



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**MARISTELA DE OLIVEIRA FREITAS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE ABELARDO LUZ (2013 a 2018)**

**CHAPECÓ**

**2025**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE ABELARDO LUZ (2013 a 2018)**

**MARISTELA DE OLIVEIRA FREITAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

**Orientadora:** Professora Dra. Samira Peruchi Moretto

**CHAPECÓ**

**2025**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Freitas, Maristela de Oliveira  
O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE ABELARDO LUZ (2013 a  
2018) / Maristela de Oliveira Freitas. -- 2025.  
45 f.

Orientadora: Doutora Samira Peruchi Moretto

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em História, Chapecó, SC, 2025.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. ENSINO DE HISTÓRIA. 3.  
ALTERNÂNCIA. 4. MOVIMENTOS SOCIAIS. I. Moretto, Samira  
Peruchi, orient. II. Universidade Federal da Fronteira  
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE ABELARDO LUZ (2013 a 2018)**

**MARISTELA DE OLIVEIRA FREITAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),  
como requisito para obtenção do título de  
Licenciada em História.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09/07/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **SAMIRA PERUCHI MORETTO**  
Data: 09/07/2025 18:16:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dra. Samira Peruchi Moretto – UFFS**

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **LETICIA MARIA VENSON**  
Data: 09/07/2025 19:04:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Doutora Leticia Venson – UFFS**

**Avaliadora**

Documento assinado digitalmente  
 **MICHELY CRISTINA RIBEIRO**  
Data: 09/07/2025 18:50:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Doutoranda Michely Cristina Ribeiro – UFFS**

**Avaliadora**

*Dedico este trabalho aos meus pais Isabel e Manoel, que sempre ressaltaram a importância do estudo em minha vida e ao meu noivo Eduardo pela paciência e apoio para realizá-lo.*

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar estes agradecimentos precisei, como uma boa historiadora, fazer memória da minha trajetória até aqui. Muito antes de entender a importância de estudar história meus pais repetiam com frequência a importância do conhecimento para um futuro melhor, de qualidade e consciente da sociedade em que estávamos inseridos. Por isso a primeira pessoa que gostaria de agradecer é minha mãe Isabel, que me inspira por sua coragem e determinação, desde que eu a “ensinava” nas tarefas de casa enquanto ela terminava o ensino fundamental já adulta. Ela foi minha primeira aluna e me fez gostar de ensinar.

Ao meu falecido pai Manoel, que me ensinou a ler as primeiras palavras, as quais me apaixonei e continuei a exercitar minha leitura no decorrer do tempo, sei que onde estiver verá com orgulho esta conquista. As minhas irmãs Elizangela, Eliana, Patricia, Débora e meu irmão Daniel, por serem minha família acima de tudo e por todos os momentos que me incentivaram a finalizar este trabalho e torceram pelo meu sucesso.

Agradeço ainda a cada professor e professora que tive durante minha jornada acadêmica, mesmo quando eu ainda não compreendia o quão importante vocês eram, ainda assim dedicaram sua vida para mudar a minha. Dentre eles não poderia deixar de citar alguns que marcaram este caminho, como a professora Elocenir do fundamental e Nádía do Ensino Médio. Durante a graduação houveram pessoas incríveis que pude conhecer como a Renilda a qual lembrarei com carinho de cada aula e de cada conselho também. O Jaisson das primeiras aulas de história, o Delcio pelos debates em aula, o Vicente e suas aulas com palavras cheias de especificidades e ao Professor Ricardo por toda atenção nesse último semestre.

Gratidão enorme professora Melinda que me acompanhou no primeiro capítulo deste trabalho, me orientando mesmo que por pouco tempo, mas principalmente a minha orientadora Professora Samira, por nunca desistir de mim mesmo quando sumia e não respondia mais os e-mails. Obrigada por toda paciência, sua contribuição fez deste trabalho muito melhor do que pensei inicialmente, não tenho como dizer a admiração que sinto por ser sua aluna e ter você como orientadora.

Meu reconhecimento aos movimentos sociais, que tornaram possível uma universidade pública e popular perto de casa para que pudesse realizar esse sonho. Dentre eles ressalto a Pastoral da Juventude e todos que conheci nesse espaço, bem como ao MST por sempre lutarem por um mundo mais justo e por ensino de qualidade para todos. Ao participar e conhecer esses espaços de perto é notório que não se constrói o saber somente em sala de aula, é preciso sair e ver o mundo por outras realidades. Se não fosse por isso o tema deste trabalho não teria surgido,

hoje essa pesquisa se fez possível graças a uma conversa com o Professor Willian Simões que fez várias provocações nesse sentido durante um seminário sobre Educação do Campo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de curso que me proporcionaram momentos inesquecíveis de amizade e companheirismo, em especial a Jessica e Ana Maria por fazerem parte desse trio incrível, serem amigas e agora colegas de profissão. Ainda agradeço a Alessandra e Juliana amigas de longa data por entenderem os momentos de ausência por conta dos trabalhos e estágios durante o curso, vocês são amizades que levarei para toda vida.

Da mesma forma meu reconhecimento a meus sobrinhos e sobrinhas, pois foi por eles também que escolhi essa profissão e espero que se inspirem nesse caminho e sejam grandes profissionais também. Especialmente a Emanuelle por ter me dado a afilhada mais esperta Maria Julia a qual amo verdadeiramente e é uma alegria por onde passa. Assim como meu cachorrinho Zeus, um verdadeiro companheiro nas tristezas e incertezas durante todo o tempo, carinhoso e genioso, mas por quem tenho um amor sincero.

E como não seria possível finalizar sem agradecer ao meu companheiro Eduardo, que me atura nos mais diversos humores, que me entende e motiva a cada dia, por me levar e buscar na universidade, por cuidar de tudo enquanto estava estudando, o que me possibilitou concluir este trabalho e por ter escolhido vivenciar esses 6 anos de história juntos, saiba que te amo muito. Enfim agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Muito Obrigada!

Ser historiador é escutar as vozes do tempo e dar sentido ao silêncio dos que nunca puderam escrever sua própria história. Ensinar História, então, é um ato de resistência e compromisso com a dignidade da memória. — *Autoria própria*

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda o ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense – Campus Abelardo Luz, entre os anos de 2013 a 2018. A pesquisa investiga como a disciplina de História é desenvolvida em um contexto de Educação do Campo, ancorado na pedagogia da alternância e em um território de Reforma Agrária. O estudo parte da análise dos documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos de trabalho docente, buscando compreender se o ensino de História promove a articulação entre teoria e prática, dialogando com as realidades sociais e culturais dos alunos. Destaca-se a importância da integração entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade como eixo central da proposta pedagógica, visando romper com a dicotomia histórica entre formação intelectual e formação técnica. O trabalho enfatiza também o papel dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta por uma educação contextualizada e de qualidade. A pesquisa evidencia desafios, como a persistência de práticas curriculares fragmentadas e a dificuldade de efetiva implementação da interdisciplinaridade. Conclui-se que o ensino de História precisa ser repensado, buscando maior integração com os conteúdos técnicos e valorização das experiências comunitárias dos estudantes, de forma a construir uma educação emancipadora, crítica e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Ensino de História, Alternância, Movimentos Sociais.

## **ABSTRACT**

This undergraduate thesis addresses the teaching of History in the Technical Course in Agriculture at the Federal Institute of Santa Catarina – Abelardo Luz Campus, between 2013 and 2018. The research investigates how the History discipline is developed within the context of Rural Education, anchored in the pedagogy of alternation and in a land reform territory. The study is based on the analysis of institutional documents, such as the Political-Pedagogical Project (PPP) and teachers' work plans, seeking to understand whether History teaching fosters the integration between theory and practice, in dialogue with the students' social and cultural realities. The importance of integrating School Time and Community Time as a central axis of the pedagogical proposal is highlighted, aiming to overcome the historical dichotomy between intellectual education and technical training. The work also emphasizes the role of social movements, especially the Landless Rural Workers' Movement (MST), in the struggle for contextualized and quality education. The research identifies challenges, such as the persistence of fragmented curricular practices and the difficulty of effectively implementing interdisciplinarity. It concludes that History teaching needs to be rethought, seeking greater integration with technical content and valuing students' community experiences to build emancipatory, critical, and socially referenced education.

**Keywords:** Rural Education, History Teaching, Alternation, Social Movements.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFs	Institutos Federais
IFC – AL	Instituto Federal Catarinense – Abelardo Luz
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – IFC ABELARDO LUZ – ASSENTAMENTO JOSE MARIA .....	25
<b>Figura 2</b> – Grade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio .....	27
<b>Figura 3</b> – Ilustração da grade curricular do 1 ano do Curso .....	28
<b>Figura 4</b> – Organização carga horária do curso técnico integrado em Agropecuária.....	29
<b>Figura 5</b> – Ilustração da grade curricular do 2 ano do Curso .....	30
<b>Figura 6</b> – Ilustração da grade curricular do 3 ano do Curso .....	30
<b>Figura 7</b> – PLANO DE AULA 2018.....	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. NO CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, A LUTA PELO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE EM ABELARDO LUZ – SC .....</b>	<b>19</b>
2.1. A LUTA PELA TERRA É, TAMBÉM, UMA LUTA POR EDUCAÇÃO.....	21
2.2. O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....	24
<b>3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>26</b>
3.1. A IMPORTÂNCIA DE UM BOM PPP: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE CAIMI E BITENCOURT .....	32
<b>4. O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO: ENSINAR HISTÓRIA NA MODALIDADE INTEGRADA.....</b>	<b>35</b>
4.1. O MEIO AMBIENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

A elaboração da presente pesquisa deu-se inicialmente pela curiosidade em observar como de fato se desenvolvem as práticas do ensino de história no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense campus Abelardo Luz (IFC – AL), um espaço de Reforma Agrária conquistado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de sua relevância na prática de ensino em uma Instituição Federal. Tal interesse surgiu após uma participação na coordenação de um seminário de educação do campo em 2017, promovido pela universidade com a colaboração das entidades e movimentos sociais do campo, que se propunham a debater sobre o fechamento das escolas do campo e as práticas docentes nas instituições remanescentes.

A escolha do tema não é, portanto, apenas uma decisão acadêmica, mas o desdobramento de uma experiência concreta com sujeitos do campo, suas realidades, lutas e saberes. Essa vivência que tive na Pastoral da Juventude (PJ), foi a base de fundamentos éticos e políticos para defender uma educação crítica, enraizada no território e comprometida com a transformação social. Participar da PJ desde 2008, representa parte da minha trajetória de militância, fé e compromisso com as juventudes do campo.

A partir dessa vivência, especialmente em comunidades marcadas pela luta pela terra e pela educação popular, nasceu o interesse em investigar o ensino de História em espaços formativos ligados à Reforma Agrária. Foi nesse caminho, trilhado com a PJ e os movimentos sociais, que desenvolvi um olhar atento às contradições presentes na educação formal, particularmente nos cursos técnicos integrados.

Construir uma proposta para ensinar história no campo, para além dos modelos urbanos e tecnicistas, exige métodos de ensino apropriados e que leve em conta a realidade em que o aluno está inserido. Nesse sentido, o Ensino de História desenvolvido no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense Abelardo Luz, desde sua instauração em 2013 até 2018, consiste na temática que se pretende desenvolver neste estudo.

Estudar história proporciona muitas pesquisas e possibilidades de temáticas que se apresentam durante o curso de graduação, este tema em particular nos faz perceber a importância de dialogar sobre os diferentes métodos de ensino. Quando falamos em ensino, percebe-se a necessidade da reflexão acerca do tema, que evidencia uma preocupação com a educação. As escolas do campo vêm sofrendo um gradativo desmantelamento devido à escassez de incentivos, deixando como único recurso aos alunos o deslocamento para escolas no

perímetro urbano. Após a delimitação do tema, para direcionar e aprofundar os diálogos, buscaremos responder ao problema de nossa pesquisa, o qual se resume em questionar: Que ensino de História é ofertado em um curso técnico integrado ao Ensino Médio, cuja proposta pedagógica está ancorada na pedagogia da alternância e na perspectiva da educação do campo?

Como hipótese, considera-se que o ensino de História no curso técnico está articulado à formação técnica e se relaciona com o Tempo Comunidade, respeitando os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo. Em outras palavras, parte-se da suposição de que o projeto pedagógico elaborado pela instituição está sendo efetivamente implementado conforme o previsto.

No Instituto Federal Catarinense – Campus Abelardo Luz, o Projeto Político-Pedagógico de 2016 propõe a formação em regime de alternância, estruturada em dois momentos complementares: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola corresponde ao período em que os estudantes permanecem na instituição, vivenciando atividades didáticas e práticas de formação geral e técnica. Já o Tempo Comunidade se refere ao retorno dos alunos aos seus territórios de origem, onde devem desenvolver ações vinculadas ao conteúdo escolar, articulando saberes locais e experiências comunitárias.

Essa organização visa integrar o processo educativo às realidades concretas do campo, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. No entanto, observa-se que os conteúdos abordados raramente estabelecem articulações efetivas entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade — momento formativo essencial na pedagogia da alternância, por ocorrer nos territórios de pertencimento dos educandos, como escolas do campo, acampamentos e assentamentos da reforma agrária ou pequenas propriedades rurais.

Ao desconsiderar as especificidades sociais, culturais e produtivas dos sujeitos do campo, o processo de ensino-aprendizagem distancia-se das vivências concretas dos estudantes, comprometendo tanto a construção de saberes historicamente situados quanto a valorização de suas identidades coletivas. Tal postura pedagógica tende a esvaziar o potencial emancipador do ensino de História, restringindo-o a uma dimensão teórica desvinculada das lutas, memórias e práticas cotidianas dos povos do campo.

Para tanto, será preciso compreender os conceitos de Reforma Agrária no Brasil, uma vez que a instituição selecionada como objeto de estudo localiza-se em um assentamento proveniente de uma política de redistribuição de terras. Sendo assim, lançar-se-á brevemente no primeiro capítulo considerações sobre as questões agrárias e sobre a constituição do assentamento São José, em Abelardo Luz, Santa Catarina. Ao percebermos que a luta pela

Reforma Agrária na região e, de forma ampliada, a luta pela terra, também é uma luta por educação, abordaremos o contexto de emergência do assentamento, bem como o processo de instauração de um Instituto Federal Catarinense em um assentamento, provocando um olhar a partir dos sujeitos da Reforma Agrária. Concomitantemente, traremos um breve histórico institucional do IFC – AL, bem como do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio existente na instituição localizada em Abelardo Luz.

No segundo capítulo, faremos uma análise sobre o curso técnico em agropecuária, que se propõe a ser integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância e ancorado nos pressupostos da educação do campo. Utilizando como fonte o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de trabalho da disciplina de história proposta pelo profissional responsável, pretende-se observar qual a perspectiva de ensino de História é apresentada na modalidade integrada.

No terceiro e último capítulo faremos um diálogo sobre a proposta de ensino de história na modalidade integrada e de que forma se aplicam os conceitos básicos em um regime de alternância, distribuindo o plano de aulas entre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, em que os alunos frequentam aulas regulares, tanto teóricas quanto práticas, além de outras atividades dentro do espaço do campus. Também trataremos sobre a importância do Ensino de Agroecologia e Agropecuária e um breve diálogo sobre o meio ambiente e o Ensino de História. Isso se justifica na medida em que ajuda a compreender de que forma a localização territorial e os princípios político-pedagógicos da educação do campo mexem ou não com o modo de ensinar história nesta instituição.-(IFC, 2006. p. 26-27).

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de História na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária, configura-se como um campo de tensões e desafios pedagógicos. A proposta de integrar formação técnica e formação humanística requer a superação de dicotomias históricas que, muitas vezes, isolam os saberes escolares das realidades vivenciadas pelos sujeitos do campo.

De acordo com Bittencourt (1993; 2021), o ensino de História não pode ser reduzido a uma simples transmissão de conteúdos factuais ou a reprodução de narrativas eurocêntricas. Para a autora, o currículo e os materiais didáticos são portadores de valores e ideologias que, historicamente, marginalizaram os sujeitos do campo, os povos indígenas, os negros e outras minorias. Essa crítica se alinha à defesa de um currículo crítico e plural, capaz de representar a diversidade social e cultural brasileira.

Caimi (2016), ao discutir as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a ideia de que o currículo é um espaço de disputa política e cultural. Segundo a autora, a definição de conteúdo e metodologias no ensino de História carrega implicações profundas para a construção da cidadania e da identidade dos estudantes. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se trata de sujeitos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária, cujas vivências são marcadas por processos históricos de exclusão e luta social.

Complementando essa visão, Caldart (2001) apresenta a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como uma alternativa de formação integral, voltada para a emancipação dos sujeitos do campo. A autora ressalta que a formação humana no contexto da Reforma Agrária vai além da escolarização tradicional, incorporando as lutas sociais, a memória coletiva e o trabalho como princípios educativos fundamentais.

Barros *et al.* (2011) contribuem para esse debate ao afirmarem que os currículos dos cursos técnicos são resultado de disputas políticas, sociais e culturais. Para os autores, a estrutura curricular não pode ser vista como neutra, mas como produto de relações de poder que determinam quais saberes são considerados legítimos. No caso do IFC – AL, a proposta pedagógica fundamentada na alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade representa uma tentativa de romper com essas estruturas excludentes, promovendo a integração entre teoria e prática.

Nesse sentido, Moretto e Silva (2023) ampliam a reflexão ao introduzirem a História Ambiental como abordagem capaz de articular as relações entre os sujeitos e o meio ambiente. Tal perspectiva contribui para uma educação histórica que reconhece o território como elemento

formativo, estimulando nos estudantes uma compreensão crítica das dinâmicas socioambientais que impactam suas comunidades.

Ao analisarem experiências de alternância pedagógica no Instituto Federal do Pará, Sousa *et al.* (2022) destacam a importância de integrar o ensino de História com a realidade dos estudantes. Para os autores, a articulação entre os espaços escolares e comunitários é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa e socialmente referenciada.

Por fim, Stedile (2012; 2013) e Fernandes (2012) oferecem um aporte importante ao discutirem as questões estruturais da Reforma Agrária no Brasil. A luta pela terra e pela educação aparece como um processo interligado, evidenciando que a compreensão histórica dos movimentos sociais e das políticas agrárias é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação do Campo.

Assim, o referencial teórico deste estudo articula diferentes perspectivas que convergem na defesa de um ensino de História contextualizado, crítico e voltado à transformação social, considerando as especificidades dos sujeitos do campo e os princípios que orientam a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.

## **2. NO CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, A LUTA PELO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE EM ABELARDO LUZ – SC**

Inicialmente, para o que se propõe esta pesquisa, se faz necessário apresentar o conceito de Reforma Agrária, o surgimento do assentamento e em seguida a busca pela instauração do campus do IFC – AL e o espaço onde está inserido, compreendendo este como advindo de luta pela Reforma Agrária. Para isso iremos abordar duas experiências de redistribuição de terras, um deles ocorrido na Bolívia e outro no Paraguai.

Antes, porém, de sabermos como se discute a política de Reforma Agrária no Brasil, se faz necessário a explanação sobre o conceito em si. Quando tratamos de Reforma Agrária compreende-se, com base nas diversas situações já estudadas por inúmeros pesquisadores, que a terminologia faz referência a um “programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir” (STEDILE, 2013. p. 659). Segundo Stedile, existem dois principais instrumentos que um governo pode utilizar para realizar esse programa: a desapropriação e a expropriação.

Utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os latifúndio, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral. Há, no entanto, diversas formas de obtenção de terra pelo Estado, para eliminar a grande propriedade. A primeira e mais usada é o instrumento da desapropriação. [...] O segundo instrumento é a expropriação ou confisco. É quando a titularidade da propriedade dos grandes fazendeiros é transferida para o Estado sem nenhuma indenização ou pagamento de valores. Essa situação depende da legislação existente em cada país, e é uma punição por irregularidades praticadas pelo fazendeiro (STEDILE, 2013, p. 659).

Tais instrumentos garantiriam aos camponeses sem terra e pequenos agricultores, condições melhores de subsistência e uma diminuição na desigualdade social. No Brasil, existe ainda outra situação em relação à desapropriação de terras, onde “se negociam valores de indenização sem que haja necessidade de decreto desapropriatório” (STEDILE, 2013, p. 659).

A desapropriação e a indenização de terras são reguladas pelo Decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992, aprovado pelo então presidente Fernando Collor. Em seu conteúdo constam normas referentes às responsabilidades de compra e venda de imóveis rurais, autorizando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, responsável por “definir e priorizar as regiões do país consideradas preferenciais para os fins do disposto neste artigo” (BRASIL, 1992. p.1).

Em alguns países, como a Bolívia entre 1952 e 1954, em que a Reforma Agrária constituiu-se, a partir da redistribuição de terras de forma mais radical com a Revolução Popular, onde os

camponeses se armaram, expropriaram todas as grandes propriedades e as distribuíram entre si, sem lei e sem o poder do Estado, podemos perceber que a resistência popular contribuiu em certa medida como uma alternativa para o seu desenvolvimento e o seu crescimento, oportunizando a diminuição da acumulação do capital. Já a experiência ocorrida no Paraguai durante o governo de José Gaspar de Francia, entre 1811 a 1816, houve um intento de Reforma Agrária anticolonial, que previa a distribuição de terras aos camponeses de origem guarani esta, porém, de forma limitada. (STEDILE, 2013. p. 661- 662).

Ambas as experiências não se comparam com a realidade brasileira, pois o que ocorre aqui é muito mais próximo de uma política de assentamentos rurais do que redistribuição do capital acumulado pelos latifundiários. Como o principal interesse do governo brasileiro vigente era no intuito de um crescimento econômico global, por meio da modernização agrícola, era defendida a Industrialização da agricultura, tendo como resultado um aumento da concentração fundiária e uma rápida expansão da fronteira agrícola em detrimento da sociedade brasileira. (TEDESCO; SEMINOTI & ROCHA, 2018. p.. 7). Uma tentativa de promover a distribuição de terras foi apresentada ainda durante o governo de João Goulart (1961–1964), por meio de um projeto encaminhado ao Congresso Nacional. No entanto, a proposta jamais foi aprovada, pois o governo Jango foi deposto logo em seguida, em decorrência do golpe militar de 1º de abril de 1964.

Entretanto, os latifundiários brasileiros não se preocupavam com a divisão justa das terras, pois o sistema colonial contribuiu por acentuar a desigualdade entre os grandes e pequenos agricultores. Ao longo do tempo, organizações começaram a surgir por conta das divergências na gestão e na distribuição das terras, bem como a compreensão de propriedade da terra e do uso que se fazia dela.

Lutar por Reforma Agrária vai além de lutar por um pedaço de terra, pois existem inúmeras questões que envolvem o chão que se contesta para uma redistribuição, dentre as quais os preconceitos envolvidos na expressão Reforma Agrária. Essa expressão ainda hoje gera polêmica sempre que aparece nos círculos da sociedade, pois é erroneamente entendida como a vontade de algumas pessoas obterem terras sem as “merecerem”, pois o conceito que a elite brasileira aparenta possuir de propriedade de terras, advém da burguesia e seu acúmulo de terra.

Segundo Stedile, com base nas diversas tipologias agregadas às definições de Reforma Agrária, pode-se concluir que nunca houve tal processo no Brasil. O que acontece na experiência brasileira é uma série de ocupações de terras de grandes latifúndios, frutos da organização popular de trabalhadores que se cansaram de esperar pelo governo elitista.

Mas, então, a luta por Reforma Agrária seria apenas por um pedaço de terra, ou seria uma luta contra um sistema opressor vigente que favorece as classes dominantes? Seria essa uma sinalização de que o Brasil está precisando de transformação nas suas concepções de distribuições de suas riquezas? Afinal, todos que nasceram nesse chão, deveriam, por ordem natural, ter os recursos igualmente distribuídos. A partir disso surge a necessidade de compreender que movimento é este que reúne trabalhadores e questiona o sistema econômico e de distribuição da terra, apresentando outra opção de desenvolvimento pela inclusão, educação e participação popular.

## 2.1. A LUTA PELA TERRA É, TAMBÉM, UMA LUTA POR EDUCAÇÃO.

A região em que se encontra o município de Abelardo Luz pertence à extensão que abrange a região oeste de Santa Catarina, na abrangência da Diocese de Chapecó que na época da fundação do IFC era conduzida pelo bispo Dom José Gomes, cujo envolvimento com os movimentos populares do campo e nas lutas pela terra, era amplamente conhecido. Buscava na interiorização<sup>1</sup> da educação uma alternativa para o desenvolvimento e melhoria das condições de vida das populações mais pobres e sem condições de estudar no litoral, em Florianópolis, capital do Estado, pauta essa também travada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

É preciso ressaltar a importância de Dom José Gomes<sup>2</sup> não só por seu interesse e atuação em defesa da educação, mas com a educação popular, onde estimulava as pessoas a organizarem-se a fim de lutar por melhores condições de vida e a transformar suas realidades, um desses movimentos foi o MST. Dom José Gomes foi uma das figuras mais significativas na articulação entre fé, educação popular e mobilização social no Oeste de Santa Catarina.

Desde que assumiu a Diocese de Chapecó, em 1968, promoveu uma atuação pastoral voltada à formação crítica do povo do campo, estimulando a criação de Comunidades Eclesiais de Base e Grupos de Reflexão. Compreendia a educação como um processo coletivo de libertação, no qual o povo era, ao mesmo tempo, sujeito e protagonista.

Para Uczai (2002, p. 103), Dom José foi um “mestre e aprendiz do povo”, por saber escutar e dialogar com as comunidades, incentivando a organização popular como caminho de transformação. Paulo Gomes (2018, p. 78) reforça que sua prática pastoral foi determinante

---

<sup>1</sup> Movimento de trazer para as cidades do interior as instituições de ensino superior, que preferencialmente eram instaladas no litoral.

<sup>2</sup> Bispo diocesano de Chapecó durante os anos de 1968-1999. (UCZAI,2002)

para o surgimento de lideranças sociais no meio rural, contribuindo diretamente para a formação de sujeitos que viriam a integrar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, sua ação evangelizadora ultrapassou os limites do templo e se consolidou como referência de educação emancipadora no campo.

Diante disso podemos reafirmar que, conforme nos enfatiza Rocha, “na maioria das vezes, sobretudo no Brasil, na década de 1960, a mobilização social correspondeu a uma reação às políticas de governo” (ROCHA, 2018, p. 14). Um governo que não priorizava a distribuição justa de terras como ação, gera a reação da mobilização para que a balança se equilibre e proporcione a sobrevivência dos brasileiros menos favorecidos. Isso contribuiu para o surgimento de organizações como o Movimento dos Sem-Terra – MST, que teve sua primeira iniciativa no estado com a ocupação de terras em Abelardo Luz em 1985.

Desde a primeira ocupação, realizada em uma fazenda em Abelardo Luz com a participação de cerca de mil famílias, o movimento graduou-se para a formação de assentamentos permanentes na região (VERARDO, 2017) Raquel Forchesatto (2018, p. 43–44) detalha que esse processo inaugural deu origem ao assentamento “25 de Maio”, respondendo a disputas agrárias e consolidando uma política local de reforma — mesmo com resistências judiciais, o MST articulou negociações com INCRA, o poder municipal e lideranças comunitárias, o que permitiu a fixação das famílias.

Hoje, além das ocupações iniciais, essas ações propiciaram a criação de cerca de 14 assentamentos no município, beneficiando aproximadamente 1.500 famílias em 20 mil hectares. Esse marco histórico reafirma a relevância da luta pela terra no desenvolvimento do projeto político-pedagógico do campus do IFC–AL, inserido dentro de comunidades MST e assentamentos, e fortalece a dimensão contextualizada do ensino de História no Educação do Campo.

Faz-se necessário trazer para o presente a constituição e a atuação de tal movimento na região, desde meados de 1970, tendo como sua base “de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social” (FERNANDES, 2012. p. 498). Isto era apenas o básico, pois a compreensão do movimento era a de garantir às pessoas um lugar de vida digna, a possibilidade de trabalhar pela própria subsistência, com os princípios de “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2001, p.207).

Uma causa justa, lutar contra as desigualdades sociais existentes, mas não era assim que a sociedade os enxergava. Hoje em dia, segundo Caldart, o MST alcançou em seus assentamentos

a eliminação da fome, a redução da mortalidade infantil e índices consideráveis de frequência estudantil nas escolas de suas áreas de assentamento. E esse é um ponto por onde pretendemos seguir, o qual trataremos a seguir, ou seja, como é a educação oferecida pelas escolas de fora dos assentamentos e como se diferencia daquela oferecida pelas escolas dos assentamentos? Como é produzida essa pedagogia do movimento e como se relaciona com o tema deste estudo.

As premissas da formação do sujeito dentro do movimento passam pela participação comunitária, pela formação crítico-social da realidade em que se encontra, na medida em que interage com o dia a dia das lutas do movimento. É preciso deixar os pré-conceitos elaborados sobre o movimento para extrair de suas práticas um modelo alternativo de sociedade, vendo:

[...] o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade (CALDART, 2001. p. 210).

A formação humana é a grande chave de leitura dessa citação, pois nos evidencia uma das possíveis curiosidades da pedagogia do movimento do MST, conforme analisa Roseli Caldart, fundamenta-se na ideia de que o próprio movimento social é um espaço de formação, onde a luta coletiva se constitui como princípio educativo. Essa proposta rompe com modelos escolares tradicionais, articulando saberes populares, trabalho e consciência política. Trata-se de um processo educativo que se constrói na prática social e na experiência concreta da luta pela terra (CALDART, 2001, p. 170). Ao buscar na formação da integralidade da pessoa as respostas para as inquietações sociais. Se observarmos uma sociedade preconceituosa, como por exemplo quando normalizam desigualdades ao marginalizar grupos com base em raça, classe, gênero ou cultura. Nessas estruturas, o preconceito se manifesta de forma velada ou explícita, dificultando o acesso equitativo a direitos e oportunidades. Tal contexto reforça exclusões históricas e limita a participação cidadã plena sem respeito pela vida humana e sem compaixão com as classes mais desiguais, uma possível alternativa consiste em formar pessoas capazes de compreender a realidade que se encontra e almejar estratégias de ação para a transformação da realidade social. Nesse sentido, Caldart esclarece que:

[...] uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo (CALDART, 2001. p. 210).

Sendo assim, as ideias se entrelaçam, pois não é suficiente ao ser humano saber ler e escrever, é preciso que se encontre com suas raízes, com o sentido de viver, e tenha a consciência necessariamente esclarecida para produzir na sociedade mudanças com impacto

positivo. Este é um projeto amplo, de civilização, com igual participação nas decisões, de formação do todo da pessoa humana em ambiente de comum convívio.

A assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, Dra. Roseli Salete Caldart ainda nos inquieta mais com suas provocativas questões: “como nos humanizamos, ou nos formamos como humanos? Quais os valores que movem nossa intencionalidade educativa? Para que postura diante da sociedade nossa prática tem educado?” (CALDART, 2001. p. 212). A realidade do campo apresenta dinâmicas sociais, culturais e produtivas próprias, exigindo metodologias pedagógicas que dialoguem diretamente com essas especificidades locais.

É a partir dessas inquietudes que o MST vê a necessidade de profissionais especializados para trabalhar e educar as crianças no campo. Com isso, e oportunizado pela abertura a projetos de expansão da educação superior no país, é que o MST inicia a luta pela instauração do campus do Instituto Federal em Abelardo Luz, mais especificamente dentro do Assentamento.

A organização do MST nacional fez em 2011, um requerimento ao governo para a instauração de IFs dentro dos assentamentos, recebendo como garantia por parte do governo o comprometimento de realizar 20 IFs, sendo um por estado, dentro das delimitações dos assentamentos. Em agosto de 2012 reafirmou-se essa reivindicação por meio de uma audiência pública, na qual foi indicado o assentamento de Abelardo Luz.

## 2.2. O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Em 2008 foram criados os institutos federais, a partir de uma proposta de reformulação da rede federal de educação profissional, os quais, segundo a página do IFC - AL, “oferecem formação inicial e continuada, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelado em engenharias, licenciaturas e pós-graduação”. (IFC, 2017. p. 1.).

Assim como os demais campi, o IFC – AL prevê o desenvolvimento regional e conta com a participação comunitária, por isso abrange todos os níveis de ensino, além da pesquisa e extensão garantidas por meio de bolsas para os estudantes. Podemos destacar um aspecto positivo do Campus Avançado Abelardo Luz, qual seja, seu diálogo com os movimentos sociais do campo.

O IFC é resultado da convergência das antigas escolas agro técnicas e os colégios agrícolas, conta com 15 *campi* na extensão territorial do estado de Santa Catarina e mantém sua reitoria no município de Blumenau. Entretanto, nosso foco de observação é o campus Abelardo Luz,

localizado dentro de um espaço conquistado pela Reforma Agrária, como veremos no mapa a seguir.<sup>3</sup>

**Figura 1 – IFC ABELARDO LUZ – ASSENTAMENTO JOSE MARIA**



Fonte: Google Maps, 2025.

Após o requerimento em 2011, o IFC iniciou as atividades em 2013, ainda como polo extencionista do campus concórdia, e somente em 2015 com a Portaria Nº 27, de 21 de janeiro de 2015, tornou-se “Campus Avançado Abelardo Luz”, localizado dentro do assentamento José Maria, a cerca de 30 km do centro da cidade, estando a partir de então vinculado à reitoria do IFC, em Blumenau.

Atualmente, o campus possui um Curso de Licenciatura em Pedagogia – com ênfase em Educação do Campo, um Curso de Qualificação Profissional – Nutrição e Segurança Alimentar – PROEJA Ensino Médio, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, duas Especializações uma em Educação e a outra em Educação do Campo.

Faz se necessário ressaltar a importância dessa instituição ser localizada no interior do Estado, pois provoca um movimento de aproximação com as parcelas da população mais pobres, oportunizando que jovens profissionalizem-se sem deixar a região em que moram. Outro fator importante é a relação da comunidade acadêmica com a comunidade externa, principalmente do MST, proporcionando um ensino diferenciado, com ênfase em uma formação mais humanitária e preocupado com a inserção social. Abordaremos em uma continuidade deste estudo, os aspectos do ensino integrado e sua dinâmica metodológica em regime de alternância, aprofundando especificamente sobre o ensino de história ofertado e como ele é desenvolvido no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Por fim, esperamos que este estudo possa inspirar outros profissionais do ensino quanto às práticas possíveis de ensino da história em parceria com a comunidade local.

---

<sup>3</sup>As demais cidades do estado que possuem campus do IFC são: Araquari, Blumenau (reitoria), Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. Informações disponíveis em <<http://abelardoluz.ifc.edu.br/>>, acesso em 30 de janeiro de 2021.

### **3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

A proposta pedagógica apresentada para o curso em questão, despertou o interesse em como o ensino de história contribui no ensino integrado em curso voltado à agropecuária. Para isso, no entanto, faremos uma breve discussão sobre o Projeto Político e Pedagógico do Campus Abelardo Luz, entre os anos de 2015 a 2018 e também como se apresentam as práticas docentes.

A realidade dessa instituição se diferencia das demais por dois motivos: o primeiro deles é sua localização territorial já mencionada anteriormente, e o segundo por sua prática em dividir o ensino entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Portanto buscaremos apresentar a seguir a proposta pedagógica do IFC - AL, mais especificamente como se organizam no curso em agropecuária integrado ao Ensino Médio, e dentro dele como a disciplina de História dialoga com as demais nessa modalidade da alternância.

Para refletirmos sobre este assunto é importante ressaltar que um projeto pedagógico compõe grande importância no modo como serão trabalhados os temas abordados pelos professores, pelo qual estes são orientados. O PPP analisado em questão data de 2016, e podemos encontrar já em sua capa inicial a seguinte frase “Reforma agrária também na educação” sugere, em análise, a necessidade de mudanças não apenas na distribuição da terra, mas também nas práticas pedagógicas adotadas no projeto educativo.

A seguir podemos observar como o curso em si é organizado, inicialmente com uma breve apresentação da instituição e sua origem, seus professores e a justificativa para esse curso específico. De acordo com este documento o curso se justifica pois:

Assim, a escola poderá ser um espaço que garanta aos jovens e adultos, do campo, um processo de formação e aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das capacidades de reflexão e intervenção no mundo, partindo do espaço camponês, buscando propostas concretas de melhoria da qualidade de vida do campo e da cidade. (PPP, 2016, p. 9.).

Como enfatizado no PPP, o campo ainda é um espaço onde há um esvaziamento dos jovens e percebe-se com essa proposta pedagógica um movimento de retomada da vida no campo, para que os jovens tenham condições de se desenvolverem sem a necessidade de sair de seu local de origem. Segundo documentos do MST registrados em audiência pública, “A educação que queremos vai além da escola e está vinculada a um projeto de desenvolvimento econômico, social e ecológico para o campo, que tem como sujeitos as próprias pessoas que vivem nas comunidades rurais organizadas”- (PPP, 2016, p. 9.).

Ao elaborar um projeto pedagógico a instituição vislumbra todo um caminho a ser percorrido, além disso este é o momento em que se destaca frente a outras propostas de ensino, e como já citada anteriormente o PPP do IFC - AB é um dos únicos, senão o único a incorporar

a modalidade da alternância como metodologia. Mas não é só neste ponto que ele nos inspira. Assim como sua metodologia de ensino, estrutura física e localização foram milimetricamente pensadas o núcleo docente não poderia ser diferente, segundo o que observamos no PPP;

É imperativo que o educador conheça as características do campesinato expressas pelas atividades produtivas, pela cultura e pelo espaço em que o IFC Campus Abelardo Luz está inserido. O Núcleo tem a finalidade de consolidar um espaço permanente de reflexão, debate e realização de pesquisa, extensão e formação continuada de educadores do campo entre as instituições de ensino que atuam diretamente nos assentamentos. (PPP, 2016. p. 8.)

O profissional que se espera para assumir esse projeto pedagógico e fazê-lo funcionar, precisa estar interligado com as origens desta realidade da educação do campo, uma vez que precisa compreender que a dinâmica de ensino no campo e na cidade, são diferenciadas pelos próprios alunos que a frequentam e a comunidade local em que está inserida.

Assim, levando em conta sua missão e dentro das normativas legais, o Campus Avançado de Abelardo Luz vem buscando uma intervenção articulada com os movimentos sociais do campo, para desenvolver a sua característica de vínculo também com esse espaço. Nesse sentido, busca-se, através da realização de convênios com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tais como com a escola 25 de Maio em Fraiburgo, por meio da oferta do curso de Técnico em Agroecologia nos anos de 2008, 2009 e 2010; com o oferecimento do curso de pós-graduação em nível de especialização em Educação do Campo, no Município de Abelardo Luz, e agora com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio uma aproximação política e educacional. (PPP, 2016. p. 5.)

A diversificação das metodologias utilizadas no ensino de História evidencia o compromisso institucional com uma formação crítica e plural dos estudantes, isso contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes da realidade em que vivem. A seguir podemos observar como o currículo do Curso se integra entre as disciplinas oferecidas nos diferentes anos de oferta do curso com o projeto de vida dos alunos desta instituição. O diagrama apresentado na sequência representa uma síntese visual do Projeto Profissional de Vida no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, estruturado em três etapas que acompanham os anos letivos.

**Figura 2** – Grade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio



**Fonte:** PPP do IFC – AL, 2016.

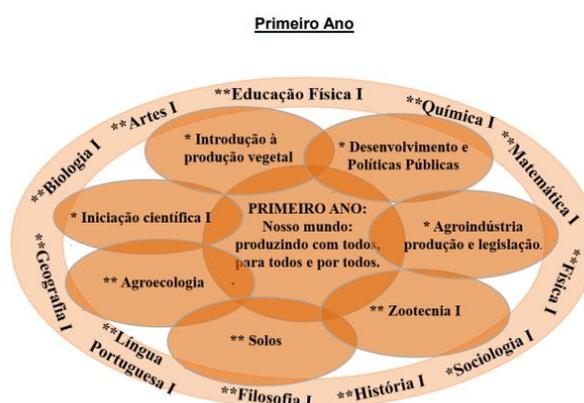
No primeiro ano, a ênfase recai sobre o reconhecimento das potencialidades individuais dos alunos, a partir do lema: “Nosso Projeto Profissional de Vida: quem sou, de onde venho e para onde vou?”. O segundo ano aprofunda a construção da identidade profissional e coletiva, destacando “A terra: trabalho, produção e vida” como eixo articulador entre o conhecimento técnico e os valores sociais. Por fim, o terceiro ano consolida esse percurso com o foco na função social do conhecimento, expressa na frase: “Nosso conhecimento contribuindo para o desenvolvimento da comunidade”.

Essa representação evidencia que o currículo do curso não se restringe à dimensão técnica, mas busca integrar os aspectos formativos pessoais e sociais dos estudantes, promovendo uma construção contínua e articulada do projeto de vida com base nas experiências territoriais e comunitárias. Para este trabalho, a imagem reforça o compromisso institucional com uma educação que ultrapassa o conteúdo disciplinar e se volta à formação integral dos sujeitos do campo.

O impacto das estratégias aplicadas ao ensino de história no IFC – AL é de extrema importância para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes. Através da utilização de métodos inovadores e dinâmicos, os professores conseguem despertar o interesse dos alunos pela disciplina, tornando o aprendizado mais eficaz e significativo.

Dessa forma, as estratégias aplicadas ao ensino de história no IFC – AL têm um impacto significativo no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo moderno e contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e democrática.

**Figura 3** – Ilustração da grade curricular do 1 ano do Curso



**Fonte:** PPP do IFC – AL, 2016.

A imagem representa a organização curricular do primeiro ano do curso técnico, revelando a articulação entre disciplinas da formação geral, componentes técnicos e o eixo temático do projeto de vida. No centro do esquema, encontra-se a frase: “Nosso mundo: produzindo com

todos, para todos e por todos”, que sintetiza a proposta formativa inicial, ancorada na construção de uma consciência coletiva e ética em relação à produção agropecuária.

O diagrama destaca a coexistência de disciplinas como Filosofia, História, Sociologia, Química e Língua Portuguesa, integradas a conteúdos técnicos como Agroecologia, Zootecnia, Solos e Agroindústria. O modelo de ensino integrado, aliado à pedagogia da alternância, representa uma inovação educacional ao articular saberes acadêmicos e experiências comunitárias no processo formativo. Tal modelo possibilita a ação imediata e aplicação do conhecimento adquirido em sala, no seu dia a dia concomitantemente, conforme observa-se na distribuição da carga horária:

**Figura 4** – Organização carga horária do curso técnico integrado em Agropecuária

<b>EM REGIME DE ALTERNÂNCIA – TE e TC</b>	
Tempo Escola	2688h
Tempo Comunidade	1152h
Projeto Profissional de Vida (Inclusos na matriz curricular)	80h
Carga Horária Total	3840h

**Fonte:** Elaborada a partir do PPP do IFC, 2016.

A imagem apresentada explicita a distribuição da carga horária do curso técnico em regime de alternância, essa estrutura reflete o compromisso institucional com a proposta da Educação do Campo, ao reconhecer o território dos estudantes como espaço legítimo de aprendizagem.

O Tempo Comunidade representa quase um terço da carga horária total, indicando que a experiência vivida fora da escola é compreendida como parte fundamental do processo educativo. A alternância, neste contexto, não se reduz a uma divisão técnica de tempo, mas constitui uma metodologia pedagógica que integra escola e comunidade, teoria e prática, promovendo uma formação mais significativa, situada e emancipadora.

Essa dinâmica possibilita a valorização das experiências vivenciadas pelos estudantes, fomentando uma aprendizagem contextualizada e significativa. Além de permitir que os alunos sejam protagonistas no desenvolvimento dos seus saberes, fomentando o espírito de liderança e convívio com a comunidade local de origem.

**Figura 5** – Ilustração da grade curricular do 2 ano do Curso



**Fonte:** PPP do IFC – AL, 2016.

A figura 5 também revela o esforço institucional em organizar o currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar, em consonância com os princípios da Educação do Campo e da pedagogia da alternância. Ao articular conhecimento técnico, científico e humanístico, o segundo ano do curso estabelece as bases para a construção de um projeto profissional de vida comprometido com a transformação social e com a valorização dos territórios do campo.

A articulação entre os conteúdos teóricos e as experiências práticas emerge como uma estratégia pedagógica capaz de promover transformações significativas no processo de aprendizagem dos estudantes. Essa metodologia, que alterna momentos de aprendizagem entre a instituição de ensino e o ambiente comunitário, tem proporcionado aos estudantes uma experiência educacional mais holística e significativa.

**Figura 6** – Ilustração da grade curricular do 3 ano do Curso



**Fonte:** PPP do IFC – AL, 2016.

Nessa perspectiva, conforme a figura 6 nos apresenta, os saberes construídos no IFC – AL vão além dos conteúdos curriculares tradicionais. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, fortalecendo sua compreensão e capacidade de resolução de problemas relacionados ao cotidiano da vida no campo. Essa integração entre teoria e prática, mediada pela pedagogia de alternância, possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o manejo das tecnologias aplicadas para a agricultura e agroecologia, bem como o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade social. Uma forma de integrar esses saberes se destacam a seguir, exemplificando as metodologias utilizadas:

[...] Para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na área da agropecuária, na modalidade de ensino médio integrado, relacionaremos os temas da disciplina de história, I com essa área de formação profissional. Realizaremos a primeiramente a escrita das histórias de vida dos estudantes, em cadernos próprios e individualizados, para a disciplina de história, um com o intuito de aprendermos aspectos significativos das trajetórias dos educandos no contexto da vida no campo, verificando suas experiências e saberes. Meus queridos, nos meios sociais onde viveram. Promoveremos a leitura e a discussão dos textos integrantes da bibliografia básica do curso, mesclando com indicações de leituras complementares. Utilizaremos papéis temáticos, ou seja, quadros conceituais entregues previamente aos estudantes, para facilitar a participação dos mesmos na discussão sobre os temas históricos em sala de aula. Participaremos das atividades interdisciplinares a serem organizadas para a vivência dos tempos comunidade no decorrer do ano letivo de 2018. Para reforço da aprendizagem desenvolveremos debates sociais orais e de escrita de pequenos e médios e extensos textos sobre os assuntos relativos ao universo camponês e aos demais grupos sociais nas temporalidades das idades antiga, medieval, Moderna. (IFC, 2018, p. 2).

Ademais, essa abordagem pedagógica promove o diálogo e a troca de saberes entre a instituição de ensino e a comunidade local. Ao estabelecer vínculos entre o conhecimento acadêmico e as demandas e realidades da região, o IFC – AL se torna um agente de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida da população.

Conclui-se que a pedagogia da alternância, adotada pelo IFC – AL, tem se revelado uma metodologia eficaz na promoção de aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes. Para além disso é uma possibilidade a ser adotada por outras instituições de ensino, a fim de diversificar a forma como se desenvolvem os conhecimentos dos alunos independente do tema a ser tratado.

Nesse sentido, é imprescindível que os educadores adotem abordagens que desafiem essa dicotomia, promovendo uma aprendizagem holística, na qual os estudantes sejam capazes de aplicar os conhecimentos históricos em situações reais, desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, tomada de decisão e comunicação eficaz.

### **3.1. A IMPORTÂNCIA DE UM BOM PPP: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE CAIMI E BITENCOURT**

A construção de um PPP representa um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil. Trata-se de um documento orientador que articula as dimensões políticas, pedagógicas, curriculares e sociais da escola. A partir das contribuições de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Flávia Eloisa Caimi, vamos analisar criticamente os elementos essenciais para a elaboração de um PPP que seja plural, democrático e socialmente comprometido. Com isso poderemos analisar o PPP do IFC Abelardo Luz frente ao que observarmos a seguir.

As concepções de currículo e saber escolar estão presentes em ambos os textos elaborados por tais autoras, Circe Bittencourt (1993) aponta que o saber escolar não é mera reprodução do saber científico, mas uma construção social permeada por interesses ideológicos. Ela afirma: “O livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1993, p. 3).

Essa visão reforça a necessidade de um PPP que vá além da simples transposição de conteúdo, reconhecendo os conflitos e as disputas em torno do currículo escolar e acrescento ainda, o ambiente em que este aluno se encontra, quem é a comunidade local nos arredores desses espaços de ensino.

Para Flávia Caimi (2016) o currículo é uma construção política, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a autora, “o currículo enseja formas particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais” (CAIMI, 2016, p. 88). Essa perspectiva se liga ao que buscamos evidenciar no capítulo onde tratamos da disputa pela terra também é uma disputa pela educação e vice e versa, pois ao reforçar a importância da permanência dos jovens no campo, precisamos atender as condições necessárias de ensino voltado a sua realidade e que os estimule a continuar em seu território de origem, evitando a evasão do campo.

Tanto Bittencourt quanto Caimi, destacam que o ensino de História é um campo de disputa política e ideológica. Bittencourt (2021) alerta para as limitações de uma narrativa hegemônica e eurocêntrica, ao afirmar que o currículo historicamente excluiu indígenas, negros e outras minorias (BITTENCOURT, 2021, p. 3), dentre as quais incluiu os camponeses. Caimi e Oliveira (2021) reforçam essa preocupação ao analisar o impacto da BNCC e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ensino de História, mostrando como, apesar de um discurso de inovação, prevalecem abordagens tradicionais: “A BNCC e o PNLD reforçam abordagens

cronológicas e eurocêntricas, limitando a autonomia dos docentes e a diversidade de abordagens” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 8). Isso se observa no crescente fechamento de escolas do campo, e transferência de alunos para os grandes centros urbanos, bem como o grande número de instituições de ensino superior localizado nesses locais, principalmente no litoral e capitais.

Quanto ao papel do professor na implementação do PPP, ambas autoras convergem na defesa da autonomia docente como elemento central na concretização do PPP. Bittencourt destaca: “O professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão” (BITTENCOURT, 1993, p. 7). Há inúmeras possibilidades metodológicas que o docente pode utilizar, basta conhecê-las e apropriar-se delas, e obviamente ter condições de colocá-las em prática.

Caimi complementa essa visão ao afirmar que os professores são mediadores decisivos entre o currículo prescrito e a prática pedagógica, o que exige um PPP que valorize sua autonomia e formação contínua: “O que as escolas e os professores ensinam é o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber” (CAIMI, 2016, p. 89). Tal afirmação sugere ainda uma boa relação entre docente e gestão escolar, pois sem o apoio necessário a implementação do PPP ficaria comprometida e quem sairia perdendo seriam os alunos.

Sobre o currículo Bittencourt (2021) chama atenção para a necessidade de um documento que enfrente as marcas da exclusão social, promovendo o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos e de suas trajetórias. Ela destaca: “É preciso considerar o caráter político e filosófico da história” (BITTENCOURT, 2021, p. 4). Já Caimi e Oliveira (2021) reforçam que a resistência à inovação curricular é um dos principais obstáculos para a efetivação de um PPP plural, e defendem práticas que dialoguem com a realidade local e com as demandas sociais contemporâneas.

Ou seja, de nada adianta termos o melhor PPP elaborado se este não estiver dialogando com as questões vividas pelos alunos na realidade local em que estão inseridos, bem como precisa estar atento as principais questões que envolvem essa comunidade acadêmica, como por exemplo, se existem estrangeiros, indígenas, ou outras realidades que seja importante constar nesse PPP.

O diálogo entre as obras de Circe Bittencourt e Flávia Caimi evidencia que um PPP deve ser mais que um documento técnico: ele precisa ser um instrumento político e social de transformação. As autoras reforçam a importância de um currículo crítico, da autonomia

docente, da diversidade cultural e da valorização de diferentes narrativas históricas. Essas reflexões são fundamentais para a construção de uma escola democrática, plural e voltada para a formação cidadã. Acrescento ainda que de nada adianta termos um documento bem elaborado, que observa e leva em consideração todos os pontos elencados se o mesmo não for constantemente atualizado, e principalmente implementado, pois um PPP não é pensado para ficar arquivado ou guardado em uma gaveta.

#### **4. O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO: ENSINAR HISTÓRIA NA MODALIDADE INTEGRADA**

O ensino de História nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio enfrentam, frequentemente, o desafio de superar a dicotomia entre a formação intelectual e a formação para o mundo do trabalho. Segundo Viaro (2017), é fundamental refletir sobre as metodologias utilizadas para que a disciplina não se restrinja à memorização de fatos, datas e eventos isolados. A ênfase exclusiva nos conteúdos teóricos, desarticulados das vivências dos estudantes, contribui para uma concepção fragmentada do conhecimento histórico, dificultando sua aplicação no cotidiano dos educandos.

A articulação entre o Ensino de História e a formação técnica nos cursos de Agropecuária integrados ao Ensino Médio configura-se como um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de construção de saberes críticos e contextualizados. Esta modalidade, prevista no Decreto nº 5.154/2004 e regulamentada pela Lei nº 11.892/2008, busca conforme mencionado anteriormente, superar a histórica dicotomia entre formação intelectual e qualificação para o mundo do trabalho (CIAVATTA, 2010, p. 98).

De acordo com Nathalia Helena Alem e Júnia Sales Pereira (2016), o Ensino Médio Integrado tem a missão de articular os conhecimentos gerais com a formação técnica, exigindo dos professores de História uma postura pedagógica que valorize os saberes da experiência, indo além de um currículo meramente propedêutico. Um exemplo que a autora menciona é do Instituto Federal da Bahia (IFBA), onde percebeu-se que os docentes de História enfrentam dificuldades de integração curricular devido a formações distintas e à ausência de discussões institucionais sistemáticas sobre o papel da disciplina nesse novo formato (ALEM; PEREIRA, 2016, p. 59).

A experiência da Escola Família Agrícola de Olivânia (EFA-O) exemplifica uma prática de ensino de História que busca integrar os conteúdos escolares com a vivência dos estudantes do campo. Conforme Luiz, Gerke e Guimarães (2024), o Plano de Formação (PF/PC) dessa escola, com ênfase na Pedagogia da Alternância, apresenta um currículo que valoriza a formação integral, conectando os saberes populares aos conteúdos acadêmicos e desenvolvendo a consciência histórica dos estudantes (LUIZ *et al.*, 2024, p. 18).

A pesquisa de Trindade (2020) destaca a necessidade de incorporar as temáticas ambientais, culturais e socioeconômicas no ensino de História nos cursos técnicos. A inclusão de conteúdos relacionados à história ambiental e à luta por terra e território permite aos estudantes uma

compreensão crítica das relações entre sociedade, trabalho e meio ambiente, reforçando os princípios da Educação do Campo (TRINDADE, 2020, p. 45; HIS, 2021, p. 60).

O Ensino de História nos cursos técnicos de Agropecuária e Agroecologia integrados ao Ensino Médio representa uma oportunidade estratégica de fortalecer a formação crítica, cidadã e profissional dos jovens do campo. Embora existam avanços, como observado na experiência da EFA-O, ainda são evidentes os desafios relacionados à superação da fragmentação curricular e à efetiva articulação entre o mundo do trabalho e a formação histórica dos estudantes. Assim, a construção de PPPs alinhados à realidade dos sujeitos do campo e à promoção da consciência histórica torna-se essencial para uma educação pública, gratuita e de qualidade, que contribua para a transformação social (LUIZ *et al.*, 2024, p. 22; ALEM; PEREIRA, 2016, p. 61).

No contexto dos IFs, a formação técnica está integrada ao ensino médio, isso significa dizer que o ensino de História desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, tal proposta promove uma compreensão crítica e contextualizada das transformações sociais e históricas que impactam o setor rural e agrícola.

A proposta pedagógica do IFC - AL, ancorada na pedagogia da alternância, busca justamente romper com essa fragmentação ao integrar teoria e prática. Essa integração se dá por meio da articulação entre o TE e o TC, permitindo que os estudantes apliquem os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula na análise das dinâmicas sociais e culturais de suas comunidades de origem.

Assim, ao problematizar o ensino de História como um campo de disputas ideológicas e metodológicas, reforça-se a necessidade de currículos que contemplem não apenas conteúdos formais, mas também estratégias que valorizem a construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos estudantes como sujeitos históricos.

#### 4.1. O MEIO AMBIENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História nos cursos técnicos de Agropecuária e Agroecologia, oferecidos por instituições de Educação Profissional e Tecnológica, propõe a formação de sujeitos capazes de compreender suas realidades sociais, históricas e ambientais. Após observar o projeto elaborado pelo IFC – AL, é possível identificar a influência que o território em que se insere o instituto exerce sobre o PPP. Diante das complexas contradições que marcam a educação no campo, torna-se essencial reconhecer que o ensino da História ultrapassa a simples transmissão de conteúdos factuais, configurando-se como um elo que articula a formação intelectual dos estudantes à sua inserção no mundo do trabalho.

Os PPPs das instituições educacionais, especialmente aquelas voltadas para a Educação do Campo, como os IFs, propõem uma formação que valoriza as especificidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos rurais. No entanto, é crucial investigar até que ponto o ensino de História tem incorporado esses princípios, promovendo uma educação que dialogue de forma integrada entre as dimensões técnica e humana.

O currículo representa um espaço dinâmico de negociações sociais, onde diferentes interesses disputam os rumos da formação educacional (Barros *et al.*, 2011, p. 378). No âmbito dos cursos técnicos, especialmente aqueles voltados para a Agropecuária, é frequente observar uma separação entre os conteúdos técnicos e os saberes das ciências humanas, como a História. Essa segmentação tende a reforçar uma formação fragmentada, que restringe a capacidade dos estudantes de interpretar criticamente a realidade que os envolve.

Ao analisar os planos de aula<sup>4</sup> do curso técnico em Agropecuária do IFC – AL, especialmente aqueles a que tive acesso por meio de trocas de e-mails com o professor Gilian Silva — docente responsável pela disciplina de História em 2018, no segundo e terceiro anos do curso —, foi possível constatar algumas lacunas importantes.

Dentre elas, destaca-se a ausência de registros organizados dos planos de ensino referentes ao primeiro ano do curso, bem como a dificuldade de localizar os documentos do PPP no site institucional. Essas limitações evidenciam que, embora o ensino de História esteja formalmente previsto na matriz curricular, sua implementação prática muitas vezes desconsidera as especificidades socioculturais dos sujeitos do campo.

Em lugar de estabelecer um diálogo com as vivências dos estudantes e com os contextos territoriais em que estão inseridos, o conteúdo frequentemente é apresentado de forma abstrata, descontextualizada e com forte viés urbano, o que compromete a construção de uma aprendizagem crítica e socialmente significativa.

Assim, o ensino perde seu potencial formativo no território em que está inserido. Tal situação reforça a tradicional dicotomia entre formação intelectual e formação profissional, contrariando os princípios político pedagógicos da Educação do Campo.

Um exemplo é a figura a seguir de parte de um dos planos de aula de 2018, o qual apresenta os conteúdos programáticos da área de história e a metodologia a ser trabalhada em aula, entretanto não faz qualquer menção de história ambiental, alternância ou tempo comunidade,

---

<sup>4</sup> Por questões de proteção de dados, não será possível neste momento a divulgação dos planos de aula, mas apenas partes deles como a metodologia utilizada nas aulas.

ou de que forma isso acontece no decorrer do período de aulas, muito menos perceptível nas bibliografias utilizadas.

**Figura 7 – PLANO DE AULA 2018**



Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense  
Campus Avançado Abelardo Luz

- 
- 2- Produzir trabalhos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e metodologias próprias do discurso historiográfico;
  - 3- Estabelecer os momentos históricos nos múltiplos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de sincronismo;
  - 4- Elaborar novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas;
  - 5- Associar conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos e distintos conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

#### **V- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- 1- Conceito de História;
- 2- Pré-História;
- 3- Povos da antiguidade oriental;
- 4- Povos da antiguidade clássica (gregos e romanos);
- 5- A sociedade feudal;
- 6- Civilizações bizantina e árabe.

#### **VI- METODOLOGIA**

- 1- Exposições teóricas;
- 2- Exercícios de grupos e debates entre os grupos;
- 3- Leitura e discussão de textos;
- 4- Exercícios de interpretação, aprofundamento e correlação de textos;
- 5- Transparências/slides;
- 6- Projeção e análise de filmes.

**Fonte:** IFC, 2018.

Uma alternativa para superar essa fragmentação é incorporar ao ensino técnico as perspectivas da História Ambiental. Conforme destacam Moretto e Silva (2023), essa abordagem busca integrar as relações entre seres humanos e natureza, superando a separação tradicional entre as dimensões social e ambiental (p. 367). Essa integração revela-se particularmente pertinente nos cursos de Agroecologia, onde os estudantes lidam diretamente com práticas agrícolas e os desafios ambientais de suas comunidades.

Ao abordar a trajetória da agroecologia no Oeste de Santa Catarina, Trindade (2022) destaca que a adoção de práticas agroecológicas pelos agricultores familiares é fruto de processos históricos de resistência à agricultura convencional, especialmente ao modelo imposto pela

Revolução Verde (p. 50-51). Incorporar essas narrativas no ensino de História técnico pode fortalecer a ligação dos estudantes com suas origens, valorizando saberes tradicionais e reconhecendo as lutas sociais presentes no campo.

Além disso, a perspectiva histórica da agroecologia pode favorecer a compreensão das políticas públicas de desenvolvimento rural, das transformações ambientais e das disputas acerca do uso da terra. Assim, a História assume um papel estratégico na construção de uma consciência crítica sobre o território e suas múltiplas dimensões. “Nesse sentido, a agroecologia não pode ser vista meramente como substituição de insumos ou mesmo na dimensão da produção agrícola e, sim, no conjunto de seus aspectos, em uma lógica da multidimensionalidade.” (SOUSA, 2017, p. 638).

Outra estratégia que contribui para aproximar o ensino de História da formação técnica é a alternância pedagógica. Sousa *et al.* (2022), ao analisarem a experiência do IFPA – Campus Cametá, ressaltam que a alternância, ao articular o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, possibilita que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em seus contextos cotidianos (p. 2).

Contudo, a efetivação dessa proposta requer a reformulação das práticas pedagógicas no ensino de História. É necessário que os professores desenvolvam projetos que promovam a pesquisa comunitária, o estudo de movimentos sociais locais e a análise histórica das formas de uso e ocupação da terra nas comunidades de origem dos alunos. Sem essa articulação, o Tempo Comunidade corre o risco de se reduzir a uma formalidade desprovida de significado educativo.

O PPP, enquanto documento orientador das ações educacionais, precisa assumir um compromisso mais efetivo com a valorização da interdisciplinaridade e a articulação entre os componentes curriculares. Conforme apontam Barros *et al.* (2011), é fundamental romper com a rigidez das grades curriculares, criando espaços que favoreçam o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento (p. 380).

No caso específico do ensino de História, essa integração pode se concretizar por meio de projetos interdisciplinares que abordem temas como reforma agrária, movimentos sociais no campo, transformações ambientais e políticas agrícolas, articulando-os com os conteúdos técnicos. Essa abordagem contribui para uma formação mais significativa e alinhada aos princípios da Educação do Campo.

Além disso, as experiências exitosas relatadas por Sousa *et al.* (2022) e os debates promovidos por Moretto e Silva (2023) evidenciam que superar a dicotomia entre formação

técnica e formação cidadã é uma necessidade urgente para a construção de uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

O ensino de História nos cursos técnicos de Agropecuária e Agroecologia desempenha um papel estratégico na formação dos estudantes do campo, ao articular saberes técnicos com os contextos históricos, sociais e ambientais que permeiam suas vidas. As análises de Barros *et al.* (2011), Sousa *et al.* (2022), Moretto e Silva (2023) e Trindade (2022) indicam que, apesar das propostas pedagógicas que valorizam essa integração, persistem, na prática, modelos curriculares fragmentados e desarticulados.

Conclui-se que o ensino de História nos cursos técnicos de Agropecuária e Agroecologia integrados ao Ensino Médio, apesar de previsto nos documentos institucionais, ainda encontra dificuldades para se articular plenamente com as especificidades dos sujeitos do campo e com os princípios que fundamentam a Educação do Campo. A permanência de uma lógica fragmentada entre os componentes curriculares limita o potencial formativo da História como ferramenta de análise crítica da realidade rural e de valorização das experiências locais. O distanciamento entre o conteúdo escolar e as vivências dos estudantes compromete a construção de sentidos significativos para o conhecimento histórico, esvaziando sua contribuição para a formação integral.

Torna-se necessário, portanto, que os PPPs avancem para além das intenções declaradas, promovendo práticas curriculares que incorporem o território como referência pedagógica e reconheçam o protagonismo dos sujeitos do campo. A História, nesse contexto, deve ser pensada como elo entre a formação técnica e a construção de identidades, saberes e memórias, possibilitando que os estudantes compreendam sua inserção em processos sociais e históricos mais amplos. Assim, o ensino de História se reafirma como componente essencial na formação crítica e cidadã de jovens trabalhadores do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender de que maneira o ensino de História se manifesta no contexto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFC – AL. A investigação partiu da premissa de que a História, enquanto componente da formação humana, possui um papel estratégico na construção de uma educação integral, especialmente quando vinculada à Educação do Campo.

O percurso metodológico seguiu pela análise documental, observação crítica das propostas pedagógicas e pela leitura de experiências formativas vivenciadas pelos estudantes. Os dados analisados permitiram constatar que, embora a proposta curricular institucional reconheça a importância da integração entre formação técnica e formação intelectual, essa articulação ainda não se concretiza de forma efetiva na prática.

O ensino de História continua sendo abordado de maneira fragmentada, dissociado do cotidiano dos estudantes, de suas comunidades e de suas vivências no campo. Essa desconexão revela uma dificuldade estrutural em transformar as diretrizes políticas e pedagógicas em ações concretas que dialoguem com a realidade local.

A pesquisa também revelou que as potencialidades oferecidas pela alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade são pouco exploradas no que diz respeito à disciplina de História. Ao invés de aproveitar esse espaço para valorizar os saberes populares, as trajetórias de luta por terra e as dinâmicas territoriais vividas pelos assentados, o ensino segue ancorado em conteúdos genéricos, muitas vezes urbanos e descontextualizados. Com isso, perde-se a oportunidade de desenvolver uma formação crítica e situada, que valorize o território como espaço educativo.

Diante desse cenário, compreende-se que o ensino de História no curso técnico analisado precisa ser repensado de modo profundo. É necessário romper com a lógica de ensino compartimentado e avançar na construção de propostas pedagógicas que articulem os diferentes saberes presentes na vida dos estudantes.

Tal processo demanda não apenas mudanças curriculares, mas também formação contínua dos docentes, abertura institucional ao diálogo com as comunidades e reconhecimento das identidades e experiências dos sujeitos do campo.

Este trabalho, portanto, cumpre sua proposta ao evidenciar as limitações atuais do ensino de História nesse contexto, mas também aponta caminhos possíveis para sua resignificação. A educação que se pretende efetivamente transformadora precisa reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias e valorizar os seus modos próprios de produzir conhecimento. Ao integrar teoria, prática e vivência comunitária, o ensino de História poderá,

enfim, assumir seu papel na construção de uma escola comprometida com a justiça social, a memória coletiva e a dignidade humana.

Espera-se que muitos docentes no ensino da história possam utilizar-se desses questionamentos e análises para repensar e aprimorar seus métodos e práticas no dia a dia do exercício da profissão de historiadores e educadores.

## FONTES

IFC, Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Abelardo Luz, 2016. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1A6qRCv8F\\_0Xxv5NZHQuPnX4kQSytBHNa/view](https://drive.google.com/file/d/1A6qRCv8F_0Xxv5NZHQuPnX4kQSytBHNa/view)>. Acesso em 12 de Abril de 2018.

\_\_\_\_\_, Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Abelardo Luz, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1whBTijVtYIMegCH-iztrZ2-h4ZXJ3TNK/view>>. Acesso em 26 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_, Instituto Federal Catarinense. **Planos de trabalho da disciplina de História** propostos pelo profissional responsável pela área, produzidos entre os anos de 2017 e 2018. Disponível em: <<http://abelardoluz.ifc.edu.br/plano-de-trabalho-docente/>>. Acesso em 26 de setembro de 2020.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARROS, Flávia Moreira Barroca de *et al.* **O currículo do Curso Técnico em Agropecuária: subvertendo a concepção de grade curricular.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 375-388, 2011.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo.** 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.

BRASIL, **Decreto Nº 433, de 24 de Janeiro De 1992.** Brasília, 24 de janeiro de 1992; 171º da Independência e 104º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0433.htm)>. Acesso em 30 de maio de 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo.** Estudos Avançados vol.15 nº 43 São Paulo Set./Dec. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016)>. Acesso em 18 de Maio de 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações**. Belo Horizonte: Modelo Editorial 1997.

FORCHESATTO, Raquel. **Educação do campo e os desafios da formação humana: o caso do PRONERA em Abelardo Luz/SC**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2133/1/FORCHESATTO.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. 175 p. 21-56.

GOMES, Paulo. **Diocese de Chapecó: fé e política na perspectiva da educação popular (1968–1985)**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em < <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3313>> Acesso em: 10 julho de 2025.

GOULART, Tiago Martins da Silva. **O ensino de história nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS**. 2019. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9029>>. Acesso em 12 de Abril de 2024.

IFC, Instituto Federal Catarinense. **Histórico do IFC e do Campus Avançado Abelardo Luz**. Informações atualizadas em 11 de set. de 2017. Disponível em: < <http://abelardoluz.ifc.edu.br/historico-do-ifc-e-do-nosso-campus/>>. Acesso em 12 de Abril de 2018.

MORETTO, Samira Peruchi; SILVA, Sandro Dutra e. **História Ambiental**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 36, n. 80, p. 366-369, 2023.

MYSKIW, Antônio Marcos. Uma breve história da formação da fronteira no Sul do Brasil. In: José Carlos Radin; Delmir Valentini; Paulo Afonso Zarth. (Org.). **História da Fronteira Sul**. 1 ed. Porto Alegre/RS; Chapecó/SC: Letra & Vida; UFFS, 2015, v. 1, p. 43-72.

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, e77041, 2021.

ROCHA, Humberto José da (Org.). TEDESCO, João Carlos (Org.); SEMINOTTI, Jonas José. (Org.) **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil: questões contemporâneas**. 1. ed. Chapecó: Ed. UFFS, 2018. v. 1. 422p.

SOUSA, Fagner Freires de; ALVES, Charles Alberto de Souza; BENTO, Rodolpho Claret. **Contribuições da alternância pedagógica para a formação profissional de técnicos em agropecuária do Instituto Federal do Pará, Campus Cametá.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

SOUSA, Romier da Paixão. **Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 631–648, jul./set. 2017 Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/NVYdW7qx7dNfFNC9fS9FQKK/> > Acesso em Acesso em 15 de outubro de 2024.

STEDILLE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990.** São Paulo: expressão popular, 2013.

TRINDADE, Janaí Jucéia de Oliveira. **Agroecologia no Oeste de Santa Catarina: de sua gênese ao estudo de caso de pequenos agricultores.** 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.

UCZAI, Pedro (Org.). **Dom José Gomes: Mestre e Aprendiz do Povo.** Chapecó: Argos, 2002.

VERARDO, Thamara Aparecida. **Assentados realizam amostra de serviços da agricultura familiar.** Prefeitura de Abelardo luz. Disponível em < <https://abelardoluz.sc.gov.br/noticia-426461/#:~:text=Conforme%20dados%20do%20Incr%2C%20Abelardo,maior%20de%20%20mil%20hectares.> > Publicado em 29 de maio de 2017. Acesso em 15 de maio de 2025.

VIARO, Sarita. **Lugar de aluno é na universidade: o papel de cada um.** Porto Alegre: Evangraf, 2017.