa:

¹⁹ As informações referentes a este parágrafo foram obtidas a partir da minha experiência como docente do IFSC e do IFC, mas podem ser corroboradas pelos trabalhos de Heeren e Silva (2019) e de Possamai e Silva (2022).

Tabela 1 – Quantificação dos cursos de EMI ofertados no IFSC e no IFC

Instituição	Quantidade de <i>campi</i> da instituição que ofertam cursos EMI	Quantidade de cursos da modalidade EMI ofertados na instituição
IFC	15	37
IFSC	16	39
Total	31	76

Fonte: Dados obtidos no site oficial de cada instituição, referente ao ano de 2022.

Considerando o total dos cursos de EMI ofertados por essas instituições em relação ao tempo de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, aliado ao fato de que a presente pesquisa é qualitativa, não foram analisados todos os PPCs dos cursos de EMI do IFSC e do IFC. O critério de seleção definido, como já descrito, foi a participação na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência* do curso de formação, ou seja, a partir desse recorte, foram analisados os PPCs apresentados pelos/as docentes em sua participação nessa atividade, listados na sequência:

- PPC do curso de EMI em Agropecuária do *campus* Santa Rosa do Sul do IFC (IFC SANTA ROSA DO SUL, 2020);
- PPC do curso de EMI em Eletroeletrônica do *campus* Videira do IFC (IFC VIDEIRA, 2019a);
- PPC do curso de EMI em Informática do *campus* Videira do IFC (IFC VIDEIRA, 2019b);
- PPC do curso de EMI em Agropecuária do *campus* Videira do IFC (IFC VIDEIRA, 2020);
- PPC do curso de EMI em Informática do *campus* Chapecó do IFSC (IFSC CHAPECÓ, 2017);
- PPC do curso de EMI em Agropecuária do *campus* São Carlos do IFSC (IFSC SÃO CARLOS, 2021);
- PPC do curso de EMI em Edificações do *campus* São Carlos do IFSC (IFSC SÃO CARLOS, 2022);
- PPC do curso de EMI em Agropecuária do *campus* São Miguel do Oeste do IFSC (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016a);
- PPC do curso de EMI em Alimentos do *campus* São Miguel do Oeste do IFSC (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b);
- PPC do curso de EMI em Eletromecânica do *campus* São Miguel do Oeste do IFSC (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016c).

Em relação aos PPCs analisados, todos eram as versões mais atualizadas e todos foram elaborados pelos/as docentes participantes na *Oficina 1* do curso de formação, com apenas uma exceção. O PPC do curso de Informática do IFSC Chapecó (2017) não foi elaborado pela professora que o apresentou, mas por seu colega de *campus* da área de História; no entanto, a professora teve contato por muitos anos com o documento em sua prática pedagógica no EMI do *campus*. Além disso, o *campus* Chapecó tem outros dois PPCs mais recentes, do curso de Desenvolvimento de Sistemas (IFSC CHAPECÓ 2022a) e do curso de Sistemas de Energia Renovável (IFSC CHAPECÓ 2022b), ambos de 2022, os quais tiveram a contribuição da professora participante do curso em sua elaboração. Quando da apresentação da *Oficina 1*, porém, esses dois cursos ainda não haviam iniciado sua implementação, por isso, a professora optou por não os apresentar. Nesse sentido, respeitando os critérios de seleção apresentados, faz parte da análise relativa a esse *campus* apenas o PPC do curso de Informática de 2017, com alguma referência pontual aos PPCs mais recentes quando pertinente.

A estrutura e organização dos PPCs são particulares a cada instituição, no entanto, possuem elementos comuns, que podem assumir nomenclaturas diversas: dados de oferta, justificativa da oferta, perfil do egresso, objetivos do curso, legislação e normativas que regem a oferta e a organização do curso, estrutura física, equipe vinculada ao curso (docentes e técnicos administrativos) e organização didático-pedagógica. Dentre os muitos elementos que compõem esses documentos, na seção que aborda a organização didático-pedagógica, está o que interessa em particular para esta pesquisa: a organização e a matriz curricular dos cursos (também chamada em alguns casos de estrutura curricular), em especial dos componentes curriculares ligados à disciplina de História.

Na matriz curricular dos PPCs é possível identificar o espaço ocupado pela disciplina de História nos cursos, ou seja, em que momentos do curso a disciplina foi alocada e qual a carga horária destinada a ela, assim como seus conhecimentos específicos.

O IFC e o IFSC possuem formas distintas de apresentar os conhecimentos dos componentes curriculares; algumas vezes também há diferenças entre os PPCs dos diversos *campi* de cada instituição. De maneira geral, os elementos que compõem cada componente curricular são definidos e organizados da seguinte forma, em cada instituição:

Quadro 1 – Elementos dos componentes curriculares nos PPCs do IFSC e do IFC

IFC	IFSC
<ul style="list-style-type: none"> • Nome do componente curricular • Período letivo (em que momento do curso o componente curricular é ofertado) • Carga horária • Ementa (na qual são listados os conteúdos de conhecimento) • Bibliografia básica e complementar • Conteúdos integradores (no qual são listados conteúdos que podem ser trabalhados de forma integrada com outros componentes curriculares) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do componente curricular • Período letivo (em que momento do curso o componente curricular é ofertado) • Carga horária • Objetivos (podendo ser divididos em geral e específicos) ou Competências/ Habilidades/Atitudes • Conhecimentos / Conteúdos • Metodologia de abordagem • Bibliografia básica e complementar

Fonte: Esse quadro foi elaborado a partir dos PPCs analisados neste trabalho.

Vale destacar que as nomenclaturas citadas não se repetem igualmente em todos os *campi* de cada instituição, no entanto, refletem os elementos comuns, mesmo que com o uso de termos diferentes.

A partir de como é organizada a apresentação da disciplina de História nos PPCs dos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina, interessa para esta pesquisa em especial os elementos que dizem respeito especificamente aos conhecimentos históricos escolares (ementa, conteúdos integradores, objetivos, conhecimentos/conteúdos, competências, habilidades, atitudes, metodologia de abordagem).

Na complexidade que compõem os PPCs, os elementos privilegiados nesta pesquisa são, portanto, aqueles relativos aos conhecimentos históricos²⁰. Essa escolha se dá, sobretudo, no sentido de perceber como a autonomia e a autoria docente se expressa nesses documentos a partir de como esses sujeitos, operando com seleção, exclusão e organização dos conteúdos, mobilizam sentidos de conhecimento histórico escolar, mobilizando, também, sentidos para o próprio currículo de História. Essa análise é central para a tese defendida neste trabalho e é realizada principalmente no *Capítulo 4*.

²⁰ Nesse sentido, optei por não incluir na análise a bibliografia (básica e complementar) das proposições curriculares selecionadas. Além disso, foi possível perceber nas falas dos/as docentes ao longo do curso uma relação conflituosa desses sujeitos com essa seção dos PPCs, não sendo considerada como um espaço privilegiado de autoria docente.

3 POLÍTICAS CURRICULARES NOS INSTITUTOS FEDERAIS EM SANTA CATARINA: ESPAÇO DE ATUAÇÃO E DE AUTONOMIA DOCENTE

A atuação docente na elaboração dos textos das políticas curriculares nos Institutos Federais está intimamente ligada à especificidade dessas instituições e à particularidade de cada IF nos processos de elaboração de suas próprias políticas. Nesse sentido, para compreender essa atuação, é importante contextualizar o movimento da política curricular nos IFs, tanto no âmbito institucional quanto no dos *campi*.

O objetivo deste capítulo é situar a atuação dos professores e das professoras de História do IFSC e do IFC no movimento de produção dos textos das políticas curriculares dos cursos de EMI. Para isso, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira, faço uma contextualização das especificidades das políticas curriculares nos IFs, considerando como conceito-chave o que denomino *autonomia curricular institucional*. Na segunda seção discuto particularidades dos processos de elaboração das políticas curriculares do Instituto Federal Catarinense (IFC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), buscando dar ênfase para os espaços de atuação docente nas políticas de âmbito institucional. Na seção final do capítulo o enfoque recai ainda mais sobre a figura docente, no intuito de perceber os sentidos atribuídos por esses sujeitos quando envolvidos na produção das políticas curriculares do IFSC e do IFC. A ênfase segue sendo no conceito de *autonomia curricular docente*, contudo, buscando-se identificar diferentes nuances que esse conceito assume nos contextos analisados.

Para a discussão realizada nesse capítulo são utilizadas diferentes fontes, de origem e finalidades também distintas: 1) documentos de autoria do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que trazem diretrizes para o Ensino Médio Integrado no contexto da Rede Federal; 2) documentos curriculares para o EMI do IFSC e do IFC, que apresentam princípios e formas de organização específicos de cada instituição; 3) entrevistas realizadas com representantes das Pró-Reitorias de Ensino do IFSC e do IFC, que trazem elementos do movimento de construção das políticas curriculares tanto do ponto de vista institucional quanto em relação à atuação docente; 4) excertos das falas de professores e professoras de História do IFSC e do IFC participantes do curso de formação, que abordam a construção das políticas institucionais da

perspectiva desses sujeitos e trazem reflexões importantes sobre as nuances da autonomia curricular docente.

As fontes apresentam aspectos diversos do movimento da política curricular nos/dos IFs em Santa Catarina e busco, na análise, dar ênfase à atuação docente. O debate realizado neste capítulo, assim como em toda a tese, tem por foco a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) das instituições analisadas, considerando os e as docentes como figuras centrais nas políticas curriculares no contexto dessas instituições.

3.1 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: EM DEFESA DA AUTONOMIA CURRICULAR INSTITUCIONAL NA REDE FEDERAL

Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela lei federal nº 11.892, transformando e integrando instituições já existentes (Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, Universidade Tecnológica) que passaram a constituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também criada pela mesma lei (BRASIL, 2008b). É o caso tanto do IFSC, criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina²¹, quanto do IFC, criado mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú (IFC, 2023). Às instituições citadas na lei de criação, somaram-se outras instituições e *campi* que foram incorporados e criados no processo de expansão da Rede Federal, totalizando atualmente 64 instituições, sendo 38 IFs, 661 unidades e mais de 1,5 milhão matrículas, das quais mais de 280 mil são em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.²²

Apesar de serem instituições relativamente jovens, com menos de duas décadas desde sua criação, são pertencentes a uma história muito mais longa, em

²¹ O CEFET/SC, quando da criação do IFSC, possuía unidades em Florianópolis (Centro), São José, Jaraguá do Sul e também na região continental de Florianópolis, Chapecó e Joinville, essas três últimas implantadas em 2006 já fruto do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFSC, s/d).

²² Conforme dados do site oficial da Rede Federal (REDE FEDERAL, s/d), referentes ao ano de 2019, e dados da Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2022) (PNP, 2023). Além dos IFs, a Rede Federal também é composta por dois CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

alguns casos até centenária, como é o caso do IFSC, cuja fundação remonta à Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, de 1909 (IFSC, s/d). A criação da Escola de Aprendizes Artífices se deu, junto com instituições semelhantes em outras capitais, pelo decreto presidencial nº 7.566, de 1909, que estabelecia que era necessário, naquele contexto de aumento populacional urbano, “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”²³ (BRASIL, 1909), no intuito de formar cidadãos úteis à Nação, inaugurando no Brasil uma concepção de Educação Profissional para as classes trabalhadoras que se manteve dominante por muito tempo²⁴ (IFC, 2017).

Mesmo sendo importante localizar essas instituições no percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, é igualmente fundamental diferenciar o período a partir da criação dos IFs e da Rede Federal, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado. O Ensino Médio Integrado nos IFs é tributário de uma discussão de muitos anos, desde a década de 1980, e aprofundada a partir da década de 1990, especialmente devido às mudanças legais (e suas repercussões) na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. O Decreto nº 2.208 de 1997, que retirava a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), sofreu diversas críticas por aprofundar a dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil, movimentando o debate sobre Ensino Médio Integrado. Essa discussão ganhou força a partir do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto de 1997 e retomou a possibilidade da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, e com a Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, já posterior à criação dos IFs, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a modalidade integrada da EPTNM (RAMOS, 2017; ANDRIONI, 2017).

Nesse mesmo contexto, a lei de criação dos IFs, de 2008, estabelece que 50% das vagas devem ser destinadas a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (tanto para concluintes do Ensino Fundamental quanto para a Educação de Jovens e Adultos). Com isso, se

²³ Foi mantida a grafia original do documento.

²⁴ O debate sobre o histórico da Educação Profissional no Brasil é muito importante para os estudos sobre os IFs e já existe vasta produção bibliográfica que se aprofunda nesse tema, assim como no debate sobre a dualidade na educação brasileira. No entanto, por não ser foco deste trabalho, não será abordado de forma mais detida.

institui a proposição de uma política sólida de Ensino Médio Integrado na esfera da educação federal, ao colocar essa forma de oferta na centralidade da política institucional.

A proposta de Ensino Médio Integrado da Rede Federal não se resume a uma forma de oferta em que o/a estudante possui matrícula única para cursar o Ensino Médio e o curso Técnico, nem à organização curricular integrada, que pressupõe que a relação entre formação geral e técnica não sejam apenas cursadas ao mesmo tempo, mas orienta que efetivamente sejam pensadas de forma indissociável. Essa proposta de EMI é, além dos aspectos apontados, um projeto formativo para a juventude da classe trabalhadora que busca superar a dualidade estrutural e a perspectiva tecnicista da Educação Profissional, no qual integração assume, além de sentido pedagógico, sentidos filosófico, ético-político e epistemológico (RAMOS, 2017). Dentre os/as principais pensadores/as que fundamentam essa proposta estão Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Paolo Nosella e Dermeval Saviani, que, por sua vez, se inspiram nas ideias de Karl Marx, Friedrich Engels, Moisey Pistrak, Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda, Nadejda Krúpskaia, István Mészáros (ANDRIONI, 2017, p. 525). Para os defensores desse projeto, o EMI é um caminho possível e necessário em busca da superação da cisão entre formação intelectual e formação para o trabalho, forte marca da sociedade capitalista, ou seja, mesmo com as contradições próprias da educação no atual contexto sócio-histórico, o EMI seria uma travessia rumo a uma educação e uma sociedade igualitárias (ANDRIONI, 2017; POSSAMAI, 2021).

Como forma de superar a dualidade estrutural da educação, especialmente no Ensino Médio e Profissional, os teóricos dessa concepção de Ensino Médio Integrado propõem uma educação politécnica e omnilateral na perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, o EMI deve proporcionar ao/a estudante sólida formação tanto técnica quanto humanística e científica, possibilitando dar sequência aos estudos em nível superior em qualquer área do conhecimento, inclusive diferentes de sua formação profissional. Para isso, o currículo integrado deve estar estruturado principalmente nos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Devido à ligação dessa proposta com ideias da tradição de pensamento marxista, Trabalho é uma categoria central e estruturante da formação e é abordado principalmente em dois âmbitos, em sentido ontológico e como princípio educativo. Nessa perspectiva, o EMI deve proporcionar formação das juventudes das classes

trabalhadoras que vise superar o tecnicismo, ao considerar o trabalho não apenas como profissão, mas como processo de humanização, ao mesmo tempo em que concebe o trabalho em dimensão sócio-histórica e o/a trabalhador/a como ser social que ocupa um lugar na sociedade de classes (RAMOS, 2017).

Levando em conta a discussão teórica e política em torno dessa proposta de formação das juventudes, opto, nesta tese, por utilizar prioritariamente a nomenclatura Ensino Médio Integrado e sua respectiva sigla (EMI) para me referir a essa forma de oferta de Ensino Médio nos Institutos Federais, em detrimento de outras nomenclaturas utilizadas nos referenciais e nos documentos consultados²⁵, como forma de ressaltar que a discussão sobre educação e currículo está permeada por discussões e escolhas políticas. Além disso, utilizar a denominação EMI também é uma forma de demarcar a proposta formativa assumida nos IFs, como é discutido adiante, quando da análise dos documentos do CONIF. No entanto, embora seja imprescindível situar o debate específico desta tese no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, não me aprofundarei nas discussões sobre currículo integrado e integração curricular. Esses temas têm movimentado o debate curricular referente aos IFs desde sua criação, dada a centralidade do EMI em suas políticas, resultando em uma significativa produção bibliográfica que discute avanços, desafios e contradições da tradução da proposta teórico-política do EMI aos contextos de prática dessas instituições (LOPES; LIMA, 2020)²⁶. Essa discussão é fundamental para os IFs, mas não é central para o objeto desta tese, por isso não será aqui aprofundada.

Além das discussões sobre currículo integrado e integração curricular, outro tema que tem ganhado espaço nas discussões curriculares relativas aos IFs, especialmente no contexto atual dos debates sobre o Ensino Médio brasileiro, é o da autonomia dessas instituições na definição de políticas nesse âmbito, este sim, tema central para esta tese.

²⁵ Outras denominações encontradas foram: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; Cursos Técnicos Integrados; Cursos Integrados. Nomenclaturas diversas ao EMI serão utilizadas quando for necessário especificar, de acordo com referencial ou documento citado.

²⁶ Dois exemplos dessas produções são a dissertação de mestrado Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira (2013) e a tese de doutorado de Juliana Danielly de Rezende Miguel (2022), ambas vinculadas ao Itinera – Grupo de Pesquisa em Currículo da UFSC, do qual também participo.

A política curricular para o EMI nos IFs, assim como em relação à educação escolar brasileira no geral, é entrecruzada de forma complexa por diversos documentos normativos curriculares de âmbito nacional e das redes que ofertam essa modalidade de ensino. No entanto, um fator que contribui para a especificidade dos IFs na relação com documentos normativos curriculares externos a essas instituições é o princípio da autonomia, instituído na lei de criação dos IFs, quando ficou definido que as instituições da Rede Federal “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de **autonomia** administrativa, patrimonial, financeira, **didático-pedagógica** e disciplinar” e que os Institutos Federais têm “**autonomia para criar e extinguir cursos**, nos limites de sua área de atuação territorial” (BRASIL, 2008b. Grifos meus).

O debate sobre autonomia dos IFs parece ter assumido centralidade nos últimos anos, principalmente no contexto das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, ganhando maior força e delineando contornos mais demarcados a partir da Medida Provisória 746 de 2016. A relação entre a Reforma do Ensino Médio e o EMI nos IFs é um tema complexo, por isso, optei por abordá-lo com base no enfoque desta tese, com ênfase na categoria de autonomia curricular institucional. Para isso, analiso, a seguir, dois documentos de autoria do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do CONIF, conselho esse que tem como propósito valorizar, fortalecer e consolidar as instituições da Rede Federal (CONIF, s/d). São os documentos: 1) *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (FDE/CONIF, 2018), publicado em setembro de 2018, e 2) *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (FDE/CONIF, 2021), publicado em abril de 2021.²⁷ Ambos os documentos foram produzidos no contexto do debate sobre a Reforma do Ensino Médio, discutindo possíveis impactos desse movimento no EMI na Rede Federal e tomando o conceito de autonomia como estratégico para reafirmação de seu modelo de Ensino Médio e resistência à Reforma.

²⁷ Durante o processo de escrita da tese, o FDE/CONIF publicou mais um documento que aborda a Reforma do Ensino Médio: *Proposta do CONIF para condução do processo de Reforma do Ensino Médio iniciado em 2013* (FDE/CONIF, 2023). Optei por não incluir esse documento na análise deste capítulo, uma vez que seu objetivo é participar do debate geral sobre a revogação ou alteração da Reforma do Ensino Médio, que ganhou mais força em 2023 após o início do terceiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e não se ocupa diretamente sobre os impactos da Reforma na Rede Federal, como é o caso dos documentos de 2018 e 2021.

O documento *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (FDE/CONIF, 2018), publicado em setembro de 2018, é resultado de discussões feitas desde 2014, no âmbito do CONIF, da Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC), do FDE e em seminários nacionais sobre o EMI (em 2017 e 2018), inicialmente com o intuito de fortalecer o EMI no sentido do cumprimento da lei de criação dos IFs e da Rede Federal²⁸, mas toma novos rumos a partir da MP 746/2016, visando analisar o impacto dessa legislação para a Rede Federal.²⁹

O documento *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (FDE/CONIF, 2021), publicado em abril de 2021, apenas três meses depois da divulgação da Resolução do CNE que se propõe a analisar, é resultado de um Grupo de Trabalho do FDE/CONIF, portanto um documento produzido por um menor número de pessoas e em tempo menor do que o de 2018. O objetivo do documento é analisar o impacto da Resolução 01/2021/CNE para a Rede Federal, cotejando-a com outros documentos que incidem sobre o EMI nessas instituições,

²⁸ Desse movimento anterior à Lei nº 13.415/2017 resultaram o Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008 (FDE/CONIF, 2016) e a Agenda de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado na RFEPTC, de 2017 (documento não encontrado). O Documento Base, de maio de 2016, embora importante para o EMI na Rede Federal, não foi analisado neste trabalho, uma vez que as Diretrizes Indutoras de 2018, essas sim foco de análise, são fruto do trabalho do Grupo de Trabalho – GT dos Cursos Integrados do FDE/CONIF que teve “como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº. 746/2016, convertida na Lei nº. 13.415/2017” (FDE/CONIF, 2018, p. 2).

²⁹ O documento de 2018 tem 18 páginas e é dividido nas seguintes partes: 1) Apresentação; 2) Introdução; 3) Dados dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio apresentados na Plataforma Nilo Peçanha; 4) Fundamentos e base legal dos Cursos Técnicos Integrados; 5) Reflexão sobre os Cursos Técnicos Integrados no FDE; 6) Diretrizes indutoras para os Cursos Técnicos Integrados na RFEPTC. Em seu início, apresenta a trajetória e os atores envolvidos na produção do documento. Em um segundo momento, aborda brevemente a concepção de EMI defendida, contrapondo-a com a Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC. Além disso, apresenta dados de matrícula e perfil socioeconômico (ano base 2017) relativos às unidades da Rede Federal. Também faz uma discussão sobre o impacto da Reforma do Ensino Médio na Rede Federal, defendendo a manutenção do projeto formativo dessas instituições com base no princípio de autonomia. Por fim, em 23 pontos, busca induzir o EMI como prioridade para a Rede Federal em consonância com o modelo estabelecido, definindo metas ligadas: ao aumento de matrículas; à consolidação da proposta formativa de EMI na perspectiva da formação humana integral; à organização curricular integrada; às políticas de formação continuada para servidores/as e de permanência e êxito de estudantes.

desde o início pontuando a autonomia institucional e didático-pedagógica como elementos fundamentais nos IFs.³⁰

Como o CONIF não tem função impositiva sobre as instituições da Rede Federal, ambos os documentos indicam que sejam discutidos entre as comunidades e aprovados e regulamentados pelos Conselhos Superiores de cada instituição “para que tenham validade e eficácia” (FDE/CONIF, 2018, p. 3), o que demonstra a intenção de que esses documentos se convertam em políticas curriculares institucionais alinhadas a uma visão em rede. De fato, ambos os documentos são citados nas entrevistas que realizei com representantes das Pró-Reitorias de Ensino do IFSC e do IFC como importantes na fundamentação das políticas curriculares locais dessas instituições, como será discutido mais adiante neste capítulo.

Os dois documentos de autoria do FDE/CONIF fazem uma análise dos aspectos normativos destacando a situação do EMI na Rede Federal, em diálogo com a concepção de EMI defendida na Rede Federal, fruto de discussão histórica anterior, mas também posterior à criação da Rede, no sentido de se posicionar frente às mudanças sofridas no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos. Assumem postura crítica em relação ao movimento da Reforma do Ensino Médio e de defesa do modelo do EMI construído no diálogo entre sua concepção teórica e filosófica e a prática de mais de uma década dessas instituições. Esses documentos buscam, através dessa discussão e análise, embasar as instituições que compõem a Rede Federal, entre elas os IFs, na construção de diretrizes curriculares que assegurem o modelo do EMI.

O documento de 2018 parece ser uma resposta mais direta à Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e à BNCC. Já o de 2021 responde de forma mais incisiva à Resolução 01/2021/CNE (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional

³⁰ O documento de 2021 possui 17 páginas e é organizado na seguinte estrutura: 1) Apresentação; 2) A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na RFEPCT pós-LDB/1996: avanços, tensões e retrocessos; 3) Conceitos fundantes da Educação Profissional; 4) Considerações Finais e posições assumidas. Em seu início, aponta a autoria, o objetivo e a organização do texto. Em seguida, faz uma breve análise histórica de diversos documentos normativos que incidem sobre a EPTNM e seu impacto para o EMI na Rede Federal, com posicionamento crítico bem demarcado, pontuando contradições, percalços e disputas na implementação da proposta do EMI. Depois, apresenta um histórico das ações encabeçadas pelo FDE em reação ao movimento da Reforma do Ensino Médio no sentido de aumentar a oferta e fortalecer a perspectiva de ensino integrado e integral, com ênfase na defesa da autonomia das instituições da Rede Federal, ações que culminaram na publicação e aprovação junto aos Conselhos Superiores das Diretrizes Indutoras de 2018. Por fim, em 19 pontos, apresenta uma síntese analítica da Resolução 01/2021/CNE, ressaltando que seu impacto para a Rede Federal deve ser sempre cotejado com as demais normativas anteriores e superiores (com ênfase para a CF e para a LDB) e com o princípio da autonomia dessas instituições, e faz recomendações para a RFEPCT no sentido de implementação das Diretrizes Indutoras de 2018 e sua concepção de EMI.

e Tecnológica), como aponta seu próprio título. Além disso, o documento de 2021 associa as mudanças no Ensino Médio ao cenário político e econômico brasileiros, atribuindo-as, em tom crítico, ao “avanço” (p. 4) e “recrudescimento da ideologia neoliberal” (p. 7), assim como ao

processo de golpe em curso contra a sociedade brasileira iniciado em 2016, que objetiva tornar o Estado brasileiro ainda ‘mais mínimo’ para a garantia dos direitos sociais e ‘mais máximo’ na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional e que teve como primeiro ato o impedimento da presidenta Dilma Rousseff [agravado] em 2019 quando se somaram ao ultraliberalismo econômico, o ultraconservadorismo de costumes, o negacionismo da ciência, e a tecnocracia militarista. (FDE/CONIF, 2021, p. 7)

A linguagem adotada demonstra a posição do FDE/CONIF em relação às mudanças no Ensino Médio, que é denominada nos documentos de “contrarreforma do Ensino Médio”³¹. Alguns termos e expressões utilizados denotam postura crítica, como: repúdio e divergência; ao afirmar que essas mudanças representam retrocesso, risco, prejuízo; ou que deturpa, fragiliza, ameaça ou compromete a identidade, conceitos e concepções, o modelo e a institucionalidade do EMI nos IFs.

Nesse sentido, há uma preocupação em diferenciar o projeto formativo do EMI nos IFs e o proposto pelo governo na Reforma do Ensino Médio³²:

A Lei nº. 13.415/2017 aponta para uma **formação básica rasa**, baseada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, com a possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho. O currículo integrado, por sua vez, tem como proposição a **formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões**, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho. (FDE/CONIF, 2018, p. 11-12. Grifos meus)

³¹ De acordo com o documento de 2021, a “contrarreforma do Ensino Médio” é composta por um “conjunto de instrumentos legais e normativos [...] desencadeada a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746/2016), convertida na Lei nº 13.415/2017. Ainda integram essa contrarreforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum [sic] (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNCC-Formação - Resolução CNE/CP nº 02/2019) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020)” (FDE/CONIF, 2021, p. 6), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução 01/2021/CNE), foco da análise do documento. Ainda é citado o projeto de lei PL 6.840/2013 e seu substitutivo de 2014 que, apesar de não terem sido aprovados, já anunciavam “alguns elementos presentes na atual contrarreforma” (FDE/CONIF, 2021, p. 6).

³² Apesar de concordar com a leitura crítica do movimento de transformações no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos, não utilizo neste trabalho a nomenclatura “contrarreforma do Ensino Médio”, presente nos documentos do FDE/CONIF e mobilizada também em muitos trabalhos acadêmicos que se posicionam de forma contrária a esse movimento (CORRÊA; THIESEN; HENTZ, 2022). Priorizo a denominação “Reforma do Ensino Médio”, já consolidada na bibliografia sobre o tema, entendendo-a como movimento complexo (educacional, político, social, econômico) que não se limita à Lei nº 13.415/2017 e envolve outros instrumentos legais.

O trabalho de análise tanto dos documentos ligados à Reforma do Ensino Médio, quanto de documentos anteriores que incidem sobre o EMI nos IFs tem por objetivo, além de estabelecer a crítica, assegurar o modelo estabelecido dos IFs, como se pode perceber na conclusão do documento de 2021:

Em suma, as DCNGEPT [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução 01/2021/CNE] apresentam grave divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública, e que, embora apresentem outras ideias e possibilidades, não obriga que os IFs tenham que readequar seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução. Ao contrário, combinada com as demais legislações vigentes, a organização atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e organizações didático pedagógica institucionais, em consonância com as *Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT*, aprovadas pelo CONIF em 2018, podem ser mantidas, com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não deveriam ser negadas para se adequar a concepções que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII. (FDE/CONIF, 2021, p. 17)

Levando em conta essa posição dos documentos, é possível perceber que o FDE/CONIF considera que existe uma concepção e um modelo de EMI posto na Rede Federal (ainda que fruto de conflitos e construção constante) e que está sob ameaça a partir da Reforma do Ensino Médio. Termos e expressões utilizadas nos documentos de 2018 e 2021 demonstram a preocupação em defender um modelo de EMI, como: manutenção; fortalecimento; consolidação; reafirmação; continuidade; assim como o uso de expressões como defender; assegurar; resguardar uma identidade institucional que precisa ser considerada e preservada.

Como uma das estratégias para fortalecer esse modelo, os dois documentos sugerem a formação continuada nas instituições para que os/as servidores/as dos *campi* tenham conhecimento das normativas e do modelo dos IFs no sentido da formação integral e do currículo integrado. Embora não haja muitas referências nos documentos aos sujeitos do contexto da prática, essa indicação sobre a importância da formação continuada leva a pensar em uma compreensão do CONIF sobre política curricular que considera os sujeitos da prática (destaco em especial os/as docentes, centrais neste trabalho) como agentes no ciclo da política (BALL, 2011; MAINARDES, 2006).

Outra estratégia apontada como forma de defender o modelo formativo do EMI dos IFs é o trabalho de estudo e de tomada de decisões em rede, colocando o CONIF em posição de referência e de indutor de políticas para a Rede Federal:

[...] com o objetivo de reafirmar a identidade e a institucionalidade da Rede Federal de EPCT, evitando decisões e ações isoladas que visem à automática adequação dos cursos atuais às políticas estabelecidas sem antes concluirmos os estudos e as orientações gerais, uma vez que o momento exige da Rede Federal posições articuladas e pactuadas na busca de construção de um consenso possível sobre qual o melhor caminho para o nosso fortalecimento institucional frente à legislação nacional vigente. (FDE/CONIF, 2021, p. 17)

Esse modelo de EMI no IFs que precisa, na visão dos documentos do FDE/CONIF, ser reafirmado, fortalecido e consolidado tem sido muito discutido desde a criação dessas instituições, como já abordado. No entanto, a Reforma do Ensino Médio e as ameaças que esse processo representa para os IFs parece ter dado novo fôlego ao debate sobre os princípios e as concepções do EMI no contexto dessas instituições.

Nesse sentido, tanto o documento de 2018 quanto o de 2021 apontam para a retomada e a demarcação desses princípios e concepções, que giram em torno de dois conceitos principais: o princípio de formação humana integral como modelo formativo e o currículo integrado como organização curricular. Na defesa da proposta formativa da Rede Federal, os documentos ecoam o pensamento dos/as teóricos/as do EMI já citados.

Para embasar a defesa dos fundamentos do EMI, os documentos do FDE/CONIF citam principalmente o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) de 2012³³; o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que deu origem às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012³⁴; a lei de criação dos IFs; e artigos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 que abordam o direito à educação, que engloba o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e as finalidades do Ensino Médio.

A formação humana integral, também adjetivada como politécnica, multidimensional e omnilateral, busca, na perspectiva desses documentos, a formação do sujeito em diferentes dimensões, considerando a integração entre

³³ Revogada pela Resolução 01/2021/CNE.

³⁴ Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018.

ciência, tecnologia, cultura, trabalho, tanto no sentido ontológico quanto como princípio educativo, e a pesquisa como princípio pedagógico, “instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo” (FDE/CONIF, 2018, p. 11). De acordo com o documento, para que isso se efetive, “o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politecnicidade como base de organização curricular” (FDE/CONIF, 2018, p. 14) são apontados como fundamentais.

O currículo integrado, na perspectiva apresentada, compreende que a formação técnica e a básica são inseparáveis, “na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas” (FDE/CONIF, 2018, p. 4). O objetivo do currículo integrado seria, então, a superação “da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.” (FDE/CONIF, 2018, p. 10) e da “tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual” (FDE/CONIF, 2018, p. 4).

É importante pontuar que a perspectiva defendida nos documentos do FDE/CONIF, de superação da fragmentação dos conhecimentos e da segmentação do currículo, não implica ausência de disciplinas. Nas *Diretrizes Indutoras* de 2018 o ponto 5 orienta: “Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral” (FDE/CONIF, 2018, p. 15). As *Diretrizes Indutoras* ainda indicam, no ponto 8, garantir “a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes” (FDE/CONIF, 2018, p. 16), remetendo em especial às áreas de conhecimento ligadas às Artes e às Ciências Humanas. Embora não cite especificamente a disciplina de História, a defesa do documento parece ser no sentido de manutenção dessa área de conhecimento como componente curricular, ameaçada, juntamente com outras, pela redação do texto da Lei nº 13.415/2017. Esse é um dado importante para ser levado em consideração na discussão que será aprofundada adiante referente à disciplina de História no EMI dos IFs.

O modelo de EMI defendido nos documentos do FDE/CONIF para ser mantido, fortalecido e consolidado nos IFs leva em conta, portanto, a formação para o mundo do trabalho (até por se tratar de uma rede que historicamente oferta formação

profissional), mas também para a cidadania. O documento de 2018, complementando a defesa sobre a perspectiva formativa, ainda afirma que:

Dessa forma, o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. (FDE/CONIF, 2018, p. 11)

O documento de 2021 aponta que “a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPCT” (FDE/CONIF, 2021, p. 11) é um princípio inalienável dos IFs.

Um elemento importante da argumentação dos documentos do FDE/CONIF analisados para a manutenção do modelo de EMI da Rede Federal passa pelo conceito de autonomia dessas instituições. O conceito de autonomia é citado em diversos momentos dos dois documentos amparados principalmente pela lei de criação dos IFs, pela Constituição Federal e pela LDB, sendo considerado, no documento de 2021, como um dos “princípios inalienáveis dos Institutos Federais”: “garantia incontestada da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, assegurada em lei, com destaque para o artigo 207 da CF/1988, pelos artigos 15, 53 e 54 da LDB/1996 e pelos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008” (FDE/CONIF, 2021, p. 10).

Em um artigo que busca analisar a Lei nº 13.415/2017 em relação ao princípio de autonomia dos Institutos Federais, Marcelo Velloso Heeren e Marta Leandro Da Silva (2019), destacam que não se deve confundir autonomia com soberania. A autonomia dos IFs, na análise desses autores, advém de sua natureza jurídica de autarquia; nesse sentido é uma autonomia relativa, pois tem como limitações legais o cumprimento do que é estabelecido em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2008). Dessa forma, os IFs só poderiam modificar suas políticas curriculares no sentido de cumprimento da Lei nº 13.415/2017 na medida em que essas mudanças não ferissem os princípios instituídos na lei de criação dos IFs e em legislações superiores, como a CF e a LDB. O artigo de Heeren e Silva, apesar de publicado em março de 2019, foi aceito para publicação apenas um mês depois das *Diretrizes Indutoras* de 2018 e não o cita. Mesmo assim, é possível perceber pontos de convergência na argumentação de Heeren e Silva (2019) (que tem como um dos autores um servidor de IF) e dos

documentos do FDE/CONIF, o que mostra que o debate sobre autonomia dos IFs no contexto da Reforma do Ensino Médio estava em circulação antes da publicação das *Diretrizes* de 2018, como o próprio documento cita.

A autonomia, destacada nos documentos do FDE/CONIF, denota implicações frente à Reforma do Ensino Médio. Uma das mais citadas é a afirmação da garantia de poder continuar ofertando cursos da modalidade integrada. Outra dimensão da autonomia reivindicada pelos documentos é relativa ao currículo integrado na perspectiva da formação integral. Nesse sentido, o conceito de autonomia é evidenciado na legislação que incide sobre os IFs, com grande destaque para a lei de criação dessas instituições, no sentido de não adotar o chamado Novo Ensino Médio e a BNCC e de manter o modelo de mais de uma década dos IFs. É o que demonstram dois trechos das *Diretrizes Indutoras* de 2018 que analisam os fundamentos e a base legal dos Cursos Técnicos Integrados:

Considerando a autonomia pedagógica e administrativa, bem como os objetivos definidos na Lei nº. 11.892/2008, pode-se afirmar que a oferta de cursos técnicos integrados não só deve ser assegurada, como é uma determinação legal para a RFEPCT, não cabendo discussão se os IFs podem ou não ofertar cursos técnicos integrados, principalmente, frente à lei que alterou a LDB. (FDE/CONIF, 2018, p. 8)

Nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede. (FDE/CONIF, 2018, p. 12)

Análise semelhante fazem Heeren e Silva (2019), em artigo já citado sobre o princípio de autonomia dos IFs e sua relação com a Reforma do Ensino Médio:

Portanto existem indicações jurídico-normativas que possibilitam aos institutos federais a manutenção da sua política curricular em detrimento à aceitação das modificações induzidas pela reforma do ensino médio, convalidando assim o relativo grau de autonomia e as prerrogativas dos institutos federais diante da sua atuação político-pedagógica necessária para a consolidação das suas finalidades institucionais. (HEEREN; SILVA, 2019, p. 16)

O documento do FDE/CONIF de 2021 traz ainda outra implicação da relação entre a autonomia dos IFs e a Reforma do Ensino Médio, afirmando que, além de os IFs terem autonomia para não adotar o modelo do Novo Ensino Médio e a BNCC, a implementação dessas transformações ameaçaria a própria autonomia dessas instituições:

Destacar que a mera submissão às possibilidades (não obrigatórias) previstas nas DCNGEPT, coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições. Mais do que isso, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas novas Diretrizes, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais. (FDE/CONIF, 2021, p. 12-13)

O documento de 2021 tem postura ainda mais incisiva na defesa do modelo dos IFs, utilizando na sua argumentação e fundamentação legal principalmente a CF, a LDB e a lei de criação dos IFs. Além de ter sido elaborado três anos depois das *Diretrizes Indutoras*, acumulando conhecimento maior da legislação e suas implicações para os IFs, a Resolução do CNE que o documento de 2021 analisa (a Resolução 01/2021/CNE) revoga as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM de 2012, que tinha papel importante na fundamentação do documento de 2018.

Mesmo considerando a referência em diversos momentos à autonomia institucional nos documentos de 2018 e 2021 do FDE/CONIF, ainda há uma menção pontual nas *Diretrizes Indutoras* de 2018 à “autonomia profissional” (FDE/CONIF, 2018, p. 13) como elemento importante da construção da qualidade da Educação Profissional dos Cursos Técnicos Integrados nos IFs. O tema da qualidade na educação é complexo (como o próprio documento cita) e não é central para o debate estabelecido pelo FDE/CONIF nos documentos analisados. No entanto, considero importante evidenciar essa menção, ainda que breve, pois a autonomia docente, especialmente em relação ao currículo, é um conceito central desta tese que será aprofundado ao longo do texto.

Os documentos do FDE/CONIF são interessantes para pensar sobre a posição do EMI nos IFs no contexto atual do Ensino Médio brasileiro. Ambos os documentos situam o EMI dos IFs no entrecruzamento normativo complexo que rege essa modalidade de educação nessas instituições especificamente. É interessante perceber como a análise promovida pelo FDE/CONIF é estratégica no sentido de defender o modelo dos IFs, cotejando a legislação do movimento da Reforma do Ensino Médio com normativas anteriores ou hierarquicamente superiores. Ao fazer esse exercício de tradução do *contexto de influência* (BALL, 2011; MAINARDES, 2006), o FDE/CONIF se posiciona como sujeito ativo e qualificado nas discussões sobre política curricular para o Ensino Médio Integrado, demarcando posição contrária às mudanças recentes no Ensino Médio brasileiro, mas sem correr o risco de defender

o descumprimento das leis. Para essa argumentação, o conceito de autonomia institucional, retirado da Constituição Federal, da LDB, mas principalmente da lei de criação dos IFs, se torna central na defesa de um modelo próprio de Ensino Médio Integrado, pautado pelos princípios da formação humana integral e pela organização curricular integrada.

Os documentos do FDE/CONIF buscam, portanto, demarcar a independência da Rede Federal frente à Reforma do Ensino Médio.³⁵ No entanto, não podemos dizer que a Rede Federal passou incólume à Reforma. No esforço de demarcar a autonomia dessas instituições, a Rede Federal acabou criando uma política curricular de resistência, passando, assim, a somar no amplo contexto de influência (BALL, 2011) das políticas curriculares para o EMI nos IFs. Embora não tenha autoridade impositiva sobre as instituições da Rede Federal, o CONIF buscou, especialmente através dos dois documentos aqui analisados, induzir políticas curriculares locais para o EMI, com princípios e concepções bem definidos (ainda que complexos), alinhadas à historicidade do EMI na Rede Federal, em especial ao modelo construído a partir da criação dos IFs. Com isso, houve um esforço em aprofundar discussões e definições relativas ao modelo do EMI nos IFs, que já existiam desde a criação dessas instituições, mas que parecem assumir caráter diferente a partir da Lei nº 13.415/2017, especialmente no sentido de defender, manter e até unificar a proposta de EMI da Rede Federal.³⁶

A unificação não se afigura, no entanto, como uma tentativa de padronização das políticas curriculares para a Rede Federal. O próprio documento de 2021 aponta

³⁵ Poucos dias antes da finalização desta tese, passaram por votação na Câmara dos Deputados alterações relativas ao chamado Novo Ensino Médio. Houve mudanças em relação ao texto proposto pelo Senado, com perdas no ponto de vista de estudiosos do campo da Educação e do Ensino Médio (como exemplo de alguns posicionamentos, ver ALFANO, 2024). Dentre as mudanças está o debate sobre a autonomia dos IFs frente à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, que devem seguir em discussão no Ministério da Educação. Esse movimento legislativo indica que, apesar da postura adotada pelo CONIF, fundamentada em uma série de legislações, a autonomia curricular dos IFs não é questão pacificada e segue em disputa no cenário educacional brasileiro.

³⁶ Apesar do movimento indutor do CONIF no sentido de manutenção e fortalecimento do modelo de EMI da Rede Federal, alguns IFs ou *campi* dessas instituições têm realizado modificações em suas políticas curriculares e em seus PPCs adequando-se a alguns elementos da Reforma do Ensino Médio. Araújo (2023) e Paixão (2023), a partir da análise de centenas de PPCs em dezenas de IFs identificaram indícios de adesão à Reforma em instituições da Rede Federal, como “o limite de 1.800 horas definido pela BNCC, a secundarização e/ou desaparecimento de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento na organização do currículo, e a presença de carga horária a distância” (PAIXÃO, 2023, p. 5) e “adoção da carga horária da BNCC nos cursos técnicos integrados; formas de hibridização/negociação entre as orientações da reforma e o projeto de Ensino Médio Integrado” (ARAÚJO, 2023, p. 1). Nesse sentido, é importante destacar que a posição do CONIF de indução de uma política curricular pode ou não ser apropriada pelas diferentes instituições da Rede Federal, de acordo com sua autonomia curricular institucional e suas disputas internas.

a “diversificação” (FDE/CONIF, 2021, p. 14) como um conceito que baliza a EPT integrada ao Ensino Médio e que remete à articulação dos saberes com os contextos locais das instituições e dos *campi*. É justamente em relação à seleção e organização dos saberes no currículo integrado que as *Diretrizes Indutoras* parecem estar mais abertas, não fazendo nenhum tipo de indicação mais específica (muito diferente, por exemplo, da BNCC) além da sugestão de que se mantenham todos os componentes curriculares da formação básica. Isso proporciona uma importante margem de atuação curricular local, mesmo entre as instituições que buscam ou buscarem seguir as *Diretrizes* do CONIF.

Nesse mesmo sentido, de destacar espaços de autonomia das instituições e dos *campi*, seguem Heeren e Silva (2019), quando analisam a política do Ensino Médio nos Institutos Federais à luz do princípio de autonomia dessas instituições:

Além desses documentos de orientação nacional [Lei nº 11.892/2008 e Resolução CNE/CEB nº6/2012], cada instituto federal poderá ainda criar regulamentação interna para normatizar a forma de atuação da instituição no cumprimento das disposições legais hierarquicamente superiores. Especificamente, isso se aplica no que diz respeito à possibilidade de cada instituto federal definir e implementar sua política interna de ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia de cada campus em desenvolver uma matriz curricular própria dos cursos do ensino básico, técnico e superior. (HEEREN; SILVA, 2019, p. 10-11)

Nota-se, portanto, que o movimento protagonizado pelo FDE/CONIF e materializado nos dois documentos analisados buscou desencadear ou fortalecer a produção de políticas curriculares locais, marcadas por particularidades das diferentes instituições que compõem a Rede Federal, todavia bem articuladas em torno de uma concepção de formação. É nessa produção local de políticas curriculares, nos IFs e em seus *campi*, que a atuação curricular docente pode ser observada na singularidade de cada instituição. São, por exemplo, os casos do IFC e do IFSC, instituições em foco nesta tese, que traça(ra)m caminhos particulares na produção de suas respectivas políticas curriculares, ambas com a figura docente como importante protagonista.

3.2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O EMI NO IFSC E IFC: PRINCÍPIOS COMUNS, TRAJETÓRIAS SINGULARES

Para perceber as especificidades das políticas curriculares do IFSC e do IFC, tanto de uma em relação à outra, quanto de ambas em relação aos documentos do FDE/CONIF previamente discutidos, é preciso se aproximar da realidade de cada uma dessas instituições. Para isso, nesta seção, apresento e discuto aspectos dos documentos curriculares institucionais produzidos pelo IFC e pelo IFSC no que se refere ao Ensino Médio Integrado: no caso do IFC, as *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio* (IFC, 2019); no caso do IFSC, as *Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina* (IFSC, 2021) e a *Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC* (IFSC, 2022b)³⁷.

Além dos documentos citados, foi de grande importância para compreensão do movimento da política curricular nessas duas instituições, principalmente no que diz respeito ao papel docente nesse processo, a realização de entrevistas com representantes das Pró-Reitorias de Ensino (PROEN) do IFSC e do IFC. Ambos os entrevistados (Coordenador Geral de Cursos Técnicos, no IFC; Pró-Reitor de Ensino, no IFSC) possuem importante atuação no processo de elaboração e acompanhamento dos documentos curriculares para o EMI em suas respectivas instituições, o que trouxe uma perspectiva interessante que agrega ao que é possível perceber nos documentos, evidenciando tensões que são inerentes ao processo de elaboração de políticas curriculares (LOPES, 2018a). Vale lembrar, conforme já citado no *Capítulo 2 – Metodologia*, que o entrevistado do IFSC é professor de História no EMI e, como tal, sua fala também é marcada pela perspectiva e experiência de sua atuação curricular como docente.

Em relação ao IFC, além das entrevistas, a discussão realizada por Tamiris Possamai (2021) em sua dissertação de Mestrado, na qual aborda o percurso de construção e implementação das Diretrizes do IFC, também contribuiu para a análise desta tese. Em seu trabalho, Possamai, que é servidora técnica-administrativa do IFC, dá ênfase a potencialidades e desafios das *Diretrizes* para a efetivação da proposta

³⁷ Nenhum dos três documentos analisados são paginados. Por isso, nas citações referentes a estes documentos constará apenas indicação de autoria (instituição) e ano de publicação.

de formação humana integral do EMI. Além disso, a autora aborda os/as docentes como sujeitos centrais no processo de construção, implementação e também de crítica do documento, o que dialoga com o enfoque adotado nesta tese.

O IFC e o IFSC parecem ter seguido, de maneira geral, percursos semelhantes na elaboração de seus documentos institucionais de política curricular para o EMI, embora estejam em momentos diferentes desse processo. O IFC já passou pelo processo de construção das suas *Diretrizes*, estando, após completar um ciclo formativo, em avaliação do documento. Já o IFSC ainda está vivenciado a elaboração de suas próprias diretrizes. Enquanto esse documento não é finalizado e aprovado no Conselho Superior da instituição, a Pró-Reitoria de Ensino elaborou o documento já citado das *Orientações Curriculares*, que visa orientar a (re)elaboração de PPCs de acordo com alguns preceitos. No entanto, embora a decisão pela elaboração de diretrizes curriculares institucionais seja semelhante e haja pontos em comum nessas trajetórias, cada instituição construiu (e está construindo) seu próprio caminho.

É importante ressaltar que as instituições vivenciam momentos diferentes do movimento de suas políticas curriculares. Foi possível perceber essa diferença, inclusive, nas duas entrevistas realizadas com representantes das PROEN. De maneira geral, em relação ao IFSC o entrevistado abordou esse processo destacando questões mais de fundo, bastante permeadas por sua perspectiva e suas experiências como professor; já em relação ao IFC, o entrevistado abordou a experiência de elaboração das *Diretrizes* com exemplos mais específicos. Essa diferença no tom das entrevistas pode se referir, também, à singularidade de cada entrevistado, no entanto, considero que possa ter sido influenciada pelo momento vivenciado em cada instituição.

O processo do IFC parece ser mais longo. Antes mesmo do início da elaboração do documento das *Diretrizes*, discussões sobre o Ensino Médio Integrado, seus princípios e sua relação com a missão dos IFs, vinham ocorrendo desde 2012 com a criação do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado (GTEMI), com a publicação de resultados dos estudos realizados pelo GTEMI e com a realização de seminários institucionais que contribuíram para desencadear e subsidiar teoricamente o processo de elaboração das *Diretrizes*. A partir de 2017 é iniciada de maneira mais específica a elaboração das *Diretrizes*, de certa forma como uma reação ao processo da Reforma do Ensino Médio, sendo influenciada pelo movimento realizado pelo

FDE/CONIF que resultou nas *Diretrizes Indutoras* de 2018. As *Diretrizes* do IFC foram aprovadas por resolução do Conselho Superior da instituição em 2019 e entraram em vigor no mesmo ano, desencadeando a adequação de todos os PPCs de cursos de EMI da instituição ao novo documento. Possamai periodiza essa trajetória de quase uma década da seguinte forma:

- 1) A gênese do movimento institucional com o trabalho do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado do IFC (2012-2017);
- 2) A elaboração e/ou construção das *Diretrizes* para o Ensino Médio Integrado do IFC até sua aprovação (2017-2019);
- 3) A implantação e/ou implementação das *Diretrizes* para o Ensino Médio Integrado do IFC (2019-2021). (POSSAMAI, 2021, p. 90).

As *Diretrizes* do IFC compõem um documento longo (28 páginas mais 33 páginas de anexos) que incide sobre variados aspectos de organização e planejamento dos cursos de EMI da instituição: oferta; organização curricular (que abrange perfil de egresso, conhecimentos, prática profissional e estágio, pesquisa e extensão, componentes eletivos e atividades de livre escolha); duração e carga horária do curso; jornada escolar; avaliação, recuperação e aprovação/reprovação. Além disso, em sua parte inicial, o documento apresenta um pouco de sua trajetória de construção e evidencia concepções e princípios norteadores ligados à perspectiva da formação humana integral e do currículo integrado, conceituando diferentes formas possíveis de integração. Na parte final, o documento ainda aborda aspectos relativos à formação docente e à Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das *Diretrizes* dos Cursos Técnicos (CIPATEC)³⁸. Os anexos do documento são compostos pelos perfis de egresso de todos os cursos de EMI da instituição e por textos de conhecimentos de áreas do saber, tanto ligados à formação geral quanto técnica.

O IFSC ainda não possui *diretrizes* institucionais para o EMI, mas está em processo de elaboração, como já citado. Esse processo iniciou-se com a publicação, por parte da Pró-Reitoria de Ensino, das *Orientações Curriculares*, em dezembro de 2021. Em março de 2022 instituiu-se o Grupo de Trabalho *Diretrizes Curriculares* para o Ensino Médio Integrado do IFSC (IFSC, 2022a) para construir as *diretrizes* para os cursos integrados, que segue trabalhando.

³⁸ O papel dessa Comissão será abordado mais adiante neste capítulo.

As *Orientações Curriculares* do IFSC compõem um documento de quatro páginas que orienta a elaboração e reelaboração dos PPCs enquanto as diretrizes não são concluídas. Nesse documento são elencadas as legislações e normativas externas e internas que o embasam, além de orientações propriamente ditas, que passam por questões relativas à carga horária, integração curricular, duração dos cursos, composição dos GTs de criação/reestruturação dos PPCs, assim como a reafirmação da perspectiva pedagógica defendida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC, no caso a pedagogia histórico-crítica (IFSC, 2021).

O IFSC também conta com a *Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC* (IFSC, 2022b), documento que resultou do referido encontro no qual se reitera o trabalho do GT Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC e se marca a defesa dos cursos técnicos integrados na instituição na perspectiva da formação integral.

É possível perceber nos documentos curriculares institucionais tanto do IFSC quanto do IFC um alinhamento ao que é defendido nos documentos do FDE/CONIF de 2018 e 2021 em vários aspectos. No caso das *Diretrizes* do IFC, não há uma referência direta aos documentos do FDE/CONIF como parte do seu embasamento, o que já ocorre nos documentos do IFSC, embora nas entrevistas realizadas com representantes das PROEN de ambas as instituições os documentos do FDE/CONIF, analisados na seção anterior, tenham sido citados.

A defesa do modelo de EMI dos IFs, pautado pela perspectiva da formação integral, omnilateral, politécnica, com organização do currículo de forma integrada orgânica, que busque a superação da fragmentação da formação geral e técnica, aparece em todos os documentos institucionais citados e também nas entrevistas. Termos como fortalecimento, manutenção e reafirmação, associados à defesa do modelo da Rede Federal, que ecoam os documentos do FDE/CONIF, também estão presentes nos documentos e entrevistas referentes ao IFSC e ao IFC.

O uso estratégico de algumas legislações e normativas, assim como a ressalva a outras, também ocorre nos documentos institucionais e são citados nas entrevistas, de forma semelhante ao que foi observado nos documentos do FDE/CONIF. A fundamentação a partir da lei de criação dos Institutos Federais e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (antes de esta ser revogada, em 2021), assim como o argumento da possibilidade de manutenção do modelo de EMI dos IFs, a despeito da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução 01/2021/CNE são comuns entre os documentos

do FDE/CONIF e os documentos institucionais e entrevistas com representantes do IFSC e do IFC, demonstrando-se preocupação de amparo legal no cenário das transformações do Ensino Médio também em nível local.

Observa-se, portanto, que há uma circularidade e uma apropriação dos documentos curriculares de instância superior na elaboração das políticas curriculares institucionais do IFSC e do IFC. Nesse sentido, parece haver um ciclo de políticas (BALL, 2011; MAINARDES, 2006) específico para os IFs, que, embora esteja conectado às políticas curriculares nacionais mais amplas, possui contornos definidos na realidade dessas instituições. Nesse ciclo, o FDE/CONIF parece compor o contexto de influência (BALL, 2011; MAINARDES, 2006), tendo um papel importante de indutor de uma determinada perspectiva de EMI nas políticas curriculares para a Rede Federal que, ao menos no caso do IFSC e do IFC, aparentemente está sendo incorporada localmente.

Esse entendimento também está presente na fala do Pró-Reitor de Ensino do IFSC:

Então a gente tem, nesse processo todo, um quadro de influência da política educacional que vai do micro ao macro. Internamente, a gente fica aqui num campo de, vamos dizer assim, de um lado, disputando o currículo naquelas disputas tradicionais do currículo e, de outro lado, sendo pressionado por políticas educacionais no ponto de vista governamentais, mas também de políticas que são mais ampliadas, que vão modificando estruturalmente a lógica que se quer direcionar para o Ensino Médio brasileiro. É isso tudo que atravessa, ou seja, quando a gente fala de atravessamento, a gente está falando de uma rede, que se configura e que está toda conectada, ou seja, nós não estamos fora da rede, a gente está dentro dela... eu digo aqui não da Rede Federal, mas da rede da educação e das políticas educacionais. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

Dessa forma, a construção de diretrizes institucionais no IFSC e no IFC se dá em uma rede complexa que envolve legislações e normativas nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, documentos orientadores ligados à Rede Federal, concepções de currículo e de Ensino Médio Integrado e realidades locais. Nesse processo, um conceito que aparenta ser o fio que conduz o caminho em meio a essa complexa rede, é o da autonomia institucional.

Nos documentos do IFSC e do IFC, a autonomia institucional é destacada logo no início dos textos, muito associada à dimensão curricular, pontuando-se: que “no exercício de diálogo com a legislação afirma-se de forma clara a **autonomia pedagógica e administrativa** do IFC” (IFC, 2019); que fazem parte dos princípios da EPTNM a serem seguidos no IFC “**autonomia da instituição educacional** na

concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do **seu projeto político-pedagógico**, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais [...]” (IFC, 2019); que “a Resolução Nº1/2021 [Resolução 01/2021/CNE] não se sobrepõem [sic] à normativa de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm **autonomia para a construção de seus currículos e propostas pedagógicas**” (IFSC, 2021); e “a importância de se ratificar a **autonomia institucional na construção dos projetos pedagógicos de cursos**, amparada pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) e Lei de criação dos Institutos Federais (11.892/2008)” (IFSC, 2022b) (grifos meus). Percebe-se que há, nos documentos institucionais do IFSC e do IFC, forte preocupação em evidenciar a autonomia curricular dessas instituições e, ao mesmo tempo, enfatizar que essa autonomia está amparada legalmente.

Ainda que nos documentos institucionais do IFSC e do IFC não fique tão evidente, nas entrevistas é possível perceber que o conceito de autonomia institucional é reivindicado como contraponto à Reforma do Ensino Médio, de modo semelhante ao observado nos documentos do FDE/CONIF. Na entrevista com o Pró-Reitor do IFSC, essa postura de destacar a autonomia institucional dos IFs no contexto da Reforma do Ensino Médio ficou bem demarcada, ao citar os documentos do FDE/CONIF como parte do seu embasamento:

Então esse é o tema que a gente está se debatendo agora. [...] porque a Reforma do Ensino Médio nos obrigou a pensar na nossa autonomia, até onde a gente tem direito a construir o nosso currículo. Porque, especialmente, as Diretrizes de 2021 [Resolução 01/2021/CNE] vão indicando um modelo de currículo e a questão é, até que ponto a Rede Federal pode construir de outra maneira? A gente entende que pode e deve construir de outra maneira o currículo. Então, a nossa autonomia, claro, à medida que a gente tem todo esse aparato, a gente não pode... é uma discussão que a gente fazia, ou seja, a BNCC está aí, ela é um documento orientador. As Diretrizes do CNE [Resolução 01/2021/CNE] estão aí, é um documento orientador também. Mas a gente tem os nossos próprios documentos, da Rede Federal, a gente tem a LDB, que também nos dá condição de a gente pensar uma formação mais ampla, e a própria Constituição Federal. E no caso da nossa Rede, é fundamental que a Rede mantenha esse princípio, que é da possibilidade de a gente fazer a gestão da educação a partir da nossa realidade. [...] Então a Rede Federal tem trabalhado e o Fórum de Dirigentes de Ensino, o CONIF tem se posicionado nesse sentido de que nós temos nosso próprio modelo de Ensino Médio Integrado e que ele dá conta daquilo que se espera para o Ensino Médio brasileiro. No caso do IFSC, segue na mesma linha também de argumentação de que nós temos que ter um modelo institucional, ou seja, uma lógica, uma organização institucional de ensino, de currículo integrado, de Ensino Médio Integrado, que considere algumas diretrizes básicas, aí por

isso, a construção de diretrizes [...] (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

Essa relação entre a Reforma do Ensino Médio e a autonomia institucional na construção de diretrizes próprias também aparece na entrevista com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, porém chama atenção como essa relação é abordada de forma mais cautelosa, com um enfrentamento que, embora presente, aparece de forma mais sutil:

Na Constituição Federal, na lei de criação, nós temos autonomia didático-pedagógica, enfim. A construção do currículo, a concepção, vamos dizer assim, a gente... não se discute isso, acho que, tranquilo. Claro, tem questões que são legais, vamos pensar assim. A LDB trouxe a obrigatoriedade da Língua Inglesa agora, então isso a gente obedece, na boa. Trouxe agora a questão das 1.800 horas lá como máximo da BNCC. Isso a gente... isso está dizendo que a gente não atende? A gente entende que na nossa proposta integrada, a fusão entre o que é integrado, o que é técnico, não existe. Então, tá aí, a nossa autonomia que eu vejo, inclusive, poderia ficar junto com as redes estaduais e municipais que ofertam Ensino Médio, mas por conta de falta de tempo, a situação precária, [incompreensível] não têm condições de discutir mais a fundo essa questão. Porque se fosse pensar, o currículo é bem amplo. Claro, tem algumas decisões como eu aponte para você, Língua Inglesa, é pontual, não tem o que fazer. A oferta Língua Portuguesa e Matemática nos três anos, não tem o que fazer, a gente sabe. Mas o nosso currículo é bem mais amplo a gente, por exemplo, a legislação não tornou obrigatória disciplinas das áreas de Filosofia, deixou bem... a gente estabeleceu como obrigatório Filosofia, Sociologia, Artes, então a gente [sente] que a gente avança o que traz ali o documento, que a BNCC ela trabalha no Ensino Médio esses conhecimentos de forma meio que difusa, misturados, mas a gente não, a gente defende cada área do conhecimento, claro na perspectiva interdisciplinar, eles dialogando com certeza. Mas por isso que eu digo que a gente tem uma autonomia bem grande, porque a comunidade vai desenhando esse currículo, olhando sempre pra legislação, mas considerando que a gente avança. Por exemplo, a gente não trabalha na perspectiva de competências e habilidades. A gente sabe que existe, mas o que a gente compreende? Que os nossos conhecimentos mínimos que nós temos para todas as áreas do conhecimento, no seu trabalho no dia a dia eles avançam muito mais do que propõem lá, aquelas competências e habilidades que são muitas vezes por um objetivo imediato, de aplicação e não é isso que o currículo integrado visa. (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

Foi recorrente na entrevista com o representante da Pró-Reitoria de Ensino do IFC falas como “a gente não se contradiz com a Reforma do Ensino Médio, mas avança na perspectiva de formação humana integral e politécnica” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC), ou seja uma postura que, ao mesmo tempo, busca defender o modelo de EMI da Rede Federal e da instituição, mas sem entrar em embate direto com a legislação mais recente sobre o Ensino Médio no Brasil. Com base no que foi abordado na entrevista, esta parece ter sido uma estratégia adotada pelo IFC, considerando seu pioneirismo entre os IFs em Santa

Catarina na construção de diretrizes próprias que levou a uma série de questionamentos externos e internos sobre a legalidade desse processo. Isso mostra que, apesar de haver uma postura bem demarcada quanto à defesa do modelo de EMI dos IFs, o processo de construção das diretrizes não foi consensual e tensões também se fizeram presentes, conforme se observou na fala dos entrevistados, em um exemplo de como a política curricular envolve diferentes agentes e concepções diversas, em constante processo de negociação e disputa por territórios sempre contingentes (LOPES, 2018a).

Na entrevista com o representante da PROEN do IFC as tensões foram mais evidenciadas, possivelmente pelo fato de o IFC estar no processo de construção, implementação e, atualmente, avaliação das *Diretrizes* há mais tempo do que o IFSC. Uma das tensões abordadas na entrevista que mais chamou atenção foi justamente sobre a relação da autonomia do IFC na construção das suas próprias diretrizes frente à Reforma do Ensino Médio e à BNCC:

Porque durante esse período de integralização dos três anos das Diretrizes e dos PPCs, alguns docentes, por quererem que a gente implantasse a Reforma do Ensino Médio, fizeram alguns questionamentos tanto para o próprio Conselho Superior, quanto para a própria CIPATEC, dizendo “Ah, a gente tem que atender a Reforma, a gente não está atendendo”, enfim. E a gente sempre defendendo. E por último a gente, inclusive, foi acionado no Ministério Público por esse, um ou outro docente. E a gente colocou bem nessa perspectiva, que a gente só não atende, como a gente avança e veio, bem interessante que o docente entrou com recurso contra o Ministério Público, e ele foi encerrado com essa questão, com essa decisão do Colegiado do Ministério Público, que o IFC não só atende como avança na perspectiva realmente de romper com a dualidade, com esse currículo fragmentado. (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

Nesse ponto o entrevistado cita um documento complementar, produzido pela Comissão que conduz o processo de elaboração e acompanhamento das Diretrizes. *O Parecer da CIPATEC - análise das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC à luz da reforma de Ensino médio, Base nacional Comum Curricular e Diretriz Nacional da Educação Profissional e Tecnológica*³⁹ foi produzido no contexto dessas tensões visando responder questionamentos internos

³⁹ A entrevista foi realizada em novembro de 2022. Tive acesso ao documento em dezembro de 2022 por meio do entrevistado, uma vez que o documento ainda não havia sido publicizado. O documento (IFC, [2022]) foi aprovado pela CIPATEC em maio de 2022 durante o V Seminário da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Atualmente está disponível no site-memória do processo de elaboração das *Diretrizes* da instituição (IFC, s/d).

e também externos sobre a legalidade das *Diretrizes*, no sentido de legitimar o caminho adotado pelo IFC, ao mesmo tempo em que realizava uma análise buscando evidenciar que as *Diretrizes* não descumpriam a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC:

Chegou o momento em que a gente “não, vamos ter que pensar num documento”. Inclusive, esse encaminhamento saiu, não nesse seminário [Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC], no último, saiu lá naquele seminário [2021], “vamos pensar realmente no documento, no parecer, uma análise profunda, sobre como a gente avança, porque a gente avança”. A gente sempre fala isso, por que avança? Mas onde, concretamente, onde em concepção avança? Então a gente resolveu realmente deixar, expressar isso para que a comunidade toda, inclusive, aprovar em CONSUPER [Conselho Superior da instituição], foi aprovado daí esse parecer, anexado junto à resolução de Diretrizes, o parecer que reforça realmente que não há ilegalidade, enfim, as nossas Diretrizes. E é sempre bom esse posicionamento institucional, não vai, de repente, minimizar, não vai acabar com esse discurso, mas dá realmente uma base bem boa para a gente continuar no que a gente defende. Então acho que foi muito importante, inclusive é importante também esses questionamentos, faz parte, vamos pensar assim, da democracia, que nos faz pensar em algumas questões, que de repente estavam tão claras para a gente e, como se diz, a gente tem que às vezes falar o óbvio. E às vezes não é óbvio para o Ministério Público Federal, não é óbvio, de repente para quem está no MEC. Isso é demorado, claro, a gente ficou alguns meses nesse parecer, mas isso só reforça, inclusive, e ajuda a ter argumento, porque a gente não se contradiz com a Reforma do Ensino Médio, mas avança na perspectiva de formação humana integral e politécnica. (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

De acordo com o entrevistado, esse tipo de questionamento foi pontual, “foi praticamente uma pessoa que fez esse barulho”, principalmente por ser docente membro do CONSUPER, o Conselho Superior da instituição (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC). Mesmo assim, esse questionamento parece ter tido grande repercussão na instituição, uma vez que envolveu o Ministério Público e o esforço de construção de toda uma argumentação de defesa das *Diretrizes* do IFC.

Essa percepção de que foi uma minoria entre os/as docentes do IFC que consideravam que a instituição deveria aderir à Reforma do Ensino Médio, atendendo à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC, pode ser corroborada pelo trabalho de Possamai (2021, p. 157-160). Na análise dos questionários realizados com docentes da instituição, a pesquisadora identificou uma predominante postura crítica docente em relação à Reforma do Ensino Médio, vista por muitos desses sujeitos como uma ameaça à perspectiva formativa do EMI no IFC. Alguns/mas respondentes citaram a autonomia institucional como forma de resguardar a instituição em relação à ameaça representada pela Reforma. É interessante perceber que o conceito de autonomia

institucional relativo à defesa do modelo formativo de EMI dos IFs circula em diferentes esferas da Rede Federal, desde o CONIF, passando pelas PROEN das instituições, até os *campi*, espaço de atuação primordialmente docente.

Outra tensão destacada na entrevista com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, que mobilizou argumentos ligados à Reforma do Ensino Médio, mais especificamente à BNCC, refere-se a disputas relativas à distribuição de cargas horárias entre as áreas, em especial no que diz respeito ao tensionamento entre a chamada formação geral e formação técnica:

[...] há um interesse por que, de alguns professores, cursos? Porque se você respeita, se você fica só no teto de 1.800 horas da BNCC, fica nisso, você vai ter carga horária para... eles querem, eles querem o quê? Eles querem mais carga horária para o técnico. E se você acaba trabalhando numa perspectiva integrada, não [necessariamente] eu vou [ter] tantas horas para o técnico, porque a formação técnica está diluída na formação geral. E vice-versa. Então, aí o argumento no fundo era esse, “temos que respeitar a BNCC”, mas por quê? Porque se eu tenho só 1.800 horas de BNCC, me sobra o restante para trabalhar na parte técnica, então ninguém mexe na minha parte técnica. [...] Então no fundo mesmo está isso. Claro, a perspectiva também tecnicista, enfim... Mas, como eu falei, isso, é minoria, mas foi um movimento importante para a gente fortalecer o papel ali das *Diretrizes*. Inclusive movimento que alguns *campi* vão, com certeza, passar também, porque nunca vai ser 100%. Eu sei que também tem no IFSC professores que defendem, inclusive, o ensino por competências, defendem a Reforma do Ensino Médio, então é provável quando de repente, se aprovado, aí as diretrizes, vão ter também questionamentos nesse sentido. (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

A fala do entrevistado do IFC exemplifica o movimento conflituoso de construção da política curricular, no qual diferentes concepções entram em disputas pela hegemonia da significação do que seja currículo (LOPES, 2018a). No caso específico, a disputa parece ser entre a visão tecnicista, defendida por docentes mais ligados à formação técnica, e a da formação integral, defendida pelo grupo responsável pela elaboração das *Diretrizes*, encabeçado pela Reitoria da instituição, na qual ambos os grupos vão utilizar estrategicamente a complexa teia normativa que incide sobre o Ensino Médio no Brasil. Embora a perspectiva da formação integral pareça ter se hegemonizado no documento das *Diretrizes* e na instituição no geral, não significa que esteja pacificada e que haja consenso, como ficou evidenciado no relato do entrevistado.

Em relação ao IFSC, embora não tenha relatado nenhum caso específico de resistência interna referente às *Orientações Curriculares*, talvez pelo fato de a instituição ainda estar no início do processo de construção de suas diretrizes, o Pró-

Reitor de Ensino faz um destaque importante sobre sua compreensão do caráter conflituoso inerente às políticas curriculares.

[...] em cada local, em cada *campus*, em cada curso, a gente tem ali um território de disputa, como diz assim o Miguel Arroyo, é um território que ali sendo [palmeado], cada um tentando... E essa disputa não é uma disputa que encerra quando você constrói PPC. Ela vai e volta, o tempo todo. Ao mesmo tempo, ela é a vida do currículo, por isso que ele é dinâmico. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

Disputas, tensionamentos e negociações são próprios do movimento da política curricular, conforme já discutido no capítulo anterior. Em todos os contextos do ciclo da política (BALL, 2011; MAINARDES, 2006), desde a definição das linhas gerais, até sua tradução no contexto da prática, há tentativas de (re)definir sentidos para o currículo (LOPES, 2018a). Nos Institutos Federais, a autonomia curricular institucional parece ser central para delinear os contornos próprios do movimento conflituoso da política curricular nessas instituições. Defender um modelo de Ensino Médio, seguir ou não uma legislação nacional conflitante com esse modelo, elaborar diretrizes próprias, definir a distribuição de cargas horárias, unidades curriculares e até conteúdos; todos esses aspectos permeiam a política curricular dos IFs em diferentes âmbitos, desde a atuação indutora do CONIF até as definições curriculares na esfera dos *campi*. A autonomia curricular institucional dos Institutos Federais parece ter um papel chave nesse processo, uma vez que, se há autonomia, há possibilidade de pensar caminhos particulares e, como consequência, há disputas sobre quais caminhos seguir ou construir.

Também é a autonomia que possibilita que cada IF construa seus próprios caminhos curriculares. O IFSC e o IFC, como já discutido, compartilham da mesma perspectiva de Ensino Médio Integrado, que coincide com e é influenciada pela visão defendida pelo CONIF. Nesse sentido, identificam-se pontos em comum nas políticas curriculares para o EMI nessas duas instituições. Mesmo assim, é possível perceber singularidades e até divergências, tanto nos documentos institucionais quanto nos relatos presentes nas entrevistas, que dão contornos particulares às políticas curriculares do IFSC e do IFC. Na sequência serão discutidos pontos em comum e divergências entre as políticas curriculares dessas instituições, com ênfase na atuação docente nesse movimento.

Via de regra, toda diretriz curricular busca estabelecer critérios comuns a serem seguidos por diferentes grupos, sejam eles sistemas de ensino, instituições de

ensino ou até unidades de ensino de uma mesma instituição. No entanto, as diretrizes podem se diferenciar em relação ao nível de padronização almejada. A relação com a padronização curricular foi a principal divergência observada entre as políticas no IFSC e no IFC, com importante impacto na atuação curricular docente.

O IFC aparenta ter adotado uma postura mais padronizadora em sua política curricular institucional. Diversos aspectos relativos à organização dos cursos são definidos com apenas uma possibilidade nas *Diretrizes*: o regime (seriado), a periodicidade (anual), a duração do curso (3 anos), a jornada escolar (diurno/integral), a forma de ingresso (por processo seletivo). Além disso, a postura de padronização também foi adotada em relação à matriz curricular, impactando nos aspectos curriculares referentes aos saberes, conhecimentos e conteúdos, em um processo denominado pelas *Diretrizes* como **unicidade** (artigo 29, § 6º): “No IFC os cursos de mesma nomenclatura deverão possuir 75% de unicidade, com componentes curriculares com mesmo nome, ementa, carga horária e localização na matriz” (IFC, 2019). Isso significa, por exemplo, que todos os cursos integrados em Informática (curso com maior número de ofertas na instituição) deverão ser 75% iguais nos aspectos mencionados.

De acordo com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, a escolha pela unicidade foi pautada pela preocupação com a identidade institucional:

Então a gente colocou, ah o curso de Informática, tem um perfil do egresso, qual que vai ser o curso para a gente? Porque no IFC, a gente defende, e as *Diretrizes* trazem isso também, a gente trabalha qual que é a identidade institucional do curso de Informática? A gente sabe que é diferente o curso de Informática aqui de Camboriú e o curso lá de São Bento [do Sul], mas qual que é a identidade dele, o que a gente quer ter pro IFC, que é comum entre os cursos? Então a gente tem 75% que os cursos são iguais praticamente. “Ah, mas não tem transferência [de estudantes de um *campus* para outro]”. Não é questão de transferência⁴⁰, que até acontece em um ou outro caso, mas qual que é a identidade institucional que a gente quer para o curso de Informática, qual que é a concepção? Claro, tem os 25% que tem, respeitando de repente um professor que não tem no *campus*, ou para atender um arranjo produtivo local, mas tem... (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

⁴⁰ Esse debate sobre a transferência de estudantes como motivador para a unicidade apareceu também nos relatos dos/das docentes do curso. Enquanto o representante da PROEN afirmou em sua entrevista que as transferências não seriam a motivação para a unicidade, e sim que a constituição de uma identidade institucional seria o objetivo, relatos docentes citaram que a transferência teria sido alegada pela Reitoria como o principal motivo para a unicidade. Isso sugere que houve ruídos na comunicação entre Reitoria e docentes no processo de construção das *Diretrizes*, cristalizando visões destoantes sobre o assunto que se somam às tensões observadas nesse movimento.

A unicidade não parece ser o caminho adotado pelo IFSC. É difícil comparar as duas instituições em relação ao aspecto da padronização, uma vez que o IFSC ainda está em processo de elaboração de suas diretrizes. Mesmo assim, é possível ter um indicativo da perspectiva atual da Pró-Reitoria de Ensino, setor que encabeça o movimento dessa discussão, com base na entrevista com o Pró-Reitor da instituição:

a autonomia pressupõe que nós, enquanto instituição, possamos construir inclusive as nossas diretrizes e que, a partir dessas diretrizes, ou seja, de algo que seja comum, os *campus*, construam os seus currículos, adaptem à realidade local e possam, a partir daí experimentar, se esse currículo funciona ou não. A instituição já teve, em 2015, por exemplo, um grupo que tratou de tentar harmonizar entre aspas aquilo que seriam ofertas, principalmente da Educação Básica nos currículos. Particularmente, eu não sou favorável à harmonização, não [...] eu acho que o currículo tem que ser adaptado à realidade local, ele tem que ser vivo [...] Mas assim, currículos com as mesmas cargas horárias, com os mesmos conteúdos, esse é um debate institucional, assim, muito quente. Em que medida criar identidade institucional significa você ter que ter padronização de tempos, conteúdos e tudo mais. No meu entendimento, a identidade institucional se constrói pelas diretrizes. Aquilo que é comum, e aí os *campus* vão construindo a partir dessas diretrizes. Então, é dessa forma que eu entendo a autonomia, ou seja, é uma autonomia que tenha alguma baliza, que tenha algum indicador e que possa ser experimentado, inclusive se o *campus* quiser modificar a lógica tradicional de oferta... A gente tem institutos como Paraná, São Paulo, outros... experimentaram outros modelos de currículo, mudaram o nome de componentes curriculares, enfim, fizeram outras experiências. Eu acho que isso tem que ser feito e aí a própria LDB dá a condição de fazer independente da instituição. Mas a padronização, no meu entendimento, é algo que não necessariamente resolve o problema da identidade. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

É interessante perceber como o debate sobre a padronização curricular associado à identidade institucional apareceu nas duas entrevistas, mesmo sem nenhum questionamento específico sobre isso ter sido feito, traduzindo para o âmbito institucional um debate contemporâneo importante do campo do currículo, que coloca em confronto perspectivas que defendem a padronização curricular e outras que defendem a produção contextual do currículo (LOPES, 2018b). No entanto, os dois entrevistados interpretam essa relação de formas opostas.

Em sua entrevista, o Pró-Reitor de Ensino do IFSC manifesta sua posição pessoal, não podendo ser interpretada como necessariamente a postura institucional. No entanto, o cargo que ocupa possui um papel central na condução da política curricular da instituição, principalmente no momento atual de elaboração de diretrizes. Não à toa, essa postura mais descentralizadora também aparece nas *Orientações Curriculares* do IFSC, documento que rege a criação e reestruturação dos cursos integrados durante o processo de elaboração das diretrizes. O documento apresenta

orientações mais gerais, de concepção de educação, distribuição geral de carga horária entre as áreas de conhecimento e estrutura curricular. Em relação a alguns aspectos há diferentes possibilidades (como é o caso da duração do curso) e não há nenhum indicativo relativo à padronização da matriz curricular.

A padronização na política curricular institucional é um aspecto da particularidade de cada instituição importante de ser considerado quando buscamos situar a atuação docente nesse movimento. Diretrizes com característica mais ou menos padronizadora, podem interferir na autonomia curricular docente, no processo de seleção dos saberes, construção das ementas e na tradução do que consta nas diretrizes para a elaboração dos PPCs, principalmente quando pensamos os/as professores/as como indivíduos e não como coletividade. Implicações da padronização à autonomia curricular docente serão melhor discutidas na próxima seção deste capítulo, especialmente com base nas falas de professores/as participantes do curso de formação, um dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa.

Embora divirjam em relação à padronização das matrizes curriculares, o IFSC e o IFC parecem seguir caminhos semelhantes na garantia dos espaços disciplinares no currículo, especialmente no que se refere à chamada formação geral, composta pelas unidades curriculares tradicionais do Ensino Médio. Provavelmente em resposta às mudanças de organização curricular instituídas pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC e muito influenciados pela postura defendida nos documentos do FDE/CONIF já discutidos, tanto o IFSC quanto o IFC demarcam em seus documentos curriculares institucionais essa postura, conforme demonstram os excertos a seguir:

Considerando as DIRETRIZES INDUTORAS PARA A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA [FDE/CONIF, 2018] [...], as quais orientam que os Institutos Federais estabeleçam diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que garantam a manutenção de todos os componentes curriculares da formação básica [...] (IFSC, 2021)

Art. 27. A organização curricular de cada curso deverá contemplar os conhecimentos relativos às áreas de saber: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Química, Sociologia e específica de cada curso. (IFC, 2019)

As áreas do saber, citadas no documento do IFC, não necessariamente devem ser ofertadas como componentes curriculares de mesmo nome, pois, de

acordo com o Artigo 26, parágrafo 2º, “embora os conhecimentos ali propostos poderão estar disponíveis num componente curricular como [sic] mesma nomenclatura da área do saber, poderão ser distribuídos em tantos componentes curriculares forem necessários na organização curricular” (IFC, 2019). Mesmo assim, a dimensão disciplinar se mantém, uma vez que “os conhecimentos relativos a cada área de saber [...] serão ministrados por docente com formação específica na área”, de acordo com o parágrafo único do Artigo 93 (IFC, 2019).

A defesa da manutenção das disciplinas tradicionais do Ensino Médio também foi abordada nas entrevistas, apontada como contraponto à Reforma do Ensino Médio, conforme já citado anteriormente em relação ao IFC, quando o Coordenador Geral de Cursos Técnicos afirma que a instituição avança ao que institui a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. Além disso, o Pró-Reitor de Ensino do IFSC também fez uma pontuação interessante sobre a importância da manutenção das disciplinas e a garantia da autonomia docente:

Na verdade, a gente tem um contexto todo em que o que se [falha no áudio] o tempo todo é tirar essa autonomia do docente, inclusive, a Reforma tenta fazer um modelo em que a retirada da autonomia muitas vezes se dá pela retirada da própria disciplina, vamos usar o termo clássico aqui. Então você tira a disciplina, você desobriga a disciplina, ou você transforma essa disciplina em área, quando você, por exemplo, coloca as Ciências Humanas como uma área, como já aconteceu e que de tempo em tempos volta. Ou seja, “ah, agora, vamos trabalhar por áreas”. E você elimina o campo disciplinar. Então o campo disciplinar, se ao mesmo tempo ele é um campo de tensão, porque produz um saber especializado e o saber especializado, vai ser inclusive o garantidor, tanto daquilo que tem de bom quanto do *habitus* no sentido contrário, ele é um campo que o que a lógica pragmática da educação tenta fazer é destruir. Então, eu entendo que, nesse momento que a gente vive, é um processo de luta para a manutenção do campo disciplinar. O que é bom para a interdisciplinaridade, ela não está desvinculada da necessidade de você ter um campo, uma formação específica. Porque retirar esse campo disciplinar significa retirar a própria necessidade da área e as Ciências Humanas vivem muito isso. Então, se você tira a necessidade da área, você automaticamente acaba com aquela profissão. Ou se desespecializa [sic], eu trabalhei com isso num artigo que eu publiquei em 2017, [20]18, que é a desespecialização [sic] do trabalho docente, quando você desespecializa [sic], você precariza, então a precarização está vinculada a isso. Então, a autonomia está vinculada a esse processo, ou seja, ela pressupõe um conhecimento especializado sólido, para que inclusive possa ter ali o aprofundamento dos diferentes campos disciplinares, dos conhecimentos que são vinculados a ele e que o professor possa construir um currículo com robustez. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

Além de demarcar uma postura de resistência às mudanças recentes no Ensino Médio brasileiro e defender uma determinada concepção de Ensino Médio, a garantia dos espaços disciplinares interfere diretamente na autonomia docente, pois

garante um espaço específico para a atuação desses sujeitos de acordo com sua formação. É principalmente nesse espaço curricular que os/as professores/as mobilizam sentidos de conhecimentos próprios de suas áreas de saber, expressando sua autoria. Identificar que, tanto no IFSC quanto no IFC, as políticas curriculares institucionais garantem o espaço para a disciplina de História, ameaçada em sua especificidade pelas mudanças recentes propostas para o Ensino Médio brasileiro, é de especial importância para este trabalho na busca por analisar os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por docentes nas políticas curriculares dessas instituições, foco do próximo capítulo.

Outro ponto em comum identificado entre as duas instituições é a compreensão da política curricular não apenas como texto, mas como processo dinâmico, como experiência formativa e como construção coletiva.

Em sua entrevista, o Pró-Reitor de Ensino do IFSC aborda o caráter dinâmico do currículo. O entrevistado avalia que as alterações curriculares em sua dimensão de texto, principalmente no caso dos PPCs, já que o IFSC ainda está em processo de elaboração de suas diretrizes, acontecem por fatores externos, como é o caso de mudanças de legislações que regem os cursos, e por demandas internas dos *campi*, como expansão de oferta e mudança na duração dos cursos, em circunstâncias muito particulares de cada *campus* que não podem ser generalizadas. Além do currículo em sua dimensão de texto, o entrevistado, que é pesquisador em currículo integrado, também abordou em diversos momentos o currículo como prática que, em sua visão, é vivo e dinâmico e deve ser experimentado, em um movimento constante no qual a autoria docente é fundamental para dar sentido ao currículo.

Em relação ao IFC é possível perceber que, mesmo a instituição já tendo concluído a etapa de elaboração do texto das *Diretrizes*, existe um processo constante de acompanhamento e reavaliação do documento, apontando para a preocupação em proporcionar dinamicidade à política. No texto das *Diretrizes*, no Artigo 103, essa postura está explicitada: “A presente diretriz será atualizada a cada ciclo de integralização dos cursos, considerando o acompanhamento e avaliação dos processos pela Cipatec ou por força de lei maior, sempre que houver.” (IFC, 2019). Isso também foi observado na entrevista com o Coordenador de Cursos Técnicos da instituição, que afirmou que há pontos das *Diretrizes* a serem avaliados e melhorados em um processo constante: “Não é porque tem a *Diretriz*. Não! O processo continua. Como disse um palestrante, na reunião, que eu achei bem interessante, é como se

fosse dar um pote de ouro lá no arco-íris, quando a gente acha que chegou, tem mais um passo ainda” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC).

A avaliação das *Diretrizes* no IFC, instituída pelo próprio documento e citada na entrevista, ocorre em eventos institucionais que também se constituem em momentos formativos, os *Seminários da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC*⁴¹. Esses seminários ocorrem anualmente desde 2017⁴² e, além de serem momentos para avaliação das *Diretrizes* após entrarem em vigência, foram importantes espaços coletivos da construção desse documento, em que ocorreram palestras e mesas-redondas com estudiosos do Ensino Médio Integrado que embasaram as posturas teóricas e políticas do documento, além de momentos de discussão de documentos do FDE/CONIF e dos impactos da Reforma do Ensino Médio nos IFs. Além dos seminários, outros espaços coletivos foram citados na entrevista com o representante da Pró-Reitoria de Ensino da instituição e são mencionados no próprio documento das *Diretrizes*: “momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas”, com a participação de diversos atores: “estudantes, professores, técnicos administrativos, família” (IFC, 2019).

Dentre todos os espaços coletivos de construção das *Diretrizes* do IFC, o que parece ser o mais importante é a Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CIPATEC). De acordo com as *Diretrizes* do IFC, em seu Artigo 95, a CIPATEC “é uma comissão permanente, de caráter propositivo e consultivo, vinculada a Pró-reitoria de Ensino e tem por objetivo a fomentação de políticas que visem a consolidação dos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio”, assessorando a PROEN “no planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão das diretrizes” (IFC, 2019). A CIPATEC é presidida pela Pró-Reitoria de Ensino e se reúne periodicamente uma vez por semestre. Essa comissão possui quase 100 pessoas, de acordo com o Coordenador de Cursos Técnicos da instituição em sua entrevista, e é constituída pelos seguintes membros:

⁴¹ O histórico de todos os seminários que já ocorreram, com a programação e cartas-memória, pode ser acessado em site institucional do IFC, denominado *Caminhando e Construindo: Diretrizes e Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados* (IFC, s/d), voltado a reunir documentações e histórico do processo de elaboração das *Diretrizes*.

⁴² Em 2020 não ocorreu o evento.

Art. 97. A CIPATEC será constituída por:

- I - Reitora;
- II - Pró-reitora de Ensino;
- III - Pró-reitor de Pesquisa e Inovação;
- IV - Pró-reitor de Extensão;
- V - Diretora de Ensino;
- VI - Diretor de Pesquisa e Inovação;
- VII - Diretor de Extensão;
- VIII - Coordenação de Políticas e Programas de Ensino ou equivalente;
- IX - Coordenação Geral de Cursos ou equivalente;
- X - Equipe pedagógica da Pró-reitoria de Ensino;
- XI - Direção de Desenvolvimento Educacional de cada campus;
- XII - Coordenação Geral de Ensino ou equivalente de cada campus;
- XIII - Representações do NUPE de cada campus;
- XIV - Coordenações de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

§ 1º. A CIPATEC poderá constituir membros ad hoc, por período determinado, para atender finalidades específicas demandadas pela comissão.

§ 2º. O membros [sic] da CIPATEC, em seus campi de origem, farão o acompanhamento, implantação e avaliação destas diretrizes. (IFC, 2019)

Além da Comissão mais ampla, existem outros dois espaços vinculados à CIPATEC. Um deles é composto por nove pessoas, representantes dos cargos que compõem a Comissão principal, e resolve “questões que demandam decisões não consensuadas na plenária” (IFC, 2019). Ainda há as CIPATECs locais que, embora não estejam descritas nas *Diretrizes*, na entrevista foram citadas como compostas pelos representantes da Comissão principal em cada *campus*, articulando as demandas gerais com decisões locais e avaliando localmente o processo de implementação do documento.

Na elaboração das *Diretrizes* do IFC, a CIPATEC parece ter sido a principal protagonista. Foi esse grupo que conduziu o processo e foi nessa Comissão que se tomaram decisões importantes que delinearão a organização dos cursos: limite de carga horária e duração dos cursos, percentuais de carga horária para atividades além do ensino (pesquisa, extensão, atividades práticas, atividades de prática profissional, componentes eletivos, atividades diversificadas e de livre escolha), formas de avaliação e de recuperação, entre outros aspectos. De acordo com a entrevista, essas decisões foram tomadas com base em questionários e audiências públicas, corroboradas com consultas públicas ao documento durante sua elaboração, em um processo que, na visão do entrevistado foi “um movimento de chamado da comunidade, de envolver toda a comunidade, além da CIPATEC, que não fica só restrito ali à CIPATEC [...] um movimento realmente de todo o IFC” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC).

Para o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, a CIPATEC é “um espaço muito bonito mesmo”, coletivo e plural. Possamai (2021, p. 103) faz um destaque interessante em relação à composição da Comissão, apontando que não há representação de estudantes. Complemento ressaltando que também não há representação docente. Tradicionalmente, muitos dos cargos que compõem a CIPATEC são ocupados por docentes; no entanto, ao participarem da Comissão representam posições de gestão e não o segmento docente. A pluralidade a que o entrevistado se refere deve dizer respeito à representatividade de todos os *campi* da instituição, embora não possa ser automaticamente interpretada como representatividade de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica (estudantes, docentes, técnicos-administrativos e comunidade externa).

Na avaliação do Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC em sua entrevista, a construção das *Diretrizes* envolveu toda a comunidade e “foi um espaço bem democrático, bem discutido mesmo”. Porém, mesmo com uma avaliação positiva do processo de elaboração do documento, o representante da PROEN do IFC também observa tensões nesse movimento:

Então a gente vê que tem espaço sim de contribuição, de discussão. Claro, o currículo é um campo de disputa, a gente sabe. Então, tem atrito, é normal, mas a gente sempre acha que tem atrito, porque a gente pensa o melhor, [tem que pensar] o melhor para o nosso currículo, o que a gente entende por qualidade. Mas eu vejo que sim, é um espaço que é bem democrático e é realmente bem coletivo. (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

Em sua pesquisa, Possamai (2021, p. 139-141) perguntou aos/às docentes participantes se a construção das *Diretrizes* havia sido coletiva e democrática, curiosamente utilizando as mesmas expressões do Coordenador Geral de Cursos Técnicos em sua entrevista. A maior parte dos/as respondentes considerou que foi um processo coletivo e democrático, no entanto, cerca de um terço, uma parcela significativa, considerou que não o foi. Dentre as justificativas para a resposta negativa à pergunta, docentes apontaram falta de condições objetivas para participarem (como prazos reduzidos e a não de destinação de carga horária de trabalho específica para essa atuação) e uma percepção de imposição de alguns aspectos, presentes em falas como “houve pressão de metas institucionais que leva a uma padronização de cima para baixo” e “muitas ideias vinham prontas da Reitoria” (POSSAMAI, 2021, p. 140).

A percepção de um movimento coletivo e democrático não parece consensuada no IFC, um exemplo de como as políticas curriculares são construídas em processos conflituosos nos quais diferentes sujeitos envolvidos os interpretam de formas diversas (LOPES, 2018a). Tensões como as citadas pelo entrevistado e identificadas na pesquisa de Possamai também foram observadas nas falas de docentes participantes do curso de formação ofertado como parte da metodologia de geração de dados para a tese. Suas falas demonstram nuances da autonomia curricular docente no movimento da política curricular do IFC, como será discutido na última seção deste capítulo.

Ao que tudo indica, o IFSC está seguindo caminho semelhante ao do IFC no sentido de tornar a construção de suas diretrizes curriculares um movimento coletivo associado a momentos também formativos. Um exemplo disso foi o primeiro *Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC*⁴³, ocorrido em 2022. Nesse evento, de forma semelhante aos Seminários do IFC, foram convidados pesquisadores e pesquisadoras reconhecidos pelos seus trabalhos sobre concepções e experiências relativas ao Ensino Médio Integrado, em especial nos Institutos Federais, e foram realizadas discussões sobre o impacto da Reforma do Ensino Médio no EMI dos IFs. Além das conferências e mesas-redondas, o evento também contou com momentos de apresentação de produções acadêmicas e científicas sobre o tema. No evento também foram destinados momentos específicos para a discussão das diretrizes curriculares da instituição. Como fruto desses momentos foi elaborada a *Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC* (IFSC, 2022b), que reafirma a posição da instituição sobre a construção de diretrizes próprias na perspectiva da formação integral, documento que compõe a análise deste capítulo.

Chama a atenção a última atividade do evento, uma plenária com o tema *Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFSC*, da qual participaram o Pró-Reitor de Ensino do IFSC e o Diretor de Ensino da PROEN do IFC à época, que apresentou um relato sobre a construção das *Diretrizes* em sua instituição⁴⁴. É interessante notar o movimento de diálogo e a circularidade de ideias entre os dois IFs em Santa Catarina, coerente com a política de construção induzida

⁴³ Informações sobre o evento podem ser acessadas na página oficial:
<<https://www.ifsc.edu.br/encontro-estadual-do-ensino-medio-integrado-do-ifsc>>.

⁴⁴ As duas falas podem ser acessadas no canal de YouTube do IFSC:
<<https://www.youtube.com/@ifsantacatarina>>.

pelo FDE/CONIF. No entanto, como já foi discutido e ainda será tema ao longo da tese, esse diálogo não objetiva a padronização nas políticas curriculares entre essas duas instituições, que, apesar dos pontos em comum, mantém suas especificidades.

O movimento coletivo de construção das diretrizes no IFSC é instituído no próprio documento das *Orientações Curriculares*, que rege a (re)elaboração de PPCs durante a construção das diretrizes, através da criação de Grupos de Trabalho (GTs) (IFSC, 2021). A forma de composição desses GTs não está descrita no documento, nem fica evidente na portaria que os institui (IFSC, 2022a); a versão mais atualizada da portaria consultada (IFSC, 2022c), estabelece que o grupo é constituído por 27 pessoas vinculadas a 12 dos 22 *campi* do IFSC e à Reitoria, embora não seja possível saber a função ocupada pelos e pelas integrantes na instituição (se docentes, técnicos-administrativos ou discentes).

Em ambas as instituições se identificou que as políticas curriculares são elaboradas de forma coletiva. Embora as PROEN tenham tido importante papel desencadeador dos processos, há participação de diferentes sujeitos. Dentre eles, nas duas entrevistas, foi pontuada a importância da atuação docente na construção das políticas curriculares tanto no IFSC quanto no IFC.

A fala do Pró-Reitor de Ensino do IFSC, como observado em outros momentos da entrevista, teve caráter mais geral, não necessariamente ligada ao processo de construção das diretrizes da instituição. Em relação a esse ponto, foi bastante influenciada por sua trajetória formativa e como pesquisador do currículo integrado e por sua vivência como docente de História da instituição, especialmente em suas experiências de elaboração e reelaboração de PPCs no seu *campus* de lotação. O entrevistado relata que participou da construção dos PPCs na totalidade do documento, mas ressalta que sua experiência particular não pode ser tomada como regra. O trecho citado é longo, mas muito representativo da perspectiva sobre atuação curricular docente do entrevistado, que, como já apontado, exerce um papel importante de delineamento das políticas curriculares da instituição pelo cargo que ocupa, de Pró-Reitor de Ensino:

Como eu disse no início, a construção do currículo depende de cada realidade local. Então, à medida que o grupo esteja constituído, que tenha uma cultura de participação, haverá ali a condição efetiva de maior ou menor interferência sobre o currículo. Então você tem realidades, por exemplo, que o professor é convidado a fazer ementa da sua disciplina e essa é sua tarefa e aí a parte toda de conceitual, de avaliação, de metodologia, de fundamentação, inclusive teórica, é terceirizado, vamos dizer assim. **Como**

se houvesse aqueles que pensam e os que executam. Ainda a gente tem essa visão. Em alguns casos, inclusive, quem vai fazer isso é alguém do grupo, mas em muitos casos, isso é passado para a coordenadoria pedagógica, para equipe pedagógica é que [talvez ou muitas vezes quem] vai fazer essa parte, vamos dizer assim, que parece para alguns professores, a parte menos... é para encher linguiça, como dizem alguns, ou seja ela não é tão importante. Mas o que deveria ser era o inverso, a parte fundamental, na minha opinião. Então aqueles professores... de forma geral, o que eu enxergo, é que essa produção do texto muitas vezes é uma produção muito parcializada, é uma produção muito descontextualizada, ou seja, eu produzo um texto e olho para a parte, mas não consigo enxergar o todo. Esse é o grande desafio do currículo, ou seja, que a equipe enxergue o todo. Então, em geral, o que muitos docentes querem, quando discutem o currículo, é olhar para a matriz curricular, é olhar para disciplinas. Parece perda de tempo ficar discutindo essas outras coisas. Então, nesse sentido a produção do texto, como eu disse, é uma produção que ainda tem um viés muito pragmático. Falta a gente ainda se apropriar da produção do texto como um todo. E aí a gente poderia avançar nisso, se a gente tivesse, por exemplo, componentes curriculares integrados, interdisciplinares, a produção coletiva desse texto. [...] Então, a gente ainda produz o currículo, vamos dizer assim, mas produz ele de maneira que nem sempre a gente compreende o que ele é na totalidade, a gente faz ele de maneira parcial. [...] Eu acho que de forma geral, a gente não é sujeito, a gente não toma o PPC como um instrumento nosso na sua íntegra. A gente olha para ele e muitas vezes quer ver lá qual é o total de carga horária que a gente tem, se eu tenho 100, se eu tenho 150, se eu tenho 200, então agora deixa que aqui eu me viro e daqui depois eu vou derivando em outras ações que ainda são muito fragmentadas. Mas, eu entendo que, enquanto produção, ou seja, a própria produção do texto, é um campo de disputa. Quem produz o texto? Em que contexto produzem? O que orienta a produção do texto? Então, o que a gente tem, muitas vezes, no campo de disputa do currículo, no caso da Rede Federal, dos Institutos, você já tem as tradicionais disputas que são da formação básica, por exemplo, se nós pegássemos só o Ensino Médio e fôssemos no estado, iria ter a mesma coisa, ou no município, e quando chega no Instituto você tem aquela disputa que é da formação básica e mais a disputa que é interna à Educação Profissional e a disputa que é entre a formação básica e a formação profissional, no sentido de campo de tensão. O campo de tensão é pela carga horária, é pela organização do currículo, o que vem antes, o que vem depois, na sequência. É pela própria concepção, como é que se organiza. Então ali a gente tem, a depender de como o grupo constrói isso, maior ou menor interação e pode ter, geralmente o que a gente tem, são momentos de maior, vamos dizer assim, tensão, porque nem sempre se parte daquilo que são os aspectos comuns do currículo, aquilo que deveria ser o aspecto comum, qual o estudante que a gente quer formar. Se parte de qual é a carga horária que eu tenho, o que eu quero e o conteúdo que eu quero trabalhar. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC. Grifo meu)

Na visão do entrevistado o currículo deve ser espaço de atuação docente em sua integralidade, não apenas em relação à matriz curricular, onde comumente se pensa os conhecimentos isoladamente em função da carga horária destinada, prática que critica. Além disso, sua fala transparece as tensões que são próprias da produção do texto curricular, mas destacando as especificidades do contexto dos IFs, nos quais as disputas por espaço curricular entre as áreas de conhecimento tradicionais do Ensino Médio são complexificadas pela relação com a formação técnica. Essa tensão

observada entre formação técnica e formação geral, bastante presente nos processos de elaboração do currículo integrado, apareceram também nas falas dos/as docentes participantes do curso de formação vinculado a esta tese, como será discutido na próxima seção deste capítulo.

No trecho grifado, o entrevistado critica uma visão dualista entre os que pensariam e os que executariam o currículo. Essa crítica e a defesa de que o pensar e o executar o currículo não sejam esferas separadas, mas ligadas à atuação docente, também foi abordada em outro momento de sua fala:

Sim, [a autonomia] é uma condição básica. Porque se a gente pensa que o currículo é vivo, se o currículo deve ser experimentado, deve ser praticado, como é que faz isso sem autonomia? [...] Então, para mim, esse é o risco quando você tira do campus a possibilidade de fazer o currículo, porque quando você tira do campus, a possibilidade de fazer o currículo e diz que ele vai ser feito de maneira padronizada, alguém pode assumir esse lugar e esse alguém que assume esse lugar pode ser que não esteja no *campus*, pode ser que seja alguém da Reitoria. **Então, o princípio básico do currículo tem que ser: o professor ou a professora, e as equipes que estão ali, são intelectuais que pensam o currículo e que fazem o currículo.** O que a gente tem no contexto das reformas e das mudanças nas últimas décadas é a tentativa de fazer um currículo em que retira do professor o seu papel de intelectual e tenta colocar o professor na lógica de mero executor daquilo que já vem pronto. Essa lógica interessa inclusive ao mercado da educação, que tem entrado em cheio no contexto da reforma. Ou seja, vender pacote pronto e eu vou lá, só aplico. **Então o professor deixa de ser um intelectual e vira um aplicador de conteúdo.** Basicamente é como se fosse o fim da sua própria condição profissional, ou seja, vira uma ocupação que pode ser facilmente substituída por outro, porque não requer um grau de, vamos dizer assim, de formação em nível elevado, que dá a ele justamente essa capacidade de ir adaptando à realidade local. Então a gente precisa manter essa lógica de autonomia até para poder manter essa perspectiva do professor como... o professor aqui quando eu falo as equipes todas, como **intelectuais que produzem o currículo**, então a gente não pode terceirizar o currículo. E se a gente não terceiriza no currículo, ele tem que ser produzido localmente, ele tem que ser adaptado localmente ele tem que ser envolvido localmente e, claro, ele pode ser feito localmente, dialogando com essas diretrizes mais comuns, que vão dando à instituição a condição de se enxergar e fazer, inclusive, a análise sobre como é que o currículo pode ser ou não pode ser em cada local. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC. Grifos meus)

Embora não seja citado diretamente, a fala do Pró-Reitor de Ensino do IFSC ecoa as ideias de Henry Giroux (1997), que considera os professores e as professoras como intelectuais que deveriam ser agentes centrais nas decisões sobre o que ensinar. Para o entrevistado, perspectiva da qual compartilho como professora e como pesquisadora do campo do currículo, a condição de intelectual, no caso específico relacionado ao currículo, mas sem se limitar a isso, é fundamental para a própria condição docente, sem a qual a sua própria profissionalidade se esvazia de sentido.

Essa dimensão, como também aponta o entrevistado, não pode ser exercida sem autonomia, retomando um ponto fundamental da discussão proposta nesta tese.

Outro aspecto apontado neste trecho é a dimensão local do currículo, debate muito atual no campo dos estudos curriculares (LOPES, 2018b). Esse é um tema que parece ser caro ao entrevistado, pois foi abordado em diferentes momentos da entrevista, inclusive associado a relatos de suas experiências como docente. Para o Pró-Reitor de Ensino do IFSC, o currículo pensado localmente faz parte da relação entre currículo e autonomia docente, uma vez que coloca professores e professoras como sujeitos centrais da produção curricular. Na sua visão, a autonomia possibilita “pensar um currículo que seja adaptado à realidade regional” e “a produção local do currículo dá condição de a gente experimentar”, destacando o caráter de experimentação do currículo, também apontado em diferentes momentos da entrevista. É interessante perceber que, para o entrevistado, a construção de diretrizes curriculares institucionais não parece se opor ao currículo pensado localmente, sendo inclusive no espaço do local (que pode ser entendido aqui como *campus*) que se poderá identificar os limites das diretrizes. Pode-se entender, portanto, que para o entrevistado a padronização curricular é um risco para a autonomia e para a intelectualidade que constitui o próprio trabalho docente.

O Pró-Reitor de Ensino do IFSC, em sua entrevista, deixou bem demarcada sua visão sobre a importância da atuação docente e dos espaços que devem ser ocupados por esses sujeitos na política curricular institucional. No entanto, como já foi apontado, sua fala apresenta questões de fundo, uma vez que o IFSC ainda está em processo de construção de seu documento, o que não diminui sua pertinência. Já na entrevista com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, por essa instituição ter tido um longo caminho na elaboração e implementação de suas *Diretrizes*, a fala possui mais o caráter de relato da experiência institucional concreta.

Embora tenha apontado que na elaboração das *Diretrizes* do IFC houve a participação de diversos sujeitos, o entrevistado aborda de forma mais específica a atuação docente principalmente quando se refere a três momentos, que corresponderam a diferentes movimentos: a construção do perfil do egresso; a discussão e elaboração do texto sobre os conhecimentos das áreas do saber; e a revisão dos PPCs.

A construção do perfil do egresso foi o primeiro deles. Os perfis de egresso, publicados nos anexos das *Diretrizes*, ocupam um papel importante no documento,

uma vez que, de acordo com o Artigo 24, “A organização curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição em relação à concretização do perfil do egresso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos e saberes que compõem a correspondente formação” (IFC, 2019). Os perfis de egresso foram elaborados para cada curso e são divididos em duas partes. O primeiro parágrafo é o mesmo para todos os cursos e se refere à formação na perspectiva integrada:

O egresso do curso Técnico em [nome do curso], do Instituto Federal Catarinense, possui formação profissional integrada ao Ensino Médio, ou seja, formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica. Pautado pelos **princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã**, o egresso está habilitado a compreender que a formação humana e cidadã precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho. (IFC, 2019. Grifo meu).

O que se segue a este primeiro parágrafo diz respeito à formação técnica específica de cada curso. Nessa segunda parte também há um trecho que se repete em todos os perfis de egresso, que apresenta o que o “profissional egresso do IFC será capaz de” realizar (IFC, 2019). Esse trecho, embora tenha conteúdo igual, é posicionado no perfil do egresso de formas diferentes a depender do curso, sendo complementado com elementos específicos de acordo com cada formação. Essa outra parte que se repete define o seguinte:

- Desenvolver competências técnica e tecnológica em sua área de atuação e ser capaz de entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Continuar aprendendo e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, tomando decisões com base em princípios éticos e de maneira solidária, inclusiva e sustentável;
- Saber interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes;
- Exercitar a cidadania de forma crítica, dinâmica e empática, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza. (IFC, 2019)

A opção pela organização dos perfis de egresso com trechos comuns a todos os cursos e uma parte específica para a formação técnica, é explicitada no texto das *Diretrizes*, em seção própria do documento, denominada “Do perfil do egresso”:

§ 1º O perfil do egresso será expresso em um texto, representando a identificação e identidade institucional, com **a descrição e o delineamento**

dos aspectos de formação comuns a todos os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC, conforme princípios norteadores.

§ 2º Para cada curso, **o perfil do egresso expressará adicionalmente as especificidades da habilitação profissional correspondente**.

§ 3º Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil do egresso deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional. (IFC, 2019. Grifo meu.)

É interessante perceber que o perfil de egresso de todos os cursos foi construído de maneira a iniciar demarcando a perspectiva da formação integrada, no entanto, há uma padronização dessa seção do texto para todos os cursos que parece constituir estratégia de conformação da identidade institucional, conforme já discutido. Enquanto isso, o texto que se refere à formação técnica ocupa a maior parte do perfil do egresso e, embora também conte com uma parte igual para todos os cursos, é composta por um trecho específico que difere para cada curso. Além disso, não há espaço no perfil do egresso que especifique como as áreas do conhecimento da formação geral contribuem para a formação do/a estudante, uma vez que a primeira parte do perfil do egresso que parece buscar contemplar essas disciplinas é escrita de maneira genérica.

Dessa forma, observou-se que, nos perfis de egresso, apesar de partirem da referência à formação humana integral, a identidade profissional é mais demarcada do que a identidade das outras áreas que compõem o currículo. Nesse sentido, termos como democracia, autonomia e participação crítica e cidadã, apontados como princípios formativos, parecem constituir-se em *significantes vazios*⁴⁵. Como *significantes vazios*, podem ocupar funções distintas: como *pontos nodais*⁴⁶ em torno dos quais se constroem consensos, buscando diminuir as tensões entre as áreas da formação geral e da formação técnica, uma vez que asseguram o espaço da formação geral, ainda que de forma genérica; podem, também, ser preenchidos de sentido por diferentes áreas de conhecimento para legitimar sua importância nos currículos em questão.

Embora haja nas *Diretrizes*, assim como na fala do entrevistado, a defesa pela formação integral, da qual fazem parte fundamental as disciplinas que tradicionalmente compõem o currículo do Ensino Médio, elas parecem ter sido

⁴⁵ Sobre o conceito de *significantes vazios*, consultar Lopes (2018a) e Barreiros e Frangella (2010).

⁴⁶ Sobre o conceito de *pontos nodais*, consultar Lopes (2018a) e Barreiros e Frangella (2010).

pensadas no processo de construção das *Diretrizes* em função do perfil de egresso, este por sua vez fortemente marcado pela descrição da formação técnica:

na construção dessas *Diretrizes*, a gente envolveu toda a comunidade, por exemplo tivemos que trazer os docentes da área de... [para saber] os docentes da área de Agropecuária, qual que é o perfil do egresso que a gente considera essencial para o curso de Agropecuária? Então a gente estabeleceu um perfil de egresso que ele trouxesse tanto a perspectiva de formação humana, geral, quanto aqueles conhecimentos que são mais específicos. Então a gente e... Claro, isso foi tudo anexo das *Diretrizes*, então a gente teve que fazer em paralelo e com pessoas mediando, alguém da Agropecuária vem mediar, então a gente teve que fazer. E também em paralelo a gente chamou daí os professores das áreas do saber. Porque, ó, tem um perfil do egresso, o que o perfil do egresso diz? Atender, vamos pensar o geral para todos os cursos, atender a formação humana tal e tal. Então, todos os conhecimentos também teriam que atender nessa perspectiva. [...] Então a gente foi fazendo passo a passo. Trabalhou com o perfil do egresso, com as áreas do saber que são específicas do curso, depois com os conhecimentos da área do saber, que a gente foi... uma coisa foi seguindo a outra (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

Nesse sentido, a construção do perfil do egresso parece ter sido um espaço de atuação docente mais marcado pela participação dos profissionais ligados às áreas técnicas, considerando que, de acordo com a entrevista, o movimento de docentes das “áreas do saber”, ou seja, os conhecimentos não ligados à formação técnica, se seguir à definição do perfil do egresso e dos conhecimentos técnicos. Apesar da defesa da formação integral e da garantia das disciplinas tradicionais no currículo, as *Diretrizes* do IFC apontam para a prevalência da formação técnica na definição de pontos fundamentais do currículo, assim como na construção da identidade dos cursos.

Embora partam de uma perspectiva de currículo integrado, em que defendem que não deveria haver separação, quanto mais hierarquização, entre formação geral e técnica, o que se observa nas *Diretrizes* do IFC é um perfil de egresso cindido, com prevalência da formação técnica. Enquanto a dimensão técnica do currículo é descrita de forma detalhada, o papel da formação geral é descrito em termos genéricos e de forma padronizada, sem que tenha ficado evidente, nem na entrevista que realizei com o representante da PROEN do IFC nem nos resultados da pesquisa de Possamai (2021), como se constituiu a atuação docente na construção das partes comuns dos perfis de egresso.

Depois da construção dos perfis de egressos dos cursos, o segundo movimento foi o de discussão e elaboração dos textos sobre os conhecimentos das

áreas do saber. Esse movimento foi dividido entre docentes ligados à formação técnica e docentes ligados às diferentes áreas correspondentes às disciplinas tradicionais no currículo. No anexo das *Diretrizes* encontra-se uma seção denominada “Conhecimentos da área do saber”, na qual há um texto correspondente a cada área técnica e um para cada área da formação geral. São textos objetivos, sem discussão teórica ou contextualização, com uma sequência de tópicos ocupando, em média, meia página para cada área e estão organizados em ordem alfabética, sem diferenciação em relação à área técnica ou geral, talvez em uma tentativa de não hierarquizar os saberes, na perspectiva do currículo integrado. O texto relativo aos conhecimentos da área de História é de grande interesse para esta tese e será analisado no próximo capítulo, referente aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados.

Ao que tudo indica, esse movimento foi um importante espaço de atuação docente na construção das *Diretrizes*, com grande protagonismo desses sujeitos. De acordo com o Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC, “a PROEN não se meteu porque a gente não é da área. Eu até sou também formado em História, mas não... a gente deixou autonomia para eles. Tinha um mediador, claro que a gente apostou muito nisso, mas foi construído o currículo que fez parte das *Diretrizes*.” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC).

O movimento de debate e elaboração do texto sobre os conhecimentos das áreas do saber parece ter sido central no processo de construção das *Diretrizes*. Segundo o entrevistado, todos os e as docentes foram convidados para compor o grupo correspondente a sua área do conhecimento, etapa em que se “ficou um bom tempo, inclusive discutindo cada ementa, cada conhecimento mínimo, de História, de Português, e assim por diante” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC).

Para o entrevistado, “os professores, bem abertos, foram discutindo de forma bem coletiva”, em geral tiveram que se envolver muito, mas alguns participaram mais, outros menos. Possamai (2021) questionou, em sua pesquisa, docentes em relação à sua participação na construção das *Diretrizes* do IFC, processo que contempla a construção dos textos dos conhecimentos das áreas. Dos/das 92 (POSSAMAI, 2021, p. 129) respondentes dos questionários, menos da metade (44,2%) afirmou que participou da construção do documento (POSSAMAI, 2021, p. 137). É importante levar

em consideração a representatividade da amostra obtida pela pesquisadora⁴⁷, mesmo assim é um dado importante, principalmente quando contrastado com os desafios à participação docente nesse processo levantados por ela, como a dificuldade de condições de trabalho (como atribuição de carga horária) para efetiva atuação.

De acordo com a entrevista feita com o representante da PROEN do IFC, a ideia do texto dos conhecimentos das áreas foi definir quais seriam os conhecimentos mínimos de cada uma delas. Para definir esses conhecimentos parece ter havido grande protagonismo dos professores e das professoras, pois, conforme o entrevistado, além de serem consultados documentos curriculares referentes a cada área, primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e depois também a BNCC, utilizou-se muito a “realidade” e a “experiência grande” dos docentes, termos utilizados pelo próprio entrevistado, valorizando o que os e as docentes já realizavam no contexto de suas práticas.

A relação da dimensão do texto da política curricular com o contexto da prática parece ter sido um elemento estruturante na elaboração dos textos dos conhecimentos das áreas, uma vez que, conforme afirma o entrevistado: “a ideia é o que: vamos convidar os professores para participar, porque depois eles que vão trabalhar isso com os estudantes” (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC). De forma semelhante ao que se observou na fala do Pró-Reitor de Ensino do IFSC, há também no IFC a intenção de superar a dualidade entre os que “pensam” e os que “executam” o currículo. Essa parece ser uma característica da política curricular dessas duas instituições, na qual não só o contexto da prática traduz o texto da política curricular, mas o contexto de produção de texto também é, de certa forma, uma *tradução*⁴⁸ do contexto de prática. Essa relação se torna ainda mais orgânica quando os mesmos sujeitos são protagonistas nesses dois contextos, ou seja, quando o/a docente traduz no contexto da prática o texto curricular que produziu ou produz um texto curricular a partir de sua experiência, como se observou nos relatos dos/as docentes do curso, como será discutido mais adiante na tese. Embora esta pesquisa se debruce mais especificamente sobre aspectos da política curricular para o EMI do IFSC e do IFC, podemos inferir que essa relação íntima entre contexto de produção de texto e contexto da prática deve ser realidade em outros IFs no Brasil.

⁴⁷ No momento de sua pesquisa, Possamai (2021, p. 83) obteve o dado de que havia 1.016 docentes no IFC, entre efetivos e substitutos, que não são diferenciados nas respostas.

⁴⁸ Sobre o conceito de tradução, consultar Lopes (2018a).

O terceiro movimento das *Diretrizes* do IFC em que se observou importante atuação docente foi o de revisão dos PPCs. Após a aprovação do documento no Conselho Superior da instituição, por meio da Resolução nº 16/2019, iniciou-se o processo de adequação de todos os PPCs dos cursos de EMI ao que definia o texto. Nesse processo de revisão, a atuação docente parece ter sido particularmente importante na construção da matriz curricular.

A opção pela unicidade, feita pelo IFC, conforme já mencionado, impactou de forma direta esse processo, uma vez que, considerando esse princípio, os cursos deveriam ser 75% iguais nos nomes dos componentes curriculares, nas ementas, nas cargas horárias e na localização na matriz. Para tornar mais evidente como a unicidade influenciou essa etapa do movimento da política curricular na instituição, utilizo novamente como exemplo o curso de Informática, já citado. No IFC, considera-se que há apenas um curso de Informática, com 10 diferentes ofertas, ou seja, 10 *campi* ofertam o mesmo curso. Embora seja considerado o mesmo curso, cada *campus* possui seu próprio PPC para o curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio. No entanto, entre esses 10 PPCs não pode haver variação maior do 25% nos elementos já citados da matriz curricular. Nesse sentido, a construção da ementa, por exemplo, onde há um movimento mais intenso de tradução do texto dos conhecimentos das áreas e uma relação próxima com o contexto da prática, não é mais realizada pelos/as docentes em seus *campi*; todos/as os/as docentes de cada componente curricular (seja ligado à formação geral ou técnica) de todos os *campi* que ofertam o curso de Informática na modalidade integrada devem construir as ementas conjuntamente.

Além da construção de cada componente curricular individualmente, outros dois elementos instituídos pelas *Diretrizes* fazem parte dos espaços de atuação docente e foram impactados pelo princípio da unicidade, ambos relacionados à busca pela efetivação da integração curricular na perspectiva da formação humana integral. O primeiro diz respeito à construção de um espaço curricular na matriz de “intersecção dos conhecimentos que são base tanto para a formação geral quanto para formação técnica” (IFC, 2019), que deve corresponder a 15% da carga horária total do curso e recebeu diferentes denominações, como eixo politécnico ou eixo com intersecção (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC). O segundo elemento instituiu que “o PPC descreverá de forma explícita, nas ementas dos componentes curriculares, quais conhecimentos serão integrados e com quais outros componentes

se articula” (IFC, 2019). Nesse sentido, além dos/das docentes de uma mesma área de conhecimento de diferentes *campi* elaborarem suas ementas conjuntamente, houve um movimento conjunto entre docentes de diferentes áreas, também entre diferentes *campi*.

A (re)elaboração dos PCCs, que antes das *Diretrizes* eram movimentos realizados de forma local em cada *campus*, passou a ser realizada de forma conjunta envolvendo diferentes *campi*. Esse processo de adequação dos PPCs às *Diretrizes* teve importante atuação docente, marcada por desafios. Essa atuação foi realizada dentro de critérios pré-estabelecidos bem delimitados, como a construção das ementas a partir da tradução dos textos dos conhecimentos das áreas e a integração de conhecimentos com base em critérios numéricos percentuais, difíceis de serem interpretados e definidos, ainda mais em um conjunto tão diverso de sujeitos envolvidos na construção das matrizes curriculares unificadas, como docentes de diferentes áreas do conhecimento em diferentes *campi*. Some-se a esses desafios o fato de que, para muitos *campi*, o processo de adequação dos PPCs foi realizado em meio à pandemia de Covid-19, dificultando o diálogo e a construção coletiva desses documentos curriculares (POSSAMAI, 2021, p. 125-127).

Considerando o que as *Diretrizes* do IFC instituem, cotejado com a narrativa do representante da PROEN da instituição e com a análise de Possamai (2021), é possível perceber que há um espaço importante de autonomia curricular docente na construção dos PPCs dos cursos de EMI no IFC. Essa autonomia, porém, se dá de forma coletiva, assim como no movimento de elaboração dos textos de conhecimentos das áreas. A autonomia curricular docente em uma perspectiva individual, ou seja, no âmbito de atuação de cada docente em relação à sua realidade local, como pontuada na entrevista com o Pró-Reitor de Ensino do IFSC, foi impactada no IFC especialmente pelo princípio da unicidade, como será discutido de forma mais aprofundada na próxima seção deste capítulo a partir de falas docentes.

Em sua complexidade e construção coletiva, a adequação dos PPCs às *Diretrizes* do IFC também foi um processo marcado por tensões, conforme afirma o entrevistado do IFC:

É fácil? Teve atrito? Sim, a gente sabe que tem, porque envolve mexer em caixinhas, envolve os professores estarem sentando junto, conversando. Redução de carga horária, inclusive, entender que não é a quantidade de carga horária, mas sim o currículo orgânico integrado que a gente pode proporcionar ali para o estudante, compreender que essa redução, em tese,

de carga horária para o estudante é para permitir que esse estudante possa participar de projeto de pesquisa, de extensão, de recuperação paralela, porque as *Diretrizes* também colocaram como desafio... (Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do IFC)

Em sua pesquisa, Possamai (2021) também observou que, na visão de docentes, houve desafios na reelaboração dos PPCs, que a autora denomina de implementação das *Diretrizes*. Alguns dos principais desafios identificados pela autora na visão de docentes foram resistências às *Diretrizes* e à perspectiva do currículo integrado (p. 148); percepção de falta de tempo para discutir e planejar conjuntamente (p. 150); dificuldades em lidar com as diferenças entre os *campi* na construção da unicidade curricular (p. 154). O que a autora chama de desafios também podem ser identificados como tensões no movimento de produção dos textos da política (LOPES, 2018a). Essas tensões complexificam a perspectiva de uma construção coletiva e democrática que se sobressai na entrevista com o representante da PROEN ao trazer, como contraponto, percepções docentes que evidenciam dissensos, resistências e até descontentamentos. Tensões também foram observadas nas falas de docentes participantes do curso de formação referente à presente tese e são de grande pertinência na análise sobre as nuances da autonomia curricular docente, aspecto a ser focado na próxima seção deste capítulo.

Tensões e disputas são próprias do currículo quando este é pensado não como documento, mas como movimento que envolve tentativas de significação protagonizadas por diferentes sujeitos, dos quais os e as docentes são centrais (LOPES, 2018a; MACEDO, 2018). O que se observa de particular nos contextos analisados do IFSC e do IFC são os espaços de atuação docente no currículo, ou seja, em que espaços os professores e as professoras disputam sentidos do currículo. Embora não seja o foco deste trabalho, o contexto da prática, espaço fundamental da atuação curricular docente, aparece em diversas fontes desta pesquisa, tanto como espaço de tradução e recontextualização do texto da política curricular, mas também como um dos indutores do próprio texto da política. Isso acontece porque no IFSC e no IFC os/as docentes são sujeitos ativos na elaboração das políticas curriculares, participando de diferentes contextos do ciclo das micropolíticas curriculares institucionais, ainda que enredados/as em tensões.

Tanto no IFSC quanto no IFC a autonomia docente parece ser um princípio importante nas políticas curriculares institucionais. Nesta tese, autonomia curricular docente é uma categoria central para a análise da atuação docente nas políticas

curriculares das instituições em foco, com ênfase para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado. Dessa forma, busco identificar sentidos atribuídos a essa categoria com base na experiência das instituições, mas principalmente desses sujeitos. Considerando em especial as falas de docentes que participaram do curso de formação, instrumento de geração de dados desta pesquisa, é possível perceber que a autonomia curricular docente possui nuances. É sobre essas nuances que discutirei na última seção deste capítulo.

3.3 NUANCES DA AUTONOMIA CURRICULAR DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O EMI NO IFSC E NO IFC

Para iniciar a discussão sobre nuances da autonomia curricular docente no contexto do IFSC e do IFC, considero importante pontuar algumas questões relativas a essa categoria adotada neste trabalho, assim como retomar a relação entre autonomia e o caráter intelectual do trabalho docente. A autonomia docente é complexa e envolve diferentes aspectos do trabalho de professores e professoras. No caso desta pesquisa, busco dar ênfase aos aspectos relativos ao currículo, no que venho denominando de *autonomia curricular docente*, categoria central da tese. Com base em Giroux (1997), autor fundamental para este trabalho, em Paulo Freire (2021) e especialmente na discussão que propõe Miguel Arroyo (2013) sobre a relação entre autonomia e autoria no trabalho docente, apresento a seguir o que entendo por autonomia curricular docente no escopo deste texto.

Tomar a autonomia curricular docente como categoria de análise implica dar ênfase à escola e à sala de aula como espaço de produção do currículo como vida, uma produção que é local, contextual, pois parte da vivência de sujeitos. Esses sujeitos, dos quais destaco os/as docentes, imprimem sua autoria no currículo, marcada pela criatividade. Essa autoria é profundamente atravessada pela preocupação com os/as estudantes, com profissionalismo, ética e responsabilidade formativa.

No entanto, a autonomia curricular docente nunca é completa. É sempre parcial, relativa. Arroyo (2013) destaca o aumento e a sofisticação do controle do trabalho docente nas últimas décadas, através de diversas estratégias: avaliações em larga escala e responsabilização de professores/as pelo baixo desempenho de estudantes (em especial da escola pública), políticas curriculares cada vez mais

prescritivas e uma excessiva tutela dos/as professores/as, a sacralização dos currículos como conteúdos sequenciados que se tornam inquestionáveis e imutáveis, entre tantas outras.

Nesse sentido, um ponto sobre o qual Giroux (1997), Freire (2021) e Arroyo (2013) convergem diz respeito à compreensão de que a autonomia curricular envolve luta e resistência. Resistência à proletarização do trabalho docente e a estratégias de controle que buscam reduzir espaços de atuação curricular docente. Luta por politizar o currículo, disputando o conhecimento e resistindo contra a padronização. Para Arroyo, “resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado” (ARROYO, 2013, p. 52).

Ser docente e exercer autonomia curricular, na visão desses autores, envolve engajamento, não cabe neutralidade. Por isso, o trabalho docente e sua relação com o currículo é concebida também em uma dimensão intelectual. Não à toa, Arroyo (2013) denomina os/as professores/as de profissionais do conhecimento e Giroux (1997) os considera intelectuais reflexivos e transformadores.

A relação entre autonomia e a dimensão intelectual do trabalho docente também foi destacada na entrevista com o Pró-Reitor de Ensino do IFSC quando abordou a importância de considerar os/as docentes não como aplicadores de conteúdo, mas como intelectuais que pensam, produzem e fazem o currículo (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC). Conforme já foi abordado, compreender os professores e as professoras como intelectuais é um aspecto importante do pensamento de Giroux (1997), que considera as escolas como espaços fundamentais de construção de sociedades democráticas, onde a figura docente tem papel central. Para o autor, “a categoria de intelectual é útil [...] porque] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma [de] trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos” (GIROUX, 1997, p. 161), em uma linha de pensamento semelhante à defendida pelo entrevistado do IFSC. É justamente na oposição a uma racionalidade instrumental da educação, que ignora “a inteligência, julgamento e experiência” (GIROUX, 1997, p. 157) de professores e professoras e se torna uma ameaça de “proletarização do trabalho docente” (GIROUX, 1997, p. 158) que o conceito de professores/as como intelectuais é defendido pelo autor.

Opto por iniciar a última seção deste capítulo sobre atuação de professores e professoras de História nas políticas curriculares para o EMI no âmbito do IFSC e do

IFC com essa discussão, retomando a dimensão intelectual do trabalho e da figura docente, pois a partir deste ponto da tese aprofundarei ainda mais a discussão em relação a estes sujeitos, protagonistas do debate realizado neste trabalho. Se até aqui discuti as margens normativas e institucionais que proporcionam e, ao mesmo tempo, delimitam a atuação curricular docente no IFSC e no IFC, daqui em diante (ainda neste capítulo e nos próximos) procuro perceber e analisar como os professores e as professoras de História dessas instituições se movimentam dentro dessas margens. Nesse sentido, o conceito de professores/as como intelectuais se torna central, pois, conforme afirma Giroux, encarar os professores e as professoras como intelectuais contribui para que esses sujeitos “assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 162).

Através do contato com docentes de História do IFSC e do IFC, realizado no curso *(De)colonialidade do saber e Currículo de História: potencialidades no contexto dos Institutos Federais*, ministrado por mim como parte da metodologia de geração de dados desta pesquisa, percebi a materialização do conceito de Giroux. Os e as docentes participantes se mostraram extremamente críticos e reflexivos em relação a diferentes dimensões de sua atuação curricular nas instituições onde atuam, tanto em relação às potencialidades quando em relação aos limites que identificam. Dessa forma, na parte final deste capítulo, a discussão e análise privilegiará as falas desses sujeitos no sentido de perceber os sentidos que atribuem à sua atuação curricular, com foco para a categoria de autonomia curricular docente. Para isso, são levadas em conta as falas dos/as dez docentes que participaram do curso, sendo cinco do IFSC e cinco do IFC. Além disso, as entrevistas com os representantes das PROEN das duas instituições também serão pontualmente abordadas, com maior presença da entrevista com o Pró-Reitor de Ensino do IFSC que, conforme já abordado, também é docente da área de História com atuação no Ensino Médio Integrado e cuja experiência relatou em sua fala.

Um aspecto inicial importante de ser destacado a partir das falas dos/das docentes é sua consciência acerca da possibilidade de autonomia curricular nos IFs, assim como das condições que a permitem. Nesse sentido, foi apontado pelos/as participantes como algumas características das condições de trabalho docente nos Institutos Federais são importantes para a efetivação da autonomia curricular docente, em alguns casos na comparação com outras redes de ensino, inclusive considerando suas experiências prévias aos IFs. Destaca-se o fato de os/as docentes participantes

serem efetivos e estarem em regime de dedicação exclusiva, o que contribui para sua participação nas discussões curriculares nas instituições onde atuam.

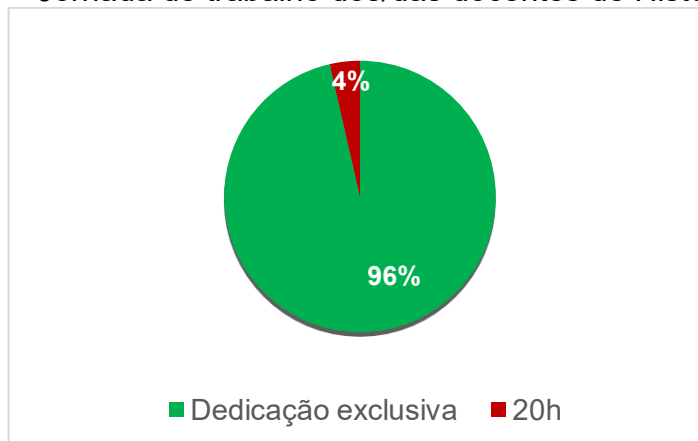
Como forma de verificar se essa seria uma condição específica dos/as professores/as participantes ou se também se confirmaria para o grupo mais geral de docentes de História do IFSC e do IFC, realizei junto a ambas as instituições um levantamento de dados referente ao vínculo desses/as docentes, assim como em relação a suas jornadas de trabalho⁴⁹. Esse levantamento foi realizado em julho de 2022, poucos meses antes da realização do curso de formação.

Via de regra, observei que quase todas as vagas da área de História são ocupadas por docentes efetivos/as em ambas as instituições. Docentes substitutos/as identificados/as estavam ocupando as funções de efetivos/as que haviam se afastado integralmente para realização de curso de pós-graduação ou para ocuparem cargos de gestão. Identifiquei apenas um caso de vaga ocupada apenas por docente temporária sem vinculação a docente efetivo, que se referia a uma vaga que havia passado por processo de movimentação de servidora e ainda não havia sido preenchida por novo concurso. Nesse sentido, tem-se como característica geral dos/as docentes de História do IFSC e do IFC a condição de efetivos/as. Por isso, os dados compilados que serão apresentados a seguir referem-se apenas a docentes efetivos da área de História dessas instituições. Vale destacar que essa realidade observada no IFSC e no IFC parece cada vez mais rara no contexto da educação pública brasileira, por exemplo, se contrastada com a da rede estadual de ensino de Santa Catarina, na qual 71% do corpo docente é admitido em caráter temporário (QUARINIRI, 2024), em um franco processo de precarização da profissão docente.

Em relação à jornada de trabalho, quase a totalidade de docentes de História nas instituições pesquisadas atua em jornadas de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. No IFC, dos 28 docentes da área, apenas um atua em regime de 20 horas semanais. No IFSC, todas as 21 vagas de docentes efetivos de História são de dedicação exclusiva, embora uma delas esteja ocupada por docente temporária, conforme já citado. Os gráficos a seguir demonstram visualmente esse perfil observado:

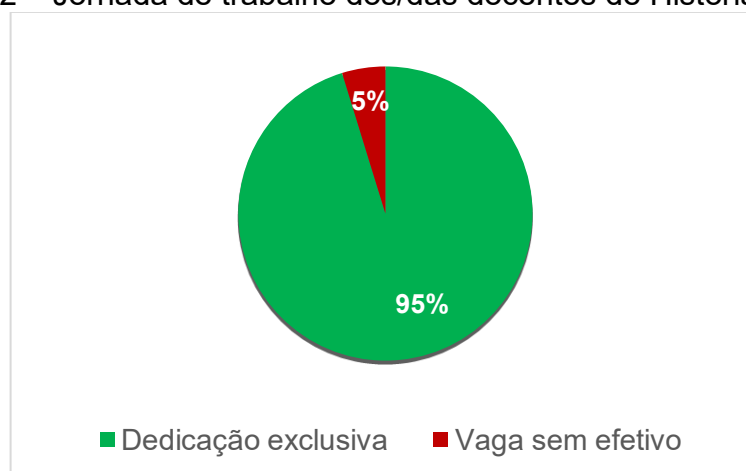
⁴⁹ No caso do IFC, os dados foram fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas da instituição após contato por e-mail. Já em relação ao IFSC, os dados foram compilados no portal público institucional que disponibiliza informações sobre as atividades dos/das docentes do IFSC (IFSC, 2022d).

Gráfico 1 – Jornada de trabalho dos/das docentes de História do IFC



Fonte: Dados obtidos junto à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFC, referentes a 2022

Gráfico 2 – Jornada de trabalho dos/das docentes de História do IFSC



Fonte: IFSC (2022d)

As condições de trabalho dos/as docentes de História do IFSC e do IFC, no que diz respeito ao vínculo com as instituições, parece ser um elemento importante de ser levando em consideração no cenário que propicia autonomia curricular desses sujeitos. Além de existirem espaços privilegiados de participação docente nas decisões curriculares institucionais, como discutido na seção anterior, igualmente importante é que haja condições para que essa participação se efetive. Giroux também destaca a relação entre as condições concretas de trabalho para que os e as docentes possam exercer seu papel de intelectuais:

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos

nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. (GIROUX, 1997, p. 29)

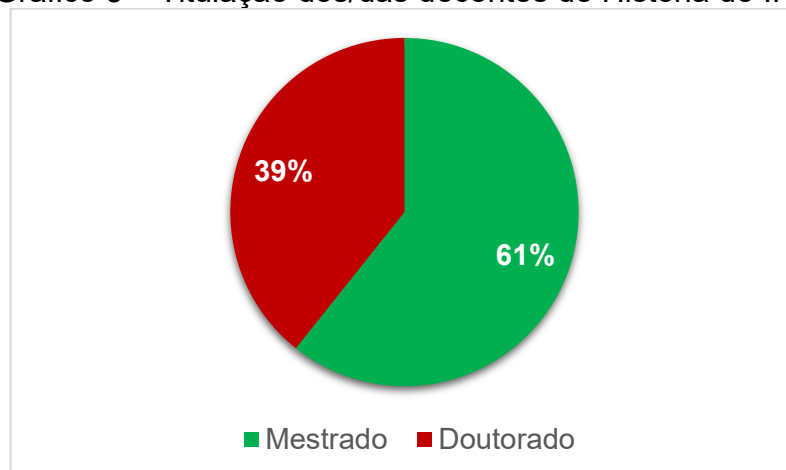
Nesse excerto, Giroux ainda destaca a responsabilidade que docentes devem ter na efetivação das condições para exercerem seu papel de intelectuais. O Pró-Reitor de Ensino do IFSC, em sua entrevista, também destacou que o espaço de atuação curricular, tanto institucional quando docente, precisa ser efetivado: “Pensar o currículo, a gente tem condição de fazer isso, ou seja, se a gente não está fazendo, a gente não se organizou enquanto instituição, mas a gente tem condição de fazê-lo, tem estrutura para fazer” (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC). O entrevistado também associa essa atuação curricular com outras possibilidades de atuação docente na instituição, como pesquisa, extensão, representação sindical e gestão. Ao fazer isso, ressalta que ter essas possibilidades também pode sobrecarregar os/as docentes. Houve falas nesse mesmo sentido entre os/as docentes do curso:

É tanta coisa que a gente tem que atuar, tantas frentes que não sobra o espaço. [...] para a gente pensar a coisa marxista, as condições materiais efetivas, que elas interferem muito nessa nossa autonomia. Então a nossa autonomia está muito circunscrita às condições efetivas de trabalho que a gente tem. (Fala de professor do IFC no Encontro 1 do Curso de Formação)

Na mesma medida em que consideram que os Institutos Federais possuem condições de trabalho que proporcionam atuação docente em diversas frentes, inclusive nas decisões curriculares institucionais, reconhecem que há uma sobrecarga de trabalho que por vezes limita essa mesma possibilidade de atuação.

Além das condições de trabalho próprias dos IFs, os/as docentes também pontuaram como a qualidade de sua formação, que, embora deficitária em alguns aspectos (como na formação pedagógica ou no debate decolonial), foi importante para sua constituição como profissionais reflexivos. O Pró-Reitor de Ensino do IFSC também destacou essa relação em sua entrevista, pontuando que ao se considerar os/as docentes da instituição, “a gente está falando de um grupo extremamente qualificado, com formação de Mestrado e Doutorado” (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC). Esse cenário se confirmou no levantamento sobre o conjunto de docentes de História junto ao IFSC e ao IFC. Dos/as 28 docentes do IFC, 17 possuem Mestrado e 11 Doutorado:

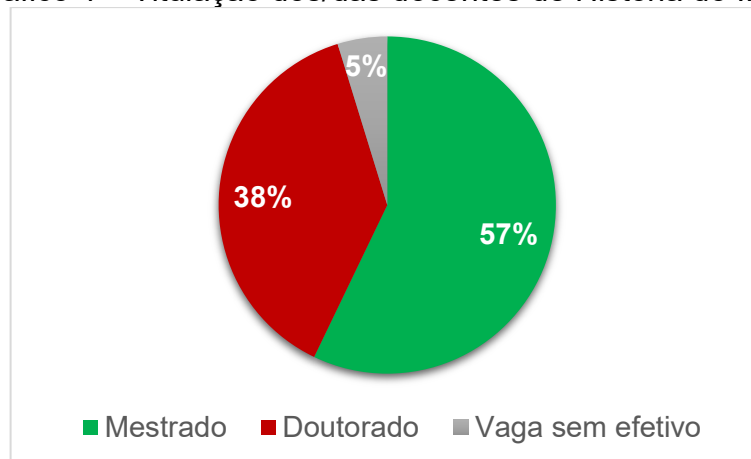
Gráfico 3 – Titulação dos/das docentes de História do IFC



Fonte: Dados obtidos junto à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFC, referentes a 2022

Em relação ao IFSC, dos 20 docentes, 12 possuem Mestrado e 8 Doutorado:

Gráfico 4 – Titulação dos/das docentes de História do IFSC



Fonte: IFSC (2022d)

Levando-se em conta esses dados, é possível perceber que o conjunto dos/as docentes de História do IFSC e do IFC possui um perfil bem demarcado: são docentes efetivos/as, praticamente todos/as em regime de dedicação exclusiva e com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, considero que é importante identificar esses/as docentes como intelectuais vinculando sua atuação curricular docente às suas trajetórias formativas e condições de trabalho. Destacar essa relação contribui para questionarmo-nos no sentido de construir caminhos visando potencializar a figura docente como intelectual em outros contextos institucionais além dos IFs.

Como intelectuais reflexivos, os/as docentes participantes do curso se mostraram conscientes da responsabilidade que implica a autonomia curricular. Em diversas falas ao longo dos encontros pontuaram a responsabilidade formativa que possuem não apenas em sua prática em sala de aula, mas também nas suas escolhas curriculares, em especial na construção das ementas da disciplina de História nos PPCs. Considerando a carga horária que possuem para a disciplina que ministram⁵⁰ e suas perspectivas sobre ensino de História, os/as docentes demonstraram preocupação no sentido de que suas escolhas curriculares não privassem os/as estudantes daquilo que consideram essencial na aprendizagem da disciplina. A fala a seguir aponta essa relação de autonomia e responsabilidade, além de indicar outras questões que serão abordadas na sequência:

Eu penso assim, quando a gente tem essa autonomia, é meio que o clichê do super-herói, grandes poderes, grandes responsabilidades. Então, aquilo que a gente tem de algum espaço a mais, também acho que nos torna muito mais responsáveis por isso. Você não está num sistema que diz “ah, só estou obedecendo, Secretaria de Educação lá mandou, né, ou a apostila do Positivo vem assim”. Não, a gente pode criar e a gente tem que responder por isso. Para solucionar isso, sabendo que nós somos, em muitos casos, únicos no *campus* com a formação de História ou muito poucos [...] Mas eu acho que é não só bom, como é importante, porque a gente... essa autonomia não é assim, vou criar, [...] vou criar o currículo da minha vontade. A escolha não se confunde necessariamente com a simples vontade e quanto mais autonomia a gente tem, mais a gente tem que saber o porquê está colocando esse... lutando por alguns espaços. E é bom que a gente se sinta amparado, por outros colegas que estão em situações análogas, parecidas no mesmo Instituto ou em outras da Rede Federal. Eu acho que isso ajuda bastante. Então assim, a autonomia, ela leva para uma certa solidão e a gente tem que balancear essa solidão, de certa forma, nos fortalecendo nesses espaços. Então, acho que é muito produtivo. (Fala de professor do IFSC no Encontro 1 do Curso de Formação)

Além disso, os/as docentes destacaram receio de que sua atuação na produção de textos curriculares, em especial nos PPCs, não se revertesse em um currículo “pessoalizado”. Ou seja, na visão desses/as docentes, é importante que o currículo seja pensando não apenas pelo perfil ou pelas preferências do/a professor/a, pois o/a docente é passageiro/a, mas o PPC pode ter vigência maior do que a permanência do/a docente no *campus*. Por outro lado, também foi pontuado na fala dos/as participantes que as escolhas curriculares realizadas no contexto de elaboração dos PPCs não podem ser confundidas com mero “voluntarismo”. As escolhas sobre o que deve constar no texto curricular, o que pode ficar de fora, o que

⁵⁰ No próximo capítulo serão apresentados dados sobre como a disciplina de História é organizada em alguns *campi* das instituições em foco neste trabalho.

deve ser privilegiado e o que pode ser secundarizado são realizadas, segundo eles/as, em um processo de grande reflexão sobre ensino de História na especificidade do contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, alimentado pelas suas trajetórias formativas e por anos de experiência em sala de aula, como fica evidente na fala a seguir:

A(o) docente não faz escolhas (seleção/exclusão) do que ensinar pautadas no personalismo e no voluntarismo, mas na bagagem conceitual e historiográfica que carrega. Há um nível de subjetividades, sim, neste processo de escolhas. Porém, é uma subjetividade inerente à própria natureza do ensino de História. (Registro escrito de professor do IFC no Encontro 1 do Curso de Formação)

Nas falas, é possível perceber uma tensão no movimento de autoria curricular, em especial no que diz respeito à produção dos textos, que também aparece na fala a seguir:

[...] a gente pensa “Tá, mas o PPC não é meu, pode ser outro professor de História, então não posso condenar ninguém a seguir uma linha de raciocínio”. Mas, por outro lado, quando a gente pensa na autoria, no desafio da autoria do currículo, e também no fato de que o PPC é feito para durar, mas também não é para durar uma eternidade. Então por que não se posicionar mais [...]? (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

No movimento de autoria curricular, enquanto os/as docentes realizam escolhas conscientes e fundamentadas e demandam que seja reconhecida e respeitada sua capacidade profissional de fazê-las, parece ainda haver o receio, mais presente nas falas de uns/umas do que de outros/as, de se apropriar do currículo como espaço de autoria docente ou de se reconhecer no papel de autor/a do currículo. Esse sentimento, relatado por alguns/mas docentes como insegurança, faz parte dos limites que esses sujeitos observam no exercício de sua autonomia curricular.

Como intelectuais reflexivos, os/as docentes também se mostraram bastante atentos e críticos aos limites da sua autonomia, principalmente no que diz respeito à produção de textos curriculares. Alguns dos limites citados são relativos ao contexto externo às instituições onde atuam. É o caso, por exemplo, da cobrança para que os currículos da disciplina de História nos seus *campi* estejam alinhados ao que é cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou em vestibulares. De acordo com os/as docentes, essa cobrança é realizada por pais dos/as estudantes, pelos/as próprios/as estudantes, por colegas de trabalho que não são da área de História e que não tiveram contato com a área desde sua formação na Educação Básica, mas em

alguns casos relatados também é uma autocobrança. Embora pareça ser consensual entre eles/as que o Ensino Médio nos IFs e a disciplina de História nesse contexto não tenha entre seus objetivos principais a preparação para vestibulares, evidenciou-se a preocupação em que as escolhas curriculares feitas pelos/as docentes não prive os/as estudantes da possibilidade de ingressar no curso superior. Novamente pontuo a complexidade da autonomia docente nos currículos, que carrega uma responsabilidade formativa que é alvo de reflexão por esses sujeitos.

Por outro lado, é interessante perceber que os livros didáticos⁵¹ ou documentos curriculares superiores (como a BNCC) não foram citados como limitadores de sua autonomia curricular. Uma professora do IFSC, que passou por processo de elaboração de PPC entre 2020 e 2021, inclusive citou se inspirar nos PCNs em seu processo de elaboração, além de citar os documentos do FDE/CONIF sobre a autonomia dos IFs como fundamentação utilizada no seu *campus*. Nesse sentido, é possível pensar que os/as docentes participantes estão alinhados com o posicionamento sobre autonomia curricular e com o uso estratégico de normativas, como observado nos documentos analisados de autoria do FDE/CONIF e do IFSC e do IFC.

Outra limitação externa destacada foi o impacto que o aumento do conservadorismo (observado pelos/as professores/as participantes do curso) trouxe na liberdade em abordar determinadas temáticas⁵². Diversos/as participantes relataram que discutir temas políticos, como o socialismo, conteúdo já clássico das aulas de História, ou ligados a questões de gênero e étnico-raciais, encampadas pela disciplina nos últimos anos, se tornou ponto sensível. Essas tensões foram observadas principalmente partindo de pais de estudantes, mas também das gestões de alguns *campi* que, em casos de questionamentos aos/às professoras por abordarem determinados assuntos, não se posicionaram no sentido de defender a autonomia docente. Alguns/mas professores/as relataram sentir receio de abordar

⁵¹ Cito aqui os livros didáticos porque, além de serem pontuados nas falas dos/as docentes apenas como apoio didático, muitas vezes nem utilizados, Araujo (2012) discute sobre a importância histórica e atual que os livros didáticos possuem como orientadores do currículo da prática em relação à disciplina escolar de História.

⁵² Sobre o impacto do conservadorismo nas políticas educacionais contemporâneas no Brasil, ver Lima, Golbspan e Santos (2022). Os autores destacam “pautas amplamente consagradas ao conservadorismo, como a ideia de um retorno ao passado, de exaltação do patriotismo, da tradição, da moral, da ordem, de um intenso controle sobre as questões de gênero e sexualidade [...] Por outro lado, também expõe heranças racistas e autoritárias” (LIMA; GOLBSPAN; SANTOS, 2022, p. 22-23)

essas questões, chegando a identificarem posturas de autocensura. No entanto, afirmam não ter deixado de inserir esses debates em suas aulas, às vezes demarcando a escolha por abordá-los, e outras vezes buscando estratégias para se preservarem, sem deixar de discuti-los. Na análise dos textos curriculares produzidos por esses sujeitos para os PPCs dos *campi* onde atuam foi possível perceber marcas dessas temáticas, como será discutido no próximo capítulo.

Os/as estudantes também foram citados como fonte dessa tensão, embora em menor medida e em casos mais pontuais, já que, para os/as docentes participantes, a maior parte dos/as estudantes está aberta e tem anseio por discutir essas temáticas tomadas como sensíveis. A fala a seguir sumariza esse debate sobre conservadorismo que emergiu em diferentes momentos do curso:

É um barril de pólvora. Então, cada tema, cada assunto, cada escolha, o que eu tenho pensado, é que o planejamento tem que ser muito bem feito, quando eu quero tocar em temas mais sensíveis e que eu sei que tem o potencial de conflito muito grande. [...] O assunto de violência contra a mulher é um assunto que pega muito aqui, muito, eu me sinto muito tranquila para trabalhar com esses dados e dizer, “Olha, esse assunto tem que ser debatido.”, eu estou muito calçada. E aí, a partir desse assunto, eu vou trazendo outros elementos, mas eu tenho uma estratégia que é começar por esses temas que são mais, é, talvez seja uma autocensura, mas temas mais palatáveis dentro desse grande assunto e depois vir trazendo outras questões. Mas chega num ponto, num limite que realmente eu fico... Todo o espectro das questões de gênero que a gente poderia trabalhar, a gente se autocensura. Hoje, por exemplo, foco muito mais nessas questões de violência. E tem outras questões, também, aqui no *campus*, apesar de ser uma cidade muito pequena, a gente tem, os nossos diretores, o diretor e o chefe DEPE⁵³, são homens negros, então a gente tem um respaldo, e são homens negros muito combativos, no sentido de compreender a importância dessa instituição e a necessidade de se fazer certas discussões. Então eu me sinto muito respaldada institucionalmente nesse ambiente aqui, desse *campus* que são parceiros, inclusive para fazer esses eventos, para fazer projetos e tal. E o que pega muito aqui, é a questão das relações étnico raciais, não tinha muito como não caminhar por essa via. Quando eu cheguei, isso já... uma série de questões que já foram comentadas, o *campus* aqui recebe muitas pessoas, de fora de outras cidades, servidores que vêm do Maranhão, que vêm da Paraíba, que vêm de vários lugares e chegam aqui, e enfrentam xenofobia, racismo, uma série de questões. Isso está posto. Como professora de História, eticamente, não posso ignorar isso. Então, eu tenho caminhado dessa forma. Eu planejo bem as ações. [...] E é por aí, mas é sempre um desgaste nos últimos anos, desde dois mil e... Bom, eu fui nomeada em 2017 aqui, eu já entrei no olho do furacão. Então, também tem um pouco isso. Eu não sei muito bem como é trabalhar aqui com mais tranquilidade, e é isso. Às vezes eu fico pensando, o quanto a gente cede o quanto a gente se autocensura? Mas, ao mesmo tempo, tem uma coisa aqui, que eu percebo que é a regra, claro que tem exceções, que os nossos

⁵³ Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, setor no âmbito dos *campi* do IFSC. No organograma institucional esse cargo está no mesmo patamar da Diretoria de Administração (DAM) e fica abaixo apenas da Direção-Geral. Essa nomenclatura é adotada nos *campi* do IFSC; em outros IFs existem cargos equivalentes, porém podem variar em relação à denominação e extensão das funções.

estudantes, eles respeitam muito os professores. Regra. Agora, esse ano aconteceu uma situação atípica, que as turmas estão mais agitadas, mas em regra eles respeitam muito e ainda não tivemos grandes conflitos com as famílias, por exemplo. Mas tem gente que fala que o Instituto é o lugar que as crianças vão para virar, os meninos vêm para virar menina, essas coisas todas aí, tem essas conversaiadas, mas não dá para dar muita bola. Não virou um assunto sério, ninguém veio falar comigo sobre isso. O que é sério mesmo, são as violências que acontecem, racismo escrachado e então isso não pode ser ignorado. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Além do contexto externo, os/as docentes participantes também consideram que existem limites a sua autonomia curricular que são reflexos da especificidade dos IFs ou da realidade dos *campi* onde atuam. Como já foi comentando de forma breve anteriormente, os/as docentes nos IFs possuem muitas outras atribuições além das que envolvem diretamente o trabalho em sala de aula, como no relato a seguir:

[...] aqui é o exercício da rotina. A gente está dando aula, participando de GT, grupo, comissão, doutorado, na época, eu tinha, e tu também está envolvido em fazer a ementa do PPC. Aí como muitos fazem, a gente coloca elementos bastante amplos. [...] A gente sabe que elas [as ementas] são feitas nessa forma, com outras atribuições, em um rolo compressor que vem com os prazos para submissão e tal. As equipes que estão montando, elas estão sempre também muito atarefadas. (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

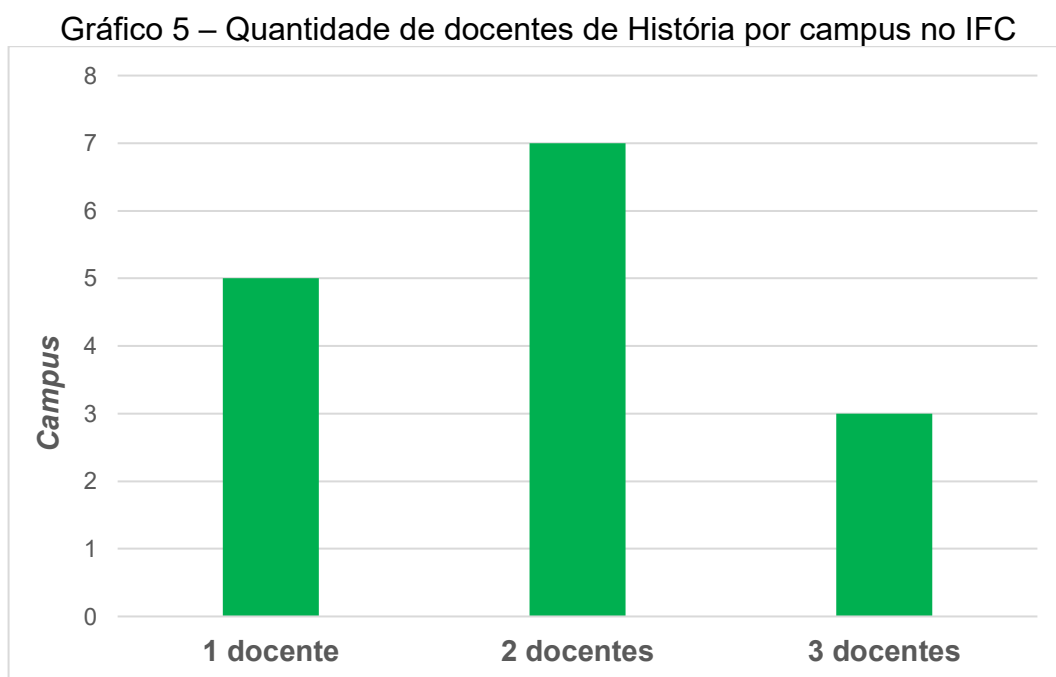
Participação em projetos de pesquisa e extensão, atividades de gestão, participação em GTs e comissões locais ou institucionais são alguns exemplos dessas atribuições, além da própria carga de trabalho de ensino, especialmente quando o/a docente é responsável por muitas turmas. Ao mesmo tempo em que essas atividades possibilitam uma atuação docente diversificada, muitas vezes os/as docentes sentem que essas demandas dificultam uma participação mais qualificada nos processos de elaboração de textos curriculares, sejam no âmbito local como é o caso dos PPCs ou no âmbito institucional como é o caso das diretrizes, atividade que acaba se somando a todas as outras demandas de trabalho docente nessas instituições.

Embora considerem a elaboração de textos curriculares um espaço importante de atuação docente, os/as professores/as participantes do curso relataram que muitas vezes as instituições não proporcionam as condições necessárias para uma efetiva contribuição, com tempo para reflexão e debate com os pares. Essa percepção também foi observada na pesquisa de Possamai (2021) com docentes do IFC sobre o processo de elaboração das *Diretrizes* do IFC, como já foi abordado.

Alguns/mas docentes relataram que se sentem inseguros no papel de elaboradores de textos curriculares, conforme já citado. Parte desse sentimento, de

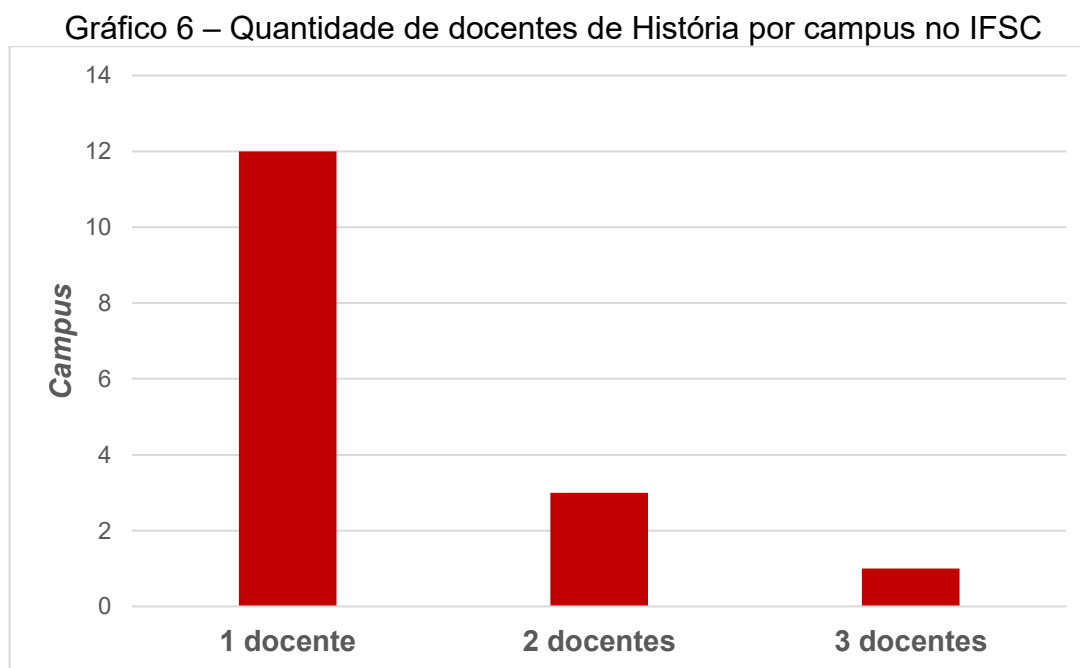
acordo com os/as participantes do curso, diz respeito a situações ligadas à realidade das instituições onde atuam. Uma docente do IFC ressaltou que ela e seus/suas colegas de *campus* consideravam-se sem preparação para atuarem na elaboração de textos curriculares. Além de não ter tido discussões sobre isso (ou sobre currículo no geral) em sua trajetória formativa, essa professora destacou que não houve, por parte das instituições, processos formativos suficientes para que ela e os/as colegas se sentissem aptos a realizar essa atividade.

Outro fator citado como algo que contribui para a sensação de insegurança foi a situação dos/as professores/as únicos, ou seja, quando em um *campus* há apenas um/a docente da área de História. Dos/as dez participantes do curso, cinco se encontram nessa situação e três disseram que se sentiam isolados ou solitários. Os/as outros/as cinco participantes possuem um ou mais colegas de área, sendo que dois eram docentes do mesmo *campus*. O levantamento realizado sobre o grupo de docentes de História junto ao IFSC e ao IFC apontou cenários diferentes em cada uma das instituições. No IFC, dos/as 28 docentes de História, a maioria (23) trabalha com mais um/a ou dois/duas colegas de área no mesmo *campus*. O gráfico a seguir mostra a distribuição de docentes por *campus* no IFC:



Fonte: Dados obtidos junto à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFC, referentes a 2022

Já o cenário observado em relação ao IFSC é o oposto. Dos 21 docentes⁵⁴, 12 são professores/as únicos/as em seu *campus*, conforme mostra o gráfico a seguir:



Fonte: IFSC (2022d)

No escopo desta pesquisa não é possível compreender o porquê da diferença de distribuição entre docentes da área de História no IFSC e no IFC, uma vez que envolvem questões muito particulares da trajetória de cada instituição e cada *campus*, apenas é possível identificá-la e traçar algumas inferências sobre seus efeitos em relação ao que foi relatado pelos/as docentes participantes do curso. O IFC, além de ter mais *campi* onde há mais de um/a docente de História, passou recentemente pelo processo de elaboração de suas *Diretrizes*, no qual houve momentos de diálogos entre professores/as de mesma área, embora não livre de atritos. Nesse sentido, pode-se inferir que os/as docentes de História do IFSC, potencialmente, sofrem mais os efeitos de serem professores/as únicos/as.

Um importante aspecto apontado pelos/as docentes do curso sobre serem os/as únicos/as da área em seus *campi*, e que impacta em sua autonomia, é o fato de não terem colega para dialogar sobre suas perspectivas e escolhas curriculares. Por terem que tomar essas decisões sozinhos/as em um contexto curricular muitas vezes

⁵⁴ Lembro que um dos *campi* possui vaga não preenchida por docente efetivo/a. Para esse dado específico foi considerada a vaga como docente, para fins de análise da distribuição de docentes por *campus*.

novo, como é o caso do Ensino Médio Integrado, faz com que eles/elas, conforme relataram, se sintam mais inseguros para elaborar textos curriculares que fujam da tradição curricular da disciplina escolar de História⁵⁵. Ou seja, por não terem com quem debater sobre questões curriculares específicas de seu campo de conhecimento, esses/as docentes sentem que sua autonomia é limitada no sentido de buscar currículos que fujam ao tradicional, impactando também em seu papel de intelectuais, uma vez que o trabalho intelectual também exige debate com pares. Nesse sentido, foi destacado em diversas falas a importância de se criar momentos e espaços formativos e de diálogo entre docentes da área de História dentro das instituições e até interinstitucionais, como foi o próprio curso ofertado como parte da metodologia desta pesquisa.

Uma importante discussão levantada pelos/as docentes ao longo do curso em relação aos limites para a autonomia curricular próprios da realidade de suas instituições foi em relação às margens institucionais em que essa autonomia pode ser exercida. Mesmo considerando importante a possibilidade de participação na elaboração dos textos curriculares em suas instituições, eles/elas apontaram que ela se dá em margens bem definidas e até limitadas. Essa atuação ocorre principalmente na elaboração dos PPCs e, como os/as docentes destacaram, esses documentos, apesar de terem certa dinamicidade, não são atualizados constantemente. Além disso, não é possível que um/uma docente possa alterar as ementas de suas disciplinas de forma independente no PPC, portanto, para que modificações sejam realizadas, é necessário que haja um movimento, ou institucional ou do curso, que permita essas alterações. Nesse sentido, os/as docentes destacaram que é uma autonomia que ocorre em momentos pontuais, especialmente se tomada como autonomia individual desses sujeitos.

Outro ponto levantando em relação a essas limitações institucionais é o fato de que a atuação curricular docente ocorre dentro de um determinado modelo institucional. Segundo uma professora do IFC, “a gente tinha que cumprir o que a Reitoria pedia no tempo da Reitoria, e já tem aquele modelo pronto. Claro, dentro do que a gente pode discutir, a gente discute, mas vem um modelo meio que já pronto também para isso”, portanto “a gente meio que ganhou uma certa autonomia, porque primeiro vem aquilo que tu tens que fazer, e dentro daquilo que eles dizem que tu tens

⁵⁵ O debate sobre a tradição curricular da disciplina escolar de História assim como questionamentos e tensionamentos a ela serão tema central do próximo capítulo.

que fazer, tu tens a autonomia ali dentro daquela rodinha” (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação).

A forma de organizar as ementas (se por conhecimentos ou por competências, por exemplo), assim como os elementos que devem constar no texto (número de bibliografias básicas e complementares, objetivos, atitudes etc), não são definidas pelos/as docentes individualmente e muitas vezes nem pelo coletivo do curso, tendo que ser adequados a um modelo proveniente da Reitoria que não é necessariamente discutido. Um aspecto pontuado pelos/as docentes que dificulta essa construção é a utilização de um modelo para elaboração das ementas muito característico do Ensino Superior e que dificulta a adaptação para a realidade do Ensino Médio. Além disso, o tempo e ritmo de construção dos textos curriculares muitas vezes é ditado pela Reitoria: “a gente trabalhava com muitos prazos, que a Reitoria pedia ‘Ah tal dia, tem que entregar, tal coisa. Tal dia, tem que entregar tal coisa’” (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação). Essa percepção em relação ao processo de elaboração das *Diretrizes* do IFC também foi observada na pesquisa de Possamai (2021, p. 140).

O processo de participação na elaboração de diretrizes institucionais, uma experiência específica dos/as docentes do IFC, ainda não vivenciada no IFSC, também foi abordado em relação aos limites observados em relação à autonomia curricular docente. Além da questão da adequação a um modelo e do ritmo imposto pela Reitoria, observados por docentes do IFC, houve um debate importante em torno da questão da opção institucional pela unicidade e seu impacto na autonomia curricular docente. Considero importante demarcar, novamente, que não se pode generalizar as falas dos/as docentes participantes, nem houve total consenso entre suas visões, no entanto, ao longo do curso foram realizadas algumas críticas bastante contundentes em relação à opção do IFC pela unicidade, que considero pertinentes de serem discutidas. Uma das críticas é justamente sobre a ideia de “opção”, pois foi possível observar entre as falas de docentes do IFC participantes do curso que não sabiam dizer como decisões haviam sido tomadas ao longo do percurso, o que corroborava para sua percepção de que muitas das diretrizes adotadas pela instituição teriam sido escolhas da Reitoria, não necessariamente referendadas pelos/as docentes. Isso mostra tensões que existem no processo de construção das políticas curriculares (LOPES, 2018a), mesmo aquelas em microescala e com participação docente, como foi o caso das *Diretrizes* do IFC.

A unicidade das *Diretrizes* do IFC foi apontada como um elemento que limita de forma importante a autonomia curricular docente, a ponto de um docente se referir a ela como uma camisa de força:

[...] e aí veio uma reformulação, por conta da Reitoria, a Reitoria falou “Não, agora a gente vai unificar tudo. Somos 16 *campi* e temos que ter uma unicidade”, bonito, falar unicidade, mas, na verdade, era uma camisa de força, uma padronização feita à força, e que não dava liberdade para que cada *campus* pudesse adequar. Se fala tanto nos arranjos produtivos locais, na realidade do aluno *et cetera* e tal, inclusive nossa Reitora é uma pedagoga, mas não tinha espaço para isso. (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

A busca pela padronização dos currículos das áreas que orientou a construção das *Diretrizes* do IFC foi criticada de forma contundente por esse mesmo docente, que participou ativamente na elaboração do texto dos conhecimentos da área de História. De acordo com seu relato, é possível perceber que foi um processo tenso e de muita negociação, uma vez que reuniu, para a elaboração de um texto único que seria a base para a construção das ementas em toda a instituição, docentes com visões distintas sobre os objetivos e a organização do currículo de História para o Ensino Médio. Essas tensões foram agravadas, de acordo com esse docente, pelo fato de a discussão ter sido feita de forma apressada, sem o debate adequado, seja por falta de tempo dedicado a esta etapa, seja pelo fato de alguns/mas docentes não terem se disponibilizado para a discussão. Nesse processo, o docente relata que houve grande esforço de alguns/mas, como foi seu caso, de inserir no texto dos conhecimentos da área de História discussões que ampliassem o currículo para além da perspectiva cronológica linear que privilegia o eurocentrismo, como temáticas ligadas à História da América, da África e do Brasil⁵⁶.

Para além da construção dos textos de conhecimentos das áreas, o princípio da unicidade, como já foi dito, também influencia na construção das unidades curriculares nos PPCs do IFC, que devem ser 75% iguais em relação à carga horária, ementa, nome do componente curricular e localização na matriz. De acordo o relato de uma docente do IFC, no processo de readequação dos PPCs às novas *Diretrizes*, o princípio da unicidade também impactou na autonomia curricular docente. Como a

⁵⁶ O conteúdo do texto dos conhecimentos da área de História das *Diretrizes* do IFC será discutido no próximo capítulo. Também será aprofundada no próximo capítulo a discussão sobre como o princípio da unicidade adotado pelo IFC impactou na mobilização de sentidos de conhecimento histórico escolar nos currículos para a disciplina de História nessa instituição, envolvendo tensões e negociações no processo de produção dos textos curriculares.

partir de então, todas as ementas ligadas à disciplina de História de um mesmo curso (por exemplo, Informática, já citado anteriormente) deveriam ser iguais, os/as docentes perderam a possibilidade de adaptar sua disciplina à realidade local ou mesmo a suas escolhas curriculares particulares. No caso específico desta docente, isso representou retorno a um currículo de História mais tradicional do que vinha trabalhando nos últimos anos, situação indicada por ela como retrocesso. Trago aqui um trecho de seu relato que aborda momentos diferentes de sua trajetória na instituição e contribui para compreender a complexidade da atuação curricular docente nos IFs e o impacto do princípio da unicidade adotado pelo IFC na autonomia curricular docente:

De fato, eu acho que nos Institutos, nós temos o privilégio de trabalhar no Instituto, e sem sombra de dúvida o PPC dos cursos é exatamente o espaço que a gente produz, que ali está a nossa realidade, as nossas revisões e tal. Eu entrei no Instituto em 2011 e quando eu cheguei [...] havia uma ementa, um objetivo, uma justificativa pronta e não se tinha, aqui no *campus*, a ideia de revisão, porque aquilo ali já estava pronto. E eu lembro assim, que eu, desde o primeiro momento, porque era uma coisa muito absurda o que nós tínhamos na ementa. A ementa não tinha sido feita por historiador, [...] ou historiadora, já começava por ali. Tinha uns termos assim, que dava até medo de colocar, eu tinha vergonha de ler para os alunos no primeiro dia de aula [...] Era uma coisa assim, totalmente esdrúxula [...] Então, nossa, foi uma briga porque eu não entendia como um espaço, não era um espaço de reformulação, não havia. Era uma pessoa, um grupo de pessoas que não tinham conhecimento específico da área e que elaborou aquilo e não deixava mudar. E eu lembro que era sempre assim: [...] “quando a gente fizer a revisão do PPC, você muda”. Só que aí de repente, quando eu falava “tá, agora dá para mudar?”, “não, a gente já enviou”. Então era um processo que foi realmente um lugar de resistência e de luta para a gente conseguir transformar. Aí enfim, chegou a grande reformulação, dos PPCs, e aí nós [ela e seu colega de *campus*] conseguimos, enfim, fazer uma ementa de acordo com o que a gente acreditava, de fato, com uma coerência teórica e tudo mais e da área. Aí, assim, a gente nem chegou a concluir aquela ementa nova nos 3 anos e aí veio o balde de água fria que foi a CIPATEC. [...] então a própria ideia de que a gente tinha avançado tanto, eu não vou dizer decolonialidade, mas que nós consideramos, eu e o [colega de *campus*], que nós tínhamos avançado nessa coisa do que é essencial, das intencionalidades, do nosso papel, da ideia de resistência, da formação, dessa formação que a gente queria para os nossos alunos e tal. E aí veio então esse balde de água fria que foi do surgimento do homem até os dias atuais, né. [...] E é uma coisa assim que me deixou desesperada, por que de novo a gente vai trabalhar *tudo*⁵⁷? A gente discute tanto e aí a gente vai trabalhar com *tudo*? Mas ao mesmo tempo, o professor, [...] que é a ideia da resistência. A gente já inclui ali na prática da sala de aula, [...] é o recorte que você faz, é o conceito que você vai trabalhar e que transforma. Mas eu de fato, apesar de todos esses problemas, eu enxergo que no Instituto a gente tem essa possibilidade, esse lugar... a gente tem garantido esse nosso lugar, a gente tem essa autonomia, tanto de ser o autor quanto de ser aquele que vai pensar e refletir. [...] mas essa ideia de espaço de resistência mesmo que a gente tem ali, tentando

⁵⁷ Ao falar “tudo” a professora está se referindo à perspectiva cronológica linear de currículo de História, associada nesta tese à tradição curricular da disciplina escolar de História.

trabalhar, porque essa ideia da gente ter uma única, um ementário para uma instituição inteira é complicado, né? (Fala de professora do IFC no Encontro 1 do Curso de Formação)

Além disso, outro aspecto levantado por uma docente de outro *campus* do IFC foi que apesar de a unicidade ser de 75% e não total, os 25% em que havia possibilidade de adaptação à realidade local foram, em geral, destinados aos componentes curriculares ligados à formação técnica, para adequar às especialidades do corpo docente de cada *campi*, por exemplo, fazendo com que as disciplinas ligadas à formação geral, como é o caso da disciplina de História, tivessem um caráter mais padronizado.

Foi interessante perceber que o relato dos/das docentes do IFC sobre o processo de construção das *Diretrizes*, em especial no que se refere à unicidade, foi recebido de forma crítica por docentes do IFSC que mostraram certo receio de que fossem adotados processos e escolhas semelhantes no movimento que se iniciava em sua própria instituição, como pode ser observado na fala a seguir:

Aí eu fico pensando, qual das duas hipóteses é a melhor, ele todo formatadinho para rede toda [como no IFC], e daí lá no meio você cria a sua margem, ou esse currículo totalmente customizado, para o lugar, para o espaço, mas que também ao mesmo tempo, é meio personalista demais da cara do professor, não é? Não... [estou] sem resposta, mas eu acho que nos dois lados, temos perdas e ganhos, isso que me chamou atenção. (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Na relação entre unicidade e autonomia curricular docente, a partir do que dizem o documento das *Diretrizes*, a entrevista com o representante da PROEN do IFC e as falas de docentes dessa instituição no curso, é possível inferir que a unicidade, especialmente da forma realizada no IFC, limita bastante a autonomia docente no sentido de adaptar o currículo à realidade local do seu *campus* e de seus/suas estudantes ou de imprimir de forma mais efetiva sua autoria particular nos textos curriculares dos PPCs. Além de haver um texto comum orientador dos conhecimentos de área, a unicidade associada ao PPC, em especial nas ementas, limita a possibilidade de tradução da política curricular pelos/as docentes no contexto dos *campi* e dos cursos. No caso específico da disciplina de História, a opção pela padronização curricular parece fortalecer uma abordagem mais tradicional de currículo de História, limitando possibilidades de tensionamento no sentido de perspectivas que abordam o ensino de História de forma mais plural, no âmbito da

produção dos textos curriculares, como será discutido de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

A opção pela unicidade parece ser um limitador da autonomia curricular docente em um sentido mais individualizado de expressão da autoria. No entanto, a elaboração de documentos curriculares não é um processo individual, mas coletivo. Nesse sentido, a unicidade parece ter ocupado outro papel importante do ponto de vista institucional. Além de ser defendida pelos representantes da Pró-Reitoria de Ensino envolvidos na elaboração das *Diretrizes* do IFC como um caminho para a construção de uma identidade institucional, a unicidade também pode ter se constituído em um caminho estratégico para afirmação do documento no contexto turbulento que passava o Ensino Médio e o debate curricular no Brasil, com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, com implicações particulares para os Institutos Federais. Naquele contexto de ameaça do modelo de Ensino Médio e de currículo dos IFs, padronizar, que também implica em uma tentativa maior de controle curricular, poderia significar uma segurança a mais para a defesa do EMI nessas instituições. Dessa forma, a unicidade pode ter sido tomada como estratégia para fortalecer a autonomia curricular do ponto de vista coletivo, assegurando à instituição a manutenção do seu modelo formativo para o Ensino Médio. Mesmo assim, não se pode desconsiderar os efeitos provocados pela padronização curricular na autonomia curricular docente.

Embora o contexto da prática não seja o foco da análise realizada nesta tese, nas falas dos/as docentes do curso ele apareceu constantemente associado a outras formas de atuação curricular, como a produção de textos curriculares, ajudando a compor o retrato da especificidade da atuação curricular docente nos Institutos Federais. Nessa relação, a autonomia curricular docente no âmbito da prática também foi tematizada tanto em suas potencialidades quanto em seus limites.

Uma limitação à autonomia curricular observada pelos/as professores/as tanto do IFSC quanto do IFC participantes do curso são as formas de controle do trabalho docente que vivenciam nas instituições onde atuam; entre elas foram citadas especialmente as auditorias realizadas nos planos de ensino e diários de classe, instrumentos cotidianos de trabalho docente. De acordo com eles/elas, essas auditorias são internas, realizadas por servidores/as específicos da própria instituição, de forma supostamente preventiva, ou seja, para verificar se há algum problema e resolvê-lo antecipadamente a auditorias de órgãos externos; no entanto, os/as docentes relataram que o clima que envolve essas auditorias é de tensão, controle e

tentativa de amedrontamento. Os objetos das auditorias internas são sorteados anualmente pelo/a auditor/a chefe da instituição e, por vezes, recai sobre os planos de ensino e diários de classe. Nessas auditorias é verificada a compatibilidade entre o que está previsto nos PPCs, o planejamento de curso anual ou semestral do/a professor/a e os registros do que foi realizado em sala. Quando o texto do PPC destoa em relação ao que é programado nos planos de ensino e registrado no diário de classe, os/as docentes são chamados a se justificarem. No curso de formação, foram relatadas diversas situações vivenciadas pelos/as professores/as participantes de forma bastante crítica, como no relato a seguir:

Eu estava pensando naquela parte ali das nossas resistências, das necessidades de ter essa resistência [...] nossa resistência quanto às leis maiores, mas às vezes a nossa resistência está internamente, muito mais do que externamente. No *campus*, a gente vivencia algumas situações assim, que talvez tenha em outros *campi*, mas eu vou falar especificamente do meu quintal aqui, que é a parte da nossa “querida” fiscal, vamos dizer assim, [...] e que ela quer que todos os planos de ensino e todos os diários de classe, [...] estejam exatamente, palavra por palavra, tal e qual está nas ementas dos cursos. E se não dá auditoria. Então é nesse nível assim. E aí, até uma discussão que foi para CONSUP e companhia, que, às vezes, o que está lá é uma coisa geral e você vai especificando os tópicos e a pessoa não tem conhecimento para fazer essa avaliação. Mas pior do que alguém que não tem conhecimento nem de Educação, que nunca chegou numa sala de aula para dar aula, te avaliar nesse sentido, é quando você tem colegas do Núcleo Pedagógico querendo que você especifique ponto por ponto tudo o que vai ser falado em sala de aula. Teve uma última reformulação do curso, nós ficamos, eu e o [colega de *campus*], que agora está na PROEN, [...] nós estávamos brigando com o Núcleo Pedagógico porque nós tínhamos colocado “movimentos populares do século XX” na ementa de uma das unidades curriculares de História, porque daí a gente faria um recorte dentro dos movimentos populares, daquilo que fosse interessante para aquela turma, para aquele momento histórico e o Núcleo Pedagógico não queria aprovar a ementa porque é muito abstrato, tem que especificar. Mas o objetivo justamente é esse! Abstrato para que você possa fazer a seleção, que não seja obrigatório ser aquilo. E aí é um problema bem sério, essas lutas dentro da instituição, com pessoas que têm o poder dizer não, isso não vai passar. E aí, você tem a ementa dizendo que é uma coisa e você fazendo outra na prática, porque no final das contas é o que a gente faz. Mas é complexo que, mesmo dentro da instituição, pessoas que dizem defender as correntes não sejam capazes de enxergar que estão agindo contra. (Fala de professora do IFSC no Encontro 1 do Curso de Formação)

A fala dessa professora exemplifica a afirmação de Arroyo de que “há tensões entre os avanços da autonomia e criatividade docentes e os controles e as cobranças limitando a conquista da autoria e criatividade profissional” (ARROYO, 2013, p. 34). De acordo com os/as docentes, as auditorias são realizadas por pessoas que não são ligadas ao campo da História, nem mesmo da Educação, o que faz com que suas avaliações sejam bastante burocráticas, não levando em conta a dinamicidade do

trabalho docente e as necessidades de adaptação curricular que ocorre entre o texto do PPC, o planejamento de curso e o registro do que ocorreu em cada aula. Nesse sentido, parece haver uma tentativa de controle de sua atuação cotidiana que passa por uma visão de política curricular bastante prescritiva e estática por parte dos/as auditores/as. De acordo com os/as docentes, a tentativa de controle aumentou com o uso das tecnologias digitais e sistemas institucionais e se agravou durante a pandemia, quando o registro das atividades docentes deveria ser ainda mais detalhado. Vale destacar que um professor que recentemente havia ingressado no IFC, mas já tinha experiência prévia no Instituto Federal de Minas Gerais se mostrou assustado com o relato dos/as colegas sobre auditoria, uma vez que em seus oito anos como docente de um outro IF nunca havia vivenciado situações semelhantes. Dessa forma, fica o questionamento, que não pode ser respondido no escopo desta tese, se essa é uma prática comum aos IFs ou específica da realidade do IFSC e do IFC.

A prática das auditorias nos planos de ensino e diários de classe parece tentar levar os/as docentes a terem uma relação de subordinação aos textos curriculares. Nessa perspectiva, as ementas dos PPCs não estariam lá para orientar a prática docente, mas para serem seguidas à risca, literalmente sem mudar uma vírgula de lugar a não ser que seja justificado. No entanto, os relatos docentes mostram que esses sujeitos, mesmo não podendo simplesmente passar ao largo das auditorias, arrumam estratégias para conciliar a visão estática de currículo dos/as auditores/as com a dinamicidade do currículo na prática (LOPES, 2018b; MACEDO, 2018). Dentre essas estratégias, destacaram a redação das ementas dos PPCs com a utilização de termos e expressões mais amplos, que podem ser detalhados e direcionados como forma de adaptação às diferentes turmas e a temas que surgem e se tornam pertinentes no debate social mais amplo e que podem dialogar com a disciplina de História.

A relação entre o caráter estático do PPC e a dinamicidade do currículo na prática foi abordada para além da questão das auditorias. Para os/as docentes do curso, o ritmo de mudanças dos PPCs não corresponde à necessidade de constante transformação do currículo de História na prática da sala de aula, seja por motivos de adaptações às turmas, mas também das transformações pelas quais passam os/as próprios/as docentes, que, como intelectuais que são (GIROUX, 1997), em seu

constante movimento de estudo, sentem a necessidade de modificar os tópicos que consideram pertinentes de serem trabalhados com os/as estudantes.

Nesse sentido, a relação desses/as docentes com o texto curricular dos PPCs, tomados aqui como micropolítica curricular, parece ser complexa. Ao mesmo tempo em que eles/elas participam da produção da política curricular, sendo, em geral, os/as principais responsáveis pela produção do texto relativo à disciplina de História em seus respectivos *campi*, também se sentem presos pelos próprios textos que elaboraram, uma vez que o ritmo de reelaboração dos PPCs não acompanha as demandas de modificação que percebem serem necessárias no currículo que produziram. Um professor comentou que as ementas da disciplina de História dos PPCs do *campus* onde atua foram elaboradas por ele logo que havia ingressado no IFSC, ainda deslumbrado com a instituição e sem a prática de atuação no EMI. Atualmente, depois de alguns anos, observa vários problemas no currículo que ele mesmo elaborou, como a quantidade excessiva de tópicos para a carga horária disponível, por exemplo, mas ainda não houve a possibilidade de reformular esse texto:

Tem partes do PPC do *campus* que fui eu mesmo que escrevi quando tinha dois meses de casa. Eu botei qualquer coisa em alguns dos [espaços], desculpa, não sem reflexão, mas assim, hoje pensando eu achei que ia dar, eu achei que era legal. Agora eu mesmo estou tendo que ser escravizado para botar no meu diário o que o PPC, que eu mesmo, de certa forma, coloquei lá e eu estou me autorizando a dizer “não, eu sei que não foi nessa ideia que eu botei assim no PPC. Eu botei lá, porque sei lá, eu me iludi que ia ser legal falar disso aí”. Mas não foi uma coisa bem pensada, talvez num nível que hoje eu pensaria de novo. Então, assim, essa história da contingência do currículo, chegou lá porque foi assim que chegou. E, às vezes, o que aplica não é o mesmo que produziu, mas nos Institutos [...] a gente tem essa oportunidade de ser não só os executores do currículo, como muitas vezes, na grande parte das vezes, os produtores dele. Então nós temos, e isso que eu estou dizendo que é um conflito entre o produtor e o executor, que sou eu mesmo em alguns aspectos, pensa só, né. Mas e que bom que a gente ainda tem esses dois aspectos, mas ainda assim não passa sem problemas, porque como eu disse, a gente muda de ideia, muda de perspectiva, aprende mais, entende que tem coisas que foram ingênuas ter colocado daquela forma. E daí se tu és obrigado, por um fim de auditoria, a colocar aquilo é duplamente inútil, sabe, às vezes. (Fala de professor do IFSC no Encontro 1 do Curso de Formação)

Considerando o caráter estático dos PPCs, é no contexto da prática (BALL, 2011; MAINARDES, 2006) que esses/as docentes buscam fazer as adaptações e modificações que sentem necessidade e que ainda não podem ser impressas no texto da política curricular presente nesses documentos, explicitando a vivacidade do currículo em sua dimensão de prática e sua relação sempre tensa com o texto

curricular. Como a orientação de ambas as instituições estudadas nesta tese parece seguir as ementas que estão nos PPCs sem alterações, o contexto da prática se torna, também, um espaço de resistência e de atuação nas brechas do texto curricular produzido pelos/as próprios/as docentes, como pontuado em algumas das falas já citadas. Essa se constitui em uma especificidade do movimento da política curricular nos Institutos Federais analisados: os/as docentes, além de atuarem no contexto da prática e, nessa atuação, criarem estratégias de resistência ao texto curricular prescritivo, o que é comum à prática curricular docente em outros contextos (LOPES, 2018b; MACEDO, 2018), são tradutores dos textos curriculares que eles/as próprios/as elaboraram.

Além disso, é a partir das resistências ao texto curricular de sua própria autoria, que pensam nas modificações a serem realizadas nos textos dos PPCs nos momentos de reelaboração. Ou seja, na especificidade da atuação curricular docente nos Institutos Federais, o contexto da prática não é apenas o lugar de tradução do texto curricular, mas se torna também um indutor para mudanças nesses mesmos textos, como pode ser percebido na fala deste professor: “Mas eu, cada vez mais, eu me convenço que o currículo, ou melhor, planejamento de aula que vai virar a longo prazo alguma coisa, como uma ementa ou um currículo, ele é vivo ele, ele é dinâmico” (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação).

Dessa forma, tomo o contexto da prática no escopo desta pesquisa não como objeto de análise, mas como parte fundamental do ciclo de políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de EMI do IFSC e do IFC, como um espaço em que, a partir da atuação docente em sala de aula e as constantes reflexões desses intelectuais sobre esse processo, também os mobiliza na (re)elaboração dos textos curriculares. Considero pertinente a discussão de Giroux sobre a relação da prática com a intelectualidade docente para pensar no contexto dos IFs:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia [sic] de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, **nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática**, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do

intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. (GIROUX, 1997, p. 161. Grifo meu.)

O contexto da prática, como espaço de resistência e de autonomia curricular docente, também foi abordado na entrevista com o Pró-Reitor de Ensino do IFSC:

Então não existe uma autonomia que seja plena nesse sentido, porque muitas coisas atravessam aí. Mas existe um campo que é aquilo que o professor vai exercitando, vamos dizer assim, de maneira consciente ou não, de maneira oficializada ou não, que é o currículo da prática, então eu acho que é aí que está mais explicitado, ou seja, eu quero esse currículo desta maneira. E eu acho que é fundamental que se mantenha isso, porque se nós retirarmos essa perspectiva de que se possa fazer de maneiras distintas, a gente corre o risco de, justamente... também... se isso é uma manutenção do conservadorismo, da educação bancária e tudo mais, por outro lado, retirar isso também pode significar a gente ter um currículo prescrito, de uma outra ordem, que o professor perde a sua capacidade de pensar, refletir, produzir o currículo na sua forma. Então, é sempre um campo, uma linha ténue entre aquilo que é e aquilo que pode ser e aquilo que as condições objetivas permitem que o professor seja, mas que, talvez o próprio carácter artesanal do trabalho docente é um fator que, se de um lado é como eu disse antes, é um fator que conserva muitas coisas que precisariam ser transformadas, por outro lado também é a manutenção da possibilidade da não massificação, padronização e desespecialização [sic] do trabalho docente. E é o que justamente a lógica de mercado mais abomina, porque o capital foi gradativamente acabando com o trabalho artesanal, e aí quando a gente olha para o trabalho docente, a gente vê ainda os indícios da perspectiva artesanal. Então o que os organismos internacionais, os governos de todos... tentam fazer é justamente retirar cada vez mais essa possibilidade de acontecer de outra forma. Mas, eu acho que é uma luta constante para manter também. Então, é esse campo... dessa relação que eu estava falando antes. Entre a manutenção e a transformação, entre aquilo que se quer que o currículo seja e aquilo que ele é. E o trabalho artesanal é um trabalho que, ao manter-se artesanal mantém o poder também, mantém um poder que dá ao docente a condição de direcionar o currículo para cá ou para lá, de dizer que está fazendo, mas não está fazendo. Ou seja, de construir algo... [...] Porque aí que está a válvula de escape do processo artesanal da construção do currículo e do currículo que se materializa. (Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do IFSC)

Uma noção interessante para pensar a figura docente abordada pelo Pró-Reitor de Ensino do IFSC nesse trecho de sua entrevista é a de artesanaria. Em sua fala sobre atuação curricular docente, enfatiza o âmbito da prática e pontua o carácter artesanal do trabalho docente, contrapondo-o com a massificação e padronização do trabalho no contexto capitalista. Considero essa perspectiva trazida pelo entrevistado potente para a discussão que proponho sobre autonomia curricular docente no contexto dos Institutos Federais. Historicamente, o trabalho artesanal funciona em uma lógica diferente daquela do trabalho capitalista, pautado pela racionalidade industrial. O trabalho industrializado é fragmentado, o/a trabalhador/a não é dono das ferramentas para seu ofício, a produção é padronizada e seu ritmo e finalidade são

ditados por algo alheio a ele/ela. O trabalho artesanal contempla em si tanto a dimensão da concepção quanto a execução do que se quer realizar. Um artesão ou uma artesã precisa ter disponível tanto a matéria-prima quanto as ferramentas, inclusive intelectuais, para realizar seu trabalho. O fruto desse fazer é sempre único, pois imprime em si a identidade de quem o faz. O artesão e a artesã são sujeitos que, na medida que se tornam mais experientes, se tornam mais exímios no que fazem. O trabalho artesanal envolve o domínio de determinadas técnicas, mas também de sutilezas que são desenvolvidas na prática.

Considero a ideia de artesanania potente para pensar a atuação curricular nos IFs, pois reconhecer a dimensão artesanal do trabalho docente coloca esses sujeitos em posição de autoria. Implica perceber que cada docente é único/a e, portanto, não há possibilidade de homogeneização de seu trabalho (LOPES, 2018b), ainda que haja tensionamentos nesse sentido, seja nas políticas curriculares de âmbito nacional ou institucional. Implica olhar para a atuação docente como um trabalho que envolve técnica, mas também criatividade e experiência (GIROUX, 1997; ARROYO, 2013). Implica perceber o caráter indissociável entre a concepção e a prática, em um trabalho intelectual que envolve a constante reflexão e reinvenção do próprio fazer (GIROUX, 1997). Implica, por fim, perceber que, quando esses sujeitos são envolvidos nos processos de elaboração das políticas curriculares, os textos que produzem estão intimamente ligados à sua ação pedagógica, em um processo de retroalimentação entre a produção do texto da política e sua tradução no contexto da prática em que os/as protagonistas/as são os/as próprios/as professores/as.

Neste capítulo me propus a situar a atuação dos professores e das professoras de História do IFSC e do IFC no movimento de produção dos textos das políticas curriculares dos cursos de EMI. Para isso, realizei três movimentos distintos e complementares: em primeiro lugar, identificar as especificidades das políticas curriculares para o EMI nos Institutos Federais; em segundo lugar, conhecer as particularidades dessas políticas curriculares no IFSC e no IFC, identificando o espaço de atuação docente; por fim, discutir as margens da atuação curricular docente nessas instituições. Nesses três movimentos, o conceito de autonomia, seja institucional ou docente, foi central para a discussão realizada.

Com base na análise de diferentes fontes, documentais e empíricas, que trouxeram as perspectivas de diferentes sujeitos, como o FDE/CONIF, as PROEN do IFSC e do IFC e docentes de História de ambas as instituições, identificou-se especificidades do ciclo de políticas curriculares para o EMI no IFSC e no IFC. Autonomia foi uma categoria chave não à toa; foi possível perceber que é um princípio estruturante desde as políticas indutoras do FDE/CONIF, que defendem a autonomia da Rede Federal em elaborar suas próprias políticas frente às transformações e ameaças trazidas pela Reforma do Ensino Médio, passando pelas políticas institucionais do IFSC e do IFC, que reiteram a postura do FDE/CONIF em seus documentos, chegando até a atuação docente na elaboração dos textos das políticas, tanto na construção de diretrizes institucionais, quanto na construção dos PPCs dos cursos no âmbito dos *campi*. Essa autonomia, porém, possui diferentes nuances. No âmbito institucional, seja no FDE/CONIF ou no IFSC e no IFC, a autonomia é estrategicamente cotejada com diferentes documentos curriculares, mas não foge a aspectos normativos que precisam ser atendidos. Já no âmbito da atuação docente, a autonomia, embora seja reconhecida como importante e potente por esses sujeitos, é limitada por uma série de fatores, sejam eles externos ou internos às instituições em questão, inclusive nas escolhas adotadas nas próprias políticas curriculares institucionais, como é o caso da opção pela unicidade no IFC.

Outra especificidade observada, central para a discussão proposta nesta tese, se refere à atuação docente no ciclo de políticas curriculares dos IFs, situada no contexto do IFSC e do IFC. De acordo com a abordagem do ciclo de políticas com a qual dialogo neste trabalho (MAINARDES, 2006; BALL, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES; MACEDO, 2011b), os/as professores/as são sujeitos fundamentais da política curricular, atuando especialmente na tradução dos textos das políticas no contexto da prática. A análise realizada neste capítulo indica que a atuação docente nas políticas curriculares em foco vai além do contexto da prática. O contexto da prática continua sendo o espaço primordial de atuação curricular docente no IFSC e no IFC, no entanto, nessas instituições, os/as docentes são sujeitos centrais também no contexto de produção dos textos das políticas. Na especificidade dessas instituições, parece haver uma relação orgânica entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Não apenas no contexto da prática se traduzem os textos curriculares, mas, é nesse

contexto que surgem questões e reflexões que induzem transformações no contexto de produção de texto.

Nesse sentido, pode-se dizer que nessas instituições os/as docentes são tanto tradutores quanto elaboradores dos textos das políticas curriculares. Isso pode ser pensado tanto em uma perspectiva coletiva, ou seja, o corpo docente do IFSC e do IFC produz os textos das políticas e também os traduzem, mas também em uma perspectiva individual, que ocorre em muitos casos como observado entre os/as docentes participantes da pesquisa, onde o/a mesmo/a professor/a é aquele/a que participou da elaboração das diretrizes curriculares institucionais ou, o que é ainda mais comum, da construção do texto do PPC, em especial das disciplinas com as quais atua, e traduz o próprio texto que elaborou em sua prática cotidiana em sala de aula.

Além disso, na especificidade dos Institutos Federais, a atuação docente se efetiva em outros âmbitos da política curricular além dos já mencionados. Se considerarmos que o CONIF é composto por servidores/as (principalmente gestores/as) dos IFs, dentre os quais muitos são docentes, principalmente no Fórum de Dirigentes de Ensino, composto pelos/as Pró-Reitores/as de Ensino dessas instituições, cargos frequentemente ocupados por servidores/as docentes, podemos dizer que esses sujeitos também estão presentes no contexto de influência das políticas curriculares para os IFs, uma vez que, conforme discutido na primeira seção deste capítulo, o FDE/CONIF possui importante papel de indutor de diretrizes para as políticas do EMI na Rede Federal. Nesse sentido, a partir da análise realizada neste capítulo, considero que os/as docentes dos IFs se constituem como intelectuais que pensam e fazem o currículo em diferentes âmbitos que compõem o ciclo de políticas curriculares nessas instituições. Essa atuação curricular docente é, porém, permeada por diversas tensões, como é próprio do movimento curricular (LOPES, 2018a; APPLE, 2008; ARROYO, 2013), seja no âmbito da relação com a política curricular mais ampla para o Ensino Médio no Brasil, seja no âmbito da prática cotidiana em sala de aula, sendo marcada, portanto por um delicado jogo entre autonomia e resistência.

Se neste capítulo o objetivo foi situar a atuação dos/as professores/as de História no movimento das políticas curriculares para o EMI do IFSC e do IFC, buscando identificar os espaços ocupados por esses sujeitos, especialmente na produção dos textos da política curricular, no próximo capítulo me debruçarei a perceber como, a partir da autonomia (repleta de nuances) que possuem nesse

processo, exercem sua autoria ao mobilizarem sentidos de conhecimento histórico escolar nos textos que produzem.

4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ENTRE MARCAS DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE DO SABER

O currículo é um território amplo e complexo, que pode ser acessado e percorrido por diversos caminhos, que muitas vezes se entrecruzam (SACRISTÁN, 2000). Escolhi adentrar no território curricular objeto desta pesquisa – as políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais em Santa Catarina – pelos sentidos de conhecimento histórico escolar que são mobilizados pelos/as docentes em sua autoria no processo de produção desses textos curriculares.

Inspirada nas teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2015; LOPES, 2013), especialmente as de viés discursivo (LOPES; MACEDO, 2011b; LOPES, 2018a), neste trabalho dialogo com o debate sobre política curricular como um espaço no qual se produzem identidades e sentidos, sempre em movimento e em disputa. No processo de significação do currículo, diferentes posições políticas e identitárias buscam hegemonizar determinados sentidos em um processo de negociação que resulta em consenso conflituoso precário e contingente (BARREIROS; FRANGELLA, 2010; LOPES, 2018a).

No caso da disciplina de História, observo essas disputas considerando o objeto da própria disciplina, na qual as disputas de sentidos envolvem a significação do passado e da própria História. Nesse contexto, as disputas por identidade são também por identidades coletivas, sobre como se quer representar o Brasil e seu(s) povo(s) por meio de sua(s) história(s) e sobre como se conta sua história no currículo. Considero que as formas como se seleciona e se organiza os conhecimentos no currículo da disciplina escolar de História produzem (ou invisibilizam) identidades, sejam elas universalizantes ou plurais, além de produzirem narrativas históricas, atribuindo sentidos ao passado, à História e ao próprio currículo da disciplina.

Dessa forma, considero que no processo de escolhas curriculares para a disciplina de História (fatos e processos selecionados, periodização utilizada, sujeitos privilegiados, forma de organização dos conteúdos, entre outros tantos aspectos), são mobilizados *sentidos de conhecimento histórico escolar*. Esses podem ser múltiplos, conflitantes entre si, podem ser herdeiros de diferentes formas de entender a disciplina de História e disputam pela hegemonia na significação do currículo. Neste capítulo,

me proponho a analisar os sentidos mobilizados pelos professores e pelas professoras de História dos IFs em Santa Catarina em sua atuação na elaboração de textos de política curricular.

Analisar os sentidos mobilizados, também pode ser feito de diferentes maneiras. Neste trabalho, me proponho a analisar os sentidos nos currículos de História utilizando a chave da colonialidade/decolonialidade do saber. Entendo-a como uma dupla chave de análise, mas que ao invés de identificar dicotomias, busca perceber embates; sem o objetivo de categorizar, busca evidenciar marcas nos currículos: da tradição curricular, influenciada pela colonialidade do saber e do tensionamento dessa tradição, com ênfase na decolonização do saber.

Gostaria de recuperar aqui a analogia de Silvia Cusicanqui (2010) e o uso que faz do conceito aymara de *ch'ixi*, já apresentada no *Capítulo 2 – Metodologia*, para ilustrar essa dupla chave de análise:

*La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción **sin nunca mezclarse del todo**. La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de **algo que es y no es a la vez**, es decir, a la lógica del tercero incluido. (CUSICANQUI, 2010, p. 69. Grifos meus)*

A autora associa seu conceito de *ch'ixi* (*mezcla abigarrada* ou, em tradução livre, mistura heterogênea) à pedra jaspe cinza. A cor cinza da pedra é dada pela interação visual entre as pequenas manchas brancas e pretas que a compõem e a maneira como essas manchas interagem resultam em diferentes desenhos, únicos em cada pedra, que podem ser interpretados de forma mística.

Assim como na jaspe cinza, as marcas da colonialidade do saber e da decolonização do saber coexistem nos currículos, formando sentidos de conhecimento histórico escolar. Esses sentidos são únicos em cada currículo, assim como as imagens místicas de cada pedra, a depender de que marcas estão presentes, como se relacionam e como são interpretadas. Na pedra jaspe, a cor cinza é uma ilusão, formada por pequenas manchas brancas e pretas que podem ser identificadas se olhadas com atenção. Nos currículos, os sentidos de conhecimento não são coesos, são frutos dos embates entre as diferentes marcas que podem ser identificadas quando analisadas de modo mais detido. E assim como propõe Cusicanqui, cujo conceito de *ch'ixi* não busca representar uma identidade homogênea,

mas mostrar a heterogeneidade da mistura na qual os elementos conflitantes que compõem a identidade possam ser percebidos, a forma como pretendo analisar os currículos também tem por objetivo evidenciar as marcas e os movimentos de embates que os compõem, sem almejar uma pedra lisa, polida, com uma cor cinza sólida e sem imagens a serem interpretadas, extrapolando um pouco a analogia da jaspe cinza.

Para isso, na primeira parte do capítulo, faço uma discussão sobre o currículo da disciplina escolar de História evidenciando permanências e mudanças em sua trajetória, no intuito de identificar as marcas da colonialidade do saber na tradição curricular da disciplina, assim como marcas que apontem para o tensionamento dessa tradição, dando ênfase aos movimentos que dialogam com o debate sobre a decolonização do saber, com o objetivo de estabelecer um quadro categorial para subsidiar a análise subsequente.

Já na segunda parte, proponho analisar, utilizando o quadro de categorias apresentado ao final da primeira parte, os textos das políticas curriculares para a disciplina de História dos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina (IFSC e IFC) buscando perceber os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados pelos professores e pelas professoras em sua autoria na elaboração desses textos.

4.1 UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE: CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA CHAVE DA COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE DO SABER

Muitos trabalhos de maior ou menor fôlego sobre a trajetória histórica da disciplina escolar de História já foram produzidos⁵⁸. Por isso, meu objetivo não é fazer um histórico extenso da disciplina (pois já há rica bibliografia sobre o assunto), mas fazer uma discussão utilizando a dupla chave da colonialidade/decolonialidade do saber, buscando identificar como a colonialidade marcou (e ainda marca) o currículo

⁵⁸ Como referenciais principais (mas não exclusivos) sobre a história do currículo de História, com ênfase no contexto brasileiro, utilizo os seguintes trabalhos: Abud (2011), Araujo (2012), Bittencourt (2008 e 2018) e Schmidt (2012). Nos trabalhos lidos para esta pesquisa, Elza Nadai e Selva Fonseca são autoras também recorrentemente citadas como referências centrais no debate sobre história da disciplina escolar de História no Brasil. Alguns autores aparecem como referenciais teóricos recorrentes no debate sobre currículo e ensino de História: André Chervel (e o debate sobre cultura escolar), Henri Moniot (e a História como disciplina escolar), Ivor Goodson (e a ideia de comunidade disciplinar), Jean-Claude Forquin (e o conceito de saberes escolares), Jörn Rüsen (e o debate sobre aprendizagem histórica), Raimundo Cuesta Fernandez (e o conceito de código disciplinar). Dessa forma, apesar desses autores e autoras não serem utilizados como referenciais, suas ideias e seus conceitos contribuem, ainda que indiretamente, para este trabalho.

de História, assim como perceber como tem sido tensionada por movimentos que podem ser associados com a decolonização do saber na trajetória dessa disciplina escolar, especialmente no contexto brasileiro. A discussão realizada aqui tem por intuito identificar elementos que possibilitem a construção de um quadro de categorias que possa subsidiar a análise das proposições curriculares selecionadas nesta tese de uma forma que permita não categorizar, mas perceber movimento nos sentidos de conhecimento nesses documentos.

Levando em conta que o debate curricular é muito marcado pelas discussões sobre conhecimento e poder, considero que o conceito de colonialidade do saber é muito profícuo, em especial sobre a disciplina de História que, tanto em sua faceta acadêmica quanto escolar, foi por muito tempo (e ainda é) utilizada como parte do aparato colonial, marcando a tradição curricular da disciplina, como discuto a seguir. Da mesma maneira, considero importante o conceito de decolonialidade do saber, pois contribui para perceber tensionamentos que a colonialidade vêm sofrendo historicamente, assim como para vislumbrar outras possibilidades, no caso desta tese, curriculares, que buscam superar a subalternização de sujeitos e suas histórias.

Para pensadores e pensadoras ligados ao debate decolonial⁵⁹, a Modernidade é inseparável da colonialidade. A colonialidade é, segundo essa perspectiva, uma matriz de poder fundada na colonização da América, que foi estruturante da Modernidade e perdura no presente. A matriz colonial se expressa em diferentes esferas, como em relação ao ser e ao saber. A colonialidade do saber refere-se às relações de poder no campo do conhecimento, em um processo de tentativa de apagamento de saberes não-ocidentais e não-cristãos. Nesse sentido, a colonialidade do saber também é intrínseca à forma de conhecimento que emerge e se consolida na Modernidade: a ciência moderna. Dessa forma, no entendimento desses autores e autoras, as diferentes disciplinas que surgem com a ciência moderna são marcadas pela colonialidade. No caso da disciplina de História isso não é diferente.

⁵⁹ Aqui me refiro principalmente ao debate proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (BALESTRIN, 2013; QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2003; GROSFUGUEL, 2009; GROSFUGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; MALDONADO-TORRES, 2016; LANDER, 2005a; LANDER, 2005b; DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005)

Apesar de podermos remontar o pensamento histórico ocidental à Antiguidade grega⁶⁰, a História como ciência surge na Modernidade, mais especificamente no que Mignolo (2003) chama de segunda Modernidade, a partir do século XVIII. Como nos alertam Aimé Césaire (1978, p. 41), Frantz Fanon (1968, p. 38) e mais recentemente Linda Smith (2018, p. 43-49), a ciência histórica nasceu comprometida com o projeto colonial europeu, justificando a colonização e suas atrocidades em nome de uma visão de civilização e progresso, que pretensamente tiraria os povos colonizados de seu suposto atraso, em uma visão histórica unilinear. A disciplina escolar de História é herdeira desse pensamento, carregando em sua tradição curricular muitas dessas marcas coloniais.

Ao falar, ainda que brevemente, sobre a história da disciplina escolar de História e, mais especificamente, sobre sua tradição curricular, busco pensar sobre a disciplina e seu currículo na atualidade como fruto de um processo histórico, marcado por mudanças, mas também por permanências, que interessam sobremaneira à discussão deste trabalho. Nesse sentido, considero pertinente o debate de Luis Fernando Cerri (2019) acerca do código disciplinar da História, conceito desenvolvido originalmente por Raimundo Cuesta Fernández. O conceito, sintetizado por Cerri (2019, p. 44) como “uma tradição social referenciada na escola, composta por um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas, conjunto esse que dá legitimidade à função educativa da história, ao mesmo tempo que regulamenta a prática de seu ensino”, serve não apenas como uma ferramenta para pensar sobre a história da disciplina, mas também para pensar sobre os problemas do ensino de História no presente. O conceito traz em si uma perspectiva genealógica e defende que

para os fins de enfrentamento dos problemas de ensino hoje, faz mais sentido averiguar as relações entre a situação atual com suas origens e seus desdobramentos, identificando as forças motrizes das mudanças e permanências, do que contemplar o passado da disciplina como fragmentos ilhados no tempo. Essa perspectiva genealógica, de inspiração foucaultiana, pretende investigar o quadro de valores que compuseram e seguem compondo a disciplina, desnaturalizando-os. O código disciplinar aporta uma percepção da disciplina na qual as suas origens e suas “marcas de nascença”, mesmo distanciadas no tempo e relativizadas pelas mudanças das escolas e das sociedades por mais de um século, ainda podem ser vistas como presentes e condicionantes da realidade atual do currículo e da prática de ensino. (CERRI, 2019, p. 45)

⁶⁰ Aqui me refiro ao pensamento histórico ocidental, pois estou abordando a colonialidade do saber. No entanto, é importante lembrar que as diversas sociedades não-ocidentais possuem suas próprias formas de pensamento histórico.

Inspirada pelo debate proposto por Cerri, busco, na discussão que faço a seguir, destacar principalmente as permanências de determinados sentidos de conhecimento histórico escolar que se encontram desde a origem dessa disciplina e que continuam presentes até a atualidade, especialmente aqueles que são marcados pela colonialidade do saber. Nesse sentido, a periodização proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2012)⁶¹ sobre a História do Ensino de História no Brasil contribui para perceber a longevidade e a resiliência da tradição curricular da disciplina, fundada em meados do século XIX e se mantendo hegemônica até o final do século XX, quando começa a ser questionada.

Apesar de nas obras consultadas outros conceitos serem mobilizados⁶², optei por utilizar a expressão *tradição curricular da disciplina escolar de História* para dar ênfase aos aspectos curriculares relativos à construção da identidade própria dessa disciplina escolar, uma vez que os conceitos de outros autores e autoras englobam também questões que extrapolam a discussão sobre currículo, como metodologia de ensino e identidade profissional, por exemplo.

De maneira semelhante, busco também destacar tensionamentos à tradição curricular da disciplina de História em sua trajetória. Mesmo a tradição sendo longa, forte e continuando a disputar a hegemonia nos sentidos de conhecimento histórico escolar nos currículos da atualidade, observam-se movimentos importantes de discussão curricular da disciplina nas últimas décadas, em especial após a redemocratização. São movimentos plurais e em alguns aspectos discordantes, mas que têm em comum o fato de tensionarem a tradição curricular da disciplina ao questionarem o ensino da chamada história tradicional e ao demandarem a introdução de novos conteúdos históricos e o ensino voltado para a formação cidadã. Embora não tenham suplantado a tradição curricular, esses movimentos vêm disputando a hegemonia da significação do currículo da disciplina e têm proporcionado deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar nos currículos da disciplina nas últimas décadas.

⁶¹ Na periodização proposta pela autora, que será retomada ao longo do capítulo, constam os seguintes momentos: Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); Reconstrução do código disciplinar da História (1984/...) (SCHMIDT, 2012).

⁶² Nos textos consultados sobre a história do ensino e do currículo da disciplina de História no Brasil, as autoras utilizam diferentes conceitos para tratar do mesmo processo: código disciplinar, de Raimundo Cuesta Fernández (SCHMIDT, 2012); código curricular, também inspirado no conceito de Fernández (ABUD, 2011); e comunidade disciplinar, de Ivor Goodson (ARAUJO, 2012).

Considero importante destacar que o conceito de decolonização do saber, em geral, não está presente nos documentos curriculares citados nem na bibliografia de referência⁶³. Esse conceito serve aqui, como parte do aparato conceitual deste trabalho, para direcionar minha leitura como pesquisadora. Apesar de não poderem ser caracterizados como decoloniais, muitos elementos dos movimentos que tensiona(ra)m o currículo de História, discutidos neste capítulo, se aproximam ao que defendem os estudos decoloniais e podem contribuir para a decolonização do saber. Além disso, vale lembrar que a decolonialidade, muito mais do que um conjunto de conceitos teóricos, constitui uma atitude (MALDONADO-TORRES, 2016), que envolve dimensões epistemológicas e éticas e podem ser identificadas em diversos contextos.

Para iniciar o debate sobre as marcas da tradição e do tensionamento no currículo de História proponho inverter a lógica temporal comumente utilizada para abordar essa disciplina escolar, começando não pela sua origem no século XIX, mas por contextos mais recentes, buscando perceber como essas marcas se mesclam em embates de sentidos em proposições curriculares contemporâneas.

4.1.1 Currículos mesclados: tradição e tensionamento em embate nos currículos contemporâneos

Não é possível abordar o currículo de História no momento presente no Brasil sem levar em consideração os movimentos de reformas educacionais e curriculares pelos quais nosso país tem passado nos últimos anos, influenciados pelo cenário político brasileiro. Além de reformas protagonizadas pelos setores governamentais, como a Reforma do Ensino Médio (oficializada pela Lei 13.415/2017, mas que segue em tensionamento no atual governo) e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), movimentos protagonizados por outros setores também exerce(ra)m influência sobre o currículo de História, a exemplo dos grupos que defendem uma “escola sem partido” ou dos que criticam a abordagem de temáticas ligadas a discussões de gênero e sexualidade nas escolas.

⁶³ As principais referências utilizadas neste capítulo sobre a história do currículo da disciplina de História (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2008; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012), em geral, falam de mudanças ou de inovações nos currículos, sem estabelecerem relações com a decolonialidade. O debate decolonial se torna mais presente nos trabalhos que discutem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (GOMES, 2012; MORTARI; WITTMANN, 2018; PAIM; ARAÚJO, 2018) e na tese de doutorado de Cinthia Araujo (2012), que se destaca pela abordagem decolonial, ligada às ideias de Boaventura de Sousa Santos, e pela abordagem intercultural de Vera Candau.

Nesse contexto recente, a BNCC parece ser o documento que melhor exemplifica as mudanças e as permanências no currículo de História. A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2018, p. 7) e seu processo de elaboração mobilizou intensamente o debate sobre o currículo da disciplina escolar de História nos últimos anos, potencializado por ter ocorrido em meio a um período de turbulência política no país.

O texto da BNCC de História foi publicado em um momento com grande acúmulo de discussão sobre o ensino de História, que há décadas vêm questionando a tradição curricular da disciplina, com especial força após a publicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁶⁴. Esse debate, que ocorria de forma plural e em várias frentes, pouco a pouco se consolidando, tanto em relação aos documentos curriculares quanto em relação ao contexto da prática, foi atravessado por um documento curricular de caráter prescritivo (OLIVEIRA; CAIMI, 2021) que deu novo fôlego a marcantes aspectos da tradição curricular da disciplina, como é discutido adiante. No entanto, isso não significa que todo o debate das últimas décadas tenha sido suplantado, uma vez que as discussões e documentos curriculares das últimas décadas também deixaram suas marcas. O que se observa, portanto, na BNCC de História é algo próprio do currículo: um território em que sentidos de conhecimento e de currículo são disputados e negociados epistêmica e politicamente, em busca de hegemonização na significação, ao longo do processo de elaboração de textos de políticas, materializadas em documentos, em geral, repletos de contradições, complexidades e marcas de diferentes concepções de currículo de História.

Nesta seção, me aproprio de parte da discussão realizada em torno da BNCC de História com a finalidade de pensar nos embates no currículo da disciplina atualmente, onde a tradição e a inovação coexistem, disputando espaço e produzindo sentidos de conhecimento histórico escolar. Não pretendo realizar uma análise exaustiva do documento da BNCC, mas pensá-lo na interface com o objeto deste trabalho.

No caso da BNCC de História, para perceber os embates de sentidos de conhecimento histórico escolar, tão importante quanto analisar o documento final, é

⁶⁴ Sobre a produção a respeito do Ensino de História no Brasil nas últimas décadas, ver Gonçalves e Monteiro (2017).

recuperar os debates que ocorreram no decorrer de sua elaboração. Quando foi publicada a primeira versão da BNCC para ser debatida nas escolas, no dia 16 de setembro de 2015, apenas uma disciplina não teve seu texto divulgado: a disciplina de História, por determinação do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, responsável pelo início do processo de discussão da BNCC.

Após alguns dias da publicação da primeira versão da BNCC foi divulgado o texto referente à disciplina de História. Era um documento bastante diferente do que já havia sido proposto para a disciplina até então, afastando-se tanto da tradição curricular quanto da proposta dos PCNs, principal documento nacional que orientava o currículo da disciplina até então. Tinha foco no Brasil, especialmente a partir do século XVI, mas com maior ênfase na contemporaneidade, significativa redução de conteúdos ligados aos períodos da Antiguidade e Idade Média e forte presença de conteúdos ligados à história da África e dos africanos e afrodescendentes no Brasil, assim como dos povos indígenas brasileiros (CERRI; COSTA, 2021).

A partir daquele momento, iniciou-se um intenso debate em relação à proposta apresentada para a disciplina, com reações apaixonadas tanto entre a comunidade de historiadores quanto fora desse círculo especializado. Em um ensaio crítico, Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021) analisam esses debates que, em sua visão, foram pautados, em grande medida, por uma “crítica demolidora” que não se propôs ao diálogo ou à busca de aperfeiçoamento da proposta inicial. De acordo com esses autores, foi a crítica do ex-Ministro, que saiu do cargo poucos dias depois da publicação da primeira versão do documento, que deu o tom do debate. Reproduzo, a seguir, duas manifestações do ex-Ministro sobre a primeira versão da BNCC de História, publicadas em rede social e em entrevista, respectivamente. Apesar de um pouco longas, considero importante serem reproduzidas, pois são sintomáticas dos embates de sentidos de conhecimento histórico escolar na atualidade. A primeira manifestação foi realizada nas redes sociais do ex-Ministro, logo após sua saída do cargo⁶⁵:

A base nacional comum. Não sou mais responsável por ela, mas preciso esclarecer um fato sobre a base de História. [...]

⁶⁵ Postagem feita no perfil pessoal de Renato Janine Ribeiro no Facebook, em 08 de outubro de 2015, após sua saída do Ministério da Educação. Foram recortados os trechos que dizem respeito ao currículo de História. Não foram feitas alterações na ortografia, preservando-se a linguagem das redes sociais. Disponível em <<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>>. Acesso em 29 de março de 2021.

Mas o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação.

O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir - desde a Antiguidade - a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica.

Segundo, uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas - mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. Pedi ao FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] os livros didáticos mais solicitados. Examinei-os. Vi que começavam geralmente no 6.o ano do Fundamental com a Antiguidade, mas nunca se confinavam às “raízes do Ocidente” e sim iam para os outros continentes etc etc. Não se bastavam nos reis, mas mostravam rebeliões, divergências etc. Eles me pareceram muito razoáveis.

Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p ex, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los.

Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes.

Mesmo assim, disse, acabei aceitando que fosse publicada. Mas determinei que alguns dos melhores historiadores brasileiros fossem chamados para discuti-la. Um dos convidados, só para se ter ideia da grandeza dos seus nomes, é Boris Fausto. E as discussões que estão surgindo, algumas delas com críticas duras, deverão ser levadas em devida conta. [...]

Finalmente:na transmissão do cargo, ontem, deixei claro que pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, “mas sem descambar para a ideologia”. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. Mas não há uma interpretação única de nenhum desses fenômenos. E é esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir.

O ex-Ministro também deu outras declarações sobre aquela versão da Base da disciplina de História em entrevistas a veículos de comunicação, como a que se segue:

Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia. Muitas pessoas discordam dessa visão, porque ela não dá ao aluno o repertório básico para discutir a história [...]. Se o aluno não estudou a Idade Média, o Renascimento, a Colônia, mas apenas estudou esses períodos em função da opressão, fica muito difícil ter depois condições de discutir isso. Por isso que, quando saiu o

primeiro projeto deles, eu pedi que fosse reavaliada [sic], e que eles tentassem algo com repertório com base no conhecimento da história.⁶⁶

Não é meu objetivo aqui analisar o mérito da primeira versão da BNCC da disciplina de História (ou da atual), nem mesmo a validade das críticas do ex-Ministro ao texto, até porque este não é o objeto deste trabalho. Mas tendo em conta essa situação tão simbólica, e ao mesmo tempo representativa, podemos refletir sobre como sentidos de conhecimento estão sendo disputados nos processos de produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina de História atualmente no Brasil.

Em suas declarações, Janine Ribeiro, que, vale ressaltar, não tem sua trajetória de formação, docência e pesquisa na área da História ou do ensino de História, aponta a importância de que se construísse um currículo de História não eurocêntrico, que incluísse conteúdos não só sobre o Brasil e o Ocidente, mas também sobre a Ásia, a África e as Américas⁶⁷, que não fosse focado apenas nos “grandes homens” e que abordasse diferentes esferas da vida social, como, aliás, já vem sendo amplamente discutido e defendido por profissionais da área de História há décadas. No entanto, o que mais chama atenção é o que causou incômodo ao ex-Ministro. Para ele, é inconcebível um currículo de História para estudantes brasileiros que não fale de História Antiga e Medieval, que estude os processos históricos a partir do olhar da opressão, que olhe para o passado a partir do presente, que olhe para o mundo a partir do Brasil (em uma perspectiva que chamou de “brasilcêntrica”). O currículo mínimo, para Janine Ribeiro, deveria dar conta do “trajeto histórico do mundo” a partir uma “sequência histórica”, entendida aqui em termos de uma cronologia linear, como se não fosse possível compreender os fenômenos históricos se não estiverem dispostos em uma linha reta que começa na Antiguidade e vem até os dias de hoje. E para defender sua visão sobre o que deveria ser um currículo mínimo de História para a Educação Básica brasileira, o filósofo recorre não à vasta produção acadêmica contemporânea sobre ensino de História ou mesmo aos

⁶⁶ MORENO, Ana Carolina. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. **G1**. São Paulo. 09/10/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>>. Acesso em 29 de março de 2021.

⁶⁷ É importante destacar que a simples inclusão de temas e conteúdos ligados aos recortes geográficos da Ásia, África e América não implica, necessariamente, em novas abordagens de ensino de História. Para isso se efetivar, tão importante quanto essa inclusão, é adotar perspectivas que reconheçam e valorizem as populações desses territórios como sujeitos históricos e de conhecimento, como defendem autores/as ligados/as ao pensamento decolonial (GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2003).

documentos curriculares anteriores, como os PCNs, mas aos livros didáticos em circulação no Brasil, porém apenas aqueles que corroboram com sua perspectiva, já que também há diversidade nessas obras, com propostas de organização temática, por exemplo (ARAÚJO, 2012).

Na análise que fizeram dos debates em torno da primeira versão da BNCC de História, Cerri e Costa (2021) destacam a ruptura com a tradição curricular da disciplina que aquele texto representou e que causou reações tão negativas, como a do próprio ex-Ministro e as dos que o seguiram nas críticas:

A primeira versão da BNCC-H/EF [BNCC História/Ensino Fundamental] fez a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente. Tratou-se, em nosso ponto de vista, de uma opção, oportuna e legítima. Primeiro, é importante entender o que queremos dizer com “opção”. A definição de currículos e, principalmente, do tipo de documento que é a BNCC, uma listagem estruturada de direitos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e conceitos, é uma questão de escolha do que manter e do que abandonar, do que destacar e do que considerar secundário. Embora todo currículo funcione assim, pode-se dizer que a primeira versão finalmente rompeu com um cânone do “código disciplinar da história” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997). A opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da história geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo. A opção pelo recorte cronológico inicial no século XVI não impossibilitaria referências aos períodos anteriores em diversos espaços, culturas e contextos, mas iria submetê-los a uma nova lógica de organização dos conteúdos. (CERRI; COSTA, 2021, p. 3)

A crítica à primeira versão da BNCC de História não partiu apenas de não-acadêmicos, ou de acadêmicos de fora do campo (como é o caso de Janine Ribeiro), mas também de muitos historiadores, especialmente aqueles não ligados aos debates sobre ensino de História. Sem o intuito de defender a primeira versão do documento, destacando que havia limitações e aspectos a serem aperfeiçoados no texto, a principal crítica de Cerri e Costa (2021) diz respeito à forma como se deu o debate, que não considerou aquela proposta como digna de diálogo:

Foi injustamente generalizada a ideia de que o recorte de história antiga e medieval corresponde imediatamente a uma atitude antieurocêntrica. Na verdade, é possível que o eurocentrismo sobreviva nas outras partes do recorte. Por exemplo, a tradicional história do Brasil é eurocêntrica. Não se cogitou, portanto, de que não se tratava simplesmente de “trocar” antiga e medieval por África e indígenas, mas de descolonizar o ensino da História do Brasil redimensionando a contribuição de negros e índios para revisar a narrativa canônica, na escola, da tradicional história nacional. Assim, o pejorativo termo “brasilcentrismo” não constitui demérito da proposta, mas, novamente, uma escolha inovadora. (CERRI; COSTA, 2021, p. 16)

Para esses autores, um dos méritos dessa primeira versão, ao propor novos critérios de seleção e organização do conhecimento histórico escolar, foi a busca pelo enfrentamento dos “efeitos deletérios do tratamento da disciplina História em sala de aula como uma espécie de ônibus lotado em que, a cada tempo, novos passageiros insistem em subir” (CERRI; COSTA, 2021, p. 5). Para Flávia Caimi (2016, p. 89) a primeira versão fazia “o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas”.

As falas de Renato Janine Ribeiro e as críticas que seguiram o tom de sua fala representam bem os embates em torno do currículo de História no Brasil atualmente. De um lado, há o que podemos considerar como um consenso entre profissionais da área de História, em especial do Ensino de História, de que o currículo não pode ser pautado apenas por uma história do ponto de vista europeu, das lideranças políticas e das elites. Dizendo de outra maneira, almeja-se por diversidade de histórias no currículo de História que contemplem perspectivas sociais e culturais, discussões sobre história das mulheres e relações de gênero, questões raciais, história da África e dos afro-brasileiros, história dos povos indígenas e uma série de outras demandas que permeiam as discussões sobre o currículo de História nas últimas décadas, tensionando a tradição curricular da disciplina e disputando espaço pela hegemonia na significação do currículo. Por outro lado, a tradição curricular da disciplina de História mantém fortes marcas no currículo, seja nos livros didáticos como os consultados pelo ex-Ministro, seja na manutenção de conteúdos tradicionais, seja pela recorrência da organização curricular embasada na cronologia linear progressiva. Parece uma conta que não fecha: se busca dar conta de uma maior diversidade de histórias no mesmo tempo e espaço (ou até menor) destinados à disciplina no currículo escolar, mas sem abrir mão do que já é ensinado. Como sintetizam Cerri e Costa:

Assim, seguimos eurocêntricos, curiosamente nacionalistas (reivindicando nesse nacionalismo quase exclusivamente a herança europeia) e lineares. Outras formas de enfrentamento desse modelo tendem a somar a ele novas demandas, como uma árvore de Natal à qual agregamos cada vez mais enfeites. (CERRI; COSTA, 2021, p. 5-6)

Após a polêmica em relação à primeira versão da BNCC de História, o MEC dissolveu a equipe de especialistas, convidou uma nova comissão, quase toda

pertencente a uma mesma instituição, que trabalhou em sigilo (CERRI; COSTA, 2021; RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021). Quando foi publicada a segunda versão, em maio de 2016, sua antecessora havia sido descartada e uma “nova” proposta divulgada. “Nova”, pois, de acordo com os avaliadores da segunda versão, a proposta retrocedia aos anos 1970, desconsiderando todo o debate e os avanços representados pelos PCNs e pela profícua produção do campo de Ensino de História das últimas décadas (CERRI; COSTA, 2021).

A terceira versão, divulgada em 2017 e homologada no mesmo ano (embora sem a parte relativa ao Ensino Médio), pouco mudou em relação à segunda. Em análise do texto oficial da BNCC de História referente às Séries Finais do Ensino Fundamental, Sandra de Oliveira e Flávia Caimi assim a caracterizam:

O que se pode depreender até aqui é que esta terceira versão da BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite⁶⁸, eurocêntrica. Ainda que anuncie que a relação passado-presente é orientadora do estudo, ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, de forma cronológica e linear, acaba por restringir outras possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada. Esta normativa fica mais clara quando se estende o olhar para as unidades temáticas e objetos de conhecimento, que se resumem a uma tábua de conteúdos muito assemelhada ao sumário de livros didáticos de décadas anteriores. Nesta versão da BNCC prevalece a ambição de estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio, ou das origens do homem à era digital, parafraseando o título de conhecidas coleções didáticas. Não se visualiza nenhuma operação de recorte e seleção dos conteúdos, que abra espaço para outras possibilidades temáticas e interpretativas. Isso é exposto textualmente no documento curricular, quando se anuncia a perspectiva cronológica como forma privilegiada de registro de memória e a “seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea”. (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 7-8)

Embora escrita em um contexto anterior à BNCC, a análise de Kátia Abud sobre a força que a cronologia linear tem sobre a organização curricular da disciplina de História e como dificulta transformações no currículo ainda é pertinente:

A divisão em períodos (que os programas não conseguem romper) preconiza a existência de uma única forma de história, que se representa na História Política. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte, entre outros. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas

⁶⁸ Tripartite refere-se à divisão tradicional da história do Brasil entre os períodos da Colônia, do Império e da República.

consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições. (ABUD, 2011, p. 170)

Seguindo em sua análise da BNCC de História, Oliveira e Caimi também destacam que a diversidade de sujeitos históricos, de povos e culturas no currículo da disciplina ocupa um lugar secundário:

O tratamento da chamada “diversidade cultural” se desenvolve na mesma direção, priorizando abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco. Não obstante o cumprimento da legislação relativa à educação para as relações étnico-raciais, notadamente as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), o texto curricular anuncia claramente o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam no curso da história ocidental (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 8)

Além disso, as autoras apontam que as temáticas de gênero e sexualidade fazem parte do “currículo nulo”, ou seja, praticamente não são mencionadas, talvez na esteira da perseguição ao debate dessas temáticas nos últimos anos no Brasil.

Com base na análise de Oliveira e Caimi, pode-se perceber que a BNCC desta etapa da Educação Básica carrega fortes marcas da tradição curricular e da colonialidade do saber, retrocedendo em muitos aspectos ao que vinha sendo debatido desde a década de 1980, como apontam as próprias autoras:

Retomando a reflexão sobre o que se concretizava no país em termos do currículo em ação na área de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, anteriormente à BNCC, estávamos em pleno movimento de questionamento sobre questões como: o que pode ser considerado um clássico do conhecimento? O que é eleito e quem elege o que se define por patrimônio da humanidade? Que critérios de seleção devem ser acionados, diante da vastidão de conhecimentos acumulados? Tais questões remetem à abordagem do que considerar significativo para ser erigido à categoria de conhecimento a ser ensinado na escola, o denominado “conteúdo escolar”, uma ínfima parte do conhecimento produzido coletivamente. (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 15)

Por outro lado, as autoras apontam como positivo os pressupostos de formação histórica dos estudantes presentes no documento, que visam apresentar o conhecimento histórico como tendo uma especificidade teórica, metodológica e epistemológica e como processo investigativo pautado pela interpretação de fontes e pela produção de narrativas que não são neutras, na busca de uma atitude historiadora por parte dos alunos. Mesmo assim, as autoras alertam para predominância de operações cognitivas de menor complexidade esperada dos estudantes, situação também observada em análises da BNCC do Ensino Médio (ALVES, 2019; AZEVEDO; CASTRO, 2022).

Em relação à BNCC do Ensino Médio, outras considerações foram feitas por pesquisadoras em análises desse documento (ALVES, 2019; AZEVEDO; CASTRO, 2022). Na etapa do Ensino Médio, a organização do documento é feita em áreas do conhecimento; nesse sentido, não há um texto específico para História, estando o que se refere à disciplina diluído na área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que levou a uma descaracterização da disciplina de História. Além disso, assim como outras áreas e com exceção apenas de Língua Portuguesa e Matemática, não há obrigatoriedade de oferta do componente curricular História nos três anos do Ensino Médio, levando a uma precarização da formação integral dos/as estudantes. Observou-se, também, um esvaziamento dos conhecimentos históricos no texto da BNCC. O documento é estruturado em competências gerais que apresentam conceitos complexos (como tempo, relações de produção e trabalho, por exemplo) de forma vaga e habilidades genéricas que apresentam uma visão instrumental do conhecimento, além de estarem misturados com saberes e conceitos de outras áreas das Ciências Humanas, reforçando a descaracterização já citada. Se a BNCC de História para o Ensino Fundamental parece retomar aspectos da tradição curricular da disciplina, o documento do Ensino Médio parece empreender um movimento de esvaziamento do sentido de currículo de História.

É possível perceber que, no texto curricular da BNCC para a disciplina de História, coexistem marcas da tradição curricular, como o eurocentrismo e a organização cronológica linear, e marcas do tensionamento dessa tradição, como a ênfase na formação histórica dos estudantes, como também é apontado em outra análise do texto final do documento:

Compreendemos que, em um movimento de idas e vindas, disputas de diferentes níveis e instâncias de poder, aquilo que consideramos como currículo nunca é algo 100% unilateral. Há ali marcas e rastros de diferentes discursos, que dialogam, negociam e até mesmo se contrapõem. A BNCC é um produto desses discursos que, ora de maneira mais explícita, ora de forma mais tímida, é um resultado que traz consigo vitórias de lutas por representatividade e diversidade, expressos pelas leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e pelas DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica], mas também onde há marcas da tradicionalidade escolar, com uma grande lista de habilidades a serem desenvolvidas. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 11)

Essas autoras apontam ainda para a complexidade da BNCC, que não é um texto coeso, pois é resultado de décadas de debate curricular no Brasil, finalizada em um contexto de turbulência política no país, deixando marcas, não só da tradição

curricular da disciplina, mas também de outros documentos curriculares anteriores e coexistentes à BNCC:

A BNCC não é um documento inovador ou pioneiro. Trata-se de um movimento de continuidades, iniciado na Constituição de 1988, perpassando a LDB, os PCNs e as DCN, nas lutas pela definição sobre Educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História. Como o próprio documento da BNCC aponta, é resultado de prescrições curriculares anteriores a ele. As leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), são exemplos de como movimentos anteriores foram inseridos na produção do novo documento. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 15-16)

A BNCC é, portanto, um documento complexo, assim como todo texto curricular o é. No caso da disciplina de História, os embates de sentido também não são exclusividade da BNCC. Para Flávia Caimi, em um texto que discute o processo de elaboração do documento de História, publicado ainda antes da versão final, é próprio dessa disciplina escolar determinadas disputas:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. (CAIMI, 2016, p. 87)

Nota-se que as escolhas curriculares no decorrer do processo de elaboração das políticas estão (sempre) disputando hegemonias. No caso da História, disputa-se o próprio sentido pedagógico, epistêmico e político da disciplina e, por extensão, sentidos de currículo. Os textos das políticas, resultantes desse processo conflituoso, materializam os embates e negociações entre marcas da tradição curricular e marcas dos movimentos que tensiona(ra)m essa mesma tradição.

Se os currículos contemporâneos da disciplina de História estão entremeados por negociações entre a secular tradição curricular da disciplina e décadas de movimentos que tensionam a tradição em vários sentidos, considero importante identificar elementos fundamentais que caracterizam esses dois polos de embate. Nesse sentido, nas próximas seções busco, com base em produções de estudiosos e estudiosas do ensino de História, caracterizar a tradição curricular da disciplina e os principais pontos de tensionamento dessa tradição. Faço isso em diálogo com o pensamento decolonial, estabelecendo relações entre a discussão sobre o currículo de História e os conceitos de colonialidade e decolonização do saber.

4.1.2 Tradição curricular da disciplina escolar de História e a colonialidade do saber

Apesar da presença de conteúdos de História nos currículos escolares desde a Antiguidade, apenas no século XIX a História assume a condição de disciplina (tanto acadêmica, quanto escolar), fundando uma tradição curricular que se manteve firme, no Brasil, até o fim do século XX, com fortes marcas presentes nos currículos até hoje (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2008; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012).

Na Europa, no início do século XIX, a história acadêmica e seu estudo buscou traçar, em um contexto de fortalecimento dos nacionalismos, uma genealogia da nação, uma origem e uma trajetória comuns para os povos de um determinado território, marcadas principalmente por acontecimentos políticos e, em menor medida, econômicos. Surgiu nesse momento a periodização quadripartite⁶⁹, organizada de forma cronológica linear e progressiva, com marcos ligados a eventos da história europeia, ainda muito utilizada na organização do currículo da disciplina. As fontes autorizadas para estudo eram apenas documentos oficiais, privilegiando uma história do Estado e das classes dirigentes:

A ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam. (ABUD, 2011, p. 166-167)

Ainda de acordo com Kátia Abud (2011, p. 167), foi no contexto do século XIX, com a ampliação da escolarização, que a História surge como disciplina escolar, muito influenciada pela característica de genealogia da nação da história acadêmica: “Os programas de estudo traziam a mesma datação e a seleção dos fatos a serem estudados era feita a partir das listas de acontecimentos selecionados pelos historiadores acadêmicos, que com frequência eram os mestres escolares”. No Brasil

⁶⁹ Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea.

não foi diferente, pois aqui a disciplina escolar de História foi “caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica” (ABUD, 2011, p. 167).

No Brasil, as discussões em torno do que se ensinar em História começam após a independência, já nas primeiras décadas do século XIX, protagonizadas por representantes da elite no Estado brasileiro (BITTENCOURT, 2018). No entanto, a fundação da tradição curricular da disciplina de História em nosso país é atribuída ao Colégio Pedro II (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2018; FARIAS JÚNIOR, 2013; SCHMIDT, 2012). Foi justamente o ano de publicação do regulamento dessa instituição (1838) que Schmidt (2012), em sua proposta de periodização, definiu como marco inicial do primeiro período da história do ensino de História no Brasil, o momento de “construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931)”. Desde sua origem, o Colégio Pedro II foi a referência para o currículo de História (assim como de outras disciplinas) no ensino secundário no Brasil e até 1931 “era a única escola autorizada a emitir certificação para esse nível de formação” (ARAUJO, 2012, p. 63).

O currículo do Colégio Pedro II, influenciado pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), buscava traçar uma história do Brasil, uma história nacional que buscasse uma identidade comum, ou seja, uma genealogia da nação nos mesmos termos que se fazia na Europa (ABUD, 2011). De acordo com Circe Bittencourt, a influência europeia na forma de conceber a historiografia e o ensino de História no Brasil eram tão grandes, que a Europa era considerada como o berço da nação brasileira:

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação. (BITTENCOURT, 2008, p. 79)

Cynthia Monteiro de Araujo, em diálogo com Selva Fonseca, demonstra que a forma como o Colégio Pedro II organizava o currículo de História tinha funções bem definidas, tendo a Europa como referência, a civilização ocidental como modelo e o

progresso como fio condutor, ou seja, uma proposta de currículo marcada pela colonialidade do saber:

a História Antiga deve destacar os valores da cultura greco-romana como base da sociedade burguesa europeia; a História da Idade Média deve exaltar os valores da medievalidade cristã; a História da Idade Moderna revela a sociedade burguesa conduzindo a humanidade ao futuro, à modernidade; e a História da Idade Contemporânea “apresenta o domínio do Ocidente sobre o mundo, através da elaboração de um quadro coerente e global do mundo” (FONSECA, 1993, p.50). E a autora vai mais fundo em sua análise e denuncia a perspectiva eurocêntrica em sua dimensão excludente. “A tentativa de transmitir uma ‘história geral das civilizações’ pode fracassar ou ser bem-sucedida no expurgo, pois o pretensão discurso da totalidade deixa civilizações inteiras fora do esquema proposto. Excluem países e ações que seriam do interesse do alunado brasileiro e petrificam a ‘difusão da cultura’ europeia, as revoluções e a sociedade tecnológica do primeiro mundo. A operação excludente aqui é clara: a história universal ou geral é a história do mundo ocidental desenvolvido” (FONSECA, 1993, p. 82). (ARAUJO, 2012, p. 64).

Após décadas de conflito com uma visão histórica religiosa, o modelo da História da Civilização do currículo científico acabou se tornando o “eixo explicativo da História escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 80). Nesse modelo, consolidado no período republicano,

os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de *história da humanidade*, fortalecendo a idéia da racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco. (BITTENCOURT, 2008, p. 80. Grifo no original)

Nesse contexto, havia um caráter de formação cívica do cidadão que votava, uma minoria no início do período republicano. A História do Brasil era um conteúdo menos valorizado, já que o modelo de História de Civilização se voltava para a Europa como berço da nação, em que o Brasil era considerado como nascido “em Portugal e [...] fruto de sua expansão marítima” (BITTENCOURT, 2008, p. 81). Dessa forma, “o povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação” (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

O período de construção do código disciplinar da história no Brasil, que dura quase um século (1838-1931, segundo SCHMIDT, 2012), lança as bases da tradição curricular da disciplina, marcada por uma história política, nacionalista, que dá ênfase à colonização portuguesa, à Igreja católica e à monarquia (as duas últimas perdendo importância após o início da República) como elementos estruturantes da civilização

no Brasil (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 129). Muito influenciados pelo período pós-independência, nos currículos buscava-se, assim como na história acadêmica, dar os traços da identidade nacional. Conforme apontado por diversas autoras, essa identidade nacional é marcada pelo protagonismo do homem branco europeu de elite e cristão na construção do país em uma visão histórica pautada pelas ideias de “civilização” e “progresso”.

As populações negras e indígenas, quando incluídas na narrativa histórica, eram retratadas como conduzidas no fluxo do tempo pelos “verdadeiros agentes” da História, em uma visão histórica que apagava os conflitos e as violências (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 129), além de serem compreendidas a partir da perspectiva das teorias raciais em voga no período, que defendiam a existência de uma hierarquia nas raças humanas (FERNANDES, 2018). Dessa maneira, a tradição curricular da disciplina escolar de História pode ser tomada como mais uma faceta do projeto colonial de apagamento dos sujeitos históricos não-brancos, do qual a colonialidade do ser e do saber são partes do mesmo “monstro” (MIGNOLO, 2017), em um processo de epistemicídio e memoricídio empreendido também nos currículos escolares (PAIM; ARAÚJO, 2021).

A década de 1930 marca o início de um outro período para a disciplina de História no Brasil, embora tenha sido mais caracterizado por permanências do que por inovações, o que fez Schmidt (2012) denominá-lo de “consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971). As reformas curriculares que marcam esse período não chegaram a impactar nas principais marcas da tradição curricular:

As reformas curriculares que sucederam à Reforma Campos [1931], entre as quais se destaca, pela sua amplitude, a realizada pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, em 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica. (ABUD, 2011, p. 168)

Nesse período, a disciplina de História “tinha por objetivo apresentar e difundir *‘elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização’*; ou seja, servia para a formação de uma *‘cultura geral e erudita’*.” (BITTENCOURT, 2008, p. 82. Grifo no original). Havia uma visão utilitária da disciplina

como parte da formação moral e cidadã, amparada no exemplo de “heróis da pátria” com fortes paralelos com o que era feito no ensino de História Sagrada no século XIX (BITTENCOURT, 2018).

A partir da década de 1940 percebe-se uma preocupação em incluir outros sujeitos na identidade nacional. Os indígenas e afro-brasileiros aparecem como elementos importantes da “formação étnica” do Brasil. Embora saíssem da quase total invisibilidade de décadas anteriores, continuavam não sendo considerados protagonistas da história nacional (FERNANDES, 2018) em um momento em que buscava-se consolidar a imagem de democracia racial no país (BITTENCOURT, 2018).

A partir dos anos 1970, com as reformas do período da ditadura militar, a disciplina de História passa por um período de “crise do código disciplinar” (1971-1984) (SCHMIDT, 2012). Essa crise, no entanto, não foi consequência de um questionamento da tradição curricular, mas por processo de descaracterização da própria identidade da História como disciplina escolar, com a diminuição de carga horária e diluição dos conhecimentos históricos nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, marcadas por um viés dogmático (BITTENCOURT, 2018, p. 83-84).

Mesmo assim, houve resistências por parte de professores e professoras de História nas salas de aula por todo o Brasil (SCHMIDT, 2012). Esses profissionais, mesmo em condições adversas, sob muita perseguição e com risco de sofrerem punições, buscaram manter, em sua prática docente, os conteúdos e as características da disciplina. Segundo Araujo (2012), essa resistência cotidiana permitiu que, mesmo durante o período militar, a disciplina de História conseguisse preservar sua comunidade disciplinar e sua identidade, em mais um exemplo da complexidade da relação entre currículo prescrito e currículo praticado. Em sua resistência cotidiana, professores e professoras de História mantiveram a identidade do conhecimento histórico escolar mesmo sem o espaço disciplinar garantido, perdurando também muitos aspectos fundamentais da tradição curricular. Nesse sentido, como afirma Abud (2011, p. 169), “os contornos da História continuaram, porém, definidos na mesma linha cronológica que tinham traçado a organização dos programas do Pedro II. (ABUD, 2011, p. 169)”.

A tradição curricular da disciplina escolar de História no Brasil se constituiu e se fortaleceu ao longo de quase um século e meio (de 1838 a 1984, se utilizarmos a

periodização de SCHMIDT, 2012) e sua longevidade contribuiu para que alguns dos elementos “que marcaram seu surgimento [sigam] reconhecíveis na atualidade” (CERRI, 2019, p. 45). De acordo com Cerri (2019, p. 45), citando o conceito de Cuesta Fernández, o código disciplinar da História é caracterizado “no que tange à forma e ao conteúdo do conhecimento histórico envolvido, história factual, distanciada do contemporâneo (ou arcaísta) e história vista a partir ‘de cima’, de caráter nacionalista”, com “quadros espaço-temporais férreos (como a divisão quadripartite da história geral)” (CERRI, 2019, p. 46).

Considerando o que foi abordado até aqui sobre a trajetória histórica da disciplina, caracterizo a tradição curricular da disciplina escolar de História no Brasil pelos seguintes elementos: organização cronológica linear; periodização quadripartite; primazia da história europeia; história de caráter nacionalista; construção de uma ideia de identidade nacional homogeneizante; priorização de aspectos políticos e econômicos ligados ao Estado Nacional; centralidade de uma ideia de progresso e de civilização que coloca a Europa como centro e o Brasil na esteira da história europeia; os homens, brancos, das elites políticas e econômicas, cristãos e heterossexuais eram considerados protagonistas da história brasileira e seus feitos, atos e modos de conceber o mundo eram elevados à categoria de universais. Essas características fizeram parte da significação dos currículos de História, hegemonizando sentidos de conhecimento histórico escolar marcados pela colonialidade do saber, cujas marcas podem ser reconhecidas na atualidade.

Tendo em conta o que está presente na tradição curricular na disciplina escolar de História também podemos perceber as invisibilidades. É possível identificar o racismo e o sexismo epistêmico empreendidos desde os genocídios/epistemicídios que marcaram o início da Modernidade, como aborda Grosfoguel (2016), nas ausências de muçulmanos e judeus, de povos originários da América, de povos africanos e de africanos e africanas trazidos escravizados para a América e das mulheres europeias queimadas acusadas de bruxaria, assim como na ausência das classes trabalhadoras e tantas outras populações de diversos lugares do mundo. Embora Grosfoguel esteja falando das universidades, podemos também recorrer a Sueli Carneiro (2005), que nos lembra como a escola também empreende epistemicídios.

Não são apenas os sujeitos que estão ausentes da tradição curricular, são também seus modos de pensar, suas formas de entender o mundo e a História e

mesmo seu ponto de vista sobre o processo colonial. Linda Smith, pensadora indígena neozelandesa, faz uma forte crítica à perspectiva ocidental da História, mostrando como ela não faz sentido para os povos indígenas:

A história também envolve poder. De fato, a história é, acima de tudo, acerca do poder. É a história dos poderosos e de como eles se tornaram poderosos, de como usaram o poder para se manterem em suas posições, nas quais podiam continuar dominando os outros. É por esta relação de poder que temos sido excluídos, marginalizados e tornados 'o Outro'. Nesse sentido, a história não é importante para os povos indígenas, já que milhares de relatos sobre a 'verdade' não alteraram o fato de que esses povos são, contudo, marginais e não têm o poder de transformar a história em justiça. (SMITH, 2018, p. 49)

Cinthia Araujo (2012), em sua tese de doutorado, debate sobre como um dos aspectos mais duradouros da tradição curricular da História, a sua forma de entender o tempo, está fortemente ligada a uma concepção ocidental e moderna (e, portanto, colonial). Dialogando com Reinhart Koselleck e François Hartog, Araujo sustenta que o regime de historicidade moderno é marcado por uma perspectiva temporal linear e progressiva, em que o futuro é concebido sempre como progresso. A direção desse progresso seria dada pela civilização branca europeia, tomada como superior. Nessa perspectiva, a História é concebida como um único processo temporal, que toda a humanidade estaria percorrendo, ainda que em diferentes ritmos. Partindo dessa concepção temporal moderna e em debate com Boaventura de Sousa Santos, Araujo aponta como a racionalidade ocidental moderna, presente na ciência histórica, produz uma monocultura do tempo linear. Essa visão linear da História, por concebê-la como um fluxo único, produziria inexistências, ao não considerar como possíveis outras trajetórias, outras temporalidades, outros fluxos históricos que fujam à visão ocidental moderna/colonial.

Para Edgardo Lander, essa metanarrativa histórica, ao universalizar a “experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui [...] uma universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005b, p. 9). Essa exclusão não se dá apenas no âmbito da representação de diferentes povos e culturas na narrativa histórica, mas compõe parte importante do aparato colonial de dominação, referendado pelas Ciências Sociais, evidenciando a intrincada relação entre colonialidade do poder, do saber e do ser:

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades. (LANDER, 2005b, p. 13. Grifos no original)

No caso do Brasil, a concepção moderna de tempo influenciou a forma de entender a história nacional de uma maneira própria, impactando na construção da identidade nacional, o que, conforme já foi discutido, orientava o currículo escolar da disciplina:

Entendida como herança dessa modernidade, a ideia de nação se afirmou a partir da identificação com a tarefa civilizatória iniciada pela colonização portuguesa. Dessa forma, a nação brasileira reconhecia sua missão ontológica modernizadora, o que de fato consistira na adequação da cultura nativa e colonial aos padrões europeus de desenvolvimento, com vistas a fazer a história nacional alcançar a contemporaneidade moderna. (ARAUJO, 2012, p. 60)

Em uma perspectiva ecológica, inspirada nos trabalhos de Santos, Araujo não busca simplesmente descartar a tradição ocidental, mas evidenciar suas limitações no intuito de perceber outras possibilidades:

Nenhuma tradição em si é essencialmente negativa e precisa ser necessariamente superada. As ideias de processo e totalidade presentes nessa tradição disciplinar me parecem importantes para a inteligibilidade do saber histórico escolar. No entanto, a perspectiva que percebe o tempo histórico a partir de uma aceleração que produz uma diferença temporal excludente, igualando processo a progresso e totalidade a unidade, impressa na narrativa eurocêntrica de temporalidade linear, estabelece relações assimétricas que hierarquizam as diferentes experiências históricas. (ARAUJO, 2012, p. 64-65)

Identificar os principais aspectos que constituem a tradição curricular não é uma questão de simplesmente eliminá-la, mas também de compreender sua formação

histórica, sua importância na constituição desse campo de saber escolar, assim como seus efeitos na construção de narrativas e subjetividades. A tradição curricular da disciplina escolar de História no Brasil, constituída e consolidada ao longo dos séculos XIX e XX, ainda disputa a hegemonização de sentidos de conhecimento histórico escolar com fortes marcas da colonialidade do saber. É importante lembrar que a colonialidade do saber está atrelada à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145), portanto os epistemicídios que são reforçados na tradição curricular de História também contribuem para a desumanização de quem têm suas histórias e narrativas negadas. Dessa forma, as demandas por mudanças nos currículos da disciplina, iniciadas nas últimas décadas do século XX e que ganharam força nas primeiras décadas do XXI, são demandas por narrativas e histórias de grupos diversos que também lutam pelo reconhecimento de sua humanidade. Por isso, repensar o papel dessa tradição na contemporaneidade, o que já tem sido feito há algumas décadas por estudos acadêmicos e em políticas curriculares, é imprescindível no debate sobre currículo escolar de História, um campo de discussão no qual o pensamento decolonial tem muito a contribuir.

4.1.3 Tensionamentos da tradição curricular de História no sentido da decolonização do saber

Durante o período da ditadura militar houve um abafamento das discussões curriculares da disciplina de História, dificultando questionamentos da tradição curricular da disciplina. A década de 1980 marca o início de um novo período para a disciplina de História no Brasil. “Após o fim do período da ditadura militar, houve um crescimento do movimento pela chamada ‘volta do ensino de História’ à escola básica” (SCHMIDT, 2012, p. 86) e “o processo de redemocratização gerou novas expectativas quanto ao ensino de História” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131). Os anos finais da ditadura e o início da redemocratização proporcionaram um momento de intenso debate sobre quais deveriam ser os objetivos do ensino de História, especialmente depois que a disciplina voltou aos currículos escolares, dando início ao período denominado por Schmidt (2012) como “reconstrução do código disciplinar da história

no Brasil (1984-?70)”, em sua proposta de periodização da história da disciplina de História no Brasil.

O início desse período foi marcado principalmente por movimentos estaduais e locais, com a elaboração de diferentes propostas curriculares em muitos lugares do Brasil (MOREIRA, 2000; SCHMIDT, 2012, p. 86). Uma das principais características desse primeiro momento foi a influência marxista nos currículos em geral e da disciplina escolar de História em particular, que passam a ter como lógica organizativa os modos de produção e consideravam a luta de classes como o motor da História (ARAUJO, 2012; FARIAS JÚNIOR, 2013). Ainda que tenham trazido novos sujeitos históricos para o currículo, em especial os trabalhadores, de modo geral essa abordagem marxista os apresentava em posição subalterna, no papel de derrotados e oprimidos, pouco complexificando suas vivências e experiências. Além disso, os currículos de influência marxista eram organizados na lógica de uma macronarrativa que ainda considerava a experiência histórica europeia como modelo de periodização. Farias Júnior (2013, p. 131) afirma que “o abandono do ensino de História apoiado na cronologia linear por um ensino calcado nos processos de evolução dos modos de produção não rompia substancialmente com o caráter etapista, teleológico e generalizante dos programas tradicionais”, processo que Araujo (2012) destacou como ainda muito pautado pela racionalidade moderna.

A década de 1990 trouxe muitas mudanças para a educação brasileira e, especificamente, para o currículo escolar de História. Em 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reestruturou a educação em todos os níveis. Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em 2000, sua versão para o Ensino Médio (PCNEM)⁷¹, documentos que movimentaram intenso debate educacional no Brasil, centralizando as discussões, que até então ocorriam no âmbito local, em nível nacional, com o governo federal assumindo protagonismo (FARIAS JÚNIOR, 2013).

⁷⁰ A autora não coloca um marco de fim desse período (por isso a interrogação na datação), considerando que ele duraria até o presente. Vale destacar que seu texto é de 2012 e, desde então, outros movimentos e políticas curriculares que não foram abordados pela autora influenciaram a disciplina de História no Brasil, como é o caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, já discutidos nesta tese.

⁷¹ Aqui não farei a análise desses dois documentos, por não se configurar como foco do objeto de estudo desta pesquisa e deste capítulo. Por isso, me aproprio da discussão de diversas autoras sobre o tema, em especial: Abud (2011), Araujo (2012), Bittencourt (2008 e 2018) e Schmidt (2012).

De forma geral, a perspectiva de currículo de História dos PCNs é marcada pela crítica à chamada história tradicional (que inclui também a perspectiva marxista dos anos 1980) e pela influência das correntes historiográficas da história social e da história cultural, as quais inspiraram a inclusão de novos conteúdos históricos, novos temas e novas abordagens nos currículos, a exemplo da história das mentalidades e do cotidiano (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2018; FARIAS JÚNIOR, 2013; SCHMIDT, 2012). Além disso, o ensino de História passou a ter como um dos principais objetivos a formação do estudante para a cidadania na sociedade democrática. A perspectiva presente nesses documentos contribuiu para tensionar a tradição curricular que era hegemônica na disciplina de História até então, por exemplo, com a tentativa de superar uma história centrada nas imagens dos “heróis da pátria” e com a inserção de outros representantes da sociedade brasileira em datas comemorativas escolares, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e com a substituição, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do conceito de civilização pelo de cultura para a explicação de diferentes sociedades.

Para o Ensino Médio, de acordo com Bittencourt (2008), os PCNEMs destacavam também a formação para a cidadania. O currículo, mais do que prescrever uma lista de conteúdos, apontava os conceitos que deveriam ser apreendidos pelos estudantes, com destaque para a compreensão da produção do conhecimento histórico. Os conteúdos passaram a dividir espaço no currículo com atitudes, valores e habilidades que deveriam ser adquiridas pelos estudantes. A organização dos PCNEMs por áreas de conhecimento foi percebida com cautela por profissionais da área, pelo receio de apagamento da disciplina, talvez até como rescaldo do que ocorreu no período da ditadura militar, medo que recentemente foi reacendido com o Novo Ensino Médio e a BNCC.

Ao analisar diversas políticas curriculares (estaduais e municipais) desde a década de 1980 até os PCNs, Bittencourt aponta algumas características comuns:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;
- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;

- a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;
- a aceitação de que o aluno possui um *conhecimento prévio* sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2008, p. 111-112)

Além disso, a autora destaca aspectos em comum nos objetivos do ensino de História apontados nesses documentos: a constituição de identidades plurais, não mais apenas a nacional; a formação para a cidadania, com ênfase na participação política e na formação do cidadão crítico (um termo que a autora aponta como muito amplo e tendo seu sentido poucas vezes explicitado); a formação intelectual voltada ao pensamento crítico e a formação humanística voltada para o respeito à diversidade em todas as suas formas. Todos esses elementos contribuíram para tensionar a tradição curricular.

A organização curricular por temas proposta pelas políticas curriculares para a disciplina nesse período também contribuiu de forma importante para tensionar a tradição curricular. A história temática visa romper com a organização tradicional quadripartite do currículo. Para Cinthia Araujo, “a perspectiva temática já é, em si mesma, uma problematização do tempo linear e progressivo, e permite que a organização dos conteúdos a partir dos eixos temáticos subverta os limites da cronologia” (ARAUJO, 2012, p. 154). Em sua tese, na análise que faz de coleções de livros didáticos do PNLD 2011, Araujo aponta que a organização temática propiciou mais sinais de alternativa à tradição, possuindo, assim, maior potencial para diálogos interculturais.

Circe Bittencourt (2008) também destaca o potencial da organização temática do currículo de História, com a indicação de vários aspectos que tensionam a tradição curricular da disciplina:

Sua importância reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”. Ao se constatar que não se pode ensinar “toda a história da humanidade” e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente, a proposta de uma História calcada em eixos temáticos tornou-se uma opção. Os recortes da “história da humanidade” foram elaborados de acordo com uma concepção eurocêntrica que, na situação da nossa sociedade, são insuficientes para atender às finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional segundo os princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação. Ao se pretender a constituição de *identidades* entendidas em sua pluralidade – identidade individual, social,

étnica, sexual, de gênero, de idade, assim como regional e nacional –, os temas escolares precisam ser alterados. (BITTENCOURT, 2008, p. 127)

A autora também ressalta que as propostas temáticas impactam no trabalho docente,

exig[indo] um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 128)

Os PCNs foram políticas curriculares que contribuíram de forma importante para tensionar a tradição curricular da disciplina escolar de História nas últimas décadas, embora esse documento, por suas limitações, também tenha recebido críticas da comunidade disciplinar, conforme discutido adiante. Mas os marcos legais que tiveram maior impacto no tensionamento da tradição curricular de História sem dúvida foram as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que alteraram a LDB vigente e instituíram respectivamente a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do país. Embora devam estar presentes em todo o currículo escolar, os conteúdos a que a lei se refere são destinados, em especial à área de História, juntamente com Literatura e Educação Artística.

Circe Bittencourt ressalta a importância dessas leis para a superação de um currículo eurocêntrico e para a formação cidadã, democrática e que busque superar preconceitos:

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (BITTENCOURT, 2018, p. 142)

Há incontáveis produções que discutem a importância e o impacto dessas leis no ensino de História. Os trabalhos de Nilma Lino Gomes (2012), Cláudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (2018) e Alison Paim e Helena Araújo (2018) são exemplos de análises que levam em conta a perspectiva decolonial. Embora abordem contextos diversos – Gomes (2012) a decolonização dos currículos de uma maneira mais geral; Mortari e Wittmann (2018) a disciplina História Indígena nos cursos de graduação em

História em Santa Catarina; Paim e Araújo (2018) a memória e o patrimônio em sua intersecção com a educação – esses três trabalhos convergem em algumas de suas conclusões a respeito dos desafios e das potencialidades das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo de História.

Um aspecto importante da análise desse/as autor/as é a compreensão de que o potencial decolonizador dessas leis não deve ser confundido com a inclusão de novos tópicos nos programas escolares, mas deve ser tomado como uma nova postura frente aos saberes, aos sujeitos e ao currículo, “uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p 106). Nesse sentido, o/as autor/as também concordam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se falar em decolonização dos currículos. Além disso, outra convergência de análise diz respeito ao fato de considerarem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 marcos legais importantes, mas repletos de tensões e disputas em suas traduções para os contextos escolares, lembrando que as escolas e, em especial as professoras e os professores, são indispensáveis nesse debate.

Desde a década de 1980 até o fim da de 2000, o currículo de História no Brasil foi impactado por diferentes documentos curriculares que, em muitos casos, como se discutiu até aqui, tensionaram diversos aspectos da tradição curricular da disciplina, passando a disputar a hegemonia pela significação do currículo da disciplina. No entanto, como apontam autores/as ligados à abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006; BALL, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES; MACEDO, 2011b), as políticas curriculares são complexas e constituídas por vários contextos que são imbricados. O que é idealizado no contexto de influência e enunciado nos textos das políticas, é traduzido de forma original e plural no contexto da prática, o que torna os efeitos de uma política curricular incontrolláveis e seus sentidos incapturáveis em sua totalidade. Não é diferente em relação às políticas curriculares para a disciplina de História nesse período. Os textos dessas políticas, como discutidos até aqui, tensionaram aspectos fundamentais da tradição curricular da disciplina, em um movimento que, em alguns pontos, podemos relacionar com os debates sobre a decolonização do saber. No entanto, na tradução desses textos, seja pela comunidade acadêmica ou seja no contexto das escolas, marcas da tradição curricular resistem ao tensionamento.

A proposta temática, por exemplo, foi considerada pela comunidade acadêmica que estuda o ensino de História como uma das principais inovações

curriculares para a disciplina trazida pelos PCNs. No entanto, essa proposta não teve grande adesão pelos professores e professoras no contexto da prática (ARAUJO, 2012), mostrando a força da tradição curricular no que se refere à lógica de organização do currículo pela cronologia linear e progressiva. A resistência dos professores à proposta temática pode ser observada também pelas coleções do PNLD que, por ser produto do mercado editorial, visa a atender o que é mais comumente aceito pela comunidade docente. Cinthia Araujo (2012) destaca em sua tese que, historicamente, as coleções organizadas em propostas temáticas (até 2011, ano em que focou sua análise) foram sempre consideravelmente minoritárias.⁷²

Apesar de elogiada, a proposta temática dos PCNs também recebeu críticas de estudiosas do ensino de História no Brasil. Maria Auxiliadora Schmidt (2012) aponta que essa forma de organização provocou certo esvaziamento de conteúdos históricos no currículo. Já Araujo (2012, p. 35), mesmo reconhecendo suas potencialidades, ressalta que a proposta temática não implica necessariamente na superação do eurocentrismo e de uma perspectiva temporal linear e progressiva. Os PCNs, por exemplo, mantêm a periodização tradicional como referência temporal e muitas vezes os temas propostos são abordados de forma linear na cronologia tradicional (BITTENCOURT, 2008). Araujo sintetiza esse debate:

Parece-me, portanto, que as mudanças organizacionais implementadas a partir das reformas curriculares, sejam elas em nível local ou nacional, não foram capazes de impactar de maneira mais profunda a concepção de tempo linear e progressivo que, entendida como uma categoria institucional, tem marcado o ensino de História como uma tradição disciplinar. (ARAUJO, 2012, p. 35)

Já em relação às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além dos desafios já mencionados, outras limitações ao seu potencial decolonizador foram destacadas por Araujo (2012). Em sua análise de duas coleções da disciplina de História para as séries finais do Ensino Fundamental do PNLD 2011, que foram escolhidas pelo seu potencial em proporcionar diálogos interculturais, a autora aponta que mesmo nessas obras há uma predominância de capítulos que abordam a história europeia. A história do Brasil continua sendo minoritária, as histórias africanas e indígenas aparecem ainda menos e sua presença nos livros continua sendo muito pautada pelo olhar colonial, apresentando essas populações apenas ligadas ao passado e após seu

⁷² Em minha experiência como professora, participei de escolhas de livros didáticos desde 2013 e observei a mesma tendência.

contato com os europeus. Araujo então conclui que “a cronologia de base europeia imprime um único sentido à narrativa histórica que, *‘quando possível’*, integra outras realidades, com os temas referentes à história do Brasil, das Américas e da África” (ARAUJO, 2012, p. 110. Grifo no original).

No entanto, apesar das resistências à transformação do currículo da disciplina de História, Circe Bittencourt observa que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 contribuem para tensionar de forma importante a tradição curricular:

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BITTENCOURT, 2018, p. 142)

Por outro lado, a autora aponta que a partir de 2016, com o novo contexto político brasileiro, novos embates e confrontos têm se estabelecido no campo curricular da disciplina de História (e também de outras). Para ela, as mudanças curriculares voltam-se ainda mais aos interesses dos organismos internacionais e, no ensino, privilegia-se o contexto global e a aprendizagem tecnológica. Como consequência, observa-se a diminuição de conteúdos ligados à história do Brasil, o que enfraquece a formação humanista dos estudantes e o papel intelectual da profissão docente:

Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica (BITTENCOURT, 2018, p. 142)

Em relação a movimentos curriculares para a disciplina de História nas últimas décadas, é possível perceber que o impacto nos currículos ocorreu na forma de mudanças, mas também de permanências. Tendo em conta uma perspectiva inspirada pelo debate decolonial, considero que não se pode falar em um movimento de decolonização do currículo de História entre as décadas de 1980 e 2010, embora haja práticas curriculares decoloniais em diferentes contextos. No entanto, há sim movimentos importantes que já duram algumas décadas e vêm tensionando diversos

aspectos da tradição curricular da disciplina e, com isso, provocando deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar. Em alguns aspectos, podemos associar esses tensionamentos com um processo de decolonização dos saberes, ainda que nem sempre de forma explícita.

Assim, o que caracteriza o currículo de História na contemporaneidade, na minha percepção, são os embates de sentidos de conhecimento histórico escolar, em que marcas da tradição curricular se mantêm e coexistem com marcas do tensionamento dessa mesma tradição, disputando e negociando pela hegemonia na significação do currículo da disciplina. Nesse sentido, considero que análises curriculares para a disciplina de História podem ser mais profícuas se tomarem como ponto de partida justamente a complexidade do movimento de disputa de sentidos em uma dupla chave de leitura que leve em conta marcas da colonialidade e da decolonização do saber. É o que proponho nesta tese.

4.1.4 Currículo entre marcas da tradição e de seu tensionamento: categorias para análise de sentidos de conhecimento histórico escolar

A discussão realizada até aqui neste capítulo, amparada pelos estudos de pesquisadoras e pesquisadores do campo do Ensino de História, teve por objetivo identificar elementos da tradição curricular da disciplina escolar de História, assim como tensionamentos nas últimas décadas, especialmente os que se mantêm como marcas nos currículos contemporâneos da disciplina. Com base nessa discussão, proponho um quadro categorial de referência para análise das proposições curriculares para a disciplina de História do IFSC e do IFC em foco nesta tese, apresentada na segunda parte deste capítulo.

As categorias de análise elencadas partem tanto da tradição curricular da disciplina, marcada pela colonialidade do saber, quanto das problematizações levantadas pelos estudos decoloniais:

Quadro 2 – Categorias de referência da pesquisa para análise de sentidos de conhecimento histórico escolar

	Categorias de análise	
Dimensões do currículo de História	Marcas da tradição curricular da disciplina escolar de História (colonialidade do saber)	Marcas do tensionamento da tradição curricular da disciplina escolar de História (com ênfase na decolonização dos saberes)
Lógica de organização do currículo	Cronológica linear	Temática, regional, relação entre passado e presente ou outras possibilidades
Periodizações utilizadas e marcos históricos privilegiados	Quadripartite (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, podendo ou não constar a Pré-História); Tripartite (Brasil): Colônia, Império, República; ciclos econômicos	Periodizações diversas, que levem em consideração os marcos históricos de diferentes povos ou regiões; Periodizações da história brasileira que levem em conta outros aspectos além das mudanças políticas e econômicas
Ponto de referência para a organização do currículo	Eurocentrismo; Estado-Nação	Localizada (a partir do Brasil, da América ou do Atlântico); Pluricêntrica (vários pontos de referência)
Conceitos estruturantes da lógica de organização do currículo	Progresso, Universalidade; Civilização; Fato	Pluralidade, Local; Processo; Luta/Conflito; Relação
Dimensões humanas privilegiadas	Política e Economia	Sociedade, Cultura e Trabalho
Concepção de História e de ciência histórica	História como ciência positiva; fonte histórica como verdade; história como conjunto de fatos	História como ciência interpretativa, ciência histórica como uma forma de abordar o passado (não a única), fonte histórica como discurso, história como narrativa, ênfase em memória e/ou patrimônio; história como processo
Sujeitos históricos privilegiados	Sujeito universalizado, homens brancos de elite, cristãos e heterossexuais como principais agentes históricos; heróis	Pluralidade de sujeitos, trabalhadores/as mulheres, povos originários, povos e nações africanas, africanos/as e populações negras no Brasil, sexualidades não-heteronormativas
Objetivos formativos	Construção de identidade nacional homogeneizante; cultura erudita; formação moral	Formação para a cidadania; para a vivência na sociedade democrática; para o respeito à diversidade em suas diferentes formas; formação crítica; olhar histórico sobre o mundo

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da divisão das categorias de forma didática em dois grandes eixos, o objetivo não é categorizar os currículos analisados de forma binária. Pelo contrário, o objetivo é perceber como sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados, a partir dessa dupla influência, que se interrelaciona como embates. Além disso, as marcas identificadas são propostas iniciais, são formas de direcionar (mas não de determinar) o olhar sobre a documentação e estão em constante diálogo com os documentos analisados. Por isso, não é um quadro fechado e definitivo, mas um ponto de partida.

Enquanto a primeira coluna, que aponta marcas da tradição curricular, é mais sucinta e objetiva, a segunda coluna será sempre incompleta, por se tratar dos tensionamentos da tradição curricular, uma vez que não há modelo nem caminho único. A ênfase da segunda coluna é no tensionamento relacionado à decolonização do saber, já que considero que a tradição curricular é marcada pela colonialidade do saber. É importante que se considere que não há uma fórmula para a decolonização dos saberes, é um processo que parte da pluralidade das experiências e realidades locais, pois, como aponta Maldonado-Torres (2016, p. 93), a decolonização é “tanto um projeto incompleto e em processo como uma atitude”.

Novamente a analogia da pedra jaspe de Cusicanqui (2010) é inspiradora como forma de abordar os documentos analisados na sequência deste capítulo. O objetivo da análise não é categorizar os currículos considerando a tonalidade de cinza (ou que tipo de marcas mais aparecem nos documentos), mas perceber, para além da ilusão da homogeneidade da cor, quais manchas (ou marcas) compõem a mistura, tornando cada pedra, ou no caso desta tese cada proposição curricular, única.

4.2 SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC E NO IFC: AUTORIA CURRICULAR DOCENTE ENTRE MARCAS DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE DO SABER

Neste trabalho, tomo o objeto de análise, as políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado no IFSC e no IFC, como fruto de autoria docente. Por isso, como já mencionado no *Capítulo 2 – Metodologia*, o critério de seleção das proposições curriculares analisadas foi a participação dos e das docentes na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência*, atividade que fez parte

do curso de formação que compõe os procedimentos metodológicos desta tese. Na *Oficina 1*, os/as docentes participantes apresentaram um exercício de análise das proposições curriculares de História do campus onde atuam, considerando os debates realizados e conceitos abordados ao longo do curso⁷³, em especial: autonomia curricular docente; autoria curricular docente; currículo e suas relações com a seleção/exclusão de conhecimento; colonialidade e decolonização do saber.

Antes de apresentar a análise dos documentos selecionados, considero importante evidenciar algumas questões sobre o processo de análise, complementando o que já foi apresentado na Metodologia deste trabalho.

O exercício da autoria curricular docente, marcante nas proposições curriculares para a disciplina de História no IFSC e no IFC, não se dá no vazio. Assim como discutido no capítulo anterior em relação à categoria de autonomia curricular docente, a autoria docente é exercida em uma realidade específica que impõe determinadas margens à atuação desses/as profissionais na elaboração dos textos curriculares. Nesse sentido, a análise que proponho dos textos curriculares selecionados se dá considerando que as realidades locais, em especial as especificidades de cada instituição e de cada *campus*, influenciam no processo de autoria docente.

Como já mencionado em alguns momentos nesta tese, considero que os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos em que a autoria curricular docente fica mais evidenciada, especialmente no que diz respeito à elaboração das proposições curriculares das áreas do conhecimento, dentre as quais me interessa em particular neste trabalho a disciplina de História. Porém, no caso do IFC, há também outro documento curricular importante que influencia na disciplina de História nos PPCs da instituição: o texto *Conhecimentos da área - História* que faz parte dos anexos das Diretrizes para o EMI do IFC (IFC, 2019). Esse texto é importante para a análise dos sentidos de conhecimento mobilizados pelos/as docentes de História do IFC por dois principais motivos: o primeiro é devido ao fato de ser uma produção coletiva dos/as docentes de História da instituição, através da qual é possível perceber como tensões e negociações influenciam nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados no processo de elaboração do texto curricular; o segundo motivo é que esse documento, no movimento da política curricular do IFC, foi a base para a

⁷³ O roteiro da *Oficina 1*, conforme apresentado aos/às docentes participantes do curso, encontra-se no Apêndice C.

construção das ementas da disciplina de História dos PPCs, as quais identifiquei como o principal espaço de marcação de conhecimento histórico escolar nos currículos da instituição e espaço privilegiado de autoria curricular docente.

Em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso, embora estejam em diálogo com normativas superiores, são documentos produzidos no âmbito dos *campi* e, por isso, possuem marcas da autoria curricular docente de forma mais individualizada, em contraste com os documentos institucionais onde é a autoria se dá de forma coletiva, no que diz respeito às proposições curriculares para a disciplina de História. Nesse sentido, os PPCs são documentos privilegiados na análise que realizo.

No Apêndice D encontra-se o quadro onde são apresentados dados gerais dos PPCs selecionados para a análise, conforme critérios de seleção estabelecidos e apresentados na Metodologia, com ênfase na disciplina de História.

Como o foco da análise é o currículo de História, os PPCs não foram analisados em sua integralidade. Considerando a complexidade desse tipo de documento curricular, que incide sobre diversos aspectos de um curso, foram selecionados para análise apenas os trechos/tópicos relativos à disciplina de História: no caso dos PPCs do IFSC, o tópico *Componentes Curriculares* e nos do IFC - o *Ementário*. Nessas seções dos PPCs encontram-se informações sobre a organização da disciplina de História que interessam ao enfoque deste trabalho: distribuição da disciplina nos períodos do curso; conteúdos de conhecimento; metodologia, objetivos, competências, habilidades e atitudes associadas à disciplina. Esses aspectos variam em cada instituição e até entre os *campi* da mesma instituição e serão discutidos ao longo do capítulo.

Além dessa estrutura básica das proposições curriculares para a disciplina de História, outros tópicos também são analisados. São elementos que fogem à organização curricular padrão, mas foram identificados nos PPCs como ligados à disciplina de História: conteúdos integradores/possibilidades de integração, nos PPCs do IFC; componentes curriculares optativos ou eletivos, também referente ao IFC; temas transversais, observado nos PPCs do IFSC e do IFC.

Levando em conta que o foco da análise é a disciplina de História, os PPCs não foram analisados individualmente por curso, mas como conjuntos por *campi*. A opção por realizar a análise dessa forma foi devido ao fato que o currículo de História se repete nos PPCs analisados de um mesmo *campus*. Por exemplo: o *campus* São Miguel do Oeste do IFSC oferta três cursos de EMI, tendo, portanto, três PPCs

diferentes; no entanto, a proposição curricular de História é a mesma para todos esses PPCs, situação observada em todos os PPCs analisados^{74 75}. Isso ocorre porque, como os/as professores/as de História geralmente lecionam nos diferentes cursos ofertados em seu *campus* de atuação, o currículo da disciplina é organizado de forma única para otimizar o processo de planejamento.

Nesse sentido, a análise foi realizada considerando cinco proposições curriculares, sendo duas do IFC e três do IFSC:

- O já citado texto *Conhecimentos da área do saber – História*, que integra os anexos das *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (IFC, 2019);
- A proposição curricular dos *campi* Santa Rosa do Sul e Videira do IFC, que abrange quatro dos PPCs analisados, mas foram tomadas como um só conjunto por serem praticamente iguais, uma vez que foram elaboradas considerando o princípio da unicidade instituído nas *Diretrizes* dessa instituição (IFC, 2019), como será discutido de forma mais aprofundada neste capítulo;⁷⁶
- A proposição curricular do *campus* Chapecó do IFSC, presente em um PPC;
- A proposição curricular do *campus* São Carlos do IFSC, presente em dois PPCs;
- A proposição curricular do *campus* São Miguel do Oeste do IFSC, presente em três PPCs.

Além dos documentos curriculares selecionados, compõem a análise deste capítulo as falas dos e das docentes participantes do curso, em especial relativas a suas apresentações na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência*, como forma de

⁷⁴ Observou-se pequenas variações em alguns casos, mas que não chegavam a diferenciar as propostas curriculares para a disciplina de História.

⁷⁵ É interessante destacar que, apesar dos cursos serem integrados, cuja proposta pedagógica defende não cindir a formação entre a parte geral e a técnica, não se observou relações específicas da disciplina de História com as diferentes formações profissionais, uma vez que o currículo da disciplina se manteve o mesmo em cada *campi*, independente do caso de haver oferta de mais de um curso, indicando que, ao menos nos PPCs analisados, não parece ter havido um movimento sólido de integração da disciplina de História com as respectivas formações profissionais.

⁷⁶ No caso dos PPCs do IFC, elementos curriculares que diferem entre os *campi* e entre os cursos, não foram analisados como conjunto, como foi o caso de conteúdos integradores/possibilidades de integração; componentes curriculares optativos ou eletivos; e temas transversais.

integrar as análises desses sujeitos sobre suas próprias realidades, valorizando seu papel como intelectuais (GIROUX, 1997).

4.2.1 Política curricular para a disciplina de História no IFC

O IFC, como já foi discutido em diferentes momentos nesta tese, possui um documento que organiza a política curricular para o EMI na instituição, intitulado *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (IFC, 2019). No movimento da política curricular institucional do qual esse documento faz parte, há diferentes espaços de atuação docente na elaboração de textos curriculares.

Um deles é a elaboração dos textos sobre os conhecimentos das diferentes áreas que compõem os currículos dos cursos de EMI ofertados na instituição. Esses textos, como já citado, fazem parte dos anexos das *Diretrizes* do IFC (IFC, 2019), dentre os quais há o que se refere aos *Conhecimentos da área do saber – História*.

Outro espaço é a construção das ementas dos componentes curriculares que integram os PPCs, dentre eles, a disciplina de História. De acordo com o princípio de unicidade instituído nas *Diretrizes* do IFC, essas ementas devem ser elaboradas de forma unificada, utilizando-se como base para sua construção os textos sobre os conhecimentos de cada área que estão presentes nos Anexos das *Diretrizes* institucionais, conforme já citado.

Além disso, as *Diretrizes* preveem ainda outros espaços de atuação curricular docente, seja na perspectiva da integração curricular, seja em atividades que diversificam o currículo para além dos componentes obrigatórios da formação dos/as estudantes.

Dessa forma, sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados em diferentes espaços dos textos da política curricular no IFC, tanto no âmbito institucional quanto no contexto dos *campi*. Na sequência, discuto diferentes espaços curriculares em que foram identificados sentidos de conhecimento histórico escolar relativos à atuação de professores/as de História no IFC.

4.2.1.1 Conhecimentos da área de História nas Diretrizes para o EMI do IFC

O texto *Conhecimentos da área do saber – História*, como já mencionado, faz parte dos Anexos das *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (IFC, 2019), documento que organiza a política curricular para o EMI na instituição. Conforme o que está previsto das *Diretrizes* institucionais (IFC, 2019, art. 26), o texto *Conhecimentos da área do saber – História* deve ser o referencial para a construção das ementas dos componentes curriculares que abordarem conhecimentos da área de História nos PPCs dos cursos de EMI do IFC⁷⁷. Esse texto é uma produção coletiva dos/as docentes de História do IFC, embora não cite os nomes dos/as participantes dessa elaboração.

Semelhante aos outros textos de conhecimentos das áreas presentes nos anexos das *Diretrizes* do IFC, o texto de História é organizado como uma sequência corrida não numerada de tópicos, sem nenhum texto de introdução ou contextualização nem referências. Não define carga horária destinada nem divisão dos conhecimentos ao longo do período dos cursos, diferindo da estrutura dos textos dos componentes curriculares apresentados nos PPCs da instituição.

O texto *Conhecimentos da área do saber – História* é composto por 17 itens, nos quais não são listados conteúdos propriamente, mas tópicos de conhecimento histórico em perspectiva relacional. Além disso, o documento não institui lógica de organização, periodização ou ponto de referência para o currículo. Embora pouco cite especificamente o Brasil, também não utiliza nomenclaturas como História Geral ou Universal, associadas à universalização da história europeia (MIGNOLO, 2003; LANDER, 2005b). Nesse sentido, considero que é um texto curricular aberto que possibilita diferentes arranjos curriculares para a disciplina de História na construção dos PPCs. Os recortes e seleções empreendidos na elaboração do texto parecem ter buscado elencar aspectos considerados importantes para as sociedades humanas (como sistemas produtivos e culturais, relações sociais e de poder) para abordá-los “em diferentes sociedades no tempo e no espaço” ou “ao longo do tempo”, expressões

⁷⁷ De acordo com as *Diretrizes* do IFC (IFC, 2019, art. 26), não há obrigatoriedade de os componentes curriculares terem o mesmo nome da área do saber, podendo os conhecimentos de determinada área serem abordados em diferentes componentes curriculares. No entanto, no caso da disciplina de História nos PPCs analisados, observou-se a correspondência entre o nome dos componentes curriculares e da área do saber, ambos sendo denominados “História”.

que se repetem no decorrer do documento e que possibilitam diferentes formas de trabalhar temporalidades.

As operações didático-pedagógicas com vistas à apropriação do conhecimento apontadas no texto denotam uma visão do conhecimento histórico marcada pela complexidade, com a utilização de expressões como: investigação, análise, compreensão, construção de modelos teóricos. É interessante perceber o contraste desse texto curricular com o que é observado na BNCC para a disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio, onde a maior parte das operações cognitivas requeridas dos estudantes eram de menor complexidade (OLIVEIRA; CAIMI, 2021; ALVES, 2019; AZEVEDO; CASTRO, 2022). É notável no texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC a intenção de demarcar, já no primeiro tópico elencado, especificidades do conhecimento histórico, assim como seu processo de construção como investigação, interpretação e narrativa:

Investigação das diferentes formas de construção dos conhecimentos históricos como competências narrativas baseadas na análise da experiência humana, na interpretação dos diferentes sentidos atribuídos e construídos sobre ela e, ainda, na orientação temporal a partir de uma consciência histórica atenta à mudança e à pluralidade. (IFC, 2019)

Além disso, há a intenção de demarcar a importância da História como forma de interpretar o mundo e nele intervir, como no tópico: “Aplicação de conhecimentos históricos e demais ciências humanas à interpretação de problemas e questões do tempo presente” (IFC, 2019).

Quanto às **marcas da tradição curricular** identificadas no texto, a mais acentuada é a recorrência de temas ligados à produção e estruturas econômicas, passando também pelas relações de trabalho. A priorização dessas temáticas me leva a pensar sobre uma possível influência de perspectivas marxistas do Ensino de História na construção do texto, como é possível perceber nos tópicos “

Caracterização de sociedades históricas de acordo com seus sistemas produtivos” e “ Estabelecimento de relações entre desenvolvimento econômico e diferentes formas de organização social de sociedades históricas”. Perspectivas marxistas de Ensino de História, conforme já discutido na primeira parte deste capítulo, trouxeram elementos importantes de tensionamento, como a discussão sobre lutas e conflitos nos processos históricos, ao mesmo tempo que manteve marcas da tradição curricular da disciplina, como a cronologia linear e um caráter

etapista e teleológico da História⁷⁸. No texto em pauta, no entanto, essa influência aparece apenas como marcas, mas não como a tônica da proposição curricular. Nesse sentido, os tópicos relativos à produção e economia (que logicamente são dimensões importantes da existência humana em sociedade e, portanto, são pertinentes na construção curricular da disciplina) aparecem associados com outros elementos, como aspectos políticos, sociais, culturais e até ambientais.

Em relação à **concepção de História** observada no texto, sobressai uma perspectiva de História como processo. Diversas expressões utilizadas denotam esse sentido, como: relações, lutas e transformações. Dessa maneira, História não é vista como um conjunto de fatos, mas como movimento. Os temas elencados não são associados a períodos ou acontecimentos históricos específicos, sendo abordados no processo histórico, como no tópico: “ Análise das relações de dominação e resistência ao poder político e à exploração econômica em diferentes sociedades no tempo e no espaço”.

Como **marcas do tensionamento** da tradição curricular da disciplina, além da demarcação da especificidade do conhecimento histórico, foram identificadas diversas menções à sociedade e cultura como dimensões humanas privilegiadas. Sobressaíram-se como marcas do tensionamento menções a sujeitos históricos plurais. Embora não citados explicitamente, é possível perceber a presença dos/as trabalhadores/as e suas lutas, assim como as mulheres, implícitas no tópico de relações de gênero. Em relação a este último aspecto, é interessante comparar com a análise de Oliveira e Caimi (2021), sobre a BNCC de História do Ensino Fundamental, e de Giovannetti e Sales (2020), sobre a BNCC de História do Ensino Médio. Para essas autoras, gênero e história das mulheres são silêncios e fazem parte de um currículo nulo na BNCC, uma vez que não há quase nenhuma menção a essas temáticas nas dezenas de objetivos de aprendizagem e habilidades listadas no documento. Já no texto de História das Diretrizes do IFC, mesmo sendo sucinto, se comparado à BNCC, há a menção explícita da “Investigação das relações de gênero em diferentes sociedades no tempo e no espaço”, em um período em que o tema já era alvo de grupos conservadores (GIOVANNETTI; SALES, 2020), demarcando uma posição de resistência.

⁷⁸ Sobre as mudanças e permanências da tradição curricular da disciplina escolar de História em perspectivas marxistas do Ensino de História, ver Araujo (2012) e Farias Júnior (2013).

Ainda em relação à pluralidade de sujeitos presentes no texto, há quatro tópicos que abordam explicitamente temáticas ligadas às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, sendo descrito em um deles como prioridade. Esses tópicos apontam aspectos culturais dessas populações, assim como debates sobre relações étnico-raciais e racismo. Em relação a esse último ponto, o preconceito racial e o racismo são abordados como temáticas atuais do Brasil e do mundo e a discussão proposta pelo currículo é no sentido de “prioridade para a erradicação do racismo na sociedade”. Nesse sentido, o currículo de História apresentado no texto das *Diretrizes* do IFC é colocado como elemento importante para conhecer o passado, interpretar o presente e agir politicamente no mundo. Além disso, em um dos tópicos há a referência não só à história e cultura africanas, como já instituída na lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), mas também “do pensamento africano na Filosofia e na Literatura”. Esse tópico possui uma importante marca da decolonização do saber, ao inserir no currículo epistemologias de povos subalternizados pela colonialidade, concebendo-os não apenas como objetos, mas como sujeitos de conhecimento. Por outro lado, o uso da expressão “História e Cultura da África” no singular é problemático ao não contemplar a diversidade no continente africano.

Considero importante destacar ainda algumas temáticas abordadas no texto que podem ser consideradas como marcas do tensionamento da tradição. O texto fala em pluralidade e diversidade, além de destacar a construção da democracia e dos direitos humanos. Também aborda, mesmo que de maneira pontual, a temática da degradação ambiental, tema urgente do tempo presente e que tem sido discutido na perspectiva decolonial, mas ainda pouco observado em proposições curriculares da disciplina.

Todo texto de política curricular tem por objetivo fixar sentidos (LOPES, 2018a), ainda que seja em microescala. Mesmo assim, um texto curricular pode ter uma característica mais prescritiva, que busca controlar ao máximo as possibilidades de leitura ao definir não só os conteúdos, mas o momento de ensinar cada conteúdo e as formas de abordar, como parece ser o caso da BNCC⁷⁹, ou ser mais aberto, proporcionando maior liberdade de recontextualização nos contextos locais.

⁷⁹ Para análises sobre a BNCC, ver: Lopes (2018b) e Macedo (2018). Para análises sobre a BNCC de História, ver: Caimi (2022); Giovannetti e Sales (2020); Oliveira e Caimi (2021); Ralejo, Mello e Amorim (2021); Santos (2021 e 2022); Alves (2019); Azevedo e Castro, 2022.

O documento em análise, conforme já apontado, serviu de base para que fossem elaboradas as ementas para a disciplina de História nos PPCs de todos os *campi* da instituição. Mesmo tendo caráter de referencial para a produção local dos currículos para a disciplina de História nos *campi*, considero que o documento *Conhecimentos da área do saber – História* é um texto de política curricular de caráter aberto, definindo parâmetros comuns, mas que possibilitam diferentes formas de organização curricular para a disciplina. O texto analisado possui algumas marcas da tradição curricular, embora predominem marcas do tensionamento dessa tradição. No entanto, a característica que parece se sobressair é justamente uma amplitude na forma de organizar os tópicos considerados fundamentais, possibilitando configurações curriculares diversas. Essa diversidade potencial, porém, não foi observada na análise dos PPCs selecionados, como será discutido adiante.

4.2.1.2 *Disciplina de História nos PPC dos campi Santa Rosa do Sul e Videira do IFC*

As ementas dos PPCs dos *campi* Videira e Santa Rosa do Sul do IFC foram elaboradas considerando o princípio da unicidade adotado nessa instituição⁸⁰. Em ambos os *campi* o curso de Agropecuária é ofertado, havendo unicidade entre esses PPCs. Além disso, em Videira também são ofertados os cursos de Informática (também unificado com outros *campi*) e Eletroeletrônica (ofertado apenas em Videira). Mesmo sendo cursos diferentes, observou-se, conforme já discutido, que as ementas são praticamente iguais em todos esses cursos, com pequenas variações na ordem ou no detalhamento em alguns conteúdos, o que não representou alteração significativa na estrutura curricular ou nos sentidos de conhecimento histórico escolar identificados. Devido à similaridade entre as ementas de História dos PPCs em questão, essas serão analisadas em conjunto como representantes de uma proposição curricular.

É importante lembrar, também, que essas ementas foram elaboradas de forma conjunta por docentes de História do IFC utilizando como base o texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* institucionais, previamente elaborado também por docentes de História da instituição. Nesse sentido, é possível

⁸⁰ “No IFC os cursos de mesma nomenclatura deverão possuir 75% de unicidade, com componentes curriculares com mesmo nome, ementa, carga horária e localização na matriz” (IFC, 2019, art. 29, §6º).

perceber que houve uma tradução do texto das *Diretrizes* para a elaboração do currículo de História no formato de ementa.

A proposição curricular de História dos PPCs analisados do IFC é dividida em três partes, cada uma correspondendo a um ano do Ensino Médio e intituladas História I, História II e História III ou História (1º ano), História (2º ano) e História (3º ano). Nesta análise, porém, tomo como um conjunto único, pensando-a como uma proposição para a disciplina de História, pontuando a divisão da proposição por período letivo quando pertinente.

O primeiro tópico elencado na proposição curricular se refere ao “conceito de História e [a]o ofício do historiador”, demonstrando a importância da delimitação da especificidade do conhecimento historiográfico e a relação da disciplina escolar com a ciência de referência, já observadas no texto *Conhecimentos da área do saber – História*. Após esse primeiro tópico, o que prevalece é a lógica de organização cronológica linear do currículo, com a sequência de tópicos que abrangem Pré-História, Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, privilegiando a periodização quadripartite. No caso do Brasil, são citados o período colonial, “Brasil Império”, e a República no Brasil dividida em diferentes fases, utilizando a tradicional divisão tripartite da História brasileira. A lógica de organização e a periodização utilizada são as principais marcas da tradição curricular observadas nessa proposição curricular.

Em relação às marcas do tensionamento da tradição curricular foram identificados aspectos importantes, sendo uma delas a presença marcante de tópicos ligados ao Brasil. Embora a análise aqui proposta não seja quantitativa, a proporção entre os conteúdos elencados é significativa: dos 20 tópicos listados⁸¹, mais da metade se refere diretamente ao Brasil ou à América em um sentido que também engloba o Brasil, por exemplo o tópico “África e América no contexto do tráfico atlântico de pessoas”. Dentre esses tópicos, quatro também se referem explicitamente à África, como no citado anteriormente. O restante aborda eventos ocorridos na Europa ou com protagonismo europeu, mas com conexões globais, por exemplo: “Idade Moderna: as transformações políticas, econômicas e culturais do Mediterrâneo ao Atlântico” e “Revoluções burguesas: relações de trabalho e início da construção dos direitos humanos”.

⁸¹ Como comentado, há pequenas diferenças entre o currículo de História nos PPCs analisados que fazem variar a listagem geral dos conteúdos entre 18 e 21.

Apesar de terem sido utilizadas expressões que remetem a uma organização tradicional do currículo de História, que é marcadamente eurocêntrica, parece ter havido a preocupação em demarcar geograficamente os conteúdos para além da Europa, como no caso do tópico “Pré-História: casos africano, americano, europeu e brasileiro”. Associar significantes que remetem a uma delimitação geográfica aos conteúdos parece ter tido a intenção de desassociar a história europeia com a ideia de história geral ou universal, o que dialoga com a discussão proposta por Mignolo (2003) de descentrar a Europa tratando-a como uma história local. O relato de um professor do IFC participante do curso também aborda essa intencionalidade:

Bom, então, quando foi refeito esse PPC, esses 16 professores resolveram... Parecia uma Torre de Babel, mas ao mesmo tempo, nós chegamos a um consenso de que, “Olha, não vamos complicar para você ou para você”, ou, uns achavam importante trabalhar de forma tradicional, outros achavam importante trabalhar temático, outro... então não tinha um consenso, mas a gente chegou num consenso, “Então vamos colocar palavras chaves, como ‘Pré-história’”. E aí eu fui um dos que frisou assim, “É, mas se a gente usa Pré-História, já é uma terminologia que ela tem um lugar de origem, né? [...]” Então, a gente sabe de onde vem essa noção de Pré-História. Aí a gente colocou daquele jeito ali, que tentou agradar gregos e troianos, “Ó, se a gente fala Pré-História, a gente vai pensar só a Europa, ou máximo, sei lá, alguma coisinha fora. Sempre o continente africano, mas o continente africano apenas como o primeiro passo, da humanidade, mas depois a gente já migra, sobretudo para a Europa. Aí a gente colocou casos africano, americano, mesmo que essas palavras possam, até certo ponto, e com razão, ser anacrônicas, mas era para marcar, deixar bem delimitado que nós tínhamos que, tocar nesses continentes. Vocês vão ver que não aparece Ásia [...], a Ásia entra na medida em que a gente vai falar de processos que o Brasil participa. **Se o Brasil não participa de determinados processos asiáticos, a gente não fala, o mesmo vale para a Europa e o mesmo vale para o continente africano. Não vamos falar dos Zulus porque... vamos falar dos Zulus a troco de quê? Ou de povos da África Oriental? Se temos muita coisa do lado de cá, na África Atlântica, que diz respeito, às vezes não ao Brasil, mas à Cuba, ao México, aos Estados Unidos e isso tem relações com o nosso presente. Quando a gente vai pensar, é desde religiões, também tinha um campo grande para as religiões, que nós não colocamos tematicamente, mas evidentemente que falamos.** Depois, quando chegou no período seguinte, a Antiguidade, foi tranquilo. Colocamos lá “sociedades e civilizações da Antiguidade” e essa Antiguidade já ficava um pouquinho amarrado com anterior, né? É então a gente parte da Pré-História africana, falando da dispersão, vem direto para a América, então a gente fala da Antiguidade na América, a Antiguidade no continente africano. A Europa é sempre aquela na medida em que nos serve. Serve para a gente pensar alguma coisa aqui. Quando chegou na Idade Média, foi uma grande pedra no meio do caminho. Essa expressão, mais que Pré-História, ela é mais, é mais etnocêntrica ainda. E aí ficou essa jabuticaba, essa coisa estranha. “As ‘Idades Médias’: sociedades americana, africana e europeia”, mas a gente colocou para não soar muito... Enfim, não tem como resolver isso, mas tivemos professores que bateram o pé, “Não, tem que aparecer a expressão ‘Idade Média’”, mas para que a gente não ficasse apenas no feudalismo. Por exemplo, é a coisa da simultaneidade, enquanto está acontecendo tudo isso na Europa, o que está acontecendo aqui na América? E os processos da América, no nosso entendimento, eram mais importantes para o estudante,

para um estudante latino-americano perceber do que a história, sei lá, tantas histórias que a gente tem nos livros didáticos sobre a Idade Média europeia, desde história política até história... Tudo isso pra gente tentar tirar a Europa do centro do olhar. (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação. Grifo meu.)

Em alguns momentos de relato deste professor é difícil diferenciar o que foram debates ocorridos durante a elaboração das ementas unificadas e o que faz parte do seu movimento de tradução dessa ementa em seu contexto de prática, como no trecho grifado. Mesmo assim, foi possível perceber em seu relato que na discussão das ementas houve preocupação em associar novos significantes a termos consolidados do currículo de História, como Pré-História, no sentido de tentar tensionar uma perspectiva eurocêntrica.

No entanto, também é possível perceber em seu relato, que o processo de elaboração das ementas unificadas foi de tensão, negociação e construção de consensos. De acordo com o mesmo professor: “Foi aquela coisa parecia, [que] a gente [ia] negociar com centrão. A gente tem que... São muitas cabeças, muitas ideologias, muitas maneiras de conceber, de ver e tal, e todo mundo, puxando um pouquinho a brasa para a sua sardinha.” (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação).

Essa dimensão conflituosa da política curricular (LOPES, 2018a) pode ser identificada mesmo em uma micropolítica de escala institucional que envolveu menos de duas dezenas de pessoas. Isso também fica evidente em outra fala desse mesmo professor:

É isso que dificulta também, a conversa porque eles... demorou um ano, mas (foi) um ano com três ou quatro encontros virtuais. Então assim, não é um ano discutindo, é um ano, oito meses que a reitoria te dá de prazo, mas encontros, mesmo, são bem poucos. Parece que era um pouco assim de... A maior parte do pessoal não estava muito disposta ou disposta a perder tempo, então, “Vamos chegar a um acordo rápido, aí, beleza?”, sabe? Por isso esse resultado meio Frankenstein. (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

É interessante perceber que como os sujeitos que participaram do contexto de produção do texto eram os mesmos que traduziriam esse texto no contexto da prática⁸² houve a preocupação em elaborar um texto que, ao mesmo tempo que busca fixar sentidos para o currículo (por exemplo ao demarcar que o estudo da Pré-História

⁸² Sobre os contextos que compõe o ciclo da política, ver Lopes e Macedo (2011a); Mainardes (2006) e Ball (2011).

deve abranger diferentes continentes), também deveria proporcionar espaços significativos para a tradução de cada docente em seu próprio *campus*. O mesmo professor, cujo relato foi reproduzido anteriormente, chamou isso de uma linha minimalista, outros/as docentes do curso denominaram também de currículo aberto, ou seja, ementas que sejam menos descritivas, contrastando com o que vem sendo discutido em relação à BNCC como uma política que tem a intencionalidade de controlar o processo educativo nos mínimos detalhes⁸³.

O relato do professor do IFC também trouxe um exemplo emblemático da tensão entre tentativa de fixação de sentidos e a impossibilidade de o fazer completamente (LOPES, 2018a), associado com a força da tradição curricular de História. Foi o caso do tópico “As ‘Idades Médias’: Sociedades americana, africana e europeia entre os séculos V e XIV”. Embora pareça ter sido um consenso a preocupação em fugir do eurocentrismo como cerne do currículo, de acordo com os relatos de docentes do curso que participaram do processo de elaboração das ementas unificadas, parece ter sido difícil para alguns/mas docentes abrir mão de marcas da tradição curricular. Como exemplo disso destaco o significante “Idade Média”, que foi ponto de tensão no processo de elaboração. Enquanto alguns/mas apontavam o caráter eurocêntrico da expressão, outros/as insistiam que estivesse presente na ementa. A possibilidade de consenso encontrada foi preencher esse significante com outro sentido⁸⁴, deixando de representar um período da história europeia e sendo associado apenas a um recorte temporal. Ainda chama atenção o fato de o significante “Idade Média” ser o único em toda a ementa unificada a ser escrito entre aspas, uma marca gráfica que, no contexto analisado, justamente representa a fluidez de sentido desse significante. Essa situação específica é emblemática para exemplificar as tensões na significação do currículo de História atualmente: ao mesmo tempo em que se busca fugir do eurocentrismo, incluindo populações, recortes, temáticas para além de uma história pretensamente universal, a tradição curricular da disciplina é tão forte, especialmente na lógica de organização e na periodização, que dificulta novos arranjos curriculares, resultando em currículos mesclados, em uma apropriação da expressão de Cusicanqui (2010).

⁸³ Sobre essa questão, ver: Caimi (2022); Lopes (2018b); Santos (2021).

⁸⁴ Sobre o conceito de significantes vazios, consultar Lopes (2018a) e Barreiros e Frangella (2010). Sobre significantes vazios no currículo de História, ver Santos (2021).

Em relação a outras marcas do tensionamento da tradição, algumas expressões adotadas denotam uma visão de História como processo, movimento: transformações, configuração, formação, relações, construção. Essas expressões aparecem principalmente em História II, que abrange sobretudo a Idade Moderna. Por outro lado, História III tem uma característica mais factual, listando uma série de acontecimentos e, no caso do Brasil, uma sequência de períodos da história política do país. Alguns/mas docentes participantes do curso afirmaram ter mais dificuldade em abordar o Século XX de uma maneira que fuja ao factual e ao cronológico.

Destaco ainda aspectos pontuais que chamam atenção no sentido do tensionamento da tradição curricular: a presença de um tópico que aborda especificamente o “contexto do tráfico atlântico de pessoas”, outro que tematiza a construção histórica dos direitos humanos e um terceiro que aborda “o tempo presente no Brasil e no mundo”⁸⁵. Todos esses tópicos trazem perspectivas de História que tensionam uma visão factual e nacionalista, ao abordar como conteúdos processos transnacionais e de longo prazo, além de trazer o conhecimento histórico como importante na leitura do tempo presente.

Entre as principais marcas na ementa unificada analisada, foram identificados como importantes espaços de tensionamento uma presença marcante do Brasil e da América e mais pontualmente da África. Essas marcas, porém, coexistem com uma estrutura que se manteve muito próxima da tradição curricular, mas em um currículo suficientemente aberto para possibilitar traduções nos contextos de prática nos *campi*, em uma tentativa de criar consensos no processo de elaboração do texto curricular. A fala de uma professora do IFC sintetiza bem isso:

O que eu reflito é que, apesar de o currículo ter ficado mais aberto do que o nosso antigo, ele ainda traz à tona muito do tradicional. Querendo ou não, ainda está um pouco eurocêntrico, apesar de ter mais abertura, trazer mais ali, no caso americano, caso africano, então ele [tenta diversificar], mas acaba ainda muito no tradicional, eu acho. Não tem nada muito específico, de decolonialidade ou decolonização do saber, não tem ali um elemento claro, ou que fique claro ali que vai ser trabalhado isso. [Acho que] isso vai depender muito do professor que assumir a disciplina, em determinado momento, conseguir fazer esse trabalho. Se for partir do nosso currículo, eu entendo, vendo as nossas ementas, que não tem nada nesse sentido, claro que a gente tenta fazer dentro das nossas possibilidades o máximo possível. (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

⁸⁵ Este último só está presente na ementa unificada do curso de Agropecuária, não constando nos PPCs dos cursos de Informática e de Eletroeletrônica do *campus* Videira.

O espaço para o tensionamento da tradição acabou ficando mais nas brechas e nas entrelinhas, que podem ou não fazer parte da tradução docente no contexto da prática, do que demarcado no texto curricular analisado. Vejo essa questão como sintomática de um delicado equilíbrio que parece estar sendo buscado pelos/as docentes, conforme relatos dos/as participantes do curso: ao mesmo tempo que consideram importante que haja demarcação de determinados conteúdos (em uma tentativa de fixar sentidos), também consideram importante que as ementas sejam “abertas”, ou seja, possibilitem múltiplas traduções no contexto da prática. No caso das ementas unificadas, traduzidas por diferentes docentes em múltiplos contextos de prática, esse conflito pareceu ainda mais marcante.

Ambos os professores do IFC que participaram da *Oficina 1 – Analisando a própria experiência* do curso de formação relataram a dificuldade em incluir na ementa unificada outras marcas do tensionamento da tradição, como a demarcação da Lei 11.645/2008 e de temáticas ligadas ao patrimônio histórico e à memória. Além disso, se compararmos com o texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC, a ementa unificada apresenta mais marcas da tradição curricular. Marcas importantes do tensionamento observadas no texto de conhecimentos da área, como relações de gênero, lutas sociais, culturas indígenas e afro-brasileiras e relações étnico-raciais não aparecem explicitamente e em alguns casos nem no subtexto da ementa unificada.

Potencialidades observadas no texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* não foram incorporadas ao texto da ementa, que é um texto que orienta mais diretamente a construção dos planos de ensino e a ação docente no contexto da prática. Nas negociações durante o processo de elaboração das ementas unificadas, a manutenção de uma estrutura curricular tradicional foi o que permitiu o consenso, embora com algumas marcas (mais geográficas) do tensionamento da tradição e brechas que podem (ou não) serem alargadas no contexto da prática.

4.2.1.3 *Outros espaços de autoria curricular de docentes de História no IFC (campi Santa Rosa do Sul e Videira)*

Apesar do princípio de unicidade adotado no IFC, há nos PPCs dos cursos de EMI dessa instituição espaços que permitem especificidades curriculares de cada *campus*, sejam ligados diretamente aos componentes curriculares ou em outros

momentos formativos propostos nesses documentos. No que se refere à disciplina de História, identifiquei alguns espaços que proporcionaram autoria curricular docente no âmbito do *campus* nos PPCs analisados e nos quais também circulam sentidos de conhecimento histórico escolar: foi o caso dos **conteúdos integradores**, identificados em todos os PPCs analisados junto às ementas da disciplina de História, e dos **temas transversais**, identificados em alguns dos PPCs. Além desses, também foi identificado um espaço interessante de autoria curricular docente dos/as professores/as de História, mas que não estão associados à oferta regular dessa disciplina nos PPCs: é o caso dos **componentes curriculares eletivos e optativos** propostos por docentes da área de História em alguns PPCs. Discuto a seguir como foram mobilizados sentidos de conhecimento histórico escolar em cada um desses espaços.

Os **conteúdos integradores**, também denominados de possibilidades de integração, fazem parte de todas as unidades curriculares dos PPCs analisados e compõe seção própria, localizada após a ementa e as referências bibliográficas. Essa seção possivelmente visa atender o artigo 21 das *Diretrizes* do IFC, o qual institui que: “No IFC os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, considerando a busca pela formação integral e ruptura da fragmentação dos saberes, **deverão explicitar a integração dos conhecimentos**” (IFC, 2019. Grifo meu).

Diferente das ementas e assim como as referências bibliográficas, a seção de conteúdos integradores não é unificada, portanto, cada *campus* construiu seu próprio texto buscando propor diferentes possibilidades de integração, compondo uma parte local do currículo dos *campi*. Nessa seção, nos PPCs analisados, é apontado para cada componente curricular (no caso de História separado nos três anos do curso) com qual ou quais outro(s) componente(s) curricular(es) a integração é possível, seguido do tópico/conteúdo a ser abordado de forma integrada. Na análise realizada, observou-se duas formas de registrar os conteúdos integradores nos componentes curriculares de História: uma delas é reproduzindo um tópico de outro componente curricular, o que pode sugerir uma forma de integração entre conteúdos já previstos nas ementas; a outra forma é a redação de um tópico novo, que não aparece exatamente daquela forma no componente curricular a ser integrado, sugerindo que houve entre docentes um trabalho de pensar possibilidades de integração para além

dos tópicos previamente previstos nas ementas. Uma das professoras participantes do curso relatou como foi esse processo em seu *campus*:

E esse exercício de integração foi assim, cada professor visualizava todas as disciplinas e percebia onde poderia integrar e colocava. Por exemplo, Agricultura I, é “Introdução à agricultura, elaboração e interpretação de projetos paisagísticos”, [pensaram] “Ah, História I pode integrar aqui”. Na verdade, esse aqui é um trabalho bem legal, que é feito entre História, Paisagismo e Informática e mais outras áreas que eles desenvolvem projetos de jardins e tal, então tem uma integração realmente bem bacana aqui. Daí, [a disciplina de] Biologia, lá no conteúdo de Biologia, [sobre] origem da vida, a gente pode integrar; Arte I, o conteúdo que aparece aqui é o conteúdo lá da disciplina de Arte. Então, “A arte como conhecimento, produção humana, social e cultural”, a gente pode integrar aqui. É claro, aqui está muito lindo, maravilhoso, né? Daí, na prática [risos], é que [só] no ano que vem, eu vou ver⁸⁶, e o que eu percebo assim é que não [acontece], realmente na prática. Algumas coisas estão acontecendo, mas muitas não estão. (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

No relato dessa professora foi possível perceber que houve um esforço coletivo na construção das possibilidades de integração, algumas das quais frutos de atividades que já eram realizadas de forma integrada. Por outro lado, como a mesma professora também destacou em outro momento da sua fala, “muito do que está no PPC não acontece, a gente sabe, e principalmente, essa parte de integração” (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação), fazendo referência às diferenças do currículo em sua dimensão de texto e em sua dimensão de prática (LOPES, 2018b; MACEDO, 2018), apontando os desafios da efetivação de práticas integradoras.

Em relação aos sentidos de conhecimento, como os conteúdos integradores são, em geral, tópicos associados a outros componentes curriculares, nem sempre foi possível fazer uma associação mais evidente com o conhecimento histórico escolar, como por exemplo no tópico “Física II: Termologia e termodinâmica” (IFC SANTA ROSA DO SUL, 2020, p. 63). No entanto, alguns tópicos trouxeram espaços interessantes de tensionamento da tradição curricular da disciplina de História, principalmente envolvendo maior presença das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas culturas. É o caso dos seguintes tópicos: “Língua Portuguesa e Literatura I: Reconhecimento da contribuição das culturas afro-brasileira, africana e indígena nas manifestações linguísticas do português brasileiro” (IFC SANTA ROSA DO SUL, 2020, p. 62) e “Artes: Arte africana do período pré-colonial. Arte dos povos

⁸⁶ Essa fala é uma referência ao fato de a professora ainda não estar trabalhando com a ementa apresentada no momento de seu relato.

originários da América pré-colombiana” (IFC VIDEIRA, 2019a, p. 63), que integram com componentes curriculares da formação geral, e “Agricultura I: Técnicas agrícolas dos povos originários da América e do continente africano (histórico das agriculturas)” (IFC VIDEIRA, 2020, p. 47), integrando com a formação técnica.

Além de tópicos que privilegiam populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, também foram identificados outros com potencial de tensionamento da tradição, como “Educação Física: Corpo e história” (IFC VIDEIRA, 2019b, p. 63), considerando que tomar o corpo como sujeito tensiona a ideia da humanidade como determinada primordialmente pela racionalidade, e “Filosofia e Sociologia: Cidadania” (IFC VIDEIRA, 2019b, p. 91), temática bastante associada com discussões contemporâneas sobre currículo de História, como já se discutiu (BITTENCOURT, 2008). Por outro lado, também foram identificados tópicos como “Filosofia: tribalismo e mito” (IFC VIDEIRA, 2019a, p. 44) que trazem marcas da colonialidade do saber, como a noção de tribalismo, bastante associada a uma hierarquização cultural⁸⁷.

O debate sobre integração curricular é amplo e complexo, bastante tematizado no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais (LOPES; LIMA, 2020). Porém, como não faz parte do escopo desta pesquisa, não será aprofundado. No entanto, considero importante fazer algumas pontuações no que se refere aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos espaços dos conteúdos integradores. Embora não possa ser considerado como uma característica geral observada nos documentos analisados, esse espaço curricular parece ter potencialidades interessantes. Talvez por fugir à lógica tradicional de organização do currículo de História, justamente por ter que ser abordado em conjunto com outras disciplinas que possuem suas próprias lógicas de organização curricular, abre possibilidades para o tensionamento da tradição. Mesmo assim, conforme lembra a professora cujo relato foi reproduzido anteriormente, as propostas de integração foram pensadas em um momento de elaboração do texto curricular e não podem ser tomadas como o que acontece no contexto da prática.

Apesar de o foco da análise neste capítulo ser o currículo de História, como a proposta de integração curricular expressa na listagem de conteúdos integradores faz com que sentidos de conhecimento histórico escolar possam ser mobilizados nas

⁸⁷ A menção a tribalismo não está presente na ementa da disciplina de Filosofia desse PPC, então não é possível saber como foi pensado este tópico e essa integração apenas pela sua redação e presença na ementa de História.

proposições curriculares de outras disciplinas, também realizei uma leitura geral dos conteúdos com sugestões de integração com História em alguns outros componentes curriculares. Essa leitura, ainda que não aprofundada, levantou pontos interessantes. Alguns componentes curriculares trazem tópicos exatamente como descritos na disciplina de História. Outros trazem tópicos do texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC, algo que não ocorreu na própria ementa de História, como no seguinte tópico do componente curricular Física (1º ano): “História: Construção de modelos teóricos de análise das relações entre desenvolvimento tecnológico e humano em diferentes sociedades no tempo e no espaço” (IFC VIDEIRA, 2019b, p. 63), mostrando que houve uma apropriação do texto de conhecimentos de História das *Diretrizes* por docentes de outras áreas.

O que mais me chamou atenção, porém, foram os casos em que os conteúdos integradores foram redigidos de forma distinta tanto da ementa de História com a qual propunha integração quanto do texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes*. Reproduzo na sequência alguns tópicos que considero marcantes, todos de um mesmo PPC (IFC VIDEIRA, 2019b):

Quadro 3 – Tópicos de conteúdos propostos como integração com História

Componente curricular que integrou com História	Tópico descrito como conteúdo integrador	Página do PPC
Língua Portuguesa (1º ano)	História: Do século XII ao XVIII	55
Língua Portuguesa (2º ano)	História: Contextos históricos dos séculos XIX e XX	70
Artes (2º ano)	História: Renascimento	69
Biologia (2º ano)	História: Revolta da vacina. Peste negra	72
Fundamentos da Informática (1º ano)	História: História da Informática (2ª Guerra) e Guerra Fria (Internet)	65
Hardware e Sistemas Operacionais (1º ano)	História: histórico da Informática	66

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs analisados

O fato de terem sido redigidos de forma diferente dos textos produzidos por docentes de História levanta a dúvida se foram elaborados em conjunto com professores/as de História ou apenas por docentes dos componentes curriculares que buscaram a integração. É importante destacar que o PPC cujas propostas de

integração foram elencadas no quadro não é o mesmo *campus* onde atua a professora cujo relato reproduzido anteriormente destacou um trabalho coletivo e não obteve informação específica sobre como foi o processo de elaboração das propostas de integração elencadas.

O que chama atenção, em relação aos sentidos de conhecimento histórico mobilizados, é a desconexão com o que foi observado nas ementas da disciplina de História. Nos tópicos selecionados, percebe-se uma perspectiva de História factual, como na proposta de Biologia e Artes, ou meramente temporal, como na de Língua Portuguesa. Em Fundamentos da Informática (1º ano), parece ter havido uma preocupação em aproximar os conhecimentos específicos da área com conteúdos tradicionais da disciplina de História, embora em uma perspectiva também factual e desconectada com a própria ementa de História, que só aborda esses temas no 3º ano. Já o componente Hardware e Sistemas Operacionais se destaca por propor como integração o tópico “histórico da Informática”, sem nenhuma conexão com temas da ementa de História ou mesmo conteúdos tradicionais da disciplina.

Esses tópicos representam um desafio na integração curricular apontado pelos/as docentes durante o curso, como aparece no diálogo entre dois docentes reproduzido a seguir:

Professora do IFC: [...] porque quando a gente foi trabalhar essa questão de integração, todo mundo queria integrar com História como a gente já falou em outro momento, mas era assim, era para contar a história da galinha, a história do trator, a história do porco, [risos]. Aí eu disse “Pô, gente, eu vou só dar aula de história de cada disciplina de vocês, não vou poder dar da minha disciplina”. Aí foi onde eles deram uma parada, sabe? Porque, olha, eu disse, meu Deus, né cara, a noção que eles têm da nossa disciplina.

Professor do IFSC: E eles querem que a gente seja um box do livro, como eu já falei, “Ah, curiosidade, Demócrito falou do átomo, não sei o que...” (Falas de professora do IFC e de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Em uma proposta de currículo integrado, em que cada componente curricular deve listar possibilidades de integração com outras áreas do saber, sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados não só nos espaços específicos da disciplina de História, mas em diversos outros. Dessa forma, não são monopólio de docentes de História, sendo apropriados por outros sujeitos. É interessante perceber quais sentidos de conhecimento histórico escolar circulam em diferentes espaços do currículo integrado. Se nos textos da disciplina de História, elaborados por docentes com formação histórica específica, já é possível perceber importantes marcas da

tradição curricular da disciplina, nos textos produzidos por docentes de outras áreas isso se acentua. Além disso, foi possível perceber uma visão funcionalista e instrumental da História, que desconsidera a especificidade epistemológica do conhecimento histórico e desconhece os debates contemporâneos sobre ensino de História⁸⁸. A integração curricular parece trazer grandes desafios na sua relação com o conhecimento histórico escolar que podem ser foco de outras pesquisas.

Outro espaço analisado nos PPCs do IFC onde circulam sentidos de conhecimento histórico escolar é o dos **temas transversais**. Esse espaço não é unificado, sendo específico de cada *campus*, e apareceu em todos os PPCs analisados, possivelmente atendendo ao artigo 28 das *Diretrizes* do IFC:

Art. 28. Cada curso deverá atender plenamente à legislação vigente no que se refere aos seguintes conteúdos e temas transversais obrigatórios:

I - ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;

II - a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, conforme Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental; sendo contemplada de forma transversal nos conteúdos dos componentes curriculares;

III - a educação alimentar e nutricional, conforme Lei nº 11.947/2009, que trata da inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

IV - ao processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria, conforme Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso;

V - a educação para o Trânsito, conforme Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, devendo fazer parte de forma transversal nos conteúdos de componentes curriculares;

VI - a educação em Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, incluídos de forma transversal nos conteúdos dos componentes curriculares;

VII- a exibição de filmes de produção nacional, constituindo componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (IFC, 2019)

No entanto, somente em dois dos PPCs do IFC analisados (IFC VIDEIRA, 2019b; IFC SANTA ROSA DO SUL, 2020) houve explicitação da relação da disciplina de História com os temas transversais, embora nenhum dos dois tenha trazido essa

⁸⁸ Em um dos PPCs (IFC VIDEIRA, 2019b) também foi observada nos anexos uma seção denominada “Sugestão de Propostas de Atividades integradoras”. Algumas dessas sugestões envolviam a disciplina de História, mas a maioria delas era proposta por docentes de outras áreas do conhecimento; nesses casos também se observou uma visão funcionalista e instrumental da História, semelhante ao identificado nos conteúdos integradores. Algumas poucas sugestões foram propostas por docentes de História. Porém, como não eram de autoria de docentes participantes da pesquisa e, por isso, fogem ao recorte desta pesquisa, não foram analisadas.

relação na ementa, mas em seção própria do PPC que se refere à transversalidade e aos temas transversais.

Ambos os PPCs citam, como embasamento legal, a Resolução CNE/CEB 02/2012, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. É interessante perceber que, mesmo as *Diretrizes* do IFC e os PPCs tendo sido aprovados após a Resolução CNE/CEB 03/2018, que atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, o documento mais atual não é mencionado, em um exemplo de como a complexa rede normativa que incide sobre o currículo no Brasil é apropriada na elaboração das políticas curriculares.

Os temas transversais, em ambos os PPCs, são apontados como caminhos para a integração curricular que podem ser abordados de diferentes formas, tanto na ementa das disciplinas quanto em outros espaços para além da sala de aula, como projetos de pesquisa e extensão, eventos e semanas acadêmicas e em ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi).

Em relação à disciplina de História, os temas transversais associados foram educação em direitos humanos e história e cultura afro-brasileira e indígena. Em um dos PPCs a referência aos temas transversais é mais geral e em outro há especificação de tópicos e recortes a serem abordados, embora isso não seja reproduzido na ementa. Essas especificações buscam dar destaque a populações indígenas, africanas e afro-brasileiras e a questões de gênero, relacionando-as com a contemporaneidade. Nesse sentido, os temas transversais, embora tratados de forma pontual nesses PPCs e não ecoando nas ementas da disciplina de História, mostraram ser um espaço de tensionamento da tradição curricular, aprofundando temáticas que também aparecem no texto *Conhecimentos da área do saber – História* nas *Diretrizes* do IFC e nas ementas unificadas. Embora não traga nenhuma novidade, constitui mais um espaço curricular com marcas do tensionamento no sentido de ampliação dos sujeitos históricos privilegiados no currículo e no compromisso do ensino de História com os direitos humanos.

Por fim, outro espaço que foge à unicidade e permite arranjos curriculares específicos para cada campus é a **parte diversificada**, composta por diferentes elementos. Nos PPCs analisados, dois elementos ligados à parte diversificada do currículo foram identificados: **componentes curriculares optativos** e **eletivos**. No texto das *Diretrizes* do IFC está descrita a diferença entre eles:

Art. 41. O PPC deverá prever a oferta de componentes curriculares **optativos** que firmem discussões e reflexões frente à realidade regional na qual os cursos estão inseridos, oportunizando espaços de diálogo, construção do conhecimento e de tecnologias para o desenvolvimento social.

Art. 42. Componentes curriculares **optativos** integram a estrutura curricular, mediante escolha pelo estudante, a partir de um conjunto de opções explícitas no PPC, totalizando a carga horária mínima para integralização curricular.

[...]

Art. 44. Componentes curriculares **eletivos** podem ser ofertados ao estudante, mas não integram a estrutura curricular e carga horária mínima do curso, possibilitando ao estudante a capilaridade, a flexibilização curricular e o enriquecimento na construção de conhecimentos.

Parágrafo único: o componente curricular **eletivo** poderá compor a parte diversificada da estrutura curricular, desde que previsto pelo PPC. (IFC, 2019. Grifo meu)

De forma resumida, os componentes optativos são de oferta e matrícula obrigatória e fazem parte da carga horária mínima dos cursos, compondo um rol de opções dentre as quais os/as estudantes podem escolher. Já os componentes eletivos não fazem parte da carga horária mínima, embora possam ser contabilizados se assim previsto no PPC, e não são de oferta obrigatória. Nesse sentido, esses componentes se apresentam de forma diversa nos PPCs analisados: os eletivos têm 20 horas de carga horária atribuída e apenas são nomeados; já os optativos têm carga horária de 60h e possuem ementa e bibliografia, em estrutura semelhante aos componentes curriculares obrigatórios dos PPCs.

Segundo um dos professores do IFC participante do curso, essa parte do currículo teria como objetivo diversificar as atividades dos/as estudantes para além da sala de aula e dos laboratórios que já ocupam boa parte do seu tempo na instituição e teria sido uma demanda da Reitoria: “não foi uma negociação quanto a ter ou não ter na grade. Isso veio já da matriz, da divisão da matriz em horas de pesquisa, hora de extensão, hora disso, aquilo outro, eles colocaram que X por cento da carga horária total, tinha que ser de optativas. Coube a nós apenas pensar as optativas” (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação).

De acordo com esse mesmo professor, não havia obrigatoriedade de todos/as os/as docentes nem mesmo todas as áreas do conhecimento ofertarem componentes eletivos ou optativos, o que teria ficado a critério de cada *campus*. Dentre os PPCs analisados observou-se essa diferença e foram identificados componentes eletivos e optativos ligados à área de História apenas nos PPCs do *campus* Videira⁸⁹.

⁸⁹ Os três PPCs do *campus* Videira apresentam os mesmos componentes optativos (com exceção do curso de Eletroeletrônica que reproduz apenas três) e os mesmos componentes eletivos aparecem

Para o professor que fez esse relato, bastante crítico em todo o curso sobre a forma como a Reitoria conduziu o processo das *Diretrizes* e readequação dos PPCs, a definição sobre os componentes eletivos e optativos foi como um dos “males que vem para o bem também”, em uma visão positiva sobre esse espaço curricular:

A gente conseguiu manter a carga horária [da disciplina de História], nessa nova configuração do PPC, mas também conseguimos ainda mais duas horas semanais de optativa e essas optativas, elas ainda estão muito cruas, porque esse é o primeiro ano que estão sendo ofertadas. Os títulos, a gente não sabe, a gente sempre tem que fazer a coisa no afogadilho, mas esse ano eu estou lecionando, a [colega de *campus*, afastada para o doutorado] não está e o professor substituto não quis ofertar uma das optativas. Tem várias, tem desde O Contestado, mas nós colocamos algumas mais temáticas, História e Música, História e não sei o quê, mas nós colocamos, e aqui a primeira que está sendo ofertada é História e Cinema e Televisão, porque a gente percebeu que a gente precisa trabalhar com alfabetização midiática. Porque às vezes não dá tempo de trabalhar isso em História, então através do pano de fundo de cinema, da animação, do jornal *et cetera*, a gente vai trabalhando com essa releitura, ou a leitura, ajudar, tentar trabalhar em sala de aula para o aluno conseguir ler sozinho os meios de comunicação que estão aí. (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Para esse professor, os componentes optativos são espaços curriculares que podem ampliar a discussão da área de História, naquilo que o espaço disciplinar não dá conta, seja pela carga horária disponível, seja pela organização curricular que dificulta a inclusão de outros temas considerados pertinentes. Nesse sentido, ele relata que, via de regra, “a gente pensou aqui no *campus* coisas mais amplas assim, né? [...] que dá margem para a gente trazer vários temas. Não quis fechar demais” (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação). Ou seja, os componentes optativos foram pensados não para aprofundar conteúdos específicos do currículo da disciplina de História, mas como forma de ampliar as possibilidades de estudo da área e de formação histórica dos/as estudantes.

Foi isso que também se observou em relação aos componentes curriculares eletivos e optativos ligados à área de História presentes nos PPCs analisados. Reproduzo a seguir a lista desses componentes:

em dois dos PPCs desse *campus* (a exceção é novamente o curso de Eletroeletrônica que não têm nenhum dos componentes eletivos da área de História identificados nos outros PPCs).

Quadro 4 – Componentes curriculares eletivos e optativos ligados à área de História identificados nos PPCs analisados

Componentes curriculares eletivos (20 horas, sem ementa)	Componentes curriculares optativos (60 horas, com ementa)
<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil através da música • O uso da fotografia para pensar a História • Relação África-Brasil nos tempos da escravidão • Mulheres na História do Brasil • A Era Vargas através de documentos históricos • Movimento operário na Primeira República • História da América Latina através da literatura • As Grandes Guerras Mundiais através de documentos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> • História do Tempo Presente • História, Cinema e Televisão • História e Gênero • História e Movimento Social do Contestado • Oficinas preparatórias para a Olimpíada Nacional em História do Brasil

Fonte: Produzido pela autora com base nos PPCs analisados.

Sobre os componentes eletivos, a única informação que consta nos PPCs analisados são os títulos, portanto é somente nesse espaço que são mobilizados sentidos de conhecimento histórico escolar. Pelos títulos, é possível perceber quatro principais tendências, todas elas de tensionamento à tradição curricular da disciplina: recortes temáticos para organização do ensino de História; priorização da história do Brasil e da América; pluralidade de sujeitos históricos (como mulheres e trabalhadores); foco no trabalho com fontes históricas diversificadas, que pode ser associado com uma aproximação do ensino de História com a ciência de referência e suas discussões teóricas e epistemológicas.

Já os componentes optativos, como fazem parte da estrutura curricular do curso, possuem ementa⁹⁰, onde circulam sentidos de conhecimento. Pelos títulos desses componentes, é possível perceber que também apresentam elementos das quatro tendências apontadas em relação aos componentes eletivos. Algumas dessas tendências são aprofundadas nas ementas, como nos tópicos “Conceito de História do Tempo Presente”; “O cinema e a televisão têm história e constroem narrativas históricas”; “Aproximação do conhecimento histórico científico ao saber histórico escolar”, relacionados à ciência de referência, por exemplo. Chama atenção, também, a relação do estudo da História com o tempo presente, relação essa bastante

⁹⁰ A bibliografia, de forma semelhante ao que se apresentou no *Capítulo 2 – Metodologia*, não será analisada.

marcante no texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC, e que é tema geral de um componente optativo que dá enfoque no debate sobre os regimes ditatoriais no Brasil e no Cone Sul. Por fim, vale destacar o componente que tem como tema “História e Movimento Social do Contestado”, priorizando o estudo da história local da região Meio Oeste de Santa Catarina, onde se localiza o *campus* Videira, com aprofundamento e em diálogo com produções acadêmicas reconhecidas sobre o tema, uma característica que não foi identificada na maioria dos currículos analisados.

Se as ementas unificadas, no processo de construção de consensos próprio do movimento da produção do texto curricular (LOPES, 2018a), acabaram fixando sentidos mais ligados à tradição curricular, principalmente no que se refere à organização cronológica linear e a periodização quadripartite/tripartite, os componentes eletivos e optativos analisados tem por característica geral o tensionamento da tradição em vários sentidos. Isso sugere que, quando o conhecimento histórico escolar é pensado em estruturas curriculares que fogem à organização tradicional da disciplina, muitos caminhos são abertos no sentido de pensar outras formas de ensinar História: outros temas, outros recortes, outros conteúdos.

Por outro lado, esse espaço, por não ser obrigatório, precisou ser apropriado por docentes que tivessem o interesse e a possibilidade de pensar naquele momento específico da readequação dos PPCs outras propostas de ensino de História para além da disciplina obrigatória. No caso desta pesquisa, devido aos critérios de seleção da documentação, foram analisados poucos PPCs de apenas dois *campi*. Desses, docentes de História de apenas um *campus* elaboraram propostas de componentes eletivos e optativos. Dessa forma, seria interessante a análise desse espaço curricular nos demais PPCs da instituição, algo que foge ao escopo desta pesquisa. Além disso, também seria interessante investigar se, de acordo com a política curricular para o EMI no IFC, é possível a oferta desse tipo de componente curricular mesmo que não previsto nos PPCs, o que poderia ampliar e tornar mais dinâmicos os espaços para proposições curriculares que tensionem a tradição curricular da disciplina de História.

Outra questão importante de ser destacada, que nunca pode ser preterida no contexto dos estudos curriculares que lidam constantemente com a dialética entre texto curricular e contexto da prática (LOPES, 2018b; MACEDO, 2018), é a efetivação desses componentes optativos e eletivos no cotidiano dos cursos. O professor do IFC

que trouxe relatos sobre a elaboração desses componentes apontou diversas dúvidas sobre como eles irão funcionar. A previsão no PPC não garante que esses componentes serão ofertados aos/às estudantes, pois isso depende da disponibilidade de cada docente e da organização do *campus*, que muda a cada semestre. Nesse sentido, esses componentes podem ser tomados, por enquanto, como espaços potenciais para a ampliação das possibilidades de ensino de História e para o tensionamento da tradição curricular da disciplina.

De certa forma, todos esses espaços de atuação curricular docente para além da disciplina de História identificados no IFC (conteúdos integradores, temas transversais e componente optativos e eletivos) podem ser pensados de forma semelhante. Todos têm característica aberta, ou seja, com múltiplas possibilidades de tradução no contexto da prática, e que fogem de uma organização tradicional de currículo (seja de História, seja de uma maneira mais geral, como no caso dos conteúdos integradores e temas transversais). Todos têm potencialidades de tensionamento da tradição curricular. Por outro lado, não há nenhuma garantia que qualquer um desses espaços seja efetivado no contexto da prática. Se o currículo sempre escapa à tentativa de fixação de sentido (LOPES, 2018a), esses espaços são ainda mais volúveis. O único lugar garantido para a disciplina de História no IFC, é o espaço curricular previsto nas ementas unificadas, na oferta regular dos componentes curriculares obrigatórios em que marcas da tradição e do tensionamento da tradição curricular da disciplina convivem em um currículo mesclado, marcas essas que podem ou não ser amplificadas na tradução que os/as docentes fazem do texto curricular em seus contextos de prática.

4.2.2 Política curricular para a disciplina de História no IFSC

O IFSC está em processo de construção de suas diretrizes para o EMI, conforme já foi discutido no capítulo anterior. Enquanto esse documento não é finalizado, outro documento, as *Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina* (IFSC, 2021), produzido pela PROEN, segue orientando a reestruturação ou criação de cursos de EMI, no entanto não institui a readequação dos PPCs já existentes. Dessa forma, embora a instituição esteja no movimento de produção de suas políticas curriculares e já tenha um documento

orientador, a maior parte dos PPCs de EMI do IFSC foi elaborado e aprovado antes desse processo.

Docentes do IFSC participantes do curso relataram que houve uma tentativa institucional de “harmonização curricular” alguns anos atrás⁹¹, mas que acabou não sendo levada adiante. Nesse sentido, a política curricular para o EMI no IFSC ainda tem uma característica mais pulverizada, em que cada *campus* estruturou seus próprios documentos curriculares. Logicamente esses PPCs devem respeitar diretrizes e normativas mais gerais no que se refere ao Ensino Médio e à formação profissional, além de serem avaliados e aprovados por instâncias internas à própria instituição, o que parece ter levado a certa similaridade na construção desses documentos. Mesmo assim, por serem movimentos de elaboração de política curricular situados nos *campi*, foi possível perceber maior diversidade na forma de estruturação dos PPCs, assim como do currículo de História nesses documentos.

Diferente do IFC, que passou por um movimento coordenado de readequação dos PPCs às suas *Diretrizes*, o que fez com que todos os PPCs fossem (re)elaborados mais ou menos ao mesmo tempo (entre 2019 e 2020)⁹², os PPCs do IFSC analisados foram produzidos em momentos diferentes (2016, 2017 e 2021), mais ligados ao contexto de cada *campus* do que a um movimento institucional. Com isso, há PPCs mais recentes, como é o caso do *campus* São Carlos, PPCs de cursos que estão em processo de extinção, como no *campus* Chapecó, ou PPCs que foram elaborados há alguns anos e ainda não passaram por processo de revisão que poderia permitir, no caso da disciplina de História, novas configurações curriculares, como é o caso do *campus* São Miguel do Oeste.

Outra característica observada nos PPCs do IFSC analisados é que não possuem um único modelo de apresentação dos componentes curriculares. Embora os elementos que o compõem sejam semelhantes, há variação entre os documentos. Além da seção denominada de conteúdos/conhecimentos (equivalente à ementa nos PPCs do IFC) e das referências bibliográficas, também observadas nos PPCs do IFC, no IFSC há outras seções nas quais, no caso da disciplina de História, também circulam sentidos de conhecimento histórico escolar: metodologia de abordagem;

⁹¹ Os/as docentes não citaram o ano específico, mas de acordo com referências temporais de gestão que apontaram, esse trabalho parece ter ocorrido por volta de 2015.

⁹² Todos os PPCs do IFC analisados nesta tese são de 2019 ou 2020, tendência também observada em outros PPCs da instituição consultados no processo da pesquisa.

objetivos (por vezes divididos entre geral e específicos), em PPCs de dois *campi*; ou competências, habilidades e atitudes, em um dos *campi*. Quando tomados em conjunto com os conteúdos/conhecimentos, esses outros elementos das proposições curriculares influenciam nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados, ora reforçando a tradição curricular da disciplina de História, ora tensionando-a.

Também diferente do IFC, o IFSC não possui, ao menos por enquanto, unicidade em relação aos cursos ou às ementas dos componentes curriculares. Dessa forma, os PPCs do IFSC selecionados neste trabalho foram analisados como três distintas proposições curriculares para a disciplina de História, cada uma referente a um *campus*: Chapecó, São Carlos e São Miguel do Oeste. Foi possível perceber, na análise dessas proposições curriculares, maior diversidade nos arranjos curriculares, assim como nos sentidos de conhecimento mobilizados, demonstrando um processo de autoria mais individualizado.

4.2.2.1 *Campus Chapecó*

Das proposições curriculares analisadas para esta pesquisa, a do IFSC Chapecó é uma das que mais foge à tradição curricular da disciplina de História. Além disso, também difere das outras em relação à divisão da disciplina em unidades curriculares: por ser um curso semestral, a disciplina está dividida em quatro semestres e não em três anos como nos outros cursos.

O currículo de História do IFSC Chapecó é composto pelos seguintes elementos: objetivos (geral e específicos); conteúdos; metodologia de abordagem; além da seção de referências bibliográficas. A metodologia de abordagem é a mesma para todas as unidades da disciplina. Diferente do que foi observado em outros PPCs, a metodologia é específica da disciplina de História, indicando grande diversidade de procedimentos metodológicos, que demandam de estudantes desde ações mais simples (como “exposição dialogada com auxílio de projetor de slides”), até mais complexas (como “análise de documentos históricos”) (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 34). Os procedimentos envolvem tanto docentes quanto estudantes, com grande protagonismo destes últimos na produção do conhecimento, em tarefas individuais ou coletivas. O que chama atenção na metodologia é a importância de procedimentos ligados à análise de diferentes tipos de documentos históricos, sinalizando sentidos

de conhecimento histórico escolar ligados à História como ciência que possui epistemologia própria.

De todos os currículos analisados, o do IFSC Chapecó é o mais aberto, especialmente no que se refere aos conteúdos. Cada semestre possui no máximo quatro tópicos de conteúdo. Esses tópicos remetem a diferentes formas de organização do currículo de História, como por exemplo: temas, como “Terra e Poder” ou “História das Religiões”; recortes geográficos, como: “História da América” ou “História de Santa Catarina”; ou ainda, de forma menos recorrente, a um período histórico específico, como “História do Século XX” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 34-35). Essa é uma importante marca do tensionamento da tradição neste currículo, uma lógica de organização primordialmente temática ou regional. De forma geral, na seção de conteúdos não foi identificada nenhuma marca propriamente da tradição curricular.

Não foi identificada uma forma de periodização privilegiada, apenas destaques para alguns marcos, como o nascimento da humanidade, a Revolução Industrial e o século XX. No relato da professora que apresentou este PPC durante a *Oficina 1* é possível perceber um distanciamento da periodização tradicionalmente adotada no currículo da disciplina:

Mas em nenhuma parte do PPC a gente tem necessariamente esse tipo de estruturação apresentada. E mesmo até onde eu sei, tanto do [colega de *campus*] quanto de mim, quando a gente está trabalhando das aulas, a gente não levanta o conteúdo como “Estamos falando de Idade Antiga, aqui” sabe? Não é “Ai, lembra dessa linha do tempo aqui?”. É um tipo de coisa que não é uma preocupação recorrente. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

A professora também relatou que em sua prática, ao abordar povos indígenas do território brasileiro, apresenta outra forma de periodizar a história brasileira, a partir da perspectiva do povo Baniwa:

Como eu comentei na nossa outra conversa [...], nessa hora, quando eu estou trabalhando com os povos indígenas brasileiros, eu trago a versão deles, de como eles enxergam a história do Brasil, que é uma versão criada pelo povo Baniwa, onde tem **o tempo da liberdade**, antes da chegada dos portugueses, **o tempo da correria**, quando eles ainda tinham espaço para fugir dessa Conquista, desse extermínio, **o tempo da escravidão**, quando eles foram escravizados, e por fim, a partir de 1988, com a Constituição, a nossa atual, **o tempo dos direitos**. E é interessante porque quando a gente trabalha isso, eu faço os alunos perceberem que este tempo não é igual para todos os povos indígenas, os Baniwa, quando eles tão falando do povo, do tempo da escravidão, eles tão falando do processo de extração da borracha, que é no final do Século XIX, começo do XX. Os nossos povos aqui do Oeste de Santa Catarina quando a gente está falando de Kaingang, é final do século XIX e começo do XX. Aí eu falo para eles das guerras justas e digo, “Gente,

mas guerra justa não aconteceu só em 1500, tem decreto de guerra justa, aqui contra os Kaingang no período do segundo Império”. [Fazer com] que eles enxerguem que esse não é um processo “foi lá e acabou”. É um processo que a gente vai vendo ao longo do tempo. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação. Grifo meu)

Mesmo sendo um relato pontual ligado ao contexto da prática, considero que pode ser inspirador para pensar sobre a lógica de organização do texto curricular de História. Uma das marcas mais duradouras da tradição curricular da disciplina com forte relação com a colonialidade do saber é a estrutura curricular cronológica linear de periodização quadripartite/tripartite. Ao questionar a universalidade dessa estrutura tradicional, quantas outras possibilidades se abrem para pensar diferentes temporalidades e periodizações no ensino de História, valorizando perspectivas plurais sobre o tempo?

Além dos aspectos já apontados, o currículo do IFSC Chapecó também apresenta a especificidade de ser pluricêntrico, possuindo diferentes pontos de referência para sua organização (América, África, Ásia, Brasil, Santa Catarina), embora nenhum deles seja a Europa, constituindo-se em um currículo com muitas marcas do tensionamento da tradição da disciplina de História.

Dentre essas marcas do tensionamento, ainda na seção dos conteúdos, observam-se temas que privilegiam dimensões humanas ligadas à sociedade e à cultura, como gênero e religião, e o destaque a diferentes sujeitos históricos, subentendidos nos temas ligados à gênero, escravidão e trabalho. Vale pontuar que não há menção explícita no currículo do IFSC Chapecó a populações indígenas e afro-brasileiras, embora possam estar subentendidas em tópicos como História da América, História do Brasil e História da Escravidão. No entanto, conforme relato da professora, essas populações são tematizadas no contexto da prática.

Além disso, na versão mais atual do currículo de História desse *campus*⁹³, há um tópico no componente curricular de História III específico para abordar essas populações denominado “História Indígena e Afro-brasileira” (IFSC CHAPECÓ, 2022a, p. 41). Nessa mesma unidade curricular constam os seguintes objetivos específicos: “Compreender a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas no Brasil” e “Conhecer a atuação indígena, africana e afro-brasileira ao longo da trajetória

⁹³ Como mencionado no *Capítulo 2 – Metodologia*, o PPC apresentado pela professora participante no curso é de um curso em extinção. Já há no *campus* outros PPCs com proposições curriculares atualizadas para a disciplina de História, porém, como fogem ao recorte estabelecido nesta tese, não foram analisados.

histórica brasileira” (IFSC CHAPECÓ, 2022a, p. 41). Embora essa nova versão do currículo de História não faça parte do recorte definido para a análise proposta nesta tese, considero interessante pontuar essa diferença como forma de perceber como os/as docentes de História dos IFs, ao serem envolvidos na elaboração dos textos curriculares e terem a possibilidade de revê-los de tempos em tempos, repensam textos de sua própria autoria e mobilizam outros sentidos de conhecimento histórico escolar, nesse caso, tensionando ainda mais a tradição curricular da disciplina.

Em relação aos objetivos, observou-se também a característica de um currículo aberto, semelhante ao apontado em relação à seção dos conteúdos. De acordo com o relato de uma docente participante do curso, isso foi proposital, no sentido de possibilitar maior margem para tradução no contexto da prática: “Os objetivos, eles estão baseados na ementa, o que a gente espera com eles. Eles também são reduzidos e amplos, que essa foi a intenção para que haja um certo espaço de autonomia do professor” (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação). No entanto, conforme relato da mesma professora, a proposta de um currículo aberto foi ponto de tensão no *campus*. No processo de elaboração da nova versão do currículo de História, ao se referir ao tópico sobre as revoltas populares nos séculos XIX e XX, a professora relata:

[...] a gente teve pressão do Núcleo Pedagógico, “Mas aqui está muito amplo, não dá para saber o que quer fazer, vocês precisam especificar” e a gente disse, “Mas o objetivo é esse mesmo, que o professor possa selecionar de acordo com a identidade daquela turma, que revolta, que revoluções, enfim, que a gente vai trabalhar”, porque não vai dar pra trabalhar todas. Então quais serão trabalhadas e de que forma serão trabalhadas, enfim. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Diversos/as docentes participantes do curso de formação pontuaram a questão de currículos de História mais abertos, ou seja, tópicos de conteúdos menos descritivos, mais amplos, com potencial de serem adaptados para cada turma ou para discussões pertinentes em cada momento de oferta da disciplina, como conflitos sociais que emergem no cenário nacional ou no cotidiano dos/as estudantes e que podem dialogar com temáticas caras à disciplina de História. Considero essa uma importante marca do tensionamento da tradição curricular da disciplina, uma vez que pensa os conhecimentos históricos não como uma lista de conteúdos dada *a priori*, mas como um conjunto de saberes que está em constante diálogo com o tempo presente, com o contexto local e com os sujeitos da aprendizagem. No entanto, como

foi possível perceber no relato da professora do IFSC, e como também alerta Arroyo (2013), a possibilidade de um currículo mais fluido por vezes esbarra em tentativas de controlar os sentidos mobilizados no currículo.

Nos objetivos é possível perceber importantes marcas do tensionamento da tradição, embora algumas marcas da tradição também tenham sido identificadas. O objetivo geral do componente curricular História III ajuda a exemplificar como essas marcas coexistem nessa proposição curricular, com maior prevalência do tensionamento da tradição: “Conhecer acontecimentos históricos relacionados ao Brasil, à escravidão e às relações de gênero, com vistas a entender os conflitos, os processos de exclusão social e os dilemas atuais da sociedade brasileira e mundial” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 34-35). A proposta de “conhecer acontecimentos históricos” remete a uma perspectiva conteudista do ensino de História, própria da tradição curricular. No entanto, essa marca da tradição é tensionada na sequência da redação do objetivo, quando esses acontecimentos se apresentam como um caminho para um entendimento mais profundo da história brasileira, associando o estudo de temas sensíveis, como a escravidão e as relações de gênero, por si só já marcas do tensionamento da tradição, à importante conflitos sociais contemporâneos, relacionando o contexto nacional com o mundial.

Nesse exemplo é possível perceber algumas características recorrentes no currículo de História do IFSC Chapecó, como a noção de História como processo complexo, que envolve um jogo de temporalidade entre passado e presente e cujo estudo envolve procedimentos cognitivos elaborados no sentido de compreensão do mundo contemporâneo e seus conflitos. Dessa forma, mesmo marcas ligadas à tradição curricular ganham novo sentido ao serem tensionadas e ao estarem à serviço de uma compreensão mais complexa do conhecimento histórico escolar que envolve, inclusive, uma forma de se posicionar no mundo, como pode ser percebido no objetivo geral do componente curricular História II: “Conhecer a história da América, da África e da Ásia e a história das religiões, visando um posicionamento crítico e contextualizado diante da realidade” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 34).

Em relação às marcas de uma perspectiva mais factual do estudo da História, também chama atenção que em alguns momentos do PPC é utilizada a expressão “principais acontecimentos” relativos a um determinado contexto ou período, como nos objetivos específicos: “Identificar os principais acontecimentos relacionados aos períodos colonial, imperial e republicano no Brasil”, do componente História III, e

“Entender os principais acontecimentos históricos do século XX no Brasil e no mundo” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 35), do componente História IV. Ainda que possa ser associado a uma perspectiva conteudista de ensino de História ao dar enfoque aos acontecimentos históricos, o fato de não haver nenhum critério de definição do que seriam esses principais acontecimentos abre diversas possibilidades de tradução no contexto da prática. Nesse sentido, é o/a docente na construção de seu plano de ensino e em sua prática pedagógica que vai estabelecer os critérios para definição dos principais acontecimentos. Em relação ao objetivo específico de História III reproduzido neste parágrafo, cabe destacar que utiliza a periodização tripartite da história do Brasil sem problematizá-la, uma marca da tradição curricular da disciplina.

O século XX é um dos poucos tópicos desse currículo ligados a um recorte temporal específico. É possível inferir, como foi apontado por alguns/mas docentes, que o destaque dado ao século XX está ligado à sua importância para a compreensão do tempo presente, mas também à dificuldade de abordar o período de uma maneira que fuja ao factual. No entanto, é interessante perceber que, no currículo de História do IFSC Chapecó, o século XX aparece associado aos temas do trabalho e da tecnologia, sugerindo um direcionamento na forma de abordar o período, como pode ser observado no objetivo geral do componente História IV: “Entender os temas Trabalho e Tecnologia a partir do estudo da Revolução Industrial, da história das profissões, do trabalho e das lutas sociais e da história do século XX” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 35). Embora não haja nenhum indicativo sobre isso, considero que esse direcionamento aos temas do trabalho e da tecnologia possa ter relação com a proposta do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, que busca uma formação integral em que a habilitação técnica para o mundo do trabalho deve ser indissociável de uma formação crítica sobre o lugar do/a estudante-futuro/a trabalhador/a na sociedade em que se insere e busca transformar. Ainda que não seja possível confirmar essa suposição, ela também serve como um exemplo de como a disciplina de História pode contribuir na perspectiva da formação integral proposta pelos Institutos Federais.

O currículo de História do IFSC Chapecó possui ainda uma particularidade em relação aos outros analisados, a presença da história local. A história local é tema de um componente optativo no IFC Videira, no caso o Contestado, porém, como já apontado, não há garantia que será ofertado. Já no IFSC Chapecó, “História de Santa Catarina” é um dos conteúdos do componente História III. Considerando que uma das

características mais marcantes desse currículo é uma lista de poucos, porém amplos, tópicos de conteúdos, é notável a demarcação de um tópico específico para a história do estado.

Esse tópico é complementado com um objetivo específico, que permite perceber sentidos de conhecimento associados à opção por abordar a história de Santa Catarina: “Conhecer a História de Santa Catarina, seus antigos e novos moradores, os conflitos étnicos e políticos e o processo de ocupação das diferentes regiões do estado” (IFSC CHAPECÓ, 2017, p. 35). São sentidos de conhecimento que enfocam a história local como processo e como conflito, além de citar diferentes grupos étnicos, tensionando a narrativa histórica tradicional do estado de Santa Catarina que enaltece a imigração europeia, apagando conflitos e invisibilizando outras populações que compõe o estado, no passado e no presente. Para a professora que apresentou o PPC, a história de Santa Catarina não é um tópico à parte, mas trabalhado de forma articulada a outros contextos: “E aí, óbvio, fala de Santa Catarina nesse meio, não é um ‘Agora vamos falar de história de Santa Catarina’, ela vai aparecendo nessas discussões, do mesmo jeito que a história das mulheres vai aparecendo nessas discussões” (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação).

O currículo de História materializado no PPC do curso de Informática do IFSC Chapecó se destaca na análise realizada por mobilizar sentidos de conhecimento histórico escolar que tensionam a tradição da disciplina em vários aspectos. Sua lógica de organização temática/regional e o fato de não privilegiar a periodização quadripartite, por si só já importantes marcas do tensionamento da tradição, abrem o caminho para a elaboração de um currículo com poucas marcas da tradição curricular da disciplina de História. Isso corrobora com a análise de Araujo (2012, p. 154) que afirma que a organização temática amplia as possibilidades do que ela chamou de sinais de alternativa à tradição, ou, como venho denominando nesta tese, de marcas do tensionamento da tradição curricular.

Além disso, também chama atenção neste currículo sua organização “aberta”, ou seja, com poucos tópicos de conteúdo e objetivos amplos, que proporcionam largos espaços para tradução no contexto da prática, evidenciando a figura docente como sujeito de autoria em diferentes dimensões curriculares. Essa proposição é um exemplo de como um texto curricular, no caso da disciplina de História mas podendo ser extrapolado para outras áreas, não precisa tutelar os/as docentes, podendo ser

ponto de partida para que esses/as profissionais exerçam seu papel de intelectuais, (re)construindo o currículo na sua prática cotidiana com os/as estudantes.

4.2.2.2 *Campus São Carlos*

A proposição curricular para a disciplina de História do IFSC São Carlos, ao lado da do *campus* Chapecó, é uma das que mais tem marcas do tensionamento da tradição curricular da disciplina. É dividida em três unidades curriculares, uma para cada ano do Ensino Médio. Nesse texto, circulam sentidos de conhecimento histórico escolar em três diferentes espaços: nos objetivos e na metodologia de abordagem, que se repetem nos três anos, e nos conteúdos, que são diferentes a cada unidade curricular.

As três unidades curriculares que compõem essa proposição, denominadas História I, II e III, tem organização de conteúdos e características próprias que diferem entre si. Nesse sentido, é um texto curricular que não assume uma visão de ensino de História como uma lógica organizativa ou racionalidade única, como é o caso da tradicional cronologia linear; pelo contrário, deixa transparecer uma perspectiva de que o ensino de História pode ser realizado de diferentes maneiras em um mesmo percurso formativo, como no caso do Ensino Médio.

A unidade curricular História I é a que possui mais tópicos de conteúdos, sendo também a unidade com maior carga horária destinada (ver Apêndice D). Sua lógica de organização mescla perspectiva temática e regional, por si só um tensionamento da tradicional organização cronológica. Alguns tópicos são bastante amplos e sem marcação temporal específica, como “Terra, poder político e sociedade” e “História das Religiões” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 24). Outros são relativos a recortes geográficos, como “História da África e da Ásia” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 24). Há alguns tópicos cujos recortes são mais específicos, embora ainda assim amplos, como “História da Industrialização e Imperialismo” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 24). Este último tópico citado vincula dois temas recorrentes nos currículos de História, porém, ao apresentá-los como um único conteúdo mobiliza um sentido de conhecimento nem sempre demarcado, que é a relação entre o desenvolvimento industrial com a dominação imperialista, em uma perspectiva que assume que os processos históricos da modernidade são marcados por efeitos desiguais nos diferentes contextos do sistema-mundo colonial capitalista, como afirmam os

pensadores da decolonialidade (MIGNOLO, 2017). Na unidade História I há ainda tópicos que mesclam elementos temáticos com recortes geográficos, como “O mercantilismo e o mundo atlântico” (IFSC CARLOS, 2022, p. 24), que, ao situar uma temática recorrente do currículo de História relativa ao período da modernidade relacionando-a ao contexto atlântico, mobiliza sentidos que concebem a História não apenas ligada ao contexto dos Estados Nacionais, mas como interconexões, utilizando o conceito de mundo atlântico como potente para “pensar as diásporas, as conexões, também, nas Américas e as relações com a escravização moderna” (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação).

A unidade História I é que apresenta tópicos de conteúdos mais diversificados nesta proposição curricular. Além dos tópicos já citados, essa unidade apresenta um tópico sobre História e Historiografia, demarcando sentidos de conhecimento histórico que destacam a especificidade epistemológica da área, e também apresenta um tópico sobre o surgimento da humanidade, demarcando o papel do continente africano neste processo, ambos tópicos recorrentemente abordados no primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, apresenta tópicos que buscam relacionar diferentes temporalidades, como “Trabalho e relações sociais; escravidão antiga e escravidão moderna” e “História da urbanização”, este último sendo amplo o suficiente para abordar o tema na Antiguidade, como o surgimento das primeiras cidades, mas também questões contemporâneas ligadas à urbanização.

A proposta de uma proposição curricular aberta, como também observada no IFSC Chapecó, é marcante na disciplina de História no *campus* São Carlos e foi uma opção tomada no processo de elaboração:

não defini por história temática ou história cronológica, então, ficou uma miscelânea, dentro do que eu achei que era mais viável de implementar esse currículo, também a partir da experiência de trabalhar com os currículos de antes, né? Quando eu entrei no IFSC já havia um currículo aprovado aqui do curso integrado [...]. Então eu entendi a partir dessa experiência prévia que um tema mais aberto, mais amplo, ele é melhor para o professor trabalhar e preserva mais a autonomia desse docente, então eu tentei deixar temas amplos também para quem vem, virá depois de mim. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

A opção por temáticas abertas permite, na visão da professora, maior autonomia docente no contexto da prática. Ela também relata que esse pode ser um caminho para superar o desafio de lidar com a quantidade de temas e conteúdos tradicionalmente presentes no currículo de História no tempo disponível para a

disciplina no curso em que leciona, ora utilizando a cronologia tradicional, ora deixando-a de lado:

Então, eu fiquei pensando em como, talvez, eu conseguisse seguir uma linha cronológica com esses temas que eu coloquei, então, coloco títulos e eu posso pegar certos conteúdos e fazer conexões com o presente, por exemplo, com as relações com a terra. É um tema que a gente estava discutindo esses dias, a gente falou sobre os irmãos Graco, e falei um pouquinho sobre o massacre de Eldorado dos Carajás, [para] tentar entender o que é, que discussão é essa sobre reforma agrária? O que significa isso? Olha o lastro temporal que existe em relação a esse ponto, não é uma coisa do... desse momento, e tal. E então eu acho que a partir essa experiência, também, de já ter dado aula em outros espaços, de perceber que tem alguns temas que dá pra fazer essas conexões, pela via temporal, mas que também se for necessário lançar mão do recurso cronológico, eu consigo fazer. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

É interessante como a professora percebe o texto curricular presente no PPC como indissociável de sua prática. Essa parece ser uma marca importante das proposições curriculares elaboradas por docentes, como no caso do IFSC e do IFC: pensar, ainda no momento da elaboração, que os textos não se encerram em si mesmos, que eles são constantemente ressignificados no contexto da prática. Dessa forma, parece ter sido uma preocupação importante para alguns dos/as docentes participantes da pesquisa, elaborarem textos curriculares que, ao mesmo tempo que demarcam sentidos que consideram importantes, são abertos o suficiente para serem apropriados em diferentes realidades no contexto da prática. Um elemento que emerge como importante nessa equação é, como a própria professora aponta em suas falas, a experiência, tanto em outras redes como nos IFs, ou seja, a vivência do contexto escolar e a reflexão sobre essa vivência influenciam nas escolhas curriculares dos/as docentes quando assumem o papel de elaboradores de textos de política curricular, ainda que em microescala.

Como já citado, a unidade História I é que a possui mais tópicos de conteúdo, sendo bastante diversificada nas temáticas que propõe. Já História II e III parecem ter uma identidade mais definida. História II possui apenas cinco tópicos de conteúdo, com foco na “História das Américas” e na “História do Brasil” e ênfase na “História e Cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 67). A unidade História II apresenta importantes marcas do tensionamento da tradição curricular da disciplina de História no sentido da decolonização do saber, ao colocar como central em uma das três unidades que compõe a proposição curricular as Américas, entendidas como pluralidade, e o Brasil, rompendo com uma perspectiva

eurocêntrica de currículo. Não há nenhum indicativo de recorte cronológico ou político, permitindo que a História dessa região seja abordada de diferentes maneiras no contexto da prática, mantendo a opção por um currículo aberto, como já pontuado. Ainda, ao dar ênfase às populações afro-brasileiras e indígenas, sem limitá-las ao contexto nacional, além de dar destaque a esses sujeitos historicamente invisibilizados no currículo da disciplina, permite pensá-los em outras lógicas que não apenas a do Estado-Nação.

A unidade História II pontua novamente a temática da escravidão, já abordada em História I, mas com foco na “Escravidão indígena e africana” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 67), demarcando essa temática como fundamental de ser abordada pela História no contexto escolar. Além disso, apresenta um tópico de característica mais conceitual tematizando “Patrimônio cultural: cultura, memória e identidades”. Esse tópico também carrega importantes marcas do tensionamento da tradição, pois valoriza aspectos que por vezes não constam nas fontes históricas escritas oficiais, tradicionalmente utilizadas no Ensino de História, especialmente quando se referem à cultura e à memória das populações subalternizadas pela Modernidade/Colonialidade. Vale lembrar que Paim e Araújo (2018) consideram que a inserção do patrimônio e da memória nos currículos de História contribuem para a decolonização, uma vez que permitem que narrativas e epistemologias outras circulem nos espaços escolares.

A unidade História III é ainda mais sucinta no que diz respeito à quantidade de tópicos de conteúdo, contendo apenas três. Dentre eles, destaca-se “História do século XX (Brasil e Mundo)” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 110), um dos poucos com marcas temporais definidas nessa proposição curricular. Essa opção parece dialogar com a fala de outros/as docentes, que consideram difícil abordar o século XX em perspectiva que fuja ao cronológico. Além disso, a opção pelo destaque ao século XX também teve relação com a importância que a professora vê neste período:

ficou uma ênfase aqui na História do Brasil do XX porque, enfim, eu acho que tem alguns conteúdos do século XX, que às vezes nessa dinâmica de currículo, a gente não consegue reservar tanto tempo quanto gostaria, então quis privilegiar isso. Por exemplo, ter tempo de qualidade para falar sobre a Ditadura. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Essa fala ecoa a percepção de outros/as docentes do curso que destacaram que a organização cronológica do currículo de História, associada ao volume de assuntos exigidos da disciplina e ao tempo disponível em sala de aula, por vezes inviabiliza a abordagem de temas considerados fundamentais, como é o caso da

ditadura militar, já que é um dos últimos tópicos previstos por se tratar de período mais recente. Nesse sentido, a opção pelo recorte visa abordar temas considerados importantes na realidade concreta do curso em que leciona. Por outro lado, não há nada na descrição dos tópicos dessa unidade curricular que demarque esse sentido relatado pela professora em sua apresentação.

Além do tópico referente ao século XX, outros dois compõem os conteúdos de História III: “História das mulheres e das relações de gênero” e “Temas transversais: Educação em Direitos Humanos” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 111). A exemplo do que se observou nas outras unidades dessa proposição curricular, são temas bastante amplos. Por outro lado, ao serem listados juntamente com o tópico sobre século XX parecem mobilizar um sentido de conhecimento histórico que os associa a este recorte temporal. No caso do tema dos direitos humanos isso é mais evidente, considerando a construção histórica do termo, mas em relação ao tópico sobre história das mulheres e relações de gênero fica ambíguo, considerando que é uma temática que pode ser abordada de forma muito mais ampla do que o recorte temporal do século XX. De qualquer maneira, História III também apresenta importantes marcas do tensionamento da tradição, pois, apesar de privilegiar um recorte temporal, também apresenta uma temática cara às proposições curriculares mais recentes de História, no caso dos direitos humanos, e valoriza como sujeitos históricos as mulheres, historicamente subalternizadas na sociedade e nos currículos, em uma perspectiva que não parece buscar uma essencialização das mulheres, mas percebê-las em perspectiva relacional.

Além da seção de conteúdos, há ainda, nesta proposição curricular, outros dois espaços onde circulam sentidos de conhecimento histórico escolar. Um deles é a metodologia de abordagem, igual para as três unidades curriculares de História. A primeira parte do texto da metodologia se refere à relação da disciplina com o curso de maneira mais geral. Já na segunda parte, há elementos específicos do Ensino de História. Dentre a diversidade de procedimentos didático-metodológicos propostos, destaco os que elencam a “leitura e debate de fontes históricas”, a “realização de entrevistas de história oral”, e as “visitas a instituições e espaços de memória”, que mobilizam sentidos de conhecimento que percebem os/as estudantes como sujeitos do conhecimento histórico, inclusive assumindo papel de pesquisadores/as, além de valorizar o estudo de fontes não escritas e experiências de educação histórica não escolares, em um movimento que tensiona a tradição curricular da disciplina não só

nos conteúdos propostos, mas também na forma de abordagem metodológica do ensino da disciplina.

Por sua característica mais aberta, com poucos e amplos tópicos, associadas com uma organização mista entre temática e regional, a seção de conteúdos da proposição curricular para a disciplina de História do IFSC São Carlos permite muitas leituras. Quando associadas aos objetivos elencados na proposta, essas leituras se tornam mais direcionadas, com importantes tensionamentos da tradição curricular. Com 17 objetivos elencados, é a lista mais extensa dentre as proposições curriculares analisadas⁹⁴, sugerindo intencionalidade em utilizar esse espaço curricular para demarcar de forma mais específica sentidos de conhecimento histórico escolar. Semelhante ao que foi observado na seção de conteúdos, não há indicação de nenhum tipo de organização curricular, periodização ou cronologia. Um dos objetivos listados, inclusive, problematiza essa questão: “Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 110).

Além desse, há outros objetivos que demarcam um sentido de conhecimento histórico como dotado de epistemologia própria, da qual os/as estudantes devem se apropriar. Os/as estudantes são abordados como sujeitos ativos do conhecimento, a partir de operações didático-pedagógicas com vistas à aprendizagem complexas, sugeridas pelos verbos analisar, criticar, problematizar, que devem instrumentalizar os conhecimentos históricos como parte de uma leitura crítica do mundo, como no objetivo: “Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (IFSC SÃO CARLOS, 2022, p. 110). A relação entre passado e presente e um sentido de História como um conhecimento que estuda as sociedades no tempo (e não apenas no passado) aparece em diversos objetivos, em um constante jogo de temporalidades.

A História também é apresentada de maneira complexa, como processo, relação, continuidade/permanência, ruptura/transformação, tensionando a visão tradicional teleológica de História. Diversas dimensões humanas são elencadas nos objetivos como objeto de estudo privilegiado da História, desde sociedade, cultura, trabalho, ciência até religião. Chama atenção também o foco dado às identidades

⁹⁴ Nos PPCs do IFC não há uma seção para objetivos nos componentes curriculares. Nos PPCs de São Miguel do Oeste, há uma seção intitulada “Competências” e outra “Habilidades” que, embora não seja o mesmo que objetivos, parecem exercer função semelhante.

como construções históricas, abordadas em mais de um tópico, o foco na diversidade cultural e a menção à natureza, tema pouco citado em proposições curriculares da disciplina. Há ainda objetivos que destacam as relações de poder, em especial de classe, étnico-racial e de gênero, visibilizando sujeitos historicamente subalternizados, abordando-os em perspectiva relacional. Dessa forma, os objetivos nessa proposição curricular para a disciplina de História ampliam os tensionamentos já observados nos conteúdos, demarcando temáticas e formas de abordagem que podem orientar para um exercício de decolonização do ensino de História.

Conforme relatado na *Oficina 1*, os objetivos tiveram inspiração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio relativos à área de História (MEC, 2000). Na análise foram identificados seis objetivos redigidos da mesma forma que são encontrados nos PCNs. A relação dessa proposição curricular com os PCNs sugere uma apropriação bastante autoral da política curricular mais geral, com ênfase na disciplina de História. Segundo relato no curso, os PPCs do IFSC São Carlos foram elaborados entre 2020 e 2021, em meio às discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC e o impacto desses documentos nos IFs, em especial no IFSC⁹⁵:

E aí nós não sabíamos muito bem, nos asseguramos naquela nota do CONIF que dizia que os Institutos têm autonomia⁹⁶. E então não demos sequência a nenhuma reflexão que implementasse a Reforma do Ensino Médio ou que obrigasse a gente a vincular os temas dos PPCs à BNCC e aí, se fosse necessário fazer isso, a gente entendia que seria preciso uma discussão mais ampla, isso não deveria ser o *campus* São Carlos que ia fazer isso num PPC específico. Então, superada essa discussão, a gente pensou nos PCNs como documentos orientadores também para a gente se guiar um pouco... e aí sempre aquela reflexão sobre a nossa autonomia, né, versus o quê que nos limita, né, para pensar um currículo. Então foi uma experiência bem... desafiadora, assim, nesse sentido, e por outro lado, né, foi um aprendizado. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

É interessante perceber como o *campus*, segundo relato da professora, adotou uma postura de resistência à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, antes ainda do posicionamento oficial do IFSC por meio da publicação de suas *Orientações Curriculares* em dezembro de 2021 (IFSC, 2021). De maneira estratégica, o IFSC São Carlos adotou os PCNs como documento orientador, assegurando a autonomia com base no documento do CONIF (FDE/CONIF, 2018). Mesmo assim, no caso da

⁹⁵ O *Capítulo 3* desta tese traz um debate mais aprofundado sobre esse momento citado pela professora.

⁹⁶ A nota a que a professora se refere é o documento Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018), discutido no *Capítulo 3* desta tese.

disciplina de História, houve um processo de tradução do texto dos PCNs para a proposição curricular do IFSC São Carlos, sendo que apenas algumas das competências e habilidades dos PCNs foram transcritas para os objetivos da disciplina nos PPCs, ficando lado a lado a objetivos elaborados no contexto do próprio *campus*. Esse é um exemplo de como os/as docentes dos IFs são agentes ativos no movimento da política curricular, tanto no contexto da prática quanto no de produção de texto, se movendo estrategicamente na complexa teia da política curricular para a disciplina de História.

Considero interessante ainda abordar um pouco do processo de elaboração dessa proposição curricular, segundo relatado no curso, pois me parece sintomático do exercício intelectual do trabalho docente no contexto de produção de textos curriculares. Antes da versão dos PPCs analisadas nesta tese, os documentos dos cursos de EMI do *campus* São Carlos haviam sido “importados” de outros *campi*, dessa forma, as proposições curriculares para a disciplina de História eram cópia das de outros PPCs, diferentes para os dois cursos ofertados no *campus*, o que acabava dificultando o trabalho cotidiano de planejamento. Quando da elaboração da nova proposta para os projetos de curso do *campus*, além do debate sobre autonomia institucional já mencionado, foi relatado que houve um importante trabalho de pesquisa e reflexão para a elaboração da proposição curricular para a disciplina de História, com a leitura de textos sobre currículo e Ensino de História, além de uma pesquisa em outros PPCs da instituição:

E aí preciso dar o crédito, como eu disse para vocês no início, foi a leitura dos PPCs já de outros *campus*, o de Chapecó, de Gaspar, de Floripa, de ver que essas coisas, elas já estavam sendo pensadas, porque também eu me sentia muito insegura de “tá, então eu vou, agora vou abolir a cronologia, vou...” e tanto que não aboli, reservei lá no terceiro ano o século XX, tem que estar. Então, a ideia também foi olhar o quê que já estava sendo feito para não fazer uma coisa totalmente fora. E me sentir mais segura também. Então, acho que tem todas essas coisas que caminham juntas. Então essa experiência prévia de outros colegas, acho bem importante. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

A professora relata a importância de conhecer outros arranjos curriculares para a disciplina, como forma de pesquisa e inspiração, mas também como possibilidade de se permitir ousar na elaboração dos textos curriculares para além da tradição curricular. Foi uma fala recorrente no curso a importância da troca de experiências entre docentes da área como potente para pensar novos caminhos para o currículo e para o ensino da disciplina de História, especialmente no sentido do

tensionamento da tradição curricular. A proposição curricular do *campus* Chapecó, discutida anteriormente, foi apontada como uma grande inspiração para a do IFSC São Carlos, mas é importante destacar que ela não foi tomada como modelo a ser seguido. O resultado, segundo relatado no curso, é uma “colcha de retalhos, [que] tem alguma coisa que sou eu ali”, em um processo de autoria que é fruto de uma longa trajetória intelectual, que envolve as referências adquiridas na formação inicial, novas leituras e questionamentos que ampliam essa formação, pesquisa e releitura de textos de política curricular – nacionais, como os PCNs, ou locais, como PPCs de outros *campi* -, combinados com a experiência docente em outras redes e no próprio Instituto Federal. Uma fala feita no curso me parece sintetizar bem isso: “Para mim, a aula de História é um exercício de pesquisa permanente. Assim, no sentido de pensar epistemologicamente, teoricamente, a nossa pesquisa, a gente faz o mesmo com a aula” (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação) e, adiciono aqui, o currículo.

Considero a experiência do *campus* São Carlos, portanto, exemplar do exercício de autoria curricular docente no contexto dos Institutos Federais. O *campus* passou de uma proposição “importada”, sem ligação com sua identidade ou de seus/suas docentes, para uma proposição curricular bastante original, ao menos no caso da disciplina de História, com importante marcas do tensionamento da tradição. É um exemplo de que quando docentes assumem o papel de elaborar textos curriculares, podem realizar um trabalho minucioso de muito esforço, com resultados muito criativos, originais e autorais, lidando com a política curricular mais ampla e traduzindo-a para seu contexto local. Dessa forma, a autoria curricular a que me refiro nesta tese não é um processo leviano, apressado ou voluntarioso. Pelo contrário, é resultado de trajetórias de estudo, pesquisa e trabalho, combinadas com reflexão teórica sobre a própria experiência, que permite perceber os professores e as professoras como verdadeiros intelectuais (GIROUX, 1997) e profissionais do conhecimento (ARROYO, 2013).

4.2.2.3 *Campus São Miguel do Oeste*

Das proposições curriculares analisadas neste trabalho, a do IFSC São Miguel do Oeste é a que mais tem marcas da tradição curricular da disciplina escolar de História. É estruturada a partir da cronologia linear como lógica de organização e da

divisão quadripartite/tripartite como periodização, duas marcas importantes da tradição curricular da disciplina.

A proposição do *campus* São Miguel do Oeste é dividida em três unidades curriculares (História 1, 2 e 3), compostas por sete seções, respectivamente: Competências, Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Metodologia de Abordagem e Bibliografia Básica e Complementar. As seções Atitudes e Metodologia de Abordagem são iguais para as três unidades de História e muito semelhantes às de unidades curriculares de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, são redigidas de forma genérica, com alguns trechos que não fazem muito sentido para a disciplina de História, como “montagem de experimentos ou procedimentos experimentais” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 32). Diferente das outras proposições analisadas nos PPCs do IFSC, esses espaços, em especial o que se refere à metodologia, não foram tomados como específicos para a mobilização de sentidos de conhecimento histórico escolar.

A principal seção onde circulam sentidos de conhecimento histórico nessa proposição curricular é o de Conhecimentos. Diferente dos outros PPCs analisados, a seção *Conhecimentos* do *campus* São Miguel do Oeste é longa, composta por vários itens redigidos de forma bastante descritiva, contrastando em especial com as proposições dos *campi* Chapecó e São Carlos, também do IFSC, que possuem uma característica mais aberta. É o caso, por exemplo, do tópico “Povos da Antiguidade oriental (mesopotâmicos, egípcios, persas, hebreus, fenícios): estrutura social, cultura e religião, contribuições para a atualidade” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 31), em que podemos perceber a característica descritiva dessa proposição, mencionando detalhes do conteúdo a ser abordado, como, além do recorte temporal e geográfico mais geral, os povos e seus aspectos a serem estudados. Em comparação com proposições curriculares mais abertas, proposições mais descritivas tendem a buscar controlar mais os sentidos de currículo, limitando a autonomia docente no contexto da prática, embora, como afirmem as abordagens discursivas dos estudos curriculares, no movimento de tradução para o contexto da prática, há algo que escapa a todas as tentativas de controle (LOPES, 2018a).

Essa proposição curricular estabelece a história da Europa como ponto de referência principal, também uma importante marca da tradição curricular da disciplina. Apesar de haver menção a outras regiões, elas aparecem como atreladas ao contexto europeu. A história do Brasil e da América, por exemplo, só é inserida

nessa proposição a partir do período colonial. Outro exemplo é o tópico “Civilizações bizantina e árabe e suas conexões com a Europa feudal” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 31), no qual as civilizações mencionadas estão em conexão com a história europeia. Quando mencionadas de forma independente da Europa, outras sociedades e culturas não recebem o mesmo espaço ou nível de detalhamento, como é o caso do tópico “Civilizações africanas: um olhar geral” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 31). O continente africano, além de estar vinculado à Antiguidade no caso desse tópico, volta a aparecer novamente apenas no contexto do imperialismo, ou seja, novamente em relação ao contexto europeu. Vale destacar, em relação aos tópicos citados, que o próprio conceito de civilização é uma marca da tradição curricular da disciplina de História, que evoca o binômio civilização/barbárie, historicamente utilizada para hierarquizar culturas e formas de organização social e política.

Como dimensões humanas privilegiadas existe uma primazia dos aspectos políticos, outra marca da tradição, especialmente em relação ao Brasil, com foco na história do Estado Nacional, como pode ser percebido no tópico “Brasil imperial: a vinda da família real, o processo de independência do Brasil; reinado, regência e segundo reinado e a construção do Estado nacional brasileiro; proclamação da República” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 75). Outro aspecto observado em diversos momentos nessa proposição, que pode ser identificado também no tópico citado, é uma apresentação factual da História, em uma sequência de eventos ou processos históricos, mais uma marca da tradição.

Em relação à apresentação da história do Brasil, ela aparece de forma minoritária, tendo maior destaque ao período do século XX. Por outro lado, vale apontar que a temática da escravidão aparece nas três unidades curriculares de História. Em História 1 está vinculada ao tópico “O Brasil colonial”, em História 2 há um tópico específico para abordar a temática da escravidão, indicando a importância do tema para além da discussão da história política brasileira; já em História 3 a temática do pós-abolição aparece vinculada ao tópico que se refere à “Primeira República e seus conceitos/temas” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 126), sugerindo que os desdobramentos da escravidão no Brasil extrapolam sua abolição jurídica. Considero essa demarcação do tema da escravidão referente à história brasileira como uma importante marca do tensionamento da tradição curricular, pois

sinaliza um sentido de conhecimento de que a temática da escravidão e seus efeitos na sociedade brasileira é estruturante da história do país a partir do período colonial.

Apesar do destaque à temática da escravidão, não há menção às populações afro-brasileiras, indicando um sentido no qual essas populações estariam associadas à experiência da escravidão. Também não há menções às populações indígenas, às mulheres ou aos/às trabalhadores/as. Por outro lado, há menção a revoltas e rebeliões tanto em História 1 quanto em História 3 em tópicos ligados à história do Brasil, sugerindo elementos de conflitos sociais. Porém, como não há sinalização de quais revoltas e rebeliões seriam, não há como saber se se referem a movimentos protagonizados por grupos socialmente subalternizados ou por grupos da elite.

Mesmo sendo um currículo bastante marcado por aspectos ligados à tradição curricular da disciplina de História, também é possível identificar marcas do tensionamento. Alguns tópicos, como “Teorias sociais e filosóficas e movimentos artísticos do século XIX” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 75), ao abordar a arte como dimensão de estudo da História, tensionam a ênfase na história política predominante nessa proposição curricular. Outro exemplo, o tópico “História recente e questões de memória pessoal e coletiva” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 126), tensiona ao abordar o estudo do tempo presente valorizando a memória como parte importante do conhecimento histórico.

Outras seções do documento também contribuem com o tensionamento da tradição. No caso da seção *Habilidades*, igual para as três unidades curriculares de História, sentidos ligados ao conhecimento histórico como ciência interpretativa são mobilizados, como no tópico “Identificar pontos de vista e argumentos em documentos históricos” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 126) e na construção de um olhar histórico entre os/as estudantes, como no tópico “Estabelecer paralelos entre contextos históricos” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 126). A habilidade “Identificar traços culturais, organização socioeconômica e os avanços tecnológicos representativos do período” (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016b, p. 126) tensiona o foco nos aspectos políticos observados nessa proposta, especialmente a ênfase nos aspectos culturais.

Na seção *Competências*, mais tensionamentos foram observados. Termos como processos e relações, que também aparecem em alguns tópicos de conhecimentos, tensionam sentidos ligados a uma perspectiva factual da História, que por vezes predomina nessa proposição curricular. Também há competências que

relacionam passado e presente, mobilizando sentidos de História como um conhecimento sobre o tempo, importante para a compreensão do mundo contemporâneo. Duas competências elencadas na unidade História 3 são interessantes de serem destacadas pelo tensionamento que proporcionam à tradição curricular: “Relacionar a história recente com a própria trajetória de vida” e “Posicionar-se sobre as questões ambientais, sociais e geopolíticas do século XX”. Ambos os tópicos mobilizam sentidos em que os/as estudantes são entendidos como sujeitos históricos de seu tempo, inseridos em contextos mais amplos do que apenas o local e que devem não somente compreender seu papel e o mundo historicamente, mas posicionar-se sobre importantes questões da contemporaneidade. Vale o destaque para o tema das questões ambientais que, embora pontual nessa proposição, ainda é tema raro no currículo de História. Considero interessante destacar, ainda, que, segundo relato do curso, a seção *Competências* foi entendida pelo docente e redigida como objetivos de aprendizagem a serem atingidos, reposicionando o sentido de competência no currículo.

A proposição curricular para a disciplina de História do IFSC São Miguel do Oeste tem predominância de marcas da tradição curricular, chegando a se assemelhar em alguns momentos ao sumário de livros didáticos, especialmente na seção *Conhecimentos*. No entanto, um destaque interessante de ser feito em relação a esse texto é a reflexão que desencadeou quando de sua apresentação na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência* no curso de formação. Em seu relato, o docente que apresentou essa proposição também explicitou a lógica pensada para a organização dos conteúdos ao longo das três unidades curriculares. A unidade História 1, que é a que possui maior carga horária, também é a que tem mais tópicos de *Conhecimentos*, abordando “o mundo, desde o Big Bang, até a Revolução Francesa, praticamente” (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação), como relatado em tom de brincadeira. O objetivo dessa unidade seria compreender um longo recorte temporal de forma panorâmica, identificando o legado de diversos povos para o mundo contemporâneo:

O objetivo principal seria realmente o estudante conseguir visualizar a existência dessa linha, a existência desses povos e grupos e civilizações, assim queiramos dizer, e reconhecer que é deles, desses processos aí, que saíram traços, que saíram... Bom, a religião que as pessoas praticam, o idioma que elas usam, o alfabeto que a gente escreve. Aquela coisa de origem, quase, não é? Mas que molda, porque daí, a partir do segundo ano, muda um pouco. [O que eu] só vou mostrar do primeiro era essa

compreensão e estabelecer essa relação, nessa ideia de compreender a influência e contribuições, é bem isso, é o legado desse povo no passado. (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Já em História 2 e 3 o foco recai para o passado mais recente, séculos XIX e XX respectivamente. Considerando a divisão de carga horária nas unidades curriculares, há ênfase muito maior na chamada história contemporânea em detrimento de outros períodos. Essa foi uma escolha realizada no processo de elaboração da proposição curricular, que buscou enfatizar “a formação [século XIX] e conformação [século XX]” (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação) do mundo contemporâneo. Esse foco foi pensado, segundo relatado no curso, porque “o nosso mundo atual é tributário, de milênios para trás, mas, não adianta, é essa a máquina que engrena no XIX, que segmenta, hoje visões, opiniões. [Constitui] os traços do nosso Estado Nacional, os traços da nossa construção, de sociedade e identidade brasileira, do racismo, também, é muito forte” (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação).

Dessa forma, mesmo em uma proposição curricular com muitas marcas da tradição curricular, é possível perceber a autoria docente. O enfoque dado, através da distribuição dos conhecimentos em relação à carga horária destinada, sugere um sentido de conhecimento da História não como mero conhecimento sobre o passado de maneira factual, mas como fundamental para compreender o mundo contemporâneo, tanto em suas raízes mais remotas, quanto em sua construção mais recente. Isso sugere que, como venho defendendo neste capítulo, não faz sentido categorizar proposições curriculares de História como tradicionais ou inovadoras simplesmente, mais profícuo é perceber as marcas presentes no currículo, tanto da tradição curricular quanto de seu tensionamento, que, em suas interações, mobilizam sentidos de conhecimento complexos e, por vezes, contraditórios, potencializando múltiplas traduções no contexto da prática.

Uma reflexão muito interessante realizada no curso de formação em relação a essa proposição curricular foi sobre sua lógica organizativa e seus efeitos nos sentidos de conhecimento. A citação é longa, mas a análise realizada pelo docente é muito pertinente:

Se a gente considerar aqui, a gente vê que tem um padrão. Existe um tronco principal, que é a autocrítica que eu venho fazendo, e que o tronco principal, bom, talvez não seja errado ter um tronco, mas sim como que ele está posto. Então, esse tronco principal, ele é uma Pré-História, aí você pula para o Crescente Fértil e para o Mediterrâneo e de lá, nunca mais você sai. Chegou

na Europa e aí virou a história do mundo. E quando você olha naqueles tópicos depois de “Mundo medieval, formação e consolidação da sociedade feudal”, tal, tem três apêndices, sobre a Europa. [...] Vai falar “Ah, a civilização bizantina e a árabe e conexões com a Europa feudal” [faz onomatopeia] *tóim* e gruda no tronco principal. “Civilizações do Oriente, um olhar geral”, só pra não dizer que não falamos que na China, enquanto isso, estava inventando a pólvora, praticamente é isso, sabe? Não que... Eu digo isso com um certo tom de brincadeira e não é com desdém não, é porque, na ideia você não quer falar só isso, você quer falar que existe um outro grupo, outras formas de se organizar, com outras filosofias de vida, a ideia é nobre, mas você não tem tempo. Você vê que na prática você não tem, e aí te faltam leituras, te faltam outras formações e aí por isso que eu brinquei, tá? Então que, tu acaba dizendo, “Bom, enquanto isso, na China, estavam inventando o papel e a pólvora”. Não é intencional, mas acaba acontecendo. As civilizações africanas também, um olhar geral, essa é a História da África, um olhar geral e ela está de apêndice no tronco principal também. E aí, você meio que preparou o terreno, você falou que o resto do mundo existia, parabéns, mas agora você volta para a Europa, para falar do Renascimento urbano cultural, absolutismo, mercantilismo, e pá, pá, pá, pá, pá, pá, e aí [depois disso] entra o Brasil, e aí entra a América. Então o que eu coloquei como observações dessa estrutura, da maneira como foi montada [...] Aí na ementa, coloquei que existe um tronco principal, que vai do Crescente Fértil para o Mediterrâneo, para a expansão europeia, daí tem uns adendos, a África, o “Oriente” [faz aspas com a mão] do [Edward] Said, o exótico Oriente, a América. Daí a História do Brasil, entra na hora que tem que entrar, isso que eu acho interessante, ela entra quando chega a hora dela, sabe? Ela é refém o tempo todo da cronologia. Ela não pode entrar antes. Claro, é óbvio, que a gente correlaciona, desde o primeiro dia a gente correlaciona com o mundo atual como está, mas não é essa questão, porque essa correlação a gente faz por força do hábito também, é [próprio] da profissão. Mas não tem protagonismo e não tem um direcionamento para essa história que vira, do Brasil. Ela entra, a centralidade dela entra, e passa a ser bem central, principalmente em História II e III, mas ela não é central desde o começo. E isso apenas porque cronologicamente ela não é a primeira, então parece que essa centralidade é a primogenitura, quem nasce primeiro, e não o enfoque, o recorte. Então eu coloco aqui, tem muito pouco espaço para uma real História da África, da América como protagonistas, elas são adendos mesmo nessa questão. E a história e a cultura afro-brasileira, elas não estão explícitas em lugar nenhum, elas estão implicitamente em História do Brasil, isso porque, eu [nome ocultado] sei, que como professor, eu vou abordar, eu vou dar ênfase, eu vou centralizar a experiência africana em vários momentos, mas isso é uma decisão minha, mas o PPC não obriga um novo professor, uma nova professora a fazer isso. Então, ele está em desacordo, porque ele não está prevendo, os momentos exatos em que a gente vai abordar essas questões ou história indígena também. Nossa, assim, tem lacunas que apenas implicitamente você entende que se o professor ou professora estiver engajado nessa vontade de querer dar protagonismo, centralidade para esses grupos, se não, eles não, não estão lá. Se você pegar uma pessoa com formação, estritamente cartesiana, jesuítica, do colégio militar, pode ser qualquer outra disciplina, essa, ela não dá garantias. Isso que eu pensei, nessa questão. Para mim, olhando é um dos principais pontos, que não são poucos, [ri]. São os pontos que eu acho que nessa análise, que até estou me odiando agora, dizendo “Meu Deus, é mais problema do que eu pensei, aqui”, mas o campo de atuação é bom, a perspectiva de poder pegar uma folha em branco e repensar, também é boa. (Fala de professor do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Em sua análise, o professor aborda os desdobramentos de se utilizar a cronologia linear como lógica de organização curricular para a disciplina de História.

A cronologia linear institui um “tronco principal” que é definido pela história europeia, relegando outras histórias (como da África, da América ou do Brasil) à lógica de apêndice, deixando-as “reféns” da cronologia. Essa conclusão se assemelha à de Araujo em sua tese (2012, p. 110), em que analisa livros didáticos de História, e também pôde ser observada nas proposições analisadas nesta pesquisa, onde foi possível perceber que as proposições estruturadas pela cronologia linear (IFSC São Miguel do Oeste e IFC Santa Rosa do Sul e Videira) apresentaram mais marcas da tradição curricular do que as proposições com outras lógicas de organização (IFSC Chapecó e São Carlos, assim como o texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC).

A cronologia linear, junto com a periodização quadripartite, são as principais marcas da tradição que perduram nos currículos contemporâneos, como já pontuado na primeira parte desse capítulo. Como são estruturantes da lógica organizativa dos conhecimentos no currículo de História, dificultam o tensionamento da tradição, permitindo apenas espaços pontuais para histórias outras. Isso implica que a potencialização do tensionamento da tradição passa também por repensar a lógica de organização curricular para a disciplina de História.

Em sua análise, o professor também destaca a importância de o texto curricular demarcar determinados sentidos, especialmente no que diz respeito à visibilidade de sujeitos históricos subalternizados, como os povos indígenas e as populações afro-brasileiras. Nessa mesma reflexão, o professor também pontua o contexto da prática como um espaço curricular onde o tensionamento da tradição pode ser potencializado. O texto da política curricular mobiliza sentidos de conhecimento histórico escolar, podendo reduzir ou ampliar espaços tanto da tradição curricular da disciplina de História quanto de seu tensionamento. No entanto, não poder ser tomado como acontecimento curricular completo. É no contexto da prática, ou como fala o professor “o campo de atuação”, que esses sentidos serão recontextualizados, podendo ser potencializados, tanto no sentido da tradição quanto do tensionamento. E a atuação docente é fundamental nesse processo.

Como já citado, das proposições curriculares analisadas neste trabalho, a do IFSC São Miguel do Oeste foi a que teve mais marcas da tradição curricular identificadas. É interessante destacar que ela é também a mais antiga. Foi relatado no curso que essa proposição foi elaborada poucos meses após o ingresso do docente na instituição e desde então não houve espaço para revisão. Esse caso particular abre

uma janela para os limites da autoria curricular docente no contexto dos IFs e seus efeitos nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos textos curriculares. Tão importante quanto elaborar textos de política curricular para a disciplina de História nessas instituições me parece ser a possibilidade de reelaborar esses textos, “a perspectiva de poder pegar uma folha em branco e repensar” como citado pelo professor. Como intelectuais que são, os e as docentes estão constantemente refletindo sobre sua própria prática e reconsiderando suas escolhas curriculares. O debate sobre decolonialidade proposto no curso de formação mobilizou os/as docentes a repensarem sua atuação curricular, como pode ser observado na fala transcrita anteriormente. Dessa forma, potencializar sentidos de conhecimento histórico escolar com vistas à decolonização do saber no contexto do IFSC e do IFC talvez implique também tornar os textos das políticas curriculares para a disciplina mais dinâmicos e com maior atuação docente.

4.2.3 Sentidos de conhecimento histórico escolar identificados nas proposições curriculares analisadas

Neste capítulo foram analisadas cinco proposições curriculares para a disciplina de História divididas entre o IFSC e o IFC, todas com fundamental participação docente em sua elaboração. O propósito da análise foi perceber, nos textos selecionados, marcas da tradição curricular dessa disciplina assim como de seu tensionamento e como docentes mobilizam sentidos de conhecimento histórico escolar, sentidos esses que não são homogêneos, mas deixam entrever contradições e conflitos.

A título de síntese da discussão sobre o currículo de História no IFSC e no IFC realizada neste capítulo, retomo as categorias de análise referentes aos sentidos de conhecimento histórico escolar elencadas no Quadro 2. Observou-se predominância das marcas do tensionamento da tradição curricular com ênfase na decolonização dos saberes em importantes dimensões do currículo de História elencadas para análise, conforme apresento a seguir.

Quanto à **concepção de História e de ciência histórica**, todas as proposições analisadas mobilizaram sentidos que associam a História como ciência com epistemologia própria, atribuindo importância a leitura, interpretação e análise de fontes históricas no ensino da disciplina. Essa perspectiva parece configurar um

sentido hegemônico na política curricular para a disciplina de História no IFSC e no IFC, a exemplo do que se observa nas políticas curriculares nacionais nas últimas décadas, como discutido anteriormente. Além disso, dentre os **conceitos estruturantes da lógica de organização do currículo** mobilizados, predominaram sentidos de História como processo, conflito e relação, indicando uma perspectiva de História que destaca a complexidade em detrimento de uma visão teleológica ou factual ligada à tradição.

As **dimensões humanas privilegiadas** nos textos das políticas analisados foram principalmente os aspectos sociais e culturais, com destaque também à dimensão do trabalho de maneira mais pontual. A dimensão política, uma marca da tradição, também foi recorrente, mas apareceu cotejada com outros aspectos, em um movimento de tensionamento.

Em relação aos **sujeitos históricos privilegiados** foi possível perceber valorização da pluralidade. Na maioria das proposições há menções a populações afro-brasileiras; em muitas delas também são mencionadas povos e nações africanas. As populações indígenas americanas ou brasileiras também aparecem, mas não em todas as proposições, como também acontece com trabalhadores/as. Vale apontar que, todas as proposições analisadas dão destaque ao tema da escravidão/escravização⁹⁷, principalmente no contexto brasileiro, indicando um sentido de conhecimento que considera a escravidão como central e estruturante da história brasileira na longa duração e na relação com o presente. Considerando que a escravidão no Brasil foi um fenômeno racializado, abrangendo populações indígenas, mas principalmente africanos e afro-brasileiros, a presença e o destaque dessa temática em todas as proposições analisadas indicam uma hegemonização da marca do tensionamento da tradição no sentido da decolonização, já que a questão racial é central no pensamento decolonial (QUIJANO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007).

Já em relação às mulheres ou discussões de gênero, houve pouca menção, ainda se constituindo como um “silêncio” no currículo (GIOVANNETTI; SALES, 2020). Nesse sentido, apesar de haver importante tensionamento da tradição no que diz

⁹⁷ Nos textos analisados, predomina o uso da expressão escravidão para se referir ao tema/período histórico. No entanto, nas falas dos/as docentes no curso também foi utilizado o termo escravização, que vem ganhando destaque mais recentemente e que busca questionar a naturalização e a cristalização da identidade dos sujeitos escravizados em sua condição de cativos. Isso indica que os/as docentes do curso seguem se atualizando nas discussões referentes ao tema, incorporando novos conhecimentos e abordagens em suas falas e em sua prática pedagógica.

respeito aos sujeitos históricos privilegiados, nem sempre os sujeitos subalternizados historicamente pela Modernidade/Colonialidade ocupam espaço de destaque, por vezes sendo incluídos em uma lógica de apêndice. Além disso, embora muito pontualmente, houve menções em algumas das proposições analisadas às questões ambientais. Embora não seja propriamente sujeito histórico, é um debate contemporâneo fundamental e parece estar sendo encampado pelo currículo de História dos IFs, com potencialidade de ser mais um importante espaço de tensionamento.

Os **objetivos formativos** observados também contribuem para o tensionamento da tradição curricular da disciplina. São mobilizados sentidos que vinculam a aprendizagem histórica a uma compreensão mais profunda do mundo. Nesse sentido, relacionar passado e presente para entender historicamente problemas sociais e desafios contemporâneos é colocado como papel formativo da disciplina. Além do aspecto da compreensão, o ensino da disciplina é tomado como importante para que os/as estudantes possam se posicionar frente aos problemas enfrentados na contemporaneidade, especialmente da sociedade brasileira. Dessa forma, nas proposições analisadas são mobilizados sentidos de ensino de História como formação de cidadãos/ãos críticos com olhar histórico sobre o mundo em que vivem e do qual são sujeitos.

Já em relação às dimensões estruturantes do currículo de História (lógica de organização, periodização e ponto de referência), foi possível perceber maior conflito entre marcas da tradição e do seu tensionamento, indicando que, na disputa por hegemonia de sentidos, a tradição curricular de História ainda se mantém forte em aspectos fundamentais. Em relação ao **ponto de referência para a organização do currículo**, apenas uma das proposições se mostrou mais pautada pelo eurocentrismo. No entanto, mesmo outras proposições tendo característica mais pluricêntrica, nem sempre outros pontos de referência possuem o mesmo destaque que a história europeia. História da África, por exemplo, que aparece em vários textos, é tratada de forma genérica e, em alguns casos, de maneira pontual. A história do Brasil está presente e tem destaque em todos os documentos analisados, mas ainda é bastante pautada pelos aspectos políticos ligados ao Estado Nacional, por sua vez, marca da tradição curricular.

Em relação às **periodizações utilizadas e marcos históricos privilegiados**, ainda há forte presença da periodização quadripartite e tripartite. Mesmo em currículos

com organização temática, ainda se mantém a periodização tradicional, especialmente da história brasileira. O século XX é tratado de forma mais cronológica e factual, mesmo em proposições que fogem à organização cronológica linear. A periodização quadripartite acaba privilegiando a história europeia, dificultando o jogo de temporalidades no ensino da disciplina e dando ênfase ao período colonial como “nascimento” do Brasil e da América. No caso da história brasileira, a divisão tripartite acaba valorizando os aspectos políticos ligados ao Estado Nacional de forma desproporcional. Nesse sentido, essa é uma marca da tradição curricular que parece ainda ter bastante força no currículo de História das instituições analisadas.

Já em relação à **lógica de organização do currículo**, há exemplos bem diversos entre as proposições analisadas. Das cinco, duas possuem organização cronológica linear e três fogem à tradição, apresentando outras possibilidades, entre temática e regional e até sem lógica de organização definida, como é o caso do texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* do IFC. O que foi possível perceber é que os textos com organização cronológica linear acabaram apresentando mais marcas da tradição, enquanto os que propunham outras formas de organização apresentaram mais marcas do tensionamento.

Nesse sentido, é possível dizer que os desafios observados no IFSC e no IFC são semelhantes às do currículo de História de maneira mais geral no Brasil. Não podemos mais falar em um currículo estritamente tradicional, sendo que muitos tensionamentos da tradição já parecem estar se sedimentando, como a pluralidade de narrativas e sujeitos históricos, a maior centralidade para a história do Brasil, o maior destaque à sociedade e à cultura; uma relação mais estreita com a epistemologia da ciência de referência e a formação crítica voltada a cidadania. Tampouco podemos falar em currículos decoloniais, pois importantes marcas da tradição se mantêm, como é o caso da cronologia linear e da periodização quadripartite/tripartite, que acabam priorizando a história europeia como fio condutor, relegando outras histórias ainda ao lugar de apêndice. Dessa maneira, marcas da tradição e do seu tensionamento convivem em um consenso precário nos textos das políticas curriculares (LOPES, 2018a), mobilizando sentidos de conhecimento que não são coesos e que podem ser traduzidos de diferentes formas no contexto da prática.

O que a análise de proposições curriculares para a disciplina de História do IFSC e do IFC traz como especificidade, no entanto, é que a produção local da política curricular com centralidade da autoria docente nesse processo permite experiências

diversas, em alguns casos potencializando o tensionamento da tradição. Essa autoria, porém, como já comentado, não é pautada pelo voluntarismo e é delineada também pela dinâmica da política curricular institucional. Foi possível perceber que os caminhos da política de cada uma das instituições em foco neste trabalho influenciam nas possibilidades de autoria curricular docente, impactando também nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos textos curriculares, como discuto na parte final deste capítulo.

4.2.4 Margens da autoria curricular docente nas políticas curriculares institucionais do IFSC e do IFC

As proposições curriculares analisadas neste capítulo são uma amostra pequena se considerarmos o total de cursos de EMI ofertados no IFSC e no IFC (ver Tabela 1). Mesmo assim, foi possível perceber que diferenças entre as políticas curriculares de cada instituição contribuem para o delineamento das margens nas quais a autoria curricular docente na elaboração dos textos curriculares pode ser exercida, impactando nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nesses documentos.

A diferença mais marcante, nesse sentido, é em relação à opção pela centralização ou descentralização na elaboração dos textos das políticas curriculares, em especial no que diz respeito aos conhecimentos das áreas do saber que compõem os Projetos Pedagógicos de Cursos, comumente chamados de ementas das unidades curriculares.

Como já pontuado em diferentes momentos até aqui, a dinâmica da política curricular no IFSC é mais descentralizada. Mesmo seguindo parâmetros comuns e normativas superiores à instituição, de maneira geral cada *campus* (re)elabora os PPCs de forma particular, em um processo no qual os/as docentes parecem ter bastante autonomia na construção das ementas das unidades que ministram. Na análise realizada nesta tese foi possível perceber o impacto da opção pela descentralização no currículo de História: dentre as três proposições analisadas de *campi* do IFSC percebeu-se diversidade na forma de organizar os conhecimentos de História, com arranjos curriculares bastante originais.

Isso indica que políticas curriculares descentralizadas (ou descentralizadoras) no contexto dos Institutos Federais proporcionam maior espaço de autoria docente.

Além disso, em duas das proposições analisadas (a de Chapecó e a de São Carlos) predomina o tensionamento da tradição curricular, com pouquíssimas marcas da tradição identificadas, em textos de caráter aberto que possibilitam grande espaço de autonomia docente no contexto da prática. Logicamente não basta uma política curricular institucional descentralizada para que se tensione a tradição no currículo de História, no entanto o exemplo do IFSC indica que a produção local do currículo com protagonismo docente parece proporcionar um ambiente mais propício para deslocamentos de sentidos no currículo da disciplina.

As potencialidades de uma política descentralizada ficam ainda mais evidentes quando contrastadas com uma de caráter centralizador, como é o caso do IFC. Em seu documento *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (IFC, 2019), como já discutido em outros momentos nesta tese, o IFC instituiu o princípio da **unicidade**, que define que 75% de alguns elementos devem ser iguais em todos os PPCs de um curso, a saber: carga horária, nome do componente curricular, localização na matriz e ementa. Isso significa que, além de contemplar o que está definido no texto dos conhecimentos das áreas (que constam nos Anexos das *Diretrizes*), as ementas dos componentes curriculares também deveriam ser iguais entre os PPCs de mesmo curso ofertados em *campi* distintos. No processo de adequação dos PPCs às *Diretrizes*, os *campi* acabaram optando por privilegiar os 25% de diversificação curricular para os componentes ligados à formação técnica, conforme relatado por professores/as participantes do curso de formação. Na prática, isso significa que os componentes da formação geral, dos quais a disciplina de História faz parte, foram marcados, em geral, pela homogeneidade.

É importante, porém, questionar: que implicações a padronização curricular, denominada no IFC de unicidade, pode desencadear? No capítulo anterior, discuti implicações dessa escolha na autonomia docente, principalmente no que envolve decisões curriculares no âmbito do *campus*. Aqui, a partir do exemplo do IFC e do princípio da unicidade adotado em sua política curricular institucional, discuto implicações da opção pela padronização nos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos documentos curriculares.

Para isso, é importante compreender alguns aspectos gerais do processo de adequação dos PPCs às *Diretrizes* em relação à unicidade. As *Diretrizes* do IFC estabelecem que a unicidade deve acontecer entre cursos de mesma nomenclatura

(IFC, 2019, art. 29, § 6º), que é definida pela formação técnica ofertada (por exemplo, Informática). De acordo com a entrevista com o representante da Pró-Reitoria de Ensino do IFC e relatos de docentes dessa instituição participantes do curso de formação, o processo de adequação das ementas aos textos de conhecimentos da área foi realizado coletivamente entre os/as docentes de cada área que atuavam em diferentes *campi* que ofertavam cursos de mesma nomenclatura.

No Apêndice E encontra-se um quadro que apresenta a relação de cursos por *campi* no IFC. Com base nele, é possível fazer algumas inferências sobre o processo de elaboração das ementas unificadas e seu efeito na padronização curricular da disciplina de História. Os dois cursos com maior número de oferta (Informática e Agropecuária) estão presentes em 13 dos 15 *campi* da instituição. Além disso, quatro *campi* ofertam tanto Informática quanto Agropecuária, ou seja, há um subgrupo de docentes que participou da elaboração das ementas de História ligadas a ambos os cursos. Vale lembrar que, conforme foi relatado por docentes participantes do curso e também confirmado na análise dos PPCs selecionados, quando um/a docente atua em uma mesma disciplina em diferentes cursos no seu *campus*, este/a docente busca elaborar ementas o mais semelhante possível (ou mesmo iguais) para facilitar seu processo de planejamento cotidiano das aulas. Nesse sentido, considerando a unicidade, os grupos de docentes que elaboraram as ementas de História dos dois cursos de maior oferta deram o tom geral do currículo da disciplina no IFC. Isso também foi relatado por um professor do IFC participante do curso de formação:

[...] acabou que quando os professores dos 16 *campi*, na verdade não eram 16 porque eram por curso, então Informática, onde tem Informática, [em] 8 *campi*, então, os 8 pensaram uma ementa para a História, aí depois os 6 ou 10 de Agropecuária. Mas de qualquer forma, éramos mais ou menos os mesmos professores⁹⁸ [...] (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Esse grupo de docentes, porém, não atua somente nos dois cursos citados, mas nos outros ofertados em seus *campi*. É de se imaginar que esses/as docentes buscaram ao máximo aproximar as ementas de História dos outros cursos em que atuam para facilitar seu futuro trabalho cotidiano. Nesse sentido, mesmo os dois *campi* que não ofertam Informática e Agropecuária (Luzerna e São Francisco do Sul) possivelmente também foram impactados pela unicidade, uma vez que não estão

⁹⁸ Os números apontados pelo professor são um pouco diferentes dos levantados no site da instituição, mas a relação que ele apresenta é a mesma que sugiro.

isolados na instituição, tendo sido influenciados pelas ementas construídas por docentes ligados aos cursos de Informática e Agropecuária. Dessa forma, considerando que todos os *campi* ofertam cursos que também são ofertados em outros *campi* e que os/as docentes, em geral, têm preferência por trabalhar ementas iguais nos cursos em que atuam, extrapolando a leitura do Apêndice E, é possível inferir que, na prática, o princípio da unicidade teve como desdobramento para a disciplina de História no IFC (e possivelmente para outras disciplinas da formação geral) uma padronização curricular quase que completa.

Essas inferências foram realizadas com base em alguns PPCs da instituição, analisados anteriormente nesse capítulo, e nos dados do quadro apresentado no Apêndice E, não podendo ser extrapolados para a instituição toda. Para que se confirmasse se já existe uma padronização total ou próxima disso nas ementas de História dos cursos de EMI do IFC, seria necessária uma análise de todos os PPCs de EMI da instituição, o que foge ao escopo desta tese⁹⁹. Mesmo assim, considero que essa discussão seja pertinente, pois contribui para o debate dos possíveis desdobramentos da padronização curricular, tanto na autonomia docente, já abordada anteriormente na tese, quanto nos sentidos de conhecimento histórico escolar, discutidos neste capítulo.

Lopes (2018b), ao discutir sobre a BNCC, critica a centralidade curricular e a ideia de currículo comum como parâmetros para a construção de políticas curriculares. Embora sua discussão se refira mais especificamente a um documento de âmbito nacional, considero que o debate que a autora realiza e os argumentos que levanta também contribuem para pensar as implicações da padronização curricular na escala da micropolítica curricular do IFC. Para a autora,

[...] uma base curricular comum [...] pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como

⁹⁹ Embora não tenha realizado uma análise aprofundada de mais PPCs do que os selecionadas para a discussão na tese, no processo da pesquisa realizei leitura das ementas da disciplina de História de outros cursos e *campi* e foi notável a semelhança com as ementas analisadas, discutidas neste capítulo. O que me leva a pensar que houve sim uma tendência à padronização curricular na disciplina de História de uma maneira geral na instituição induzida pela unicidade. Por outro lado, também observei ementas que se diferenciam, mostrando que outros arranjos curriculares para a disciplina de História foram elaborados.

se ele fosse possível fora da disputa política contextual. (LOPES, 2018b, p. 27)

É interessante perceber que a tentativa de impor projetos identitários fixos, criticado pela autora, de certa forma foi reivindicado pela PROEN do IFC como a principal justificativa para a unicidade, com o objetivo de se construir e fortalecer uma identidade institucional. Além disso, a autora critica o estabelecimento de um rol de conteúdos que adquire, na construção de um currículo comum, um estatuto de verdade, quando, de acordo com sua perspectiva, o currículo é sempre contingente (LOPES, 2018a), ou seja, não há nada que possa ser identificado como essência que precisa se manter em qualquer circunstância. A autora ainda pontua que não é apenas o texto da política que institui o que virá a ser um currículo:

Além disso, as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar tradições curriculares. As disciplinas escolares e suas comunidades, por exemplo, são dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições. (LOPES, 2018b, p. 24)

Nesse sentido, o que a autora questiona é a própria necessidade de se construir um currículo comum, considerando que existem outros mecanismos, como as tradições curriculares, que influenciam de forma importante os currículos. Como se discutiu na primeira parte deste capítulo em relação à disciplina escolar de História, as tradições curriculares, embora sólidas e duradouras, não são pacificadas, ao contrário, são constantemente tensionadas, reinventadas e reconfiguradas no movimento dinâmico que constitui o currículo. Por isso, a tentativa de fixar sentidos através de políticas curriculares padronizadoras nunca será completa. Ou ainda, como dito por Lopes:

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. (LOPES, 2018b, p. 25-26. Grifo no original)

Como contraponto à padronização curricular implicada em um currículo comum, a autora defende a aposta na “tradução contextual” e na “produção contextual do currículo” (LOPES, 2018b, p. 27).

Vários estudos que analisam ou discutem a BNCC como o de Lopes (2018b), mas também outros mais diretamente ligados ao campo do Ensino de História¹⁰⁰, destacam que, apesar das perdas e dos retrocessos que a BNCC trouxe, tanto em seu caráter minuciosamente prescritivo quanto no que diz respeito ao conhecimento histórico escolar privilegiado, o documento não impõe uma situação de terra arrasada, pois sempre há a possibilidade de tradução desse documento nas brechas, nas frestas, em atitudes de resistência. A tradução e o contexto da prática são lugares potentes para a atuação docente (LOPES, 2018a; MACEDO, 2018) e isso não é diferente para os/as docentes dos Institutos Federais, mesmo aqueles/as envolvidos na elaboração dos textos das políticas curriculares em suas instituições. Atuar nas brechas e em posição de resistência foram expressões utilizadas pelos/as docentes participantes do curso de formação, mesmo em relação a textos curriculares dos quais participaram da elaboração.

O que argumento aqui é que, considerando a particularidade das políticas curriculares nos IFs, em especial no IFSC e no IFC, contextos analisados nesta tese, a participação docente na elaboração dos textos dessas políticas tem potencialidade para ampliar as possibilidades de tradução, especialmente no sentido da decolonização do saber do conhecimento histórico escolar. A produção contextual das políticas curriculares nessas instituições mostrou um avanço importante para a disciplina de História se compararmos com as análises da BNCC realizadas por especialistas do campo do Ensino de História. Mesmo assim, sigo avaliando que a padronização curricular, como o princípio da unicidade adotado pelo IFC, limita a potencialidade curricular contextual docente nos *campi*.

A tradução é um espaço fundamental da atuação docente (LOPES, 2018a; MACEDO, 2018), mas não se dá no vazio, se dá sempre em diálogo com o texto curricular prescritivo. Nenhum texto curricular vai conseguir fechar totalmente os sentidos. No entanto, “ao mesmo tempo, [que] essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), *nunca é o suposto caos do qualquer*

¹⁰⁰ Para análises sobre a BNCC de História, ver: Caimi (2022); Giovannetti e Sales (2020); Oliveira e Caimi (2021); Ralejo, Mello e Amorim (2021); Santos (2021 e 2022); Alves (2019); Azevedo e Castro (2022).

um entende o que bem quiser.” (LOPES, 2018b, p. 26). Por isso, embora o texto curricular por si só nunca conseguirá assegurar nada, pode ser um importante instrumento para visibilizar e demarcar a importância de determinadas temáticas, especialmente quando produzido contextualmente com participação docente. Ao invés de focar os esforços nas brechas de um texto curricular que busca “conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória”, como afirma Lopes (2018b, p. 27), não seria possível reivindicar a produção contextual do currículo como forma de ampliar as possibilidades de autonomia e autoria docente nos Institutos Federais?

Mesmo tendo sido elaboradas como um contraponto à BNCC, como se discutiu no capítulo anterior, as *Diretrizes* do IFC, através do princípio de unicidade, acabaram instituindo uma lógica centralizadora que se aproxima em alguns aspectos ao documento a que se opõe, em uma estratégia que visa controlar a produção local do currículo. Há que se perguntar, nesse contexto, o que se ganha com a unicidade e o que se perde? Essa pergunta teve respostas diversas entre docentes participantes do curso de formação que participaram do processo de construção das *Diretrizes* e readequação dos PPCs no IFC. Enquanto um docente foi bastante crítico à unicidade, caracterizando-a como “uma camisa de força, uma padronização feita à força, e que não dava liberdade para que cada *campus* pudesse adequar” (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação), outra docente apresentou uma perspectiva diferente, mais focada justamente na tradução no contexto da prática:

É, eu acredito que na parte de História, a gente sinceramente, não perde muito, porque a ementa ela ficou bastante ampla. Apesar de que, claro, a gente tem vontade de colocar ali o que a gente realmente quer, não é? Mas daí também acaba sendo meio egoísta, [porque] a gente não trabalha sozinho, e eu acho que uma construção coletiva, ela também, geralmente, é proveitosa, porque gerou uma discussão, gerou uma troca de conhecimentos, a gente pôde se conhecer um pouquinho mais. Então, não vejo tão negativo nesse sentido, até porque, como está muito amplo, o meu plano de ensino depois é que vai determinar geralmente aquilo que eu vou trabalhar ou não, de forma melhor, assim. [...] Mas então, ali também a gente divergiu, e acabou não sendo colocado [tópicos que a docente considerava importantes], mas claro que eu não vou deixar de trabalhar com isso. (Fala de professora do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Como pesquisadora e professora, reconheço a importância e a potencialidade do contexto da prática como espaço primordial de atuação curricular docente e a tradução como possibilidade de (re)apropriação do docente sobre o currículo prescrito. No entanto, no que diz respeito ao contexto específico analisado, de atuação

docente na produção dos textos das políticas curriculares dos Institutos Federais, observo que, em relação à disciplina de História e aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados, a padronização curricular não apresentou ganho marcante, nem na autonomia e autoria docente nem no sentido de tensionamento da tradição curricular.

No caso do IFSC, a descentralização proporcionou diversidade de arranjos curriculares, dos quais alguns se destacam pelo tensionamento da tradição curricular. Já no IFC, com a proposta de construção de ementas unificadas, a possibilidade de autoria foi limitada e o consenso possível no processo de negociação da elaboração coletiva foi a reafirmação da cronologia linear como lógica de organização do currículo e a divisão quadripartite/tripartite como forma de periodização privilegiada, duas das mais resilientes marcas da tradição curricular da disciplina. As marcas de tensionamento da tradição identificadas na ementa unificada do IFC não apresentam nenhum ganho que já não tivesse sido contemplado no texto *Conhecimentos da área do saber – História das Diretrizes* da instituição.

Aliás, é importante destacar que, antes da construção das ementas unificadas, já havia no IFC esse texto elaborado coletivamente pelos/as docentes de História da instituição com os conhecimentos que julgavam ser necessários para a formação dos/as estudantes. Ou seja, um parâmetro que, ainda que comum, permitia possibilidades diversas de construções curriculares, como já discutido anteriormente, mas que teve sua potencialidade de tensionamento no sentido da decolonização reduzida pela construção curricular centralizada.

Avalio, portanto, que com a unicidade perde-se a possibilidade de fazer currículos plurais, significativos para os contextos locais em que docentes e estudantes possam fazer do currículo de História um espaço de maior experimentação, inclusive no sentido da decolonização do saber dessa disciplina historicamente tão marcada pela colonialidade. Os Institutos Federais têm a possibilidade de construir políticas curriculares próprias que amplifiquem a atuação curricular docente, proporcionando autonomia e espaços de autoria desses sujeitos, tanto no contexto da prática quanto no contexto de produção dos textos. As professoras e os professores de História dessas instituições, como intelectuais que são (GIROUX, 1997), podem contribuir com suas perspectivas sobre o currículo da disciplina, forjadas em anos de estudo, de experiência de ensino e de reflexão sobre a própria prática, elaborando e repensando proposições curriculares a partir de

olhares locais, tensionando uma tradição curricular que é homogeneizante, universalista e marcada pela colonialidade.

O debate sobre decolonização do saber no currículo de História parece ser um caminho interessante para esse tensionamento, como observado nos diálogos e nas trocas com docentes do IFSC e do IFC durante o percurso desta pesquisa. Por isso, percebo que há nos Institutos Federais um amplo horizonte de possibilidades para deslocamentos de sentidos no currículo da disciplina de História. Dessa forma, proponho que esta tese se encerre, com o próximo e último capítulo, não olhando apenas para *o que já é*, mas também, em conjunto com os professores e as professoras que participaram desta pesquisa, para *o que pode ser* a política curricular para a disciplina de História nos Institutos Federais.

5 PENSANDO NOVOS CAMINHOS CURRICULARES: POSSIBILIDADES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

De todo o processo de escrita desta tese, este capítulo foi o mais desafiador. Desde que propus a abordar a temática da potencialidade, pouco antes da qualificação do meu projeto, ainda no início do percurso do doutorado, tenho pensado e repensado em como discutir uma ideia tão impalpável como o que *pode vir a ser*. A estrutura e a identidade desse capítulo ficaram nebulosas até o último momento da escrita, quando tomei o caminho de construção de uma síntese do que discuti ao longo da tese e do que observei no percurso da pesquisa, mas mirando também nas *possibilidades*. Essa escolha, porém, trouxe outros desafios: como reunir em algumas páginas a complexidade teórica que envolve o objeto deste trabalho, a riqueza da pesquisa empírica, em especial o contato direto e franco com os e as docentes participantes da pesquisa, e as possibilidades que vislumbro na especificidade curricular dos Institutos Federais, com foco na disciplina de História? Este último capítulo, portanto, é fruto desse desafio e culmina meu percurso de pesquisa de doutoramento em uma tentativa de sonhar com os pés no chão.

Neste último capítulo, que também faz as vezes de considerações finais, tenho como objetivo específico identificar possibilidades da atuação curricular docente no contexto dos IFs para deslocamentos de sentidos na produção de políticas curriculares para a disciplina de História, com ênfase na decolonização do saber. Para isso, privilegio, novamente, falas dos/as docentes participantes do curso de formação, pois foi a partir do contato com esses sujeitos que pude vislumbrar possibilidades para o currículo de História nos Institutos Federais.

Dada a riqueza do material empírico gerado com o instrumento metodológico *curso de formação*, optei por privilegiar a *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares*, que, por sua centralidade neste capítulo, dá título à última seção desta tese. A *Oficina 2* foi realizada como atividade final do curso e, conforme descrito mais detidamente no *Capítulo 2 – Metodologia*, tinha por objetivo que os/as docentes participantes apresentassem propostas de currículo para a disciplina de História situadas em seus contextos de atuação nos IFs, utilizando conceitos, categorias e debates realizados ao longo do curso.

A *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares* proporcionou a confluência das discussões realizadas ao longo do curso, nas quais os/as docentes

mobilizaram conceitos e categorias tanto do campo das teorias curriculares, com foco na autoria, quanto dos debates do pensamento decolonial, em especial sobre a decolonização do saber em relação à disciplina escolar de História. Esse momento possibilitou perceber como esses sujeitos se apropriaram das discussões realizadas no curso e puderam (re)pensar sua atuação, tanto no contexto da prática, mas especialmente no âmbito da produção de textos de política curricular. Nesse sentido, a *Oficina 2* contribui sobremaneira para pensar possibilidades para o currículo de História nos IFs, em especial no deslocamento de sentidos de conhecimento histórico escolar com ênfase na decolonização do saber, considerando a autonomia e autoria curricular desses sujeitos no contexto das instituições onde atuam.

Para contribuir com a discussão sobre possibilidades em interface com a educação, a política curricular e o conhecimento, dialogo com Giroux (1997), que tem sido um importante interlocutor no percurso de construção da tese, e com o debate decolonial.

Para Giroux, *possibilidade* é um conceito chave do debate educacional e curricular. O currículo não pode ser concebido como aspecto meramente técnico ou como meio de atingir resultados mensuráveis, como o fazem as teorias tradicionais e perspectivas tecnocráticas. No entanto, também não deveríamos olhar para a escola e perceber apenas seu caráter reprodutivista, em uma visão quase catastrófica que não vislumbra espaço para transformação. Para o autor, é necessário combinar a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade. Nesse sentido, o autor concebe a escola em sua complexidade, reconhecendo seu caráter reprodutor de desigualdades sociais, mas percebendo seu potencial democrático na luta por justiça social.

Em sua perspectiva da escola como lugar de luta e de possibilidades, Giroux considera que os professores e as professoras assumem papel central. Como intelectuais transformadores, os e as docentes devem se posicionar criticamente frente à instituição escolar e ao próprio conhecimento, lutando contra a separação entre concepção e execução que ameaça seu trabalho como intelectuais, não se eximindo atrás da ideia falaciosa de neutralidade e assumindo seu papel histórico de construção de uma democracia radical. Nesse sentido, o pensamento de Giroux, assim como de outros autores ligados ao campo do currículo (como por exemplo, APPLE, 2008 e ARROYO, 2013), não apresenta uma teoria só de análise, mas

também de ação, com forte protagonismo e respeito à complexidade do trabalho e à atuação política docente.

Nesse ponto, há uma aproximação das ideias de Giroux com o pensamento decolonial, outro debate teórico com o qual dialogo nesse trabalho. O pensamento decolonial também associa crítica às desigualdades e formas de opressão fundadas na Modernidade/Colonialidade com a luta por um mundo mais justo. Nesse sentido, é tanto um campo epistemológico como um projeto político e ético (MALDONADO-TORRES, 2007).

O debate decolonial, em especial sobre a colonialidade e a decolonização do saber, foi muito fecundo, no percurso da tese, para pensar deslocamentos de sentidos de conhecimento no currículo de História. Esse pensamento tem se mostrado muito profícuo, também, para contribuir teoricamente para o próprio campo do currículo, nas relações entre conhecimento e poder e sobre a dinâmica das políticas curriculares. Nesse sentido, busco nessa última parte da tese, a título de síntese do debate realizado ao longo deste trabalho, vislumbrar como alguns dos conceitos, categorias e debates propostos por autores e autoras ligados à discussão sobre a decolonialidade contribuem para discutir o objeto desta pesquisa – que interrelaciona sentidos de conhecimento no currículo de História, autonomia e autoria curricular docente e políticas curriculares nos Institutos Federais – e para demarcar essas instituições como lugares de possibilidade, na linha do que propõe Giroux (1997).

Dessa forma, o debate sobre as possibilidades para o currículo de História no contexto dos Institutos Federais, que proponho neste capítulo final, envolvem minha leitura particular sobre o pensamento decolonial (amparada em QUIJANO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2017; BALESTRIN, 2013), com ênfase na colonialidade do saber e na busca pela sua superação a partir da decolonização (em diálogo com MIGNOLO, 2003; LANDER, 2005a; LANDER, 2005b; DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGOUEL, 2009; GROSGOUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2016; SMITH, 2018), e as interfaces desse debate com a educação e o currículo (cujos/as interlocutores/as principais são WALSH, 2009; CANDAU, 2012; FLEURI, 2012; PAIM, 2016; PAIM, ARAÚJO, 2018; PAIM, ARAÚJO, 2021; THIESEN, 2023).

Assim como acontece com o currículo, qualquer forma de recorte ou escolha no momento da escrita de um texto, ao mesmo tempo que seleciona, exclui. Muito do que observei, escutei, percebi ou pensei ao longo do percurso da pesquisa acabou

não sendo contemplado na estrutura textual e de análise escolhida para esta tese. Este capítulo é organizado de forma a enfatizar possibilidades que vislumbro nas diferentes dimensões que compõem a discussão realizada neste trabalho (políticas curriculares nos IFs, autoria e autonomia curricular docente, deslocamentos de sentidos de conhecimento histórico escolar). No entanto, percorro neste capítulo final o caminho no sentido inverso do que fiz ao longo da tese. Se na construção do texto da tese parti do geral (políticas curriculares nos IFs) para o particular (atuação curricular docente), nesta última seção parto do particular para pensar as possibilidades da autonomia e autoria curricular docentes para a construção das políticas curriculares dos Institutos Federais.

Dessa forma, na primeira parte do capítulo abordo possibilidades para deslocamentos de sentidos no currículo de História, levando em conta o debate sobre decolonização do saber. Na segunda seção aponto possibilidades da autonomia e autoria docente, considerando a atuação desses sujeitos na elaboração de textos de política curricular. Por fim, na última parte discuto possibilidades para as políticas curriculares nos Institutos Federais, no contexto de sua autonomia institucional e da especificidade dessas políticas.

5.1 POSSIBILIDADES PARA DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

O debate sobre decolonialidade não era total novidade para os/as docentes participantes do curso de formação, que relataram já ter ouvido falar sobre o conceito e tinham alguma noção do que se tratava. No entanto, poucos afirmaram ter conhecimento mais aprofundado ou leituras dos/as autores/as referência. Uma professora que relatou ter estudado a temática no período do seu doutorado afirmou que tinha dificuldade em relacionar o debate no âmbito teórico com sua prática pedagógica. Nesse sentido, o curso foi um outro tipo de contato com a discussão para todos/as os/as participantes, seja conhecendo autores/as e conceitos-chave, seja relacionando com suas vivências em sala de aula. No entanto, foram marcantes as relações que os/as docentes estabeleceram entre o pensamento decolonial e outras perspectivas que questionam a tradição curricular da disciplina de História, assim como com deslocamentos de sentidos que buscam realizar cotidianamente com suas turmas.

Os/As autores/as ligados ao pensamento decolonial não apresentam a decolonialidade como uma teoria ou mesmo um campo, mas sim como uma virada epistemológica, o chamado giro decolonial (BALESTRIN, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007). Foi possível perceber, nas propostas de currículo apresentadas na *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares*, a mesma postura: os/as docentes não tomaram a decolonialidade como mais um tema para ser abordado nas aulas de História, mas se apropriaram de conceitos e categorias centrais para deslocar sentidos, indicando maior preocupação com as implicações de suas escolhas curriculares.

Nesse sentido, o debate sobre carga horária da disciplina veio à tona. Embora pareça ser consensual que a disciplina de História vem sofrendo diminuição de carga horária, particularmente no contexto do Ensino Médio Integrado nos IFs, e os problemas que disso decorrem, alguns/mas docentes levantaram a questão de que o aumento do tempo da disciplina não garante a inclusão de novos temas e narrativas: “Eu comecei a fazer esse exercício [*Oficina 2*] pensando assim, não é questão apenas de tempo, né? Não é de carga horária, apenas, porque é infinito, né? A gente fez uma graduação em História e acho que não... Não foi suficiente” (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação). As discussões realizadas no curso parecem ter despertado ou reforçado a noção de que currículo envolve dialeticamente seleção e exclusão e que há um importante papel docente nessa relação.

A *Oficina 2* teve a participação de três docentes que apresentaram três diferentes propostas de currículo, todas bastante distintas entre si. O exercício de repensar o texto curricular para a disciplina de História considerando o pensamento decolonial levou a um afastamento ainda maior da tradição curricular e da homogeneização que ela evoca. De certa forma, se evidenciou uma apropriação da crítica à ideia de universalidade, proposta pelo pensamento decolonial, cujo caminho alternativo seriam na realidade são caminhos plurais. Tomar a pluriversalidade (GROSFOGUEL, 2009; MIGNOLO, 2017) como perspectiva no currículo de História implica não apenas a inclusão de novos sujeitos, narrativas e formas de conceber a História, mas também diversificar a lógica organizativa do currículo da disciplina, contribuindo para a crítica a políticas curriculares padronizadoras.

Não podemos dizer que o exercício realizado pelos/as docentes na *Oficina 2* tenha resultado em proposições curriculares *decoloniais* em sentido estrito, até porque essa é uma definição difícil de se fazer e não estou certa da pertinência desse tipo de

categorização. Como já abordado, o que foi possível perceber foi uma apropriação de conceitos, categorias e temáticas centrais do pensamento decolonial que, no exercício da autoria curricular desses sujeitos, empreendeu importantes deslocamentos de sentido. Considero simbólico o fato de todas as proposições apresentadas na *Oficina 2* iniciarem de forma diferente dos currículos tradicionais da disciplina.

Vale destacar que nenhuma das proposições utilizou o termo tradicional “Pré-História”, indicando uma rejeição a esse significante que remete a uma hierarquização das sociedades com base no critério da escrita. Em um dos exercícios apresentados, os primeiros tópicos de conteúdos listados são (depois do conceito de História) “História e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008)”, seguido por “Patrimônio histórico: cultura material e imaterial” e “Povos ágrafos: o desenvolver da sociedade”, fugindo da tradicional organização que inicia com Pré-História. Já outro docente propôs, depois de indicar a discussão sobre a origem da humanidade, abordar o tempo presente para pensar sobre problemáticas do Brasil contemporâneo como forma de iniciar a disciplina. Uma professora sugeriu, em seu exercício, começar o currículo com a temática da “História das mulheres e das relações de gênero”. No PPC apresentado pela mesma docente (na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência*) essa temática aparece na ementa do 3º ano, mas em seu exercício de repensar o currículo, é apresentada no início do 1º ano, “associado com a discussão sobre História e Historiografia, para que a gente consiga visualizar esses assuntos ao longo de todo o tempo que a gente estuda História na escola, né? [...] E aí, pensar desde o primeiro momento, [...] a partir dessa chave epistemológica, a história das relações de gênero.” (Fala de professora do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação). Embora a proposta deste capítulo não seja realizar uma análise comparativa entre as proposições curriculares materializadas nos PPCs (apresentadas na *Oficina 1* e analisadas no capítulo anterior) e o exercício realizado na *Oficina 2*, identificar esses deslocamentos logo no início das proposições curriculares indica um esforço de repensar por onde começamos a contar a História a nossos estudantes, tomando como ponto de partida outros sujeitos e perspectivas de estudo.

Chamou atenção também na socialização da *Oficina 2* a apresentação das lógicas estruturantes que cada docente idealizou como forma de orientar a construção de seu exercício de elaboração de proposta curricular:

E eu tentei fazer os critérios de seleção. Eu me baseei em um foco de trazer conteúdos pelo viés das populações que foram deixadas à margem da construção histórica eurocentrista. Então tentei pontuar, principalmente, mulheres, indígenas, negros, que tiveram seus conceitos inferiorizados e diminuídos e, muitas vezes, extintos. (Fala de professora do IFC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Nesse caso, [a proposição] ainda tem essa ambição, assim de que, todos os elementos aí queiram contribuir para entender o hoje, claro, mas que o ponto de partida seria esse, né? Um foco geográfico, tipo continente americano e a ideia de sobreposição de camadas que não são harmônicas, elas se colocam, elas se mesclam, elas coexistem, elas se... Às vezes elas entram em rusgas né? Elas se fragmentam, enfim. (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Então, eu tinha comentado também, em outro momento, que cada vez mais, tenho sentido essa necessidade de fazer essas aproximações, com os assuntos atuais. Também lembrei que o colega do IFC [...] tinha falado, sobre uma pergunta que guiou os trabalhos deles lá no *campus*, que era "O que é importante para os nossos alunos saberem nos dias atuais?" assim, considerando que a gente vai ter que enxugar, fazer recorte e a carga horária é baixa, não é? Eu achei bem legal esse problema que ele colocou, tentei também pensar um pouquinho nele aqui, ao longo da proposta. (Fala de professora do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Essas lógicas estruturantes também implicam em objetivos formativos que tensionam a tradição da disciplina ao valorizar populações subalternizadas pela Modernidade/Colonialidade ou ao propor uma interlocução do conhecimento histórico com uma compreensão mais profunda da contemporaneidade, partindo de um foco (latino)americano e brasileiro.

Um dos principais debates propostos pelo pensamento decolonial é a crítica ao eurocentrismo e sua pretensa universalidade, em especial no âmbito da produção do conhecimento. Como já abordado em diferentes momentos deste trabalho, o eurocentrismo é uma das principais marcas da tradição curricular da disciplina de História. No exercício proposto na *Oficina 2*, os e as docentes se apropriaram dessa crítica e empreenderam um reposicionamento de uma perspectiva eurocêntrica de História. Isso não significa que houve um apagamento da Europa como parte importante da História global ou de suas relações com a América e o Brasil, mas houve um questionamento sobre qual lugar deve ocupar no currículo da disciplina. Essa é uma perspectiva cara aos/às autores/as ligados ao pensamento decolonial, que buscam não apagar ou desconsiderar a importância da Europa para a História do mundo (especialmente no contexto da Modernidade/Colonialidade), nem suas contribuições para a produção de conhecimento, mas assumem a postura de descentrar a Europa, provincializando sua epistemologia, tomando-a como mais uma

história local dentre tantas outras (MIGNOLO, 2003), além de desconstruir o próprio conceito de Europa (DUSSEL, 2005).

Esse deslocamento da Europa e a crítica ao eurocentrismo está presente na estrutura organizativa de todas as propostas apresentadas na *Oficina 2*, mas podem ser observadas também em tópicos específicos, como “História da Europa e suas relações com a História do Brasil”, em que a Europa aparece no currículo em função de sua relação com o Brasil, foco da proposta. Também no tópico “Saberes e conhecimentos indígenas do Brasil: a chegada do ‘outro’”, de autoria de outra docente, que coloca o europeu colonizador assumindo o papel de “outro”, invertendo a lógica tradicional da narrativa do contato, sinalizada pela marca gráfica das aspas, e apresentando uma proposta de currículo que busca se aproximar de um olhar indígena sobre o processo colonial. Essa inversão de papéis também aparece no exercício de outro docente, como parte da lógica organizativa dos tópicos de conteúdos, assim como uma problematização do conceito de Europa:

Começa então, com América, [...] e aí vem com o contato. É um pouco do que a [colega], mencionou também, o outro, né? Então o europeu, é o outro. Então tem um contato, eu não sabia como colocar, conquista ou invasão, é um contato, não deixa de ser, não estou dizendo que é bonito, né? E... contar a história do encontro assim, de quem não sabe quem são os europeus, mesmo, né, então eles chegam esses aí, eles conquistam e implantam um sistema colonial. E aí, vai debater a questão de genocídio indígena sob vários aspectos, e aí na próxima unidade é que vai falar sobre esses conquistadores. Aí vão dizer quem eram eles, bom, aí vamos falar isso aqui para não falar do europeu, já que a nossa especificidade é tão ibérica, eu pensei em focar na península ibérica mesmo, e de lá pegar o gancho dos romanos, dos árabes e essa criação dessa cultura que é europeia, mas se perguntar para o europeu, o europeu verdadeiramente ocidental, francês, ele vai dizer, “é, a península ibérica é um apêndice, né?”. Então, é desse apêndice que saiu muito do que nós somos. Então nem para generalizar a Europa nesse primeiro momento. Mas daí o que acontece é que daí sim, aí eu daria mais um passinho para trás. Porque quando esses ibéricos chegaram, carregavam essas noções de que que era uma Europa, né? E essa Europa se construiu a partir de várias oposições: herdeira de uma cultura clássica - gregos, romanos - em oposição ao que é o Oriente, né? Desde o primeiro Oriente clássico que eram os persas, até o Oriente que viraram os árabes, o Oriente que é, né? E essa Europa se constrói também com a noção do cristianismo, também, em oposição a quem não é cristão, e essas construções. (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

O descentramento da Europa, no exercício proposto na *Oficina 2*, levou a diversos desdobramentos interessantes com importantes deslocamentos de sentidos: o foco na América e nos povos indígenas antes e depois do contato; o cuidado com a linguagem na escolha dos termos para determinados processos históricos, em

especial o processo colonial (contato, invasão, conquista, apropriação, domínio); significativa redução de tópicos de conteúdos relativos ao período da Antiguidade e da Idade Média; maior ênfase para o período a partir da Modernidade, com especial enfoque nas relações atlânticas pautadas pela colonialidade; maior destaque para a história do Brasil e também para história dos séculos XX e XXI. Também se percebe maior presença de sujeitos subalternizados historicamente, como indígenas, pessoas negras, mulheres e população LGBT¹⁰¹, ainda que essa última apenas em menção pontual em somente uma das propostas.

Faz parte da crítica decolonial à universalidade e ao eurocentrismo o questionamento da “visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas)” (LANDER, 2005b, p. 12). A metanarrativa histórica, nessa perspectiva, “é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005b, p. 13). Como discutido no capítulo anterior, essa metanarrativa, que age como lógica organizativa no currículo de História através da cronologia linear, é uma das marcas mais duradouras da tradição curricular da disciplina.

Na *Oficina 2* a intenção dos/as docentes no sentido de tensionar essa marca da tradição ficou evidenciada. Embora não façam uma ruptura completa, há deslocamentos importantes. A fala a seguir sintetiza bem o esforço realizado pelos/as docentes no exercício de pensar novas possibilidades curriculares para a disciplina de História:

Aqui o fio que organiza isso tudo, a partir desse ponto aqui, é um fio cronológico. Mas é uma cronologia que vai vem, né? Daí também, talvez, fosse interessante, se fosse possível fazer isso didaticamente, é uma preocupação que eu tenho, algo que eu carrego, assim, como professora, é a gente tentar o tempo inteiro tensionar essas noções de tempo histórico e perceber o que se faz, quando você cria aquela escadinha lá do suposto progresso, né? Então aqui, por mais que seja um fio cronológico ao mesmo tempo, também, esse ir e vir no tempo, pensando nas relações com a História do Brasil e com as relações com o tempo presente, talvez seja uma forma de

¹⁰¹ Essa foi a sigla utilizada na proposta elaborada por uma docente para o exercício da *Oficina 2*. Vale destacar que a sigla que busca englobar diversas denominações de orientação sexual e identidade de gênero está em constante debate e atualização, com vistas a incluir e visibilizar identidades que escapam à heteronormatividade.

fazer operar, esse conceito aqui de heterogeneidade do tempo histórico. (Fala de professora do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Nas propostas apresentadas, a linearidade temporal fica mais marcante quando passam a abordar o período da Modernidade, em sintonia com uma visão de História de autores ligados ao pensamento decolonial. Para Dussel, “empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do ‘Sistema-mundo’). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si” (DUSSEL, 2005, p. 28), em “histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.)” (DUSSEL, 2005, p. 27). Nesse sentido, a história mundial também não assume a pretensão universalista da metanarrativa, mas é uma forma de abordar os processos históricos na chave da Modernidade/Colonialidade.

Todos/as os/as docentes que participaram da *Oficina 2* expressaram sua dificuldade em abrir mão da cronologia, “implodir essa estrutura”, como falado por uma professora em outro encontro. Mesmo assim, todos/as tensionaram-na em seu papel de lógica organizativa do currículo. A cronologia aparece, nas propostas da *Oficina 2*, mais como recurso didático do que no papel de metanarrativa totalizante. Dessa forma, os/as docentes, apesar de não romperem, questionam e jogam com a cronologia, operando com as temporalidades de forma dinâmica.

Em relação ao curso de formação, em especial a *Oficina 2* e seu objetivo de materializar as reflexões em uma proposição de currículo, os e as docentes participantes relataram como foi inspirador e ao mesmo tempo desafiador pensar em deslocamentos de sentidos para o currículo de História considerando o debate decolonial. De acordo com suas falas, é um processo longo e contínuo, que envolve muito estudo, desconstrução e erudição, em um movimento de desaprender para reaprender (WALSH, 2009, p. 24; PAIM, 2016, p. 162). Mas também é um processo necessário:

Acho que nós temos consciência disso, que a nossa formação é com autores europeus, ponto final. Quando entra um ou outro é um detalhe, é um tempero, não é? Nós temos uma formação assim, e a universidade parece que não está disposta a, aí usei uma palavra, Isabel, a implodir. Implodir não é que tem que jogar tudo no lixo, mas a gente precisa implodir esse prédio, esse edifício que está aí, porque ele está ocupando um terreno e o terreno é a nossa cabeça, é a nossa identidade. (Fala de professor do IFC no Encontro 4 do Curso de Formação)

Em muitos momentos do curso as reflexões docentes a partir dos debates realizados assumiram o caráter de crítica e autocrítica: à formação inicial; às políticas curriculares; aos materiais didáticos e a suas próprias atuações. Mas também tiveram o caráter de destacar possibilidades, seja em reconhecer e valorizar o que já é empreendido de forma mais ou menos pontual no contexto da prática, seja em perceber desafios específicos no contexto de produção de texto de política curricular. Nesse sentido, o contato com o pensamento decolonial, empreendeu deslocamentos não só em relação aos sentidos de conhecimento histórico escolar, mas à própria postura dos/as docentes frente ao currículo. A fala de uma professora exemplifica esse movimento:

Eu acho que o Maldonado-Torres tem um texto que ele vai falar dos pluriversos, e não do universo. Talvez por aí, mas quais pluriversos a gente vai estudar, daqui do Brasil? E então é isso, é muito mais um exercício de pensar essas coisas, de se apropriar, eu acho que é um momento de conhecer, de entender essas discussões e que vai levar muitos anos, não é uma coisa que vai acontecer de repente. Até isso virar prática pedagógica, isso virar projeto de ensino, a gente vai fazendo experimentos. (Fala de professora do IFSC no Encontro 4 do Curso de Formação)

As discussões realizadas no curso, que mobilizaram conceitos e categorias ligados não só ao pensamento decolonial, mas também de teorias curriculares, contribuíram para que os e as docentes participantes se sentissem mais à vontade para “ousar”, “radicalizar” e “fazer experimentos”, ou seja, para questionar o status universal e dogmático do currículo, ou a sacralização dos conteúdos, como fala Arroyo (2013, p. 46), colocando-se como autores/as de propostas curriculares plurais e situadas. Ainda que a *Oficina 2* tenha sido apenas um exercício, sem nenhuma pretensão de ser utilizada como modelo para a elaboração concreta de texto de política curricular, ela fez (e faz) pensar sobre as possibilidades que se apresentam para o currículo de História quando os/as docentes têm espaços de autonomia que permitam que exerçam sua autoria curricular, seja no contexto da prática, seja no contexto de produção de texto de políticas curriculares.

5.2 POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA E AUTORIA DOCENTE EM SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA CURRICULAR

Todo/a docente é sujeito de autonomia e autoria. A autonomia e autoria não são condições dadas aos professores e professoras, mas fazem parte do próprio

exercício da docência no movimento de tradução do currículo no contexto da prática (LOPES, 2018a; ARROYO, 2013). No entanto, existem contextos e realidades em que há maior restrição ou que proporcionam mais espaços de autonomia, em que docentes podem exercer sua autoria com menor ou maior liberdade. O debate sobre autonomia e autoria curricular docente realizado nesta tese é relativo ao contexto dos Institutos Federais, em especial no IFSC e no IFC, e à especificidade da dinâmica da política curricular nessas instituições, na qual docentes ocupam um importante papel.

Um dos debates caros para os/as autores/as ligados ao pensamento decolonial, especialmente no que se refere à produção do conhecimento, é sobre os sujeitos do conhecimento: onde, geopoliticamente, está situado esse sujeito? Qual é seu lócus de enunciação? Qual é o lugar do sujeito que fala na corpo-política do conhecimento? (GROSFOGUEL, 2009) Parte do debate é uma crítica ao sujeito neutro universalizado, localizado no “ponto zero” do conhecimento, como uma forma de esconder o eurocentrismo da produção científica (CASTRO-GÓMEZ, 2005); outra parte busca perceber a potencialidade do conhecimento produzido por sujeitos localizados nas periferias do Sistema-Mundo Moderno-Colonial.

Inspirada nessa perspectiva e entendendo o currículo não apenas como um espaço em que se organiza o conhecimento a ser ensinado, mas como um espaço que produz sentidos de conhecimento, pergunto: O que significa tomar os/as docentes como autores/as do currículo em sua dimensão de texto de política? O que pode acontecer com o currículo quando docentes assumem o papel de elaboradores das políticas? Em alguma medida, busquei nesta tese responder (também) a essas perguntas.

No contato com os e as docentes participantes do curso de formação, o que observei foi que, ao assumirem o papel de elaboradores/as, adotaram uma lógica particular de pensamento do texto curricular fundada no contexto da prática, levando em consideração, além de questões mais de fundo como os objetivos formativos, aspectos bastante pragmáticos do dia a dia em sala de aula: como trabalhar os conteúdos, as atividades e avaliações a serem realizadas e o tempo disponível para tal, por exemplo.

Na *Oficina 1 – Analisando a própria experiência*, quando os/as docentes apresentaram os textos curriculares com os quais lidam cotidianamente (analisados no *Capítulo 4*), diversas vezes se referiram a como abordavam os tópicos de conteúdos com seus/suas estudantes, qual enfoque adotavam, que atividades

realizavam, quais recursos didáticos utilizavam. Já quando apresentaram seu exercício na *Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares*, também destacaram como pensavam em abordar os conteúdos e que atividades pretendiam realizar. Mesmo sendo uma proposição realizada como forma de exercício, sem pretensão de ser materializada como política curricular, foi pensada pelos/as participantes na interface com o contexto da prática. Um dos docentes, por exemplo, de forma muito curiosa, organizou seu exercício propositivo considerando o número de encontros previstos para a disciplina:

[...] eu fui direto assim, vamos ver o que pragmaticamente acontece com a minha grade, com a minha ementa. [...] Eu joguei 80 encontros de 2 horas para dar 160 horas, porque eu funciono meio assim dentro de uma grade mesmo, tá? Sou bem cartesiano em algumas coisas. [...] Então vocês estão vendo que nas minhas propostas, geralmente são 4 em 4, tá? Isso foi um preciosismo, a gente sabe que a vida não acontece assim, mas na ideia de que é quase um mês de aula, então a cada 3 semanas você tem que fechar com uma atividade, mas a atividade, não precisa dar no final exatamente, ela está aí porque eu quis reservar espaços, senão você coloca tudo como conteúdo e de repente você está preso em exposição o tempo todo, então eu quis reservar para cada unidade um espaço de atividade que pode se desenvolver de várias formas, as quais algumas eu dei umas ideias, outras eu não, não elaborei tanto. (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Embora o docente fale de maneira quase autocrítica da forma pragmática com que pensou sua proposta em função do tempo que tem disponível para a disciplina, considero esse exemplo muito simbólico de como a relação entre texto curricular e contexto da prática apareceu nas falas dos/as participantes do curso. Uma das preocupações recorrentes desses/as docentes em relação ao currículo de História foi o aumento dos conteúdos associados à disciplina e, simultaneamente, a diminuição de sua carga horária. Nesse sentido, é muito interessante que este docente, ao se desafiar a pensar em uma nova proposta curricular, tomou como ponto de partida o tempo que tem, em uma perspectiva muito pautada em sua experiência, levando em conta diferentes estratégias pedagógicas além da aula expositiva, a realização periódica de atividades e avaliações, ciclos temáticos e até o imprevisto.

Na fala dos/as docentes ao longo do curso, por vezes, foi difícil diferenciar o currículo em sua dimensão de texto e em sua dimensão de prática. Quando falam do texto curricular, em geral também se referem a como o traduzem em sua prática pedagógica. Isso mostra um dos desafios da pesquisa sobre currículo em sua dimensão de política. Devido à amplitude do conceito de política curricular, que envolve desde os grupos que influenciam caminhos das políticas em nível global até

a prática em sala de aula, a pesquisa nessa área parte de um recorte que privilegia determinado aspecto da política; por isso é sempre incompleta. Por outro lado, mesmo que tenha como ponto de partida um fragmento da complexidade da política, uma pesquisa sobre currículo não se encerra em suas limitações. Assim, é necessário pensar as interfaces do objeto definido com outros aspectos, sejam eles internos ou externos à política. Foi o que busquei fazer no percurso desta investigação. O foco sempre foi a política curricular em sua dimensão de texto. Porém, o contexto da prática emergiu constantemente, porque faz parte do processo de elaboração dos textos quando docentes assumem o lugar de produção da política.

Para a abordagem do ciclo de políticas¹⁰², há uma relação intensa entre contexto de produção de texto e contexto da prática: assim como a prática existe em diálogo com um texto curricular, o texto por si só é incompleto; é a dimensão da prática que dá sentido ao texto da política curricular através de sua tradução. Quando os sujeitos da prática também estão envolvidos na elaboração dos textos que traduzem, como é o caso dos/as docentes de História do IFSC e do IFC, as fronteiras entre texto e prática curricular ficam ainda mais borradas. O texto é elaborado e lido por esses sujeitos em função do que é possível (ou não) ser realizado no contexto da prática. A prática é matéria-prima para transformação dos textos. Além do contexto da prática traduzir a política, o texto da política, de certa forma, nesse caso, também é uma tradução da experiência e reflexão docente sobre o contexto da prática. Essa relação orgânica entre produção de texto da política curricular e contexto da prática, própria da realidade dos/as docentes de História participantes desta pesquisa, traz em si muitas possibilidades para o currículo da disciplina no contexto dos Institutos Federais.

Uma das possibilidades que ficaram mais evidentes, ao longo do curso e em especial nas *Oficinas 1 e 2*, é a de construção de currículos mais abertos, como os/as próprios/as docentes denominaram. Textos curriculares mais abertos, em oposição a textos de característica prescritiva mais detalhista, como é o caso da BNCC, proporcionam maior liberdade de tradução no contexto da prática. Na construção dos textos das políticas, isso significa menos tópicos de conteúdos e tópicos redigidos de forma mais genérica. Essa forma de compreender o texto curricular esteve presente na fala dos/as docentes tanto em um sentido pedagógico: “[...] eu cada vez mais tenho

¹⁰² Sobre essa abordagem, ver: Ball (2011), Lopes (2013), Lopes (2018a), Lopes e Macedo (2011a), Lopes e Macedo (2011b), Mainardes (2006), Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

pensado que o PPC, quanto mais aberto ele estiver, eu acho que há uma margem maior para a gente conseguir também aproximar com as particularidades das turmas, do momento que a gente está vivendo” (Fala de professora do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação), quanto como estratégia para se proteger de formas de controle do trabalho docente:

só que fica aberto para nossa própria conveniência, de certa forma, mas não uma conveniência pessoal, né, [porque] deu vontade. A conveniência que eu digo pedagógica, de momentos que exigem que a discussão vá para um outro lado, que isso esteja previsto, amparadíssimo no PPC, né? Para evitar cair naquilo que foi lá, assunto da primeira conversa, a dita auditoria, cadê o diário, não bate com o que está escrito, então. (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

A elaboração de textos de política curricular em relação orgânica com o contexto da prática, como parece ser característico da atuação curricular docente nos Institutos Federais, traz como possibilidade uma perspectiva de currículo mais viva e dinâmica, expressões utilizadas ao longo do curso. Um currículo que esteja em consonância com a prática docente e disponível para as inquietações dos/as estudantes, que possa proporcionar diálogos entre o conhecimento histórico em sua dimensão mais teórica e a construção de leituras críticas de mundo, potencializando um ensino de História mais significativo. Um currículo que se mostre passível de transformação e reinvenção constante, consciente de sua contingência, como falado na avaliação de um professor em relação ao exercício realizado na *Oficina 2*:

na certeza não só que não é universal, como também que não é definitivo, sabe, que não é imutável. Não é o melhor, porque vai ser uma versão possível de muitas, não é? Então nem dá para dizer que é a melhor, é alguma versão bem pensada, claro, mas é uma versão possível de abordagem do conhecimento histórico no Ensino Médio. (Fala de professor do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Junto com a relação orgânica entre produção de texto e contexto da prática, a especificidade da política curricular dos IFs, que possibilita docentes serem autores dos textos das políticas curriculares das disciplinas em que atuam, também proporciona a esses sujeitos reivindicarem seu papel de intelectuais de forma plena, na perspectiva do que defende Giroux (1997). Para este autor, parte imprescindível do exercício da intelectualidade docente é não cindir concepção e execução, possibilitando que professores e professoras participem de forma ativa e crítica das decisões sobre o que deve ser ensinado.

No contato com os e as docentes ao longo do curso, foi possível perceber que, em seu processo de tomada de decisões que envolve a produção dos textos curriculares para a disciplina de História nas instituições em que atuam, esses sujeitos mobilizam domínio teórico de diferentes campos do conhecimento, articulando referências, leituras e estudos da sua formação inicial e continuada (inclusive a realizada no curso de formação ligado a esta pesquisa), assim como sua experiência profissional, em um movimento de crítica e autocrítica. Isso proporciona como resultado a elaboração de proposições curriculares originais, com marcas de sua autoria, fruto de um refinado processo de construção.

A atuação desses/as docentes como intelectuais, em consonância com o que defende Giroux (1997), é fundada na práxis. Sua atuação curricular, seja no contexto da prática, seja no contexto de produção de texto, é constantemente interpelada pela reflexão, em um ciclo constante de ação-reflexão, que impacta tanto sua prática pedagógica quanto sua atuação na elaboração de textos curriculares. Nesse sentido, a atuação curricular na perspectiva dos/as docentes como intelectuais está em um processo constante de (re)construção que, na consciência de suas próprias limitações, buscam um ensino de História mais significativo para seus e suas estudantes:

Porque, óbvio, assim como a nossa pesquisa, o nosso trabalho como professora, como professor de História, é algo em aberto, não é acabado, não é perfeito. E vai passar por reformulações, tomara, né? Porque se ficar sempre igual, também não é um indício positivo. (Fala de professora do IFSC no Encontro 5 do Curso de Formação)

Embora por vezes abordada nesta tese de forma quase individualizada, a autonomia e autoria docente não são exercidas de forma isolada, mas se efetivam em contextos particulares. No caso do IFSC e do IFC, foi marcante ao longo do curso a recorrência de falas sobre a solidão dos e das docentes de História nos *campi*. Talvez por isso, os/as participantes do curso destacaram a importância das trocas de experiências entre docentes da área dos diferentes *campi* e instituições, e também de outras redes, como forma inclusive de possibilitar momentos de formação continuada mais horizontalizada. Nesse sentido, o exercício intelectual da atuação curricular docente, embora muitas vezes seja solitário, pode ser potencializado no trabalho coletivo.

Giroux ressalta a importância da formação de coletividades docentes em torno das discussões e decisões curriculares:

A democratização da escolarização envolve a necessidade de que os professores formem alianças com outros professores, mas não simplesmente alianças sindicais. As alianças devem desenvolver-se em torno de novas formas de relações sociais que incluam tanto o ensino como a organização e administração da política escolar. É importante que os professores rompam a estrutura celular do ensino que atualmente existe na maioria das escolas. Os professores precisam adquirir maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares; eles precisam ter mais controle sobre como estes materiais poderiam ser ensinados e avaliados, e como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 40-41)

A participação no curso, trocando impressões e experiências com outros profissionais em realidades semelhantes, conhecendo outras proposições curriculares para a disciplina de História, parece ter potencializado a autoria docente. Foi relato comum a diversos/as participantes que tinham dificuldade em romper com a tradição curricular da disciplina e que, ao conhecer o que outros/as colegas realizavam em seus *campi*, passaram a se sentir mais seguros para “ousar” na elaboração dos seus textos curriculares. Dessa forma, a construção de redes entre docentes de História dos IFs (em especial do IFSC e do IFC, intra e interinstitucionalmente) se coloca como uma possibilidade interessante para potencializar a autonomia e autoria docente, especialmente na direção da decolonização do saber.

Abrir possibilidades para a autonomia e autoria docente passa por um processo pessoal de cada sujeito, envolvendo estudo e desconstrução. No entanto, passa também pelas condições objetivas dos contextos nos quais esses sujeitos atuam. As trocas entre os/as participantes ao longo do curso evidenciaram possibilidades de autonomia e autoria docente na elaboração de textos de política curricular não só nos aspectos relativos ao conhecimento, mas também em relação a outras dimensões que atravessam sua atuação, sejam elas pedagógicas, organizacionais ou de condições de trabalho na especificidade da realidade dos Institutos Federais. Dessa forma, pensar nas possibilidades da autonomia e autoria docente envolve, também, colocar em foco o contexto institucional onde a atuação é exercida.

5.3 POSSIBILIDADES PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Venho discutindo, desde o início deste trabalho, a especificidade das políticas curriculares dos Institutos Federais, especialmente no contexto do Ensino Médio

Integrado. Nessas instituições, a exemplo do que acontece no IFSC e no IFC, as políticas curriculares são elaboradas localmente, em nível institucional, no caso de diretrizes e orientações (IFC, 2019; IFSC, 2021), e no nível dos *campi*, como é o caso dos Projetos Pedagógicos de Curso. Em ambos os casos, há um importante protagonismo docente na elaboração dos textos das políticas, particularmente naqueles voltados às áreas do conhecimento. Mais recentemente, essas micropolíticas locais têm sido elaboradas em diálogo com diretrizes mais amplas, construídas no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018; FDE/CONIF, 2021), como forma de fortalecer a proposta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal. Nesse sentido, considero que há um ciclo de política particular no contexto dos IFs, em que contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática se retroalimentam e assumem contornos próprios em uma política de resistência, especialmente frente às transformações recentes empreendidas nas políticas curriculares nacionais e no Ensino Médio brasileiro.

Algumas aproximações entre o que o pensamento decolonial aborda sobre a produção do conhecimento e o que defendem as abordagens de corte pós-crítico sobre política curricular evidenciam possibilidades interessantes na especificidade dos IFs.

Autores/as ligados ao pensamento decolonial (GROSFOGUEL, 2009; MIGNOLO, 2017) entendem que há uma geopolítica na produção do conhecimento que institui uma lógica de centro e periferia. Historicamente, o centro, localizado no norte global, nos países europeus e na América do Norte, seria o produtor de conhecimento, enquanto o sul global forneceria os dados, a matéria-prima, para que o conhecimento pudesse ser produzido. Nessa lógica, o centro seria sujeito do conhecimento, enquanto o sul, objeto de conhecimento. O pensamento decolonial, além de denunciar essa lógica, busca superá-la, ao defender o potencial de enriquecimento epistemológico de reconhecer a produção do conhecimento advinda da periferia global, rompendo com uma lógica universalista e defendendo a pluriversidade epistêmica como caminho na produção do conhecimento, com outros temas, outras questões, outras perspectivas.

As abordagens teóricas sobre política curricular de viés pós-crítico (LOPES, 2013; LOPES, 2018a; LOPES, MACEDO, 2011b) buscam romper com perspectivas de análise estadocêntricas. Embora reconheçam que há um protagonismo decisório

importante na produção das políticas curriculares no âmbito dos Estados e também no dos Organismos Internacionais, que muitas vezes estabelecem diretrizes gerais das políticas educacionais em contexto global, essas abordagens teóricas defendem que isso não define o caminho das políticas. As políticas são compostas por diferentes contextos imbricados nos quais a ação dos sujeitos constantemente reposiciona os sentidos disputados. Nessa perspectiva, as escolas, alvo final das políticas, não são lugares que apenas as recebem e implementam, mas são espaços em que as políticas são reconfiguradas a partir da ação dos sujeitos. Dessa forma, não seria possível pensar política curricular sem pensar no contexto escolar, pois esses espaços são parte constituinte da própria política.

As abordagens de viés pós-crítico destacam o protagonismo das escolas na produção das políticas. O pensamento decolonial defende a riqueza do conhecimento produzido nos espaços periféricos. Assim como a periferia não está fora, mas é constituinte da geopolítica do conhecimento, a escola, de certa forma periferia das políticas curriculares, também é constituinte da própria política. Tomar a especificidade dos Institutos Federais, e sua possibilidade de autonomia na produção de suas próprias políticas curriculares em âmbito local, abre janelas interessantes para pensar a construção contextual do currículo (LOPES, 2018b), especialmente na contracorrente das políticas centralizadoras como a BNCC, valorizando o espaço do local e da escola como produtores de conhecimento e ativos nas políticas.

No sentido de perceber a escola como sujeito ativo na política curricular e os IFs como espaços de resistência, considero fundamental o movimento de fortalecimento da proposta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal realizado pelo CONIF. Esse movimento, analisado no *Capítulo 3*, que deve ser fortalecido no âmbito das instituições que compõem a Rede através da elaboração de documentos locais, está amparado no princípio da autonomia institucional. É esse princípio, defendido estrategicamente com a mobilização de diferentes legislações e documentos curriculares, que permite aos IFs ofertarem um projeto educativo alternativo para as juventudes no sentido da formação humana integral, em um movimento de resistência à Reforma do Ensino Médio e à decorrente precarização do ensino secundário público no Brasil.

No entanto, os processos locais de elaboração de diretrizes institucionais próprias podem tomar rumos particulares em cada IF, restringindo ou potencializando a autonomia e a autoria curricular docente, como discutido nos *Capítulo 3* e *Capítulo*

4. O corpo docente nos Institutos Federais, a exemplo do que foi analisado na tese, é extremamente qualificado e possui condições de trabalho que, não sem críticas, contribui para uma participação mais efetiva dos/as professores/as nas decisões curriculares, seja em âmbito institucional ou dos *campi*. O contato direto com docentes de História do IFSC e do IFC ao longo desta pesquisa, como discutido neste capítulo e no anterior, mostrou que esses profissionais são intelectuais do currículo, no sentido do que defende Giroux (1997), mobilizando seus conhecimentos e sua experiência em refinados processos de reflexão e decisão curriculares, tanto no contexto da prática, como no contexto de produção de textos curriculares. Levando em conta essa realidade, considero que os Institutos Federais têm muito a ganhar envolvendo os e as docentes nas tomadas de decisão institucionais sobre suas políticas curriculares.

Para isso, é importante que essas instituições desenvolvam estratégias e oportunizem espaços de autonomia que permitam aflorar a autoria curricular docente, especialmente no contexto das áreas do conhecimento de domínio desses sujeitos, como é o caso da disciplina de História, foco desta tese. Considerando o que pude perceber ao longo do processo da pesquisa, elenco algumas possibilidades que vislumbro para as políticas curriculares nos Institutos Federais, especialmente no que se refere à produção local dos currículos e ao protagonismo docente nesse processo.

A construção de diretrizes próprias de cada instituição, como orienta o CONIF, parece ser um caminho interessante, tanto na consolidação de uma identidade institucional própria, quanto para o alinhamento a uma identidade comum à Rede Federal no contexto do Ensino Médio Integrado. No entanto, é importante destacar que documentos orientadores, embora sempre busquem controlar sentidos para o currículo, não precisam necessariamente assumir uma postura de padronização curricular. Aliás, essa foi uma das questões que mais me chamou atenção no percurso da pesquisa, a diferença entre o IFSC e o IFC no que se refere ao caráter centralizador de suas políticas curriculares. A análise evidenciou que políticas mais centralizadoras limitam a autonomia docente e restringem a autoria e a possibilidade de arranjos curriculares alternativos, limitando a possibilidade de abertura e deslocamentos de sentidos de conhecimento no caso específico da disciplina de História.

Nesse sentido, considero interessante que a construção das diretrizes institucionais parta de um princípio de pluriversalidade curricular, possibilitando que os *campi* tenham espaço para produzir seus currículos localmente. Isso não significa que não seja possível pensar em orientações gerais ou princípios comuns, inclusive

nas áreas do conhecimento, mas que sejam pensados no âmbito dos objetivos formativos e nas especificidades epistemológicas das áreas, por exemplo, evitando padronização e homogeneização que decorrem de listagens de conteúdos.

Além disso, a construção de currículos mais abertos, como recorrentemente levantado pelos/as docentes participantes do curso, se coloca como uma possibilidade interessante para ser tomada como característica das políticas curriculares no contexto dos IFs. Isso significa textos curriculares menos detalhados e menos prescritivos, sejam eles no âmbito institucional ou nos próprios PPCs. De acordo com o que percebi no percurso da pesquisa, textos curriculares mais abertos possibilitam maior liberdade de tradução na prática, proporcionando adaptação à contingencialidade do contexto e das demandas dos/as estudantes, ao mesmo tempo que resguardam os/as professores/as em relação aos dispositivos de controle do trabalho docente. Nesse sentido, é importante que as instituições repensem não apenas a elaboração dos textos de suas políticas curriculares, mas também as relações que estão construindo com esses profissionais, pautadas em princípios de controle e vigilância.

Nessa mesma linha, considero interessante que as instituições, na elaboração de suas políticas curriculares, busquem desenvolver estratégias para propiciar mais dinamicidade ao currículo em sua dimensão de texto. Nos relatos dos/as docentes participantes da pesquisa, o texto curricular assume, por vezes, um caráter bastante burocrático, que não consegue responder à vivacidade do currículo na prática e impõe amarras à autonomia docente. Novas discussões com as quais os/as docentes entram em contato e querem incluir em suas ementas, por exemplo, demoram até poderem ser inseridas. Isso passa também pelas condições materiais e objetivas do trabalho docente, a exemplo da dificuldade de obtenção de bibliografias atualizadas e da necessidade de correspondência fiel do plano de ensino com o Projeto de Curso, em alguns casos.

Tornar o texto curricular mais dinâmico não significa mudar os documentos institucionais a cada semestre ao bel prazer dos/as professores/as. Como discutido em diferentes momentos da tese, autonomia docente não significa voluntarismo. Possibilitar mais dinamicidade ao texto curricular implica reconhecer que o currículo é vivo e se materializa, sobretudo, nas relações pedagógicas que acontecem cotidianamente nas salas de aula. Respeitar a autonomia e a intelectualidade docente passa por proporcionar condições para que o texto curricular possa ser revisto,

repensado, reelaborado, na medida em que, no movimento da práxis, esses sujeitos refletem sobre sua própria atuação curricular, deslocando continuamente sentidos de conhecimento. A possibilidade que os/as docentes dos Institutos Federais têm de produzir os próprios textos curriculares que traduzem deve assumir uma dimensão criativa e não deveria torná-los reféns de suas próprias criações, como um recurso de vigilância e penalização.

Uma possibilidade de tornar o currículo mais dinâmico é propiciar aos/às docentes outros espaços de autoria curricular para além do recorte disciplinar previsto nas unidades curriculares regulares dos PPCs. Nos relatos dos/as professores/as participantes do curso de formação, foram citadas diversas experiências curriculares que transbordam o espaço disciplinar regular. Projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, disciplinas eletivas e optativas, propostas de atividades de integração entre diferentes disciplinas, práticas que já são realizadas em alguns lugares e podem ser potencializadas na construção das políticas institucionais. Pelas falas docentes foi possível perceber que esses espaços são utilizados para abordar temáticas que por vezes não cabem no espaço-tempo do currículo das unidades disciplinares regulares. No caso da disciplina de História, parecem ser espaços onde são privilegiados conteúdos, conceitos e temas que fogem ao currículo tradicional da disciplina, constituindo-se em importantes lugares de tensionamento da tradição e deslocamento de sentidos. Dessa maneira, proporcionar momentos curriculares que transbordam o recorte disciplinar pode permitir que os/as docentes utilizem o currículo como experimentação, inclusive na mobilização de sentidos de conhecimento, reconhecendo e valorizando outros fazeres curriculares no exercício de sua autonomia e autoria.

Decidi finalizar a escrita da tese da mesma forma que a iniciei, me colocando como, além de pesquisadora do campo do currículo, professora de História que atua no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Faço isso porque, ao final desse percurso formativo de cerca de quatro anos, é para esse mesmo lugar, de onde partiram minhas inquietações e motivações para desenvolver essa pesquisa, que vou voltar. Mas não volto a mesma. Volto inspirada pelas janelas que as teorias curriculares com as quais dialoguei neste trabalho abrem para pensar a atuação curricular docente; pelo sonho decolonial de uma justiça social radical; pelas palavras e práticas de meus e minhas colegas docentes que desenvolvem trabalhos e reflexões potentes nos contextos onde atuam; pelas possibilidades que se apresentam no

contexto dos Institutos Federais, instituições em cujo projeto político e formativo acredito. Volto também inspirada pelo pensamento e pelas palavras de Giroux:

Finalmente, qualquer forma viável de escolarização precisa ser informada por uma paixão e fé na necessidade de lutar no interesse de criar-se um mundo melhor. [...] As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade que professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. (GIROUX, 1997, p. 41)

Giroux nos convida a associar a linguagem da crítica com a da possibilidade. Em tempos de fragilização da profissão docente, com sucessivos ataques ao trabalho desses/as profissionais em sala de aula, a sua função social e suas condições objetivas de trabalho, e de precarização da educação pública, com perversidades particulares na formação das juventudes no Ensino Médio, isso significa apontar o que precisa ser mudado, mas sem esgotar, na crítica, as forças que precisamos para pensar horizontes de mudança possíveis no agora.

No contexto específico dos Institutos Federais isso significa não esquecer de apontar os limites e as contradições dessas instituições, em que as condições materiais e subjetivas do trabalho docente e de outros profissionais da educação vêm sofrendo importantes perdas nos últimos anos, por exemplo, e lutar para sua transformação. Mas significa também perceber as possibilidades que essas instituições apresentam, para seus/suas profissionais, seus/suas estudantes e todas as comunidades impactadas pela presença de mais de 660 unidades¹⁰³ da Rede Federal espalhadas por todo o Brasil, em um projeto de interiorização e democratização da educação de qualidade em todos os níveis em nosso país.

Ao chegar ao final do percurso dessa pesquisa de doutorado, percebo possibilidades para essas instituições no que diz respeito às especificidades em suas políticas curriculares, as quais defendo como pesquisadora, mas também como professora. Os Institutos Federais possuem autonomia para a elaboração de políticas curriculares próprias, alinhadas a um projeto formativo para as juventudes pautado pelo princípio da formação humana integral, como parte de um projeto educativo e societário alternativo para o Brasil, inclusive como contraponto às reformas empreendidas no Ensino Médio nos últimos anos. Além disso, essas instituições

¹⁰³ Dados de 2019 do site oficial da Rede Federal (REDE FEDERAL, s/d).

podem inspirar outras redes a reivindicarem sua autonomia na construção de políticas curriculares próprias e situadas, em resistência a movimentos de massificação e homogeneização curricular em andamento no contexto contemporâneo.

Em sua especificidade, os Institutos Federais são lugares privilegiados para atuação curricular docente, especialmente no contexto da produção de textos de política curricular. Valorizar e proporcionar espaços de atuação docente na elaboração da política curricular dessas instituições, inclusive em sua dimensão de texto, pautados pela autonomia e autoria desses sujeitos e tomando-os como intelectuais, pode possibilitar que o currículo assuma maior organicidade entre texto e prática, tornando-o mais dinâmico, mais vivo e mais significativo para docentes e estudantes.

No caso específico da disciplina de História nos IFs, envolver os professores e as professoras na elaboração das políticas para a disciplina, tanto em âmbito institucional na elaboração de diretrizes, quanto no âmbito dos *campi* na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, representa a potencialidade de construção de propostas curriculares que tensionem a tradição curricular da disciplina, marcada pela colonialidade do saber, e que, através da experimentação curricular, possa mobilizar sentidos de conhecimento histórico escolar na direção da decolonização do saber, pluralizando o próprio sentido de currículo de História.

Para que essa potencialidade dos Institutos Federais possa se concretizar, no entanto, é imprescindível que essas instituições proporcionem e garantam espaços de autonomia docente no movimento de suas políticas curriculares, para que professores e professoras possam exercer sua autoria curricular, sendo respeitados como verdadeiros/as intelectuais do currículo que são.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Sobre o Conif.** s/d. Disponível em < <https://portal.conif.org.br/institucional>>. Acesso em 20 de junho de 2023.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FDE/CONIF). **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008.** 2016.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,

CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FDE/CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2018.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FDE/CONIF). **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2021.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FDE/CONIF). **Proposta do CONIF para condução do processo de Reforma do Ensino Médio iniciado em 2013.** 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. (IFC). Conselho Superior. **Resolução nº 16**, de 01 de abril de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2019. Disponível em:
<[https://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%
c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes.pdf](https://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes.pdf)>. Acesso em 23 de junho de 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Parecer da CIPATEC - análise das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC à luz da reforma de Ensino médio, Base nacional Comum Curricular e Diretriz Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. [2022] Disponível em
<<https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/12/Parecer-da-CIPATEC-GT-pos-consulta-publica-documento-final.pdf>>. Acesso em 09 de maio de 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Caminhando e Construindo:** Diretrizes e Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados. [s/d]. Disponível em
<<https://ensino.ifc.edu.br/cursos/tecnico-integrado/caminhando-e-construindo/>>. Acesso em 22 de junho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Institucional.** [Atualizado em] 2023. Disponível em <<https://ifc.edu.br/institucional/>>. Acesso em 16 de junho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS SANTA ROSA DO SUL (IFC SANTA ROSA DO SUL). **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM):** Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Santa Rosa do Sul: IFC Santa Rosa do Sul, 2020. Disponível em:
<<https://agropecuaria.santarosadosul.ifc.edu.br>>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS VIDEIRA (IFC VIDEIRA). **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM):** Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio. Videira: IFC Videira, 2019a. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/tecnico-eletroeletronica>>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS VIDEIRA (IFC VIDEIRA). **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM):** Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Videira: IFC Videira, 2019b. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/tecnico-informatica>>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS VIDEIRA (IFC VIDEIRA). **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM):** Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Videira: IFC Videira, 2020. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/tecnico-agropecuaria>>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Orientações Curriculares para a manutenção e fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina.** Florianópolis: IFSC, 2021. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/689793/mod_resource/content/3/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20para%20a%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20e%20fortalecimento%20dos%20EMI.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Histórico.** s/d. Disponível em <<https://www.ifsc.edu.br/historico>>. Acesso em 16 de junho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Portaria do(a) Reitor(a) N° 745 de 18 de março de 2022.** Florianópolis: IFSC, 2022a. Disponível [para consulta no boletim de serviços da instituição] em <https://sig.ifsc.edu.br/public/jsp/boletim_servico/busca_avancada.jsf>. Acesso em 07 de julho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC.** Chapecó: IFSC, 2022b. Disponível em <<https://www.ifsc.edu.br/documents/30669/0/Carta+I+Encontro+EMI/5091fcfc-91df-47be-aacd-b9dfe82e9a84>>. Acesso em 22 de junho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Portaria do(a) Reitor(a) N° 3184, de 27 de outubro de 2022.** Florianópolis: IFSC, 2022c. Disponível [para consulta no boletim de serviços da instituição] em <https://sig.ifsc.edu.br/public/jsp/boletim_servico/busca_avancada.jsf>. Acesso em 07 de julho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Atividades Docentes:** Acesse os Planos e Relatórios Semestrais de Atividades Docentes do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2022d. Disponível em <<https://www.ifsc.edu.br/atividades-docentes>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Novo câmpus para o IFSC.** Disponível em <<https://www.ifsc.edu.br/canal-da-gestao/-/blogs/novo-campus-para-o-ifsc>>. Acesso em 19 de abril de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS CHAPECÓ (IFSC CHAPECÓ). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Chapecó: IFSC Chapecó, 2017. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/653727?p_r_p_categoryId=653701>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS CHAPECÓ (IFSC CHAPECÓ). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio**. Chapecó: IFSC Chapecó, 2022a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/14037560?p_r_p_categoryId=14037541>.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS CHAPECÓ (IFSC CHAPECÓ). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado ao Ensino Médio**. Chapecó: IFSC Chapecó, 2022b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/13960505?p_r_p_categoryId=13960487>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO CARLOS (IFSC SÃO CARLOS). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. São Carlos: IFSC São Carlos, 2021. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654316?p_r_p_categoryId=654275>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO CARLOS (IFSC SÃO CARLOS). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. São Carlos: IFSC São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/653871?p_r_p_categoryId=653807>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO MIGUEL DO OESTE (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária**. São Miguel do Oeste: IFSC São Miguel do Oeste, 2016a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654297?p_r_p_categoryId=654275>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO MIGUEL DO OESTE (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Alimentos**. São Miguel do Oeste: IFSC São Miguel do Oeste, 2016b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654249?p_r_p_categoryId=654227>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO MIGUEL DO OESTE (IFSC SÃO MIGUEL DO OESTE). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico**

em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio. São Miguel do Oeste: IFSC São Miguel do Oeste, 2016c. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/653668?p_r_p_categoryId=653620>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 29 de janeiro de 2024.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). Plataforma Nilo Peçanha. 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em 16 de junho de 2023.

PESQUISA EMPÍRICA

Entrevista com Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Santa Catarina. Concedida a Isabel Cristina Hentz. Realizada em 13 de setembro de 2022 em plataforma *on line*. Gravação em vídeo (1h 30min 32seg) com transcrição (23 p.).

Entrevista com Coordenador Geral de Cursos Técnicos do Instituto Federal Catarinense. Concedida a Isabel Cristina Hentz. Realizada em 11 de novembro de 2022 em plataforma *on line*. Gravação em vídeo (1h 10min 58seg) com transcrição (20 p.).

Curso “(De)colonialidade do saber e Currículo de História: potencialidades no contexto dos Institutos Federais” para docentes de História dos cursos de EMI do IFSC e do IFC. Ministrado por Isabel Cristina Hentz. 24 h (15 horas síncronas e 9 horas assíncronas). Turma 1: 12/09/2022 – 31/10/2022; Turma 2: 14/09/2022 – 31/10/2022. Encontros síncronos realizados em plataforma *on line* com gravação de vídeo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A guardião das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ALFANO, Bruno. Ensino médio muda, mas o debate continua. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 12. 11 de julho de 2024.

ALVES, Vânia Maria Siqueira. História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Alguns apontamentos. **Escritas**, Vol. 11 n. 1 (2019), p. 99-115.

AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRIONI, Ivonei. Educação Profissional Integrada ao Ensino: concepção e categorias fundantes. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 525-540.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11 (2023), p. 1-23.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Crislane Babosa de; CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.29, e038, 2022, p. 1-24.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**. Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 231-250, Jul-Dez 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016. p. 86-92.

CAIMI, Flávia Eloisa. Prefácio. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas [livro eletrônico]**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 11-31.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Do epistemicídio. In: _____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005, p. 96-124.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 44-46.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista.** Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-21.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 20, p. 1574-1602, 2022.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Uma reflexão sobre práticas e discursos decolonizadores.** 1ª ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo [org.]. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** San Pablo: CLACSO, 2005. p. 25-34.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** 1ª reimpressão. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-June, 2013.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, Ago. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global.** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 72-78.

GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: ANPED. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED: 30 Anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-15.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. História das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251-277, Jan./Jun. 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p. 1-26, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. pp. 383-418.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, nº 1. Jan./Abr. 2016.

HEEREN, Marcelo Veloso; SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 10, p. 1-19, março de 2019.

HENTZ, Isabel Cristina. História Temática como proposta curricular: dificuldades e possibilidades. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015.

HENTZ, Isabel Cristina; THIESEN, Juarez da Silva. O lugar docente na política curricular: um debate a partir dos Institutos Federais. **Revista Teias**. V. 23, n. 71, p. 228-240, out./dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). A educação profissional no Brasil em perspectiva histórica: o Ensino Médio Integrado como potencialidade de educação integral. In: **Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões**. Blumenau, Editora IFC, 2017. P. 11-20. Disponível em <<https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/Ensino-Medio-Integrado-no-IFC.pdf>>. Acesso em 16 de junho de 2023.

LANDER, Edgardo [org.]. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. San Pablo: CLACSO, 2005a.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. San Pablo: CLACSO, 2005b. p. 7-24.

LIMA, Iana Gomes; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85338, 2022, p. 1-27.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Seleção cultural. In: _____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 84-93

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. 1ed. Recife: Editora da UFPE, 2018a, v. 1, p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 248-282.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria. Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 300-315, maio/agos. 2020.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. V. 27, nº 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 127-168.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 75-97.

MIGNOLO, Walter. Pensamento liminar e diferença colonial. In: _____. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 79-130.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade (Tradução de Marco Oliveira). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 32, n. 94, p. 1-18, jun 2017.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **Integração curricular no Ensino Médio Integrado: a experiência no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. 2022. 209 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan.-abr. 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dez. 2000. p. 109-138.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 19, n.39, p. 154 - 176, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-22.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-166.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92). 2018.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, Ano XX, n. 1, 2021, p. 16-33.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. **A Lei Nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. 235 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2023.

POSSAMAI, Tamiris. **Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no Instituto Federal Catarinense: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios**. 2021. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 2021.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. A construção de Diretrizes para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense: potencialidade e desafios do percurso. **Revista Vivências**. Erechim, v. 18, n. 36, p. 127-140, 2022.

QUARINIRI, Sabrina da Silva. Sete a cada 10 professores da rede estadual em SC são temporários, mostra estudo. **NSC Total**, publicado em 26 de abril 2024. Disponível em <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/sete-a-cada-10-professores-da-rede-estadual-em-sc-sao-temporarios-mostra-estudo>>. Acesso em 13 de maio de 2024.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-19.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

REDE FEDERAL. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. s/d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em 16 de junho de 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximações ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-53.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História no currículo referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 242-258.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de *atitude historiadora* nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas** [livro eletrônico]. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 155-192.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Cristiane Beretta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 50-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SMITH, Linda Tuhiwai. Imperialismo, história, escrita e teoria. In: _____. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018, p. 31-55.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **E-Curriculum**. São Paulo, V. 15, n. 4, out/dez 2017, p. 991-1017.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 45, 2019a, p. 1-16.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículos da Educação Básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, V. 14, n. 2, abr/jun 2019b, p. 420-436.

THIESEN, Juarez da Silva. Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, v. 16, n. 00, 2023, p. 1-19.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria [org.]. **Educação Intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-42.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista¹⁰⁴

Título da pesquisa: Políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais em Santa Catarina: espaço de atuação docente e de sentidos de conhecimento histórico escolar

Vinculação institucional: Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Pesquisadora: Isabel Cristina Hentz

Orientador: Juarez da Silva Thiesen

Sobre você e sua função na instituição:

- Qual cargo ou função você ocupa na instituição?
- Há quanto tempo você ocupa essa função?
- Como seu trabalho se relaciona com a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso? Em especial com a matriz curricular das disciplinas?

Sobre a política curricular na sua instituição:

- Você conhece normas ou orientações superiores à sua instituição que regem ou influenciam a elaboração dos PPCs e dos currículos, especialmente nos cursos de EMI? Caso conheça, poderia citá-las?
- Você considera que sua instituição possui autonomia para elaborar seus currículos? Em que aspectos você avalia que essa autonomia é maior ou menor (por exemplo, na duração do curso, na forma de oferta, nas unidades curriculares, nos conteúdos)?
- Você conhece normativas ou orientações produzidas pela sua própria instituição que regem a elaboração dos PPCs e dos currículos? Caso conheça, poderia citá-las?
- Quais setores na sua instituição são responsáveis por coordenar e orientar a elaboração dos PPCs?
- Qual você considera que seja o papel da instituição, na figura da Reitoria, da Pró-Reitoria de Ensino ou outros setores na elaboração dos PPCs, dos currículos e das matrizes curriculares?
- Com que frequência você percebe que se modificam os PPCs? Existe alguma normativa específica para que sejam atualizados periodicamente? Você

¹⁰⁴ Conforme apresentado aos entrevistados.

considera que isso traz dinamismo na elaboração dos currículos na sua instituição? Em quais sentidos?

- Tendo em conta sua experiência na instituição e no trabalho com elaboração de PPCs, quem você considera que sejam os atores envolvidos na elaboração dos currículos na instituição?
- Como você avalia que seja a relação entre a Reitoria e os *campi* na elaboração dos PPCs? Como você percebe quais são as atribuições de cada um e como se relacionam entre si?
- Que papéis você atribui aos professores na elaboração dos currículos dos cursos de EMI da instituição? Em especial na elaboração dos PPCs, da matriz curricular e das ementas.
- Você considera que os professores têm autonomia para elaborarem os currículos? Como você descreveria essa autonomia? Quais as possibilidades e os limites você observa para essa autonomia?
- Você percebe se na sua instituição há discussões e formas de trabalho coletivo que envolvem e orientam os professores na elaboração dos currículos? Poderia citá-las?
- Como você percebe a participação e o envolvimento dos professores na elaboração dos currículos na sua instituição?
- Quais as implicações que você percebe em relação à autonomia dos professores na elaboração dos currículos? Essa autonomia é reconhecida e aproveitada por esses sujeitos? Você considera que ela tenha impactos positivos na formação dos estudantes? Ela proporciona atualização no debate curricular na instituição?
- Você conhece se há alguma especificidade para a elaboração dos currículos da disciplina/área de História nos cursos de EMI?

APÊNDICE B – PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO

PLANO DE CURSO¹⁰⁵

Título: (De)colonialidade do saber e Currículo de História: potencialidades no contexto dos Institutos Federais

Público-alvo: Professores e professoras de História dos cursos de EMI do IFSC e do IFC

Forma de oferta: Curso *on line* (Plataforma Google Meet - <https://meet.google.com/xrb-xnzz-ani>)

Carga horária: 24 horas (15 horas síncronas e 9 horas assíncronas)

Ementa: Políticas curriculares nos Institutos Federais como espaço de atuação docente; a tradição curricular de História e a colonialidade do saber; a decolonização dos saberes como potencialidade na construção de currículos que pluralizem narrativas históricas.

Professora/pesquisadora: Isabel Cristina Hentz (doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e professora EBTT do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Jaraguá do Sul – Centro).

Pasta de materiais do curso:

https://drive.google.com/drive/folders/1_KXh0pHRQV_XceN_e8eIPGfckqn2rp05?usp=sharing

Objetivos do curso:

- Proporcionar formação para professores e professoras de História do IFSC e do IFC sobre currículo e (de)colonialidade do saber com ênfase na realidade dos Institutos Federais em Santa Catarina;
- Gerar dados para pesquisa de doutoramento da professora/pesquisadora sobre a atuação dos professores e das professoras de História na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina.

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender a política curricular nos IFs, especialmente o contexto de produção de texto, como um espaço de atuação docente que possibilita a autonomia e a autoria curricular;
- Estabelecer relações entre a tradição curricular da disciplina escolar de História e o conceito de colonialidade do saber;
- Conhecer a perspectiva decolonial e suas contribuições para (re)pensar o currículo de História;
- Realizar exercícios de desenhos curriculares para a disciplina de História situadas no contexto dos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina (em seus

¹⁰⁵ Conforme apresentado aos/às participantes do curso.

diferentes *campi*) a partir das noções de decolonização do saber e de autonomia e autoria curricular docente.

Metodologia:

O curso faz parte da metodologia da pesquisa de doutorado intitulada “Políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais em Santa Catarina: espaço de atuação docente e de sentidos de conhecimento histórico escolar” de autoria da professora/pesquisadora e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo por objetivo geral compreender a atuação dos professores e das professoras de História dos Institutos Federais em Santa Catarina com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar que esses sujeitos mobilizam na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de Ensino Médio Integrado. A participação no curso não implica participação na pesquisa. Caso o participante do curso aceite participar da pesquisa, sua contribuição será formalizada após a realização do curso.

Devido à capilaridade dos IFs em Santa Catarina e à situação sanitária imposta pela pandemia de COVID-19, o curso será realizado de forma *on line* através da plataforma Google Meet. Os encontros serão gravados, pois serão utilizados para a pesquisa da professora/pesquisadora, mas, por questões éticas de preservação da identidade dos e das participantes, as gravações não serão divulgadas e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa com ciência e autorização dos e das participantes da pesquisa.

O curso será ministrado em cinco encontros síncronos, com intervalos semanais. Cada encontro terá duração máxima de três horas, totalizando 15h de atividades síncronas (ver programa do curso). As demais horas do curso serão contabilizadas em atividades assíncronas, como leitura dos textos sugeridos e preparação das atividades propostas.

No curso, serão intercalados momentos de exposição dos conceitos-chave da ementa com momentos de relatos sobre as experiências curriculares dos e das participantes no contexto dos IFs em Santa Catarina e ainda suas reflexões a partir dos conceitos apresentados. Nesse sentido, a metodologia do curso será problematizadora e dialógica, com momentos breves de exposição, amparados pelas leituras sugeridas, e privilegiará momentos de discussão, provocados a partir de questionamentos e problematizações em que se buscará mobilizar os e as participantes a refletirem sobre os conceitos a partir de sua experiência docente nos IFs em Santa Catarina, em especial em sua atuação na elaboração curricular, com ênfase na elaboração dos PPCs.

Além dos momentos expositivos e de discussão, o curso contará com duas oficinas:

- **Oficina 1 – Analisando a própria experiência:** Depois da exposição e debate dos conceitos de colonialidade do saber e decolonização dos saberes e sua relação com o currículo de História, cada participante do curso será convidado(a) a realizar uma análise da matriz curricular da

disciplina de História do *campus* onde atua a partir dos conceitos apresentados no curso. A análise poderá ser feita de forma individual ou em dupla, a critério dos(as) participantes. A análise será apresentada para os(as) demais participantes e para a professora/pesquisadora no Encontro 4 (ver programa do curso). A apresentação será oral com formato e recursos a critério dos(as) participantes. O tempo limite de apresentação será definido considerando o número total de participantes do curso.

- **Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares:** A última atividade do curso será um exercício de reflexão sobre a potencialidade da decolonização do saber para a pluralização de narrativas nos currículos de História a partir da atuação dos(as) participantes no IFSC e no IFC. Para essa atividade, será solicitado que os(as) participantes considerem os conceitos apresentados e debates realizados no curso, buscando dar ênfase às potencialidades que observam no pensamento decolonial para a disciplina de História. O exercício de reflexão pode ser apresentado no formato de uma proposta de matriz curricular da disciplina (no modelo do seu *campus* de atuação) ou em outro formato de escolha dos(as) participantes. A atividade poderá ser feita de forma individual ou em dupla, a critério dos(as) participantes. A atividade deverá ser apresentada para os(as) demais participantes e para a professora/pesquisadora no Encontro 5 (ver programa do curso). A apresentação será oral com formato e recursos a critério dos(as) participante. O tempo limite de apresentação será definido considerando o número total de participantes do curso.

Programa do curso:

Devido à diversidade de horários indicados na inscrição, o curso terá duas turmas, ofertadas em horários distintos, buscando viabilizar a participação de mais pessoas. Segue o cronograma de cada uma das turmas:

Segunda-feira – Noturno Horário de início: 18h30	Quarta-feira – Vespertino Horário de início: 14h
Encontro 1 - 12/09	Encontro 1 - 14/09
Encontro 2 - 19/09	Encontro 2 - 21/09
Encontro 3 - 03/10	Encontro 3 - 28/09
Encontro 4 - 17/10	Encontro 4 - 05/10
Encontro 5 - 31/10	Encontro 5 - 31/10

Os encontros terão no máximo 3 horas de duração.

Encontro 1 - Política curricular nos Institutos Federais: espaço de atuação docente	
Tópicos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e política curricular: conceitos polissêmicos; • O lugar docente na política curricular; • Políticas curriculares nos IFs: espaço de autonomia e autoria docente.
Sugestão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 1: HENTZ, Isabel Cristina; THIESEN, Juarez da Silva. O lugar docente na política curricular: Um debate a partir dos Institutos Federais (não publicado).
Encontro 2 - A colonialidade do saber e o currículo de História	
Tópicos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à perspectiva decolonial; • Conceito de colonialidade do saber e sua relação com a colonialidade do poder e do ser; • A tradição curricular da disciplina escolar de História e sua relação com a colonialidade do saber.
Sugestão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 2: MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. p. 1-18. • Texto 3: BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018.
Encontro 3 - A decolonização do saber e o currículo de História	
Tópicos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • A decolonização do saber como caminho pluriversal; • Movimentos de decolonização do saber no currículo de História; • Potencialidades decoloniais para o currículo de História a partir dos IFs.
Sugestão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 4: GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2009. pp. 383-418. • Texto 5: PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs.). Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-166.
Encontro 4 - Analisando a própria experiência: colonialidade e decolonialidade nos currículos de História do IFSC e do IFC	
Tópicos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Colonialidade do saber e decolonização do saber como categorias de análise de currículos de História.
Proposta de atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina 1: exercício de análise das matrizes curriculares de História dos cursos de EMI dos IFSC e do IFC relativo aos <i>campi</i> de atuação

	dos e das participantes a partir dos conceitos de colonialidade e decolonialidade do saber.
Encontro 5 - Pensando novos caminhos curriculares: a decolonização do saber como potencialidade para os currículos de História	
Tópicos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Decolonização do saber como potencialidade para currículos de História que pluralizem as narrativas históricas; • Autonomia e autoria curricular docente nos IFs.
Proposta de atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina 2: exercício de reflexão e construção de desenhos curriculares considerando a potencialidade da decolonização do saber para pluralizar narrativas nos currículos de História a partir da atuação dos e das participantes no IFSC e no IFC.

Bibliografia básica:

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. pp. 383-418.

HENTZ, Isabel Cristina; THIESEN, Juarez da Silva. **O lugar docente na política curricular: Um debate a partir dos Institutos Federais**. (não publicado)

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. p. 1-18.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-166.

Bibliografia complementar e obras citadas no curso:

ABUD, Katia Maria. A guardião das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 44-46.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-21.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, nº 1. Jan./Abr. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016, p. 75-97.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLN e a Escola. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-22.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92). 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. p. 1229-1253.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE** Porto Alegre v. 16 n. 37 Mai/ago. 2012, p. 73-9

APÊNDICE C – PROPOSTAS DAS OFICINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO

Oficina 1 – Analisando a própria experiência

A proposta é que cada docente realize um **exercício de análise do currículo de História (PPC, matriz curricular, ementas) dos cursos de EMI do seu próprio campus** considerando os debates realizados nos Encontros 1, 2 e 3. Para isso é importante apresentar tanto a **forma** quanto o **conteúdo** do currículo. Se no seu campus houver disciplinas optativas da área de História, é interessante apresentar também. Leve em consideração os seguintes conceitos e noções:

- Autonomia curricular docente;
- Autoria curricular docente;
- Currículo e sua relação com a seleção/exclusão de conhecimentos;
- Colonialidade e decolonização do saber.

É interessante também falar do processo de elaboração do currículo. Por isso, procure abordar também os **critérios de seleção** que foram utilizados, a escolha na **forma de organização curricular, os desafios** que foram vivenciados e **outros elementos** que considerar interessantes.

Esse exercício pode ser realizado de forma individual ou em dupla, mas é importante que todos os campus dos participantes do curso sejam contemplados.

A apresentação será oral e com os recursos que você preferir.

A socialização será realizada no **Encontro 4**.

Tempo de apresentação: 30 minutos

Oficina 2 – Pensando novos caminhos curriculares

O objetivo dessa oficina é realizar um exercício de reflexão sobre a **potencialidade do debate decolonial para os currículos de História** a partir da atuação dos(as) participantes no IFSC e no IFC. Para isso, a proposta é que sejam elaboradas **propostas de currículo de História**, situadas no contexto dos **cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina**, a partir das suas reflexões realizadas ao longo curso.

Procure apresentar também os **critérios de seleção** que foram utilizados, a escolha na **forma de organização curricular, os desafios** para a concretização da sua proposta e **outros elementos** que considerar interessantes.

O exercício de reflexão pode ser apresentado no formato de uma proposta de matriz curricular da disciplina (no modelo do seu campus de atuação) ou em outro formato de sua escolha.

Esse exercício pode ser realizado de forma individual ou em dupla.

A apresentação será oral e com os recursos que você preferir.

A socialização será realizada no **Encontro 5**.

Tempo de apresentação: 30 minutos

APÊNDICE D – DADOS GERAIS RELATIVOS À DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS PPCS ANALISADOS

	Campus	Cursos (Ano do PPC)	Oferta	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		CH Total
IFC	Santa Rosa do Sul	Agropecuária (2020)	Anual	História I		História II		História III				180
				60 horas		60 horas		60 horas				
IFC	Vieira	Eletroeletrônica (2019) Informática (2019) Agropecuária (2020)	Anual	História (1º ano)		História (2º ano)		História (3º ano)				180
				60 horas		60 horas		60 horas				
IFSC	Chapecó	Informática (2017)	Semestral	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	200
				História I	História II	História III	História IV					
				20	60	60	60	-	-	-	-	
IFSC	São Carlos			História I		História II		História III				
		Agropecuária (2021)	Anual	60		40		40				140
		Edificações (2022)	Anual	80		40		40				160
IFSC	São Miguel do Oeste	Agropecuária (2016) Alimentos (2016) Eletromecânica (2016)	Anual	História 1		História 2		História 3				160
				80 horas (oferta em dois semestres)		40 horas (oferta em um semestre)		40 horas (oferta em um semestre)				

Fonte: Produzido pela autora com base nos PPCs analisados e em informações obtidas no curso de formação

APÊNDICE E – RELAÇÃO DE CURSOS POR CAMPUS NO IFC

Cursos	Campi														Total de campi que ofertam o curso	
	Abelardo Luz	Araquari	Blumenau	Brusque	Camboriú	Concórdia	Fraiburgo	Ibirama	Luzerna	Rio do Sul	Santa Rosa do Sul	São Bento do Sul	São Francisco do Sul	Sombrio		Videira
Administração																2
Agroecologia																1
Agropecuária																7
Alimentos																1
Automação Industrial																3
Controle Ambiental																1
Eletroeletrônica																1
Eletromecânica																1
Guia de Turismo																1
Hospedagem																2
Informática																10
Informática para Internet																1
Mecânica																1
Química																2
Segurança do Trabalho																2
Vestuário																1
Total de cursos ofertados no campus	1	3	2	2	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	

Fonte: Dados obtidos no site oficial da instituição, referentes ao ano de 2022