

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO
EM TURISMO: DO CEFET/RN AO IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL
(2005-2011)**

NATAL/RN
2015

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO
EM TURISMO: DO CEFET/RN AO IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL
(2005-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial á obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olívia Morais de Medeiros Neta

NATAL/RN
2015

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO
EM TURISMO: DO CEFET/RN AO IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL
(2005-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Apresentado e aprovado em 24/07/2015, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Olívia Moraes de Medeiros Neta
Orientadora – IFRN

Prof^º. Dr^º. Francisco das Chagas Silva Souza
Examinador interno – IFRN

Prof^ª. Dr^ª. Crislane Barbosa de Azevedo
Examinadora externa – UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Suplente interna - IFRN

Prof^º. Dr^º. João Maria Valença de Andrade
Suplente externo – UFRN

Aos meus pais, Ana Lima e Antônio Lima, que me apoiaram com amor incondicional.

Aos meus irmãos, Ricardo e Elaine, por sempre estarem ao meu lado e dividirem as angústias e alegrias.

A minha avó Maria, pelo apoio e exemplo de vida, superação e fé.

Ao meu sobrinho, Igor Ricardo, que alegra meus dias com a simplicidade de um amor puro.

Ao meu inesquecível irmão, Alex (*in memoriam*). A lembrança de sua alegria e carisma me motiva a continuar.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus supremo que nunca me desamparou, quando achei que não havia mais esperanças, Ele estendeu a sua mão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro, que viabilizou a realização da pesquisa.

À professora Olívia Neta, por ser exemplo de orientadora. E por toda paciência, colaboração, amizade e companheirismo. Costumo dizer que fui agraciada com a orientadora mais humana que já vi.

Aos professores membros da Banca Examinadora, pela disposição em contribuir e dialogar nessa fase final da pesquisa.

Aos docentes do PPGEP, que contribuíram com a formação e realização desse projeto.

Aos professores e alunos colaboradores, que tornaram viável a investigação.

À professora Crislane Azevedo, por ter feito parte da minha trajetória acadêmica e ter me apoiado em todos os momentos antes e durante o Mestrado.

A minha família, suporte em todas as horas, pela compreensão de minhas ausências e dificuldades. Destaco: minha avó Maria, que sempre foi e será modelo de mulher e de superação, e meus irmãos Thiago, Vitória e Débora, pelo carinho e amizade.

Aos meus amigos mais chegados que irmãos: Aliny Dayany, Rafael Oliveira, Diego Chacon e Fernando Cóe, que sempre acreditaram em meu potencial e me apoiaram em todos os momentos.

As queridas amigas “vingadoras”: Jaqueline Alves, Otonieli Saraiva e Dannielle Santos, pelas horas oportunas de conversas e apoio múltiplos, sem vocês não teria chegado até aqui.

Aos amigos conquistados na turma dos *Pioneiros*, em especial Érika Lima, Ana Lídia, Cybelle Dutra, Sandra Assis e Haudália Verçosa (*in memorian*). A amizade nasceu no cenário acadêmico, mas durará para vida toda.

Aos amigos e irmãos da fé que sempre oraram e cuidaram de mim, mesmo quando estava distante, em especial, Márcia Peixoto, Aldrijon Peixoto, Miquéias Medeiros, Rita Araújo e Verônica Pinheiro.

Aos que de alguma maneira contribuíram e torceram pela minha conquista.

Muito obrigada!

“A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica. Portanto, História neles!”

Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2010)

RESUMO

Essa dissertação, fruto das discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), vinculada à linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo, do hoje denominado IFRN/Campus Natal-Central, sob a égide da matriz curricular 2005-2011. Para tanto, analisamos as propostas para o Ensino de História no currículo do referido curso, tendo como norte as discussões empreendidas acerca dessa área de conhecimento e suas repercussões nas práticas dos professores. A proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) é de inserir o trabalho como princípio educativo, considerando não somente sua dimensão produtiva, mas suas dimensões históricas, ontológicas e sociais. Por isso, norteamos nossa pesquisa nos princípios definidos por Antônio Gramsci acerca da relação Educação/trabalho. Para embasar nossas discussões sobre o Ensino de História numa perspectiva curricular renovadora, dialogamos com as ideias de Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Geraldo Horn e Geysa Germinari, Carla Pinsky e Jaime Pinsky. Avaliamos também as concepções de EMI e Educação Profissional definidas por Marise Ramos, Dante Moura, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Maria Ciavatta, e de Práticas Pedagógicas, conforme Sánchez Vázquez. Os colaboradores da pesquisa foram três professores de História que atuaram no CEFETRN/IFRN entre 2005 e 2011, selecionados por terem mais tempo de atuação no Curso de Turismo; e estudantes egressos das turmas 2005 a 2008, que pertenciam ao grupo que esteve presente na instituição durante o recorte temporal definido para estudo. Usamos como técnica de pesquisa, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, com o intuito de compreendermos as concepções de práticas pedagógicas no Ensino de História e suas especificidades no universo do EMI. Concluímos que não há uma regularidade entre o que se propõe no currículo formal e o que se vivencia na prática, posto que as ações dos professores são fruto de sua formação inicial, suas concepções de mundo, de sociedade e das relações que se estabelecem cotidianamente no espaço escolar. Não há, pois, um modelo de prática para o Ensino de História no EMI, mas múltiplas práticas e métodos, que se configuram em Ensinos de História.

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

ABSTRACT

This dissertation, the result of discussions undertaken in the Postgraduate Diploma in Professional Education Program (PPGEP), alongside the expansion of Research and Teacher Training Pedagogical Practices, have to how objective to analyze the pedagogical practices developed in History Teaching Course Integrated High School Technician of Tourism, now called IFRN / Campus Christmas-Central, under the aegis of the curriculum 2005-2011. Therefore, we analyzed the proposals for the History Teaching in that course curriculum, with the north discussions undertaken concerning this area of knowledge and its impact on teacher practices. The proposed Integrated High School (EMI) is entering the work as an educational principle, considering not only its productive dimension, but its historical, ontological and social dimensions. So we are guided our research on the principles defined by Antonio Gramsci about the education / work relationship. To base our discussions on the Teaching of History in renewing curricular perspective, we dialogue with the ideas of Circe Bittencourt, Selma Fonseca, Geraldo Horn and Geysso Germinari, Carla Pinsky and Jaime Pinsky. We also evaluated the views of EMI and Professional Education defined by Marise Ramos, Dante Moura, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer and Maria Ciavatta, and teaching practices, as Sánchez Vázquez. Employees of the research were three professors of history who acted in CEFETRN / IFRN among 2005 and 2011, selected because they have more time operating in the Tourism Course; and students graduating classes of 2005-2008, which belonged to the group that was present at the institution during the time frame set for study. We used as research technique, semi-structured interviews and focus groups, in order to understand the conceptions of teaching practices in History Education and its specificities in EMI of the universe. We conclude that there is a regularity between what is proposed in the formal curriculum and what is experienced in practice, since the actions of teachers are the result of their initial training, their conceptions of the world, of society and of the relations established in daily school environment. There is therefore a model of practice for the History of Teaching in EMI, but multiple practices and methods that are configured in Teaching History.

Keywords: Teaching's History. Integrated high school. Curriculum. Pedagogical Practices. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da distribuição da carga horária total do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo	59
Figura 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo	60
Figura 3 - Objetivos para História I	62
Figura 4 - Objetivos para História II	62
Figura 5 - Objetivos para História III	62
Figura 6 - Fragmento da Ementa de História II	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET/RN	Centro Federal e de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EH	Ensino de História
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
ETF	Escolas Técnicas Federais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E PODER	21
2.1	EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA, HISTÓRICA E SOCIAL	21
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CEFET/RN: UM DIÁLOGO COM O PPP DA INSTITUIÇÃO	27
2.2.2	O Projeto Político Pedagógico do CEFET/RN (2005) e a relação educação/poder	35
2.3	O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA DE TURISMO E O SEU PPC: HISTÓRICO E RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	42
3	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE TURISMO	48
3.1	ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO	48
3.2	ENSINO DE HISTÓRIA E O PPC NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM TURISMO NO CEFET/IFRN	59
3.3	O CURRÍCULO PRATICADO: DIÁLOGO COM OS DOCENTES	66
4	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM TURISMO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA	75
4.1	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTROS E DESENCONTROS	75
4.2	ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO SABER HISTÓRICO EM EP	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXO A – Proposta de entrevistas: semi-estruturadas	115
	ANEXO B – Proposta de entrevistas: grupos focais	117

1 INTRODUÇÃO

Pensar o Ensino de História (EH) hoje é um desafio diante de uma sociedade marcada pelo efêmero, o veloz, o aqui e o agora. Estudar o passado pelo passado, não é mais compatível socialmente. Para tanto, é preciso olhar os acontecimentos pregressos a partir das problemáticas da atualidade, ao mesmo tempo em que se deve recorrer ao uso de diferentes linguagens, fontes e métodos. Esse olhar sobre a História ensinada viabiliza a formação de jovens que sejam capazes de realizar trabalho, ao mesmo tempo em que refletem sobre o mundo e o transformam. Mas, essa concepção de ensino não existiu sempre, ela foi construída no âmbito teórico e em resposta às exigências da prática ao longo do século XX.

Pensando em tal problemática, ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tivemos como objetivo investigar as práticas pedagógicas dos professores de história no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), especificamente no curso Técnico Integrado de Turismo entre 2005 e 2011. Em função da expressiva carga horária de História presente na estrutura curricular do curso, que denota a importância dessa disciplina para a atuação dos profissionais do Turismo.

Partimos do princípio de que a ciência é o resultado de condições históricas que determinam os seus limites e funcionalidade, não sendo possível analisar, qualquer objeto de estudo, sem ter compreensão de seu desenvolvimento e construções paradigmáticas ao longo do tempo. Os próprios métodos de pesquisa são construções sócio históricas, por isso, a escolha dos caminhos metodológicos está diretamente relacionada a concepções científicas e o contexto histórico do pesquisador. Fator também determinante para a definição do papel do sujeito na produção do conhecimento: ativo ou passivo.

Em alguns momentos, a defesa da observação como processo para produzir conhecimento refletiu uma concepção de um sujeito a quem cabia moralmente reproduzir o mundo tal como este era e se imprimia no homem; em outro, esteve associado a uma concepção que via o sujeito como possuidor de determinados mecanismos não meramente sensoriais, que lhe permitiam, pela observação, estabelecer relações sobre o real. O problema dessa contraposição entre sujeito ativo e passivo – associado ao uso da razão ou da observação – só é superado no século XIX, quando se reconhece no sujeito um papel ativo [...]. (ANDERY, 2012, p. 430).

Como resultado dessa nova posição do pesquisador ativo, os procedimentos científicos passaram a ser regulados pela empiria, o que, segundo Boaventura de Sousa Santos (1995), sistematiza-se durante o século XIX e perdura por todo o século XX.

No caso particular da pesquisa histórica houve, progressivamente, renovações. No entanto, quando se trata da difusão e apreensão desse conhecimento ainda estamos vivenciando um momento de superação do denominado *paradigma dominante*, o positivismo.

O referido paradigma delegou à produção de seu conhecimento um caráter estático, haja vista que a escrita da história era realizada apenas a partir de documentos escritos e oficiais e seus resultados eram tidos como verdades absolutas. Não havia espaço para as diferentes fontes e procedimentos de pesquisa, nem tampouco para os sujeitos sem destaque político-social.

No decorrer das duas últimas décadas do século XIX, a disciplina histórica passou por um processo de definição sistemática de seu método que comumente é chamado de historiografia positivista,

Com efeito, o que se chama “historiografia positivista” não deixa de ser interpretado por meio de um persistente equívoco. Muitas vezes chama-se de positivista, sem mais nem menos, a uma concepção que é essencialmente narrativista, episódica, descritivista, fruto de uma tradição erudita muito própria do século XIX. Na realidade, esse tipo de historiografia é o exemplo mais típico de “história tradicional”, mas não tem por que ser confundida necessariamente com a historiografia “positivista”. A historiografia positivista é a dos “**fatos**”, estabelecidos através dos **documentos** e de sua **crítica, indutivista e narrativa**, certamente, mas sujeita a um “**método**” [...]. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 114, grifo nosso).

Nesta concepção, a História é vista como um conhecimento do passado de forma linear, estabelecendo relações de causa-efeito. Essa maneira fatídica, narrativista de conceber a história começa a ser questionada entre os anos 30 e 80 do século XX, quando ganham força duas correntes de pensamento: o Marxismo e o Movimento dos *Annales*.

O Marxismo, por sua vez, inovou a pesquisa histórica ao colocar os sujeitos como protagonistas da história, enfatizando as relações entre economia, política e sociedade. Enquanto o movimento dos *Annales* (surgido no final da década de 1920) passou a questionar a dualidade científica das concepções Positivista e Marxista. Esse movimento difere do Marxismo, especialmente, por não incorporar a luta de classes como categoria de explicação da realidade.

Apesar das diferenças entre os marxistas e os adeptos dos *Annales*, Ciro Flamarion identifica as aproximações entre os dois grupos. Dentre os pontos básicos apontados destacam-se o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como a “ciência do passado” e “ciência do presente”, simultaneamente, a consciência de pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura. (BITTENCOURT, 2009, p. 146).

Nessa pesquisa, ao buscarmos compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de história no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo, julgamos salutar o diálogo com os liames desses movimentos, ou seja, o abandono da história centrada nos fatos, em contrapartida à análise de fatos coletivos e sociais, tendo como principal pressuposto a relação passado/presente e a pluralidade de temporalidades.

Na trajetória do movimento dos *Annales* são identificadas três fases: a primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Lucien Febvre e Marc Bloch¹; a segunda, de 1945 a 1968, sob forte influência de Fernand Braudel; e, a última, a partir de 1968 chegando aos dias atuais. Nesta 3ª fase é forte o caráter multidisciplinar e interdisciplinar. Assim, os pesquisadores brasileiros e o Ensino de História sofrem a influência dos *Annales* em sua 3ª fase – a nova História.

A partir da terceira geração dos *Annales* (final do século XX) houve uma renovação dos temas, problemáticas e procedimentos da pesquisa histórica, o que consequentemente interferiu no processo de apropriação do conhecimento histórico.

Desta forma, durante o século XIX e início do XX, fonte significava testemunho escrito, prova sobre os acontecimentos do passado. Acreditava-se que a fonte (documento escrito) mantinha uma relação direta com o real. Além disso, nem todo o texto era considerado documento, somente os oficiais eram considerados dignos.

Ao longo do século XX, as fontes passaram a ser consideradas como tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b) citam, por exemplo: músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, festas, e outros elementos de produção humana. Além disso, as fontes escritas passam a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, diários, entre outros.

¹ Para aprofundamento da temática sugerimos a leitura da obra: BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *A Escola dos Annales. As escolas históricas*. Lisboa: Europa América, 1990.

Apesar de toda essa renovação na pesquisa histórica, o seu ensino, por muito tempo, cristalizou as práticas mnemônicas e conteudistas do século XIX, destoando do que pensava a historiografia, e tornando eminente a necessidade dos pesquisadores considerarem o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas como campo de investigação dos historiadores.

Ao investigarmos a produção do conhecimento acerca da relação ensino de História/Ensino Médio Integrado, identificamos que o número dos grupos de pesquisa cuja temática é o Ensino de História tem crescido no Brasil. Porém, há pouca preocupação com o ensino médio, sobretudo o integrado. E dentro desse universo, quase inexistente a discussão acerca das práticas pedagógicas no Ensino de História no âmbito do EMI.

Os dados foram compilados do site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, dentre os quais, 40 grupos de pesquisa atuantes entre os anos de 2003 e 2013, apenas dois se propunham a relacionar o ensino de história no contexto do ensino médio integrado. Um deles iniciou suas pesquisas no ano de 2012 e o outro no ano de 2013, o que evidencia o caráter incipiente nas pesquisas brasileiras sobre o Ensino de História nesse âmbito educacional.

Essa produção ainda tímida deve-se, entre outros aspectos, a dualidade educacional mantida na organização das secretarias pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Moura (2013), em 2003 se iniciam as discussões sobre a relação entre Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP), resultando na produção do Decreto n. 5.154/04. Apesar dessa possibilidade legal de união entre o EM e a EP, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida em: Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria da Educação Profissional (SETEC). Contradição que aponta para a dualidade formação geral/formação profissionalizante.

Outra problemática é que somente em 2007 a SETEC publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b), culminando nesta escassez de produção do conhecimento sobre o EMI e o ensino de história.

Compilamos também as linhas de pesquisa de cada grupo existente entre 2003 e 2013. O resultado foram 135 linhas de pesquisa que discutem o ensino de história a partir de diferentes problemáticas e realidades, mas apenas duas dessas linhas inserem o ensino médio como campo de pesquisa.

Apesar de ainda pouco trabalhada, as discussões que associam ensino médio/educação profissional/Ensino de História, percebemos a eminente necessidade de compreender como se constituem as interfaces e distanciamentos no que tange ao currículo formal e ao currículo praticado. Por isso, a relevância de analisar as práticas pedagógicas no Ensino de História no

Curso Técnico Integrado de Turismo sob a égide da matriz curricular de 2005-2011, período de transição do Centro Federal e de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) para o IFRN, Campus Natal-Central.

Em sintonia com o objeto de estudo, os sujeitos da pesquisa foram os professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 e os alunos que ingressaram no curso entre os anos de 2005 e 2008.

Assim sendo, entramos em contato com alguns dos professores que atuaram nesse período e realizamos entrevistas semiestruturadas. A escolha dos docentes partiu da premissa de maior tempo de atuação nas referidas turmas. No que concerne aos alunos, lançamos o convite às quatro turmas, com grupos entre três e sete participantes, optamos, no caso dos estudantes, por aplicar a técnica de grupo focal.

Por sua vez, dialogamos com as contribuições dos autores Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), segundo os quais, a entrevista parece algo tão familiar que muitas vezes a fazemos sem pensar. No entanto, quando se trata de uma pesquisa é necessário ter objetivo e seguir algumas regras que definam bem qual o método de análise do pesquisador.

No caso das pesquisas qualitativas, as entrevistas podem ser usadas como estratégia dominante ou como uma parte do conjunto da observação.

[...] Em todas essas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Entendemos, ainda, que os sujeitos ao construírem seus discursos estão produzindo uma leitura sobre o passado e a escolha do que vai ser dito é proposital e muitas vezes parcial. Portanto, a entrevista não é uma situação natural, uma vez que, o simples fato de estarmos gravando a conversa já implica em transformações no interior do discurso. No entanto, durante a descrição de como ocorriam suas práticas pedagógicas apareceram implícita e explicitamente às concepções acerca do Ensino de História e sua relação e espaço no EMI.

Concordamos com Michael Pollak ao considerar que a memória é seletiva e construída pelos sujeitos, passando pelos acontecimentos vividos pessoalmente e coletivamente. Consciente ou inconscientemente “[...] O que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização [...]” (POLLAK, 1992, p. 5), é também o resultado de uma influência externa. Esses aspectos não implicam em falseabilidade dos relatos orais, mas exige do pesquisador um olhar crítico e

minucioso, assim como para qualquer outra fonte, se a memória é construída toda documentação também o é. Nenhuma documentação reconstitui o real, portanto, as fontes orais e documentais se completam e exigem cuidados específicos. É nesse sentido que cruzamos os relatos orais com o currículo formal da instituição.

Trabalhamos com a consciência de que um bom entrevistador usa da linguagem corporal para esclarecer ao entrevistado que está compreendendo e tendo interesse na sua fala. Da mesma forma, consideramos a necessidade de evitar perguntas que venham a gerar respostas simplórias como sim ou não. Em suma, deve-se construir uma atmosfera na qual os entrevistados possam se sentir à vontade para expressarem suas opiniões. Valorizamos também o silêncio, pois ele indica de acordo com o contexto algo igualmente importante para a investigação, o não dito revela o que se quer na construção da própria imagem discursiva.

O contato com a obra de Flick (2009) possibilitou compreender os diferentes tipos de entrevistas que podem ser usadas nas pesquisas qualitativas: a focalizada, a semipadronizada, a centrada no problema, a etnográfica e a semiestruturada. Optamos, pois, em usar as semiestruturadas, haja vista que essas dão margem para que o entrevistado expresse mais claramente seus pontos de vista. Neste tipo de entrevista as questões iniciais são abertas e ao longo do processo podem se acrescentar questões confrontativas.

Além disso, são feitas perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses. Estas são voltadas para a literatura científica sobre o tópico, ou baseiam-se nas pressuposições teóricas do pesquisador (É possível a confiança entre estranhos, ou é necessário que as pessoas envolvidas se conheçam?). Na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. (FLICK, 2009, p. 149).

A expectativa é de que as perguntas sejam livremente respondidas pelo entrevistado. Pode-se usar uma lista de pontos-chaves a ser seguida nas entrevistas, no entanto, o entrevistador pode decidir durante a entrevista, quando e em que sequência irá realizar quais perguntas.

É preciso escolher entre tentar mencionar determinados tópicos presentes no guia de entrevista e, ao mesmo tempo, estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros que ele considera relevantes. Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado [...]. (FLICK, 2009, p. 160).

Com base nesses direcionamentos, organizamos os encontros com os docentes no próprio IFRN, Campus Natal-Central, especificamente na sala destinada aos docentes de história, por ser um espaço agradável e com pouca chance de interrupção de terceiros. Em todas as entrevistas conseguimos desenvolver uma racionalidade e uma atmosfera descontraída, de modo que os professores se sentiram à vontade para construir seus discursos.

No caso das entrevistas em grupos focais, realizadas com os alunos das turmas 2005 a 2008, embasamo-nos nas discussões realizadas por Sônia Gondim e Maria Cecília Minayo. Essa técnica de pesquisa ganha ênfase no início do século XXI em diversas áreas do conhecimento, e no caso específico das ciências sociais existem duas abordagens, a nomotética, que defende a aproximação entre as ciências sociais e as naturais, tratando os dados em seus aspectos quantitativos, com o intuito de gerar um conhecimento válido e universal; e a abordagem hermenêutica, que diferencia os objetos físicos e humanos, tratando os dados em seus aspectos qualitativos, em que o intuito é compreender os significados de contextos particulares.

Optamos pela segunda abordagem, haja vista que compreendemos a realidade como uma construção histórica e socialmente produzida, incidindo, portanto, no discurso dos sujeitos não de modo estanque, mas com relações entre a memória produzida coletiva e individualmente. E essas relações podem ser percebidas no discurso por meio da análise do que é dito, do que é omitido e do cruzamento com as demais fontes da pesquisa. Ou mesmo, pelas próprias contradições as quais as falas acabam por revelar. Sônia Gondim assim define grupo focal,

[...] técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos [...]. (GONDIM, 2002, p. 151).

A diferença entre as entrevistas individuais e as focais é que o entrevistador exerce um papel mais diretivo, é muito mais um facilitador, que promove a fluidez do discurso. Outro aspecto importante é que deve haver unidade na análise, mesmo que uma ideia não seja comum a todos os participantes. Para efeito de interpretação dos resultados, ela deve ser referida como do grupo, por isso, convenciamos categorizar as turmas pelo ano de ingresso

no curso. Por isso, ao longo de nosso texto, eles serão evocados como turma 2005, turma 2006 e assim sucessivamente.

[...] A construção do *roteiro* para a realização da entrevista em grupo tem pelo menos duas condições imprescindíveis: ser suficientemente provocador para permitir um debate entusiasmado e participativo; e promover condições de aprofundamento [...]. (MINAYO, 2013, p. 192).

Como tínhamos que compreender as práticas pedagógicas no Ensino de História e sua relação com a formação profissional, organizamos um roteiro que possuía dois momentos, o primeiro enfocando as Práticas Pedagógicas dos professores de história, com quatro questões norteadoras; e o segundo que discutia o Ensino de História e o Curso Técnico Integrado em Turismo, tendo seis questões. Durante as conversas buscávamos aprofundar outras temáticas que acabavam surgindo na fala dos estudantes.

Os grupos focais possuem várias modalidades: os exploratórios, os clínicos e os vivenciais. Nessa pesquisa usamos a modalidade clínica, posto que...

O grupo focal clínico em sua orientação teórica se dirige para a compreensão das crenças, sentimentos e comportamentos, enquanto a prática ocupa-se em descobrir projeções, identificações, vieses e resistência à persuasão. A premissa clínica é de que muitos comportamentos são desconhecidos pela própria pessoa, daí a importância do julgamento clínico e da observação do outro, o que permite concluir que o aprofundamento da intrassubjetividade no grupo é o fator importante desta modalidade. (GONDIM, 2002, p. 152).

Identificamos nos grupos uma heterogeneidade de visões sobre o objeto de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que havia uma tentativa, em cada turma, de homogeneizar os discursos, pois raras vezes os estudantes contradiziam uns aos outros. Mas entre uma turma e outra as percepções são múltiplas e possibilitaram um aprofundamento da análise do currículo formal do curso de Turismo, o qual foi escolhido como espaço da pesquisa, tendo em vista justamente a forte presença da disciplina História na sua estrutura.

O curso de Turismo possuía, no contexto do Decreto n. 5.154/04, uma carga horária de História expressiva, perpassando pela História Geral (comum a outros cursos do EMI) e específica, a exemplo de História da Arte e História do Rio Grande do Norte (BRASIL, 2004). O que denota uma função relativamente importante do ensino de história para a atuação profissional do técnico em guia de turismo, sendo, portanto, importante construir uma análise entre o que se praticava na sala de aula e qual profissional do turismo se buscava formar.

Partindo dessas premissas, elencamos como temas para compreensão do objeto: educação e trabalho, Ensino Médio Integrado, Ensino de História, currículo e práticas pedagógicas. Tais temáticas se relacionam com a natureza de nossa pesquisa e de nossa linha de pesquisa *Formação Docente e Práticas Pedagógicas*. Como já mencionado, nosso objeto transita entre a Educação Profissional, especialmente no âmbito do EMI, e por isso a necessidade de compreender histórica e socialmente a relação educação/trabalho, e conceituar o que é o EMI e o Ensino de História, nos liames entre o currículo e as práticas pedagógicas, sendo emergente a necessidade de compreender essas dimensões de modo geral, mas especialmente na sua relação com a EP.

Nossa concepção de educação e trabalho transita entre os clássicos e os atuais pensadores que se dedicaram a estudar as relações entre essas esferas da formação humana. Tendo como pressuposto a escola unitária de Gramsci (1991), pensamos o trabalho em seus aspectos ontológicos, históricos e sociais, portanto, inseri-lo como princípio educativo exige um currículo que vá além da formação tecnicista. O trabalho é, pois, ação humana sobre a natureza e indissociável do processo educativo em todos os seus níveis, mas ganha um aspecto mais relevante na Educação Profissional integrada à Educação Básica, posto que a maioria dos jovens já está inserida em uma profissão formal ou informal.

O trabalho como princípio educativo é um dos pressupostos do então denominado EMI, juntamente com outras dimensões, como: a cultura, a ciência e a tecnologia. O EMI é legalmente uma formação que integra o Ensino Médio à Educação Profissional, amparado por lutas e contradições que se expressam no Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Segundo Moura (2013), embora haja uma perspectiva de formação profissional essa modalidade é uma espécie de travessia para a escola unitária defendida por Gramsci, na qual não há um interesse direto com a formação do sujeito para uma profissão, aspecto possível somente por transformações sociais e curriculares que permitam aos jovens maior equidade social.

Destarte, um currículo integrado é um desafio frente a práticas curriculares extremamente fragmentadas e tendenciosas quanto aos anseios da sociedade capitalista. Frente a isso, analisamos o currículo a partir das noções de Apple (1982 e 1989), especialmente a noção de currículo oculto. Perpassando pela compreensão do currículo formal e do currículo real, por isso analisamos desde o Projeto Político Pedagógico, decretos, e orientações curriculares para a EP até a fala dos sujeitos, com o intuito de percebermos os liames entre o discurso e a prática.

Embora haja essa dimensão mais geral, nessa pesquisa nos debruçamos em um aspecto mais específico que é o Ensino de História, suas transformações, desafios e

especificidades quanto ao seu lugar no EMI. Entendemos o EH como um espaço de formação para a cidadania, conscientização política e compreensão das transformações sociais e do conhecimento socialmente acumulado ao longo dos anos como fator que colabora para a formação humana integral, indissociando o *fazer* do *saber*.

É nesse sentido que as práticas pedagógicas indicarão como todos esses temas (educação e trabalho, currículo, Ensino de História, EMI) se correlacionam ou se contradizem na realidade escolar. Partimos da concepção de *práxis* criativa e reiterada de Vázquez (2007), para o qual a *práxis* é o espaço de unicidade entre teoria e prática, que ora é criativa, atendendo aos anseios da realidade, ora é imitativa, seguindo a lógica das prescrições curriculares.

O presente trabalho se divide em três seções. Na segunda seção analisamos o currículo a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET/RN e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Turismo, categorizando a noção de trabalho e EMI. Na oportunidade historicizamos o espaço da pesquisa e o curso Técnico de Turismo, identificando as relações com o contexto histórico das décadas de 1990 e os anos 2000.

Na terceira seção, discutimos o Ensino de História e suas interfaces no âmbito da educação profissional, dialogando com o PPP, o PPC e as falas dos docentes. Problematizamos os distanciamentos entre o currículo formal e o currículo praticado, partindo das transformações historiográficas que interferiram nas propostas para o Ensino de História e as suas relações com o mundo do trabalho, o capitalismo e a cidadania.

Já a quarta seção apresenta a compreensão das convergências e divergências entre as dimensões fundamentais dessa pesquisa: o discurso dos docentes, o discurso dos discentes e o currículo do Ensino Médio Integrado em conformidade com as novas tendências curriculares do Ensino de História, concluindo, pois, que havia Ensinos de História e não um modelo de prática homogêneo.

Convidamos os leitores a dialogarem com a nossa pesquisa e juntos refletirmos acerca das práticas pedagógicas no Ensino de História no espaço do EMI, vislumbrando as interfaces entre o currículo, as concepções dos sujeitos e as práticas.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E PODER

[...] a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. (APPLE, 1989, p. 31)

A Educação Profissional (EP) tem ocupado um espaço relativamente importante nas pesquisas educacionais da atualidade, sinalizando para o atendimento às diferentes dimensões humanas: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo é, pois, objeto da análise de teóricos clássicos como Antonio Gramsci e Karl Marx, para os quais a educação deve superar a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual. Tendo em vista, que defendemos um processo educativo capaz de formar integralmente os sujeitos, tornando-os críticos e socialmente conscientes, julgamos necessário o diálogo com esses clássicos para a compreensão do sentido histórico, ontológico e social do trabalho e sua relação com a educação e o mundo produtivo. Neste sentido, usamos mais diretamente os conceitos gramscianos e de forma indireta os conceitos marxistas, haja vista que os autores que problematizam o EMI, recorrem aos princípios de Marx para embasar suas concepções.

Nessa seção, objetivamos compreender a EP, sobretudo no âmbito do EMI, partindo da análise do PPP, do então CEFET/RN, o PPC do Curso Técnico Integrado em Turismo em um contexto do Ensino Médio Integrado, de 2005 a 2011.

2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA, HISTÓRICA E SOCIAL

Conforme o entendimento de Saviani (2003), trabalho é ação do homem sobre a natureza, não existe, portanto, vida humana sem trabalho e este não se resume à atividade remunerada. De igual modo, Braverman (2011) afirma que todas as formas de vida se apropriam da natureza e a transformam para seu próprio proveito, o homem, porém, se difere por possuir a capacidade de esquematizar seu trabalho. Ou seja, é a intencionalidade do

trabalho humano que o diferencia dos demais animais. Por ser inerente aos homens deve também ser princípio educativo, em todos os níveis de ensino, e particularmente no Ensino Médio Integrado, espaço em que a vivência do trabalho produtivo ocorre de maneira mais direta.

O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com outros homens. Essa é a base do currículo da escola elementar. [...] Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. Vê-se, portanto, que o princípio que orienta e que fundamenta este processo é o trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 135).

Ao se apropriar da capacidade produtiva do homem, o capitalismo o transforma em força de trabalho ou como afirma Saviani (2003) em potência material, desumanizando o processo ontológico dessa atividade. Dialogando com Braverman, identificamos que:

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. [...] Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 2011, p. 72).

A divisão do trabalho, os processos produtivos e a alienação do trabalhador precisam ser pensados no currículo escolar, para que haja compreensão dos aspectos socioeconômicos que envolvem o trabalho ontem e hoje. Assim sendo, pensar essa formação para os que vivem do trabalho é, acima de tudo, entender as relações de poder que envolvem o currículo e as práticas pedagógicas, que são parte de um determinado projeto societário.

Segundo Moura (2013), na sociedade brasileira há dois principais projetos societários: o *hegemônico* que valoriza em primeira instância as relações de trabalho e de educação sob a ótica do neoliberalismo, considerando a economia como preocupação direta da sociedade e o trabalho meramente em seu aspecto produtivo. E o projeto *contra hegemônico* que se caracteriza por ver o trabalho em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais que, no caso específico da educação, insere o trabalho como princípio para a formação humana, ponderando também outras dimensões: cultura, ciência e tecnologia. A compreensão

de educação da qual partimos, nessa pesquisa, enquadra-se no projeto contra hegemônico, tendo como norte as concepções gramscianas acerca da relação educação/trabalho.

Com o intuito de compreendermos em qual contexto Antonio Gramsci desenvolveu suas ideias sobre a educação e sua relação com o mundo do trabalho, retomamos aspectos importantes de sua trajetória. Gramsci vivenciou sua infância e juventude em meio ao primeiro processo de transformações industriais na Itália no final do século XIX. O clima cultural era inspirado pelo positivismo, que dentre outros aspectos, influenciava a organização científica do trabalho, o denominado *taylorismo-fordismo*², sistema de produção em massa, caracterizado pela padronização das tarefas, fragmentação do trabalho e tecnologia rígida. Essas ideias penetraram também o espaço cultural e educacional, refletindo em processos mecanicistas, memorísticos e repetitivos do ensino-aprendizagem.

O jovem Gramsci, nascido na Sardenha, iniciou seu processo de aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro, mas foi na prisão que ele escreveu o texto mais importante já produzido sobre a função educativa e política dos intelectuais – *Cadernos de Cárceres*.

Foi justamente esse cenário político social que o levou a desenvolver suas teorias educativas,

Em 1923, Giovanni Gentile, primeiro-secretário de Estado, ou ministro da Educação, do novo governo fascista, reformou completamente o sistema escolar italiano. Acentuou a separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país. (MONASTA, 2010, p. 14).

Claramente, percebe-se uma dualidade educacional na Itália no início do século XX. A educação cultural e científica para uns e a educação técnica e profissional para outros. Gramsci compreendia que a solução para tais problemas socioeducacionais não estava restrita ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia: transformar a educação era imperativo, porém não era suficiente. A aproximação entre educação e trabalho representava a nova *cultura profissional*, em outros termos, atendia à crescente necessidade de mão-de-obra, da então industrializada Itália.

Partindo da crítica a uma cultura hegemônica, Gramsci passa a problematizar a escola e os processos educativos. Cria-se, então, uma teoria social que influenciou o pensar a

² Para aprofundamento da temática sugerimos a leitura da obra: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

educação escolar³ que se caracteriza por criticar a distinção tradicional entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o sujeito mesmo desenvolvendo uma atividade extremamente degradante e mecânica, possui o mínimo de ação intelectual em seus atos. Esse princípio conceitua o homem como ser ativo e criador. Esse homem prático, no entanto, não é abstraído totalmente da relação entre ação e pensamento, pois ambas caminham juntas.

Segundo Vázquez (2007), é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e cria artefatos que irão satisfazer as necessidades sociais de seu contexto “mas como o homem é um ser social, esse processo só se realiza em determinadas condições sociais [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 226). Essas condições são as “relações de produção”, que no processo de industrialização passa a ser alienada aos trabalhadores, tornando a relação com a natureza indireta, porém não é capaz de impossibilitar o sujeito de pensar e é isso que Gramsci defende: a impossibilidade de separação entre o *homo faber* e o *homo saber*, ou seja, não é possível separar o executar do pensar. Mas, sob a lógica das relações de produção capitalista esse *homo faber* pode ser resumido em uma máquina produtiva, que não reflete acerca da sua realidade e da complexidade das relações trabalhistas e, sem haver um processo educativo que englobe o trabalho em suas diferentes dimensões, corre-se o risco de desenvolver apenas as habilidades técnicas dos estudantes.

Como solução para este problema, Gramsci (1991) defende a relação educação/trabalho por meio de uma escola unitária, um projeto de integração entre a escolarização e o trabalho em seu sentido ontológico, social e histórico. Trata-se de uma escola desinteressada, que não visa à profissionalização imediata, o trabalho apareceria como princípio educativo permeando todo o currículo sem, contudo, formar diretamente para o mercado de trabalho. Neste caso, EMI não seria um modelo de escola unitária, embora se proponha a superação da dualidade educacional. Segundo Moura (2013), o EMI é uma travessia para a escola unitária.

Nesta perspectiva, o currículo escolar deve ser mais instrumental e cidadão, pois os estudantes oriundos das camadas sociais mais intelectualizadas possuem um aparato cultural que é comum à vida escolar, enquanto que os das classes populares sofrem o choque do afastamento do que se aprende na escola e o que se vive fora dela. Sobretudo, no Ensino Médio, onde se consolidou um ensino dogmático e memorístico justo na fase mais criadora e de trabalho autônomo dos adolescentes. Neste caso, o estudante não deve ser visto como

³ Salientamos que as pretensões de solução democrática foram solapadas pelo Regime Fascista, que emerge a partir de 1922. Em 1926, Benito Mussoline promulga uma “Legislação especial” que dissolve o Parlamento e todas as organizações de oposição, proíbe as publicações de Gramsci e o prende (MONASTA, 2010, p. 15)

depositário mecânico de informações, tendo em vista que é capaz de se posicionar frente às situações de aprendizagem e problematizá-las à luz de sua própria realidade social.

A participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem só ocorre quando o currículo é embasado na vivência social dos mesmos, ou seja, é preciso formar educandos que não repitam o conhecimento acumulado, mas critique-o, problematize-o. Essa relação entre instrução-educação se corporifica na prática dos professores e, se o corpo docente é deficiente, esta relação também o será e haverá mais distanciamento entre teoria e prática.

Na verdade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – a bagagem acumulada. [...]. (GRAMSCI, 1991, p. 132).

A prática pedagógica dos docentes sinaliza outro problema amplamente discutido por Gramsci: a relação entre *espontaneidade* e *conformidade*. Para ele, a educação deve ser um processo ativo, crítico e não espontaneísta, tendo em vista, que por trás de todo ato educativo há certos conformismos⁴ ideológicos, políticos e sociais.

[...] Todos somos conformistas, de uma forma ou de outra, conformados ao homem de massa ou ao homem coletivo. O que é preciso saber é: de que natureza histórica é essa conformidade ou essa massa humana a que pertencemos? (MONASTA, 2010, p. 25).

O questionamento que devemos nos fazer é: a que ideologia, ou projeto societário, estamos nos conformando? Por que a escola prioriza determinados conhecimentos em função de outros?

Essas premissas são centrais em nosso trabalho, pois ao discutirmos o currículo do EMI no âmbito do Ensino de História e as práticas pedagógicas dos docentes, identificamos as relações de poder, o conformismo, que permeia o currículo formal e o currículo oculto. Para chegar a esse aspecto é preciso entender a filosofia da *práxis* em Gramsci,

Para Gramsci, a ‘filosofia da práxis’ é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da ‘filosofia da práxis’ se assenta no fato

⁴ “O termo “conformidade” (ou conformismo) não significa para Gramsci a tendência negativa da pessoa a deixar-se dirigir e condicionar pela “moda”, mas é uma categoria para interpretar o processo pelo qual a maioria da população, em qualquer sociedade ou regime, costuma respeitar a tradição e observar suas regras.” (MONASTA, 2010, p. 27).

de que é a única ‘ideologia’ que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes ‘materiais’ (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática. (MONASTA, 2010, p. 31).

Não existe, portanto, filosofia sem consciência da historicidade e a percepção de práxis está entremeada de ação política transformadora, coincidindo com Vázquez quando afirma que,

A práxis se apresenta ora como práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ora como práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada, e desemboca em um produto novo e único. (VÁZQUEZ, 2007, p. 266).

Por isso, as Práticas Pedagógicas precisam priorizar o desenvolvimento de uma postura realista da sociedade, ou seja, que compreendam o mundo em que estão inseridos por meio do conhecimento historicamente acumulado, tornando-se críticos e socialmente atuantes.

Para isso, a postura docente deve ser a de questionamento da ideológica dominante,

A educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, sobretudo aos que pretendem ajudar seus alunos para que alcancem um grau maior de liberdade e de independência pessoal. Todavia, a tomada de consciência por parte do mestre, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, poderia ser o ponto de partida de um novo profissionalismo dos mestres e dos educadores. (MONASTA, 2010, p. 34).

Essa característica de relacionar a escola e o ensino a partir das questões sociais, bem como uma concepção pedagógica que superava o próprio marxismo, fez de Gramsci um dos autores mais estudados no Brasil na década de 1980. Essa ascensão gramsciana nas teorias educacionais brasileiras é também fruto do momento histórico de reabertura política brasileira, que permitiu a aproximação com autores marxistas.

Embora Gramsci defendesse a escola unitária – dada às circunstâncias da Itália e a já citada dualidade educacional imposta pela reforma educacional, que solapou a escola do trabalho em prol da escola do emprego – começa-se a pensar em uma escola do trabalho, que valorizasse o trabalho manual para equiparar os jovens desfavorecidos no processo de acesso ao emprego. Neste caso, o trabalho era entendido em suas várias dimensões: ontológicas, social e histórica. A escola do trabalho é, pois, a escola de liberdade e de livre iniciativa, que

prepara para além da orientação mecânica e das técnicas dos trabalhos manuais. Princípio este, que inspira as concepções do EMI na atualidade.

Conforme Pistrak (2000) para transformar a escola, não basta alterar seus conteúdos, mas o jeito da escola, as práticas e sua estrutura. Em nossa pesquisa concentramos os esforços em compreender as práticas e sua relação com o currículo formal, partindo do pressuposto de que sem teoria a prática é vazia. Mas que teoria orientava as práticas pedagógicas dos professores de história entre 2005 e 2011 no CEFET/RN?

Entendemos que a instituição escolar não possui uma única finalidade, mas sempre se relaciona com seu contexto social, ora para negá-lo ora para reproduzi-lo. E no caso da escola do trabalho,

A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional [...]. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente [...]. (PISTRAK, 2000, p. 31).

Em outros termos, o currículo e as práticas pedagógicas devem primar pela compreensão do lugar social dos sujeitos em seu tempo histórico, reconhecendo problemáticas e pensando em soluções para a transformação da realidade. Entendendo que o trabalho não se limita à produção real, ele é também ação humana, atividade socialmente útil capaz de humanizar os sujeitos na lógica da contra hegemonia, ou de desumanizar, caso seja visto apenas como atividade mecânica e emprego.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CEFET/RN: UM DIÁLOGO COM O PPP DA INSTITUIÇÃO

No Brasil, em meados do século XIX, foram criadas diversas instituições de ensino voltadas para a iniciação em um determinado ofício, com o intuito de atender às crianças pobres, órfãs e as abandonadas (BRASIL, 2007b). Os interesses eram os mais diversos: motivar os trabalhadores para atuarem na incipiente industrialização, evitar o desenvolvimento de ideias contrárias ao governo e propiciar a instalação de fábricas e o

progresso da nação. Tudo isso sobre a forte influência do pensamento positivista na educação, que desde a proclamação da República entusiasmava o pensamento político social no Brasil. Uma das principais ações no âmbito educacional pode ser sintetizada no pensamento de Cunha (2005, p. 6),

A influência positivista manifestou-se, também, no dispositivo que combatia a aristocracia: ‘A República não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho’. Em consequência: ‘É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial’.

Há, nessa ideia um processo intenso de inferiorização dos trabalhos manuais no país em decorrência do longo período de escravização, o que consolida a divisão entre trabalho manual/trabalho intelectual e na educação reafirma as diferenças de classes: os que serão formados para progredir nos estudos e os que serão formados para atender às demandas do mercado, numa perspectiva de trabalho mecânico e meramente prático.

O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de desafortunadas (BRASIL, 1909). Essas instituições personificavam o modelo *taylorista-fordista*, que se caracteriza pela rígida divisão do trabalho. O resultado foi um ensino profissional que se preocupava apenas com a capacitação para uma atividade laboral, sem atender às necessidades da formação humana integral.

A Escola de Aprendizes Artífices de Natal, assim como outras escolas no contexto nacional, era voltada ao assistencialismo. Em 1914, esta instituição passa a denominar-se Liceu Industrial e muda-se para o prédio da Avenida Rio Branco (Cidade Alta), em decorrência dos incentivos à modernização da cidade, empreendidos pelo então governador Ferreira Chaves por volta de 1914. A escola passou a ofertar cursos de desenho, sapataria, marcenaria, funilaria e alfaiataria (PEGADO, 2010). Assim, a tendência era formar os filhos dos senhores para a progressão nos estudos, enquanto para aos filhos dos trabalhadores se destinava um ensino voltado à profissionalização.

Segundo Gramsci (1991), a solução para superar a dicotomia tão impregnada na sociedade, seria uma escola que aproximasse o trabalho intelectual do manual. No caso brasileiro, dada a desigualdade de classes e um aparelhamento estatal, que historicamente se

eximiu de parte de suas responsabilidades com a educação básica, a escola unitária ainda é utópica. Dessa maneira, defendemos que o EMI à Educação Profissional seria a solução mais viável, como mecanismo tanto de acesso ao ensino superior, quanto de ingresso no mundo do trabalho para uma grande parcela social que necessita se inserir na atividade produtiva precocemente.

Para compreender as especificidades do currículo integrado é importante elucidarmos as discussões mais gerais acerca do currículo. As tendências dos primeiros curriculistas no Brasil eram: o currículo como ponto de valorização dos interesses dos alunos, orientados pelo pensamento escolanovista e o currículo como mecanismo de construção da personalidade adulta, formação técnica, meramente instrumental, perspectiva tecnicista. Ambas buscavam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista.

Essa perspectiva de influência do capitalismo no interior da escola, sobretudo em seu currículo, insere a instituição educacional no espaço da reprodução da sociedade, problemática que Gramsci denomina de conformismo (MONASTA, 2010). No final dos anos de 1950, os norte-americanos em um contexto de Guerra do Vietnã, racismo, desemprego, violência urbana, crimes, enfim, em meio a uma crise social, acreditavam que a restauração da qualidade da escola era a solução para as mazelas sociais.

No final dos anos 50 e durante os anos 60 do século XX, o discurso pedagógico resumia-se a: ideias tradicionais, ideias humanistas e utópicas. Neste sentido:

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas [...]. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 14).

Dentre essas teorias sociais, podemos elencar a etnometodologia, o interacionismo, a fenomenologia e a psicanálise. O currículo passa a ser problematizado sob novas perspectivas, abrindo espaço para compreendê-lo para além das relações de poder ou reprodução social. Esse fato corroborou para que na década de 1970 houvesse uma nova conceituação de currículo, sob o viés de duas correntes: neomarxistas (subordinação da experiência humana à estrutura de classes) e humanista e hermenêutica (secundarização da base social, ou seja, a luta de classes deixa de ser o centro da análise curricular).

Ao ter por base essas correntes de pensamento, passou-se a ver o currículo não só na perspectiva comportamental, dos procedimentos científicos em avaliação, do planejamento, da implementação e controle do currículo, desenvolve-se, então, a sociologia do currículo, que enfoca a relação entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder.

Como representante da concepção de currículo crítico, embasamo-nos em Michael Apple, o qual esteve envolvido com os movimentos sociais e intelectuais de esquerda dos EUA. E muito embora esteja sempre associado ao neomarxismo, concordamos com João M. Paraskeva, quando assim afirma:

Michael Apple revelou-se um intelectual e um pensador avant la lettre, denunciando ao longo de mais de três décadas uma explícita evolução intelectual, revelando uma complexidade de pensamento e amplitude de análise e ainda um ecletismo que impede a possibilidade de lhe reduzir a um mero rótulo. Cai assim por terra, os que, de uma forma algo precipitada, o defendem, de uma forma pálida, simplesmente, como um Neomarxista. (PARASKEVA, 2002, p. 111).

Apple defende o cunho político do ato educativo, alegando que os conhecimentos que são produzidos no espaço escolar estão diretamente ligados a um grupo que consegue sobrepular outros. Por isso ele questiona as formas de conhecimento difundidas e a quem pertence essa cultura? Por que o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, enquanto de outros é tido como popular?

Para responder a esses questionamentos é preciso investigar as relações que se dão na escola a partir das relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade. Retomemos, portanto, o conceito de hegemonia: conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores, ações que são vividos. A hegemonia atua para saturar nossa própria consciência (APPLE, 1982).

A escola pode servir ao pensamento da cultura dominante, que transforma o currículo em um objeto extremamente seletivo e que serve à lógica do mercado, portanto, agentes de hegemonia cultural e ideológica. Ao se problematizar o currículo, desmascara-se o conteúdo ideológico latente, bem como a regularidade do comportamento das instituições que, segundo Apple, não são neutras em termos de seus resultados econômicos.

Para superar a hegemonia não basta apenas desafiar as práticas pedagógicas dominantes, mas os valores e ações que se acham fora da instituição de ensino. Porém, o próprio educador é um ser político e pode servir à hegemonia ou exercer uma ação contra hegemônica, em uma perspectiva de responsabilidade social e maximização da igualdade

econômica. Em outros termos, fazer com que as vozes dos dominados sejam ouvidas. No entanto, “estamos desacostumados a ver a atividade educacional de um ponto de vista ético, político e econômico, para não dizer crítico, haja vista a natureza verdadeiramente difícil de ser um educador decente.” (APPLE, 1982, p. 23).

A partir dessa discussão é que se constrói a noção de currículo oculto: atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, tendo em vista que a escola não está deslocada das demais instituições. Comumente as instituições com as quais a escola dialoga são as que reproduzem as desigualdades sociais e a assimetria de poder.

Como se tem constantemente discutido aqui, não é fortuito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjuntos, de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio de bom e mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo. (APPLE, 1982, p. 97).

Apesar de compreender como verdadeira essa premissa da introjeção de valores dominantes dentro do currículo escolar, os estudantes não são passivos ou simplesmente reproduzem a cultura introjetada. Observamos, por sua vez, que o próprio Apple ressignifica o conceito de currículo oculto e sua potencial reprodução social. Em sua obra *Educação e Poder* o autor afirma que a escola é detentora de autonomia, e deixar de considerar esse aspecto era um equívoco, já que se deixa de considerar o funcionamento socioeconômico da instituição.

O próprio Apple afirma que sua inquietação era transformar o currículo em uma mera preocupação com métodos eficientes, quase que despolitizando a educação. E essa ideia de que a escola reproduz as desigualdades de classe era simplista ou parcial, pois deixava de lado a cultura preservada, transmitida e rejeitada no interior das instituições. “Assim, comecei a perceber a necessidade de interpretar o processo de escolarização tanto como um sistema de reprodução quanto um sistema de produção. [...]” (APPLE, 1989, p. 37). Deste modo, podemos afirmar que pode haver disparidade entre o discurso expresso no currículo e as práticas pedagógicas.

A escola é um espaço de criação e recriação de uma cultura dominante e o currículo, que comumente é expresso nas mesmas, é voltado para o ingresso no ensino superior, ou seja, possui função propedêutica. E para os que vivem do trabalho, que educação deve se destinar?

A partir das últimas décadas do século XX, vivenciou-se uma crise paradigmática curricular, devido a sua interconexão com modificações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas. Na década de 1970 na América Latina, por exemplo, sob a égide dos governos militares instrumentalizou-se a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola, dada a necessidade de mão-de-obra tecnicificada, abundante e barata, a produção do *capital humano*, a eficiência instrumental e a mecanização dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Gamboa (2009, p. 86):

[...] os projetos educativos são o resultado dos jogos de poder presentes em todo grupo humano. No final do século XX, por exemplo, pôde-se começar a constatar a expansão do tecnicismo educativo atrelado aos interesses do capitalismo global que exige investimentos em recursos de informática e de multimeios para formar um *homo faber* mais eficiente e útil no atendimento às necessidades dessa nova fase do capitalismo.

Emergem, nesse contexto, novas concepções de trabalho e novos tipos de estratificação social: os que sabem e os que não sabem. Não obstante, pela organização da escola e do currículo, a tão sonhada democratização da educação de qualidade está longe de alcançar as classes subalternas. A educação deveria ir além dos interesses da globalização, do capital e do mercado, formando cidadãos de um mundo solidário que superasse o *homo faber*.

Muito embora a concepção da EP tenha passado por modificações, sobretudo no século XX, ainda permanece o conflito da superação da dualidade trabalho manual/trabalho intelectual.

Naturalmente que não podemos ser ingênuos, pois nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e política, educacional e profissional constitui-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades e dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para as elites, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores. (GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Nesses termos, repensar a escola, o ensino e o currículo perpassa pelas relações de poder que se constituem no contexto social e político. Na passagem do século XX para o XXI, as novas exigências de acumulação do capital preconizaram um ensino voltado para as múltiplas competências do trabalhador, o polivalente. Mas então, formaremos os educandos

apenas para atender aos anseios do mundo do trabalho? Certamente que se assim procedermos, estaremos negando o princípio básico da formação humana integral: formação omnilateral, que implica atender às várias dimensões do ser humano (o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia).

A partir dessa perspectiva analisamos o Decreto n. 5.154/04, que permite a partir de então a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Este documento é desenvolvido em meio às lutas e contradições quanto à revogação do Decreto n. 2.208/97, o qual, na contramão da Lei n. 9.394/96, impedia a formação integrada e regulamentava formas aligeiradas de Educação Profissional, em função do mercado. Existiam três vertentes: uma vertente que pretendia a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a subsunção do Ensino Médio e Educação Profissional apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96); outro grupo lutava pela manutenção do decreto; enquanto um terceiro grupo, além de lutar pela revogação, primava pela elaboração de um novo.

Este novo Decreto, o de n. 5.154/04, teria um caráter de orientação indicativa e não imperativa. Sua produção tomou por base discussões e propostas de um grupo heterogêneo, formado por educadores, formadores, sindicalistas, Organizações não Governamentais e instituições empresariais. A razão para não se enviar ao congresso um Projeto de Lei (PL) em detrimento de um decreto foi a urgência em sinalizar mudanças na EP e um PL exigiria tempo e coerência com os interesses progressistas, além de força para enfrentar a oposição. Sobre o referido decreto assim afirma Grabowski (2006, p. 9):

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.

Deste modo, a integração do Ensino Médio à Educação Profissional exige práticas pedagógicas problematizadoras, que permitam aos educandos perceberem-se como sujeitos sociais, capazes de compreender as relações de trabalho nas quais estão ou estarão inseridos, promovendo um diálogo entre os conhecimentos de cunho prático-profissional e os conhecimentos culturais e científicos. O que pode ser percebido no Decreto n. 5.154/04:

Art. 1º A educação profissional técnica de nível médio integrado será oferecida a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o (a) discente a uma habilitação profissional técnica de nível médio que também lhe dará direito à continuidade de estudos na educação superior, contando com matrícula única na Instituição.

I. Os cursos oferecidos estão estruturados em quatro anos e, ao final, o (a) estudante receberá o diploma de técnico de nível médio no respectivo curso;

II. A matriz curricular está organizada em regime anual, por disciplinas distribuídas em núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, o que propicia a introdução de conhecimentos da formação profissional ao longo de todo o curso;

III. Faz parte da matriz curricular a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso, envolvendo atividades tais como pesquisas, projetos, estágios, além de outras atividades, correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, para que a relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo [...]. (BRASIL, 2004).

Observamos na redação do decreto a preocupação em associar a formação propedêutica à profissionalizante, superando a dualidade constituída historicamente, além de promover um ensino que prime pela aproximação teoria-prática. Além disso, há uma preocupação em associar os conhecimentos de áreas afins por meio da interdisciplinaridade, princípio sinalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Para compreendermos melhor as contradições e conflitos de poder que se desenrolaram na construção do Decreto n. 5.154/04 elucidamos um texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26). Acerca do novo decreto assim afirmam:

[...] documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas [...].

Era uma necessidade, por isso, foi feito um decreto e não um projeto de lei, já que este último exigiria tempo e enfraquecer-se-ia diante dos interesses da oposição.

Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria o fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 30).

Muito embora, o Decreto n. 5.154/04 anunciase mudanças significativas, um novo dualismo se configurava agora relacionado ao ingresso no ensino superior, devido ao currículo frágil os estudantes da EP não recebiam uma formação básica plena.

Entendemos que ao longo da história, o ensino médio e superior estiveram intimamente ligados à formação para o mercado de trabalho. Porém, este projeto apresentou-se frágil mediante a crise de empregos e os novos padrões sociais capitalistas.

Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a 'vida'. Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB [...]. (RAMOS, 2008, p. 47).

Preparar para a vida implicava desenvolver competências genéricas e flexíveis para que os sujeitos se adaptassem facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Neste sentido, a vida deve ser entendida com uma amplitude bem maior, promovendo nos sujeitos a capacidade de romper com o conhecimento ingênuo e avançar para um conhecimento crítico (FREIRE, 1996).

A solução para a dualidade educacional é a construção de uma escola que aproxime o trabalho intelectual ao manual de maneira integrada, funcionando como uma *travessia* para uma escola em igualdade de condições para todos. Mesmo considerando as fragilidades do Decreto n. 5.154/04, ele possibilitou a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, numa perspectiva de superação da dicotomia constituída historicamente.

Foi a partir desse decreto que o CEFET/RN pautou seu Projeto Político Pedagógico (2005), em um contexto de mudanças no mundo do trabalho e de políticas públicas que precisavam avançar do âmbito teórico para a realidade prática.

2.2.2 O Projeto Político Pedagógico do CEFET/RN (2005) e a relação educação/poder

O CEFET/RN foi criado em 1999, tendo como pressupostos curriculares, filosóficos e epistemológicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9.394/96 e as DCNEM – 1998.

Há, na organização curricular de modo geral, uma relação intrínseca entre educação e poder, que não está resumida apenas aos aspectos econômicos, regidos pelo capitalismo e

neoliberalismo⁵, embora tenha nesses uma forte influência. Michell Apple (1982) considera a educação como um ato político, seja ele consciente ou não.

Neste sentido, a educação pode servir ao pensamento hegemônico, ao passo que há certas regularidades no comportamento das instituições que não são neutras em termos de seus resultados econômicos. Para Apple (1982) a escola, por meio do currículo, corporifica as formas culturais e as desigualdades de classe que existem no âmbito social como um todo que se dá por meio do currículo oculto.

Como se tem constantemente discutido aqui, não é fortuito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo. (APPLE, 1982, p. 97).

Comumente as instituições com as quais a escola dialoga são as que reproduzem as desigualdades sociais e a assimetria de poder. Os teóricos que pensaram inicialmente o currículo afirmaram que ele deveria exercer uma questão social e econômica fundamental, e que estavam preocupados, sobretudo, com a industrialização e a divisão social do trabalho. Portanto, adotaram-se os procedimentos do mercado de trabalho, com base na administração científica.

É importante, em nossa pesquisa, percebermos se o nosso objeto de estudo está imerso no processo de produção ou reprodução, na perspectiva teórica de Apple. E é neste sentido, que analisamos o Projeto Político Pedagógico do CEFET/RN e o Projeto Pedagógico do curso de Turismo.

O PPP do CEFET/RN (2005) foi construído em meio a debates e estudos que se iniciaram ainda no ano de 2003. Muito embora, na temporalidade de nossa pesquisa, o CEFET tenha se transformado em Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do RN, o PPP (2005) permaneceu em vigor até 2011. Contemplando, assim, nosso objeto de estudo.

O referido documento está estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento se discute a construção do PPP e sua importância (introdução); em uma segunda

⁵ Para compreensão mais profunda do conceito de neoliberalismo recomendamos a leitura da obra: HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

parte, se conceitua as categorias básicas que regem o currículo do CEFET (sociedade, cultura, tecnologia, trabalho, educação e ser humano); na terceira parte, é feita uma análise histórica da Educação Profissional; na quarta, um diagnóstico do CEFET/RN; na quinta, são discutidas as principais decisões institucionais; na sexta, apresenta-se a pedagogia assumida pelo CEFET/RN; na sétima parte são discutidas as ofertas educacionais que definem a identidade institucional.

Pela própria natureza de nossa pesquisa nos deteremos apenas a alguns desses tópicos, em especial àqueles que são diretamente relacionadas à estrutura curricular e sua postura reprodutora ou produtora, como sinaliza Apple (1982; 1989).

As principais justificativas para a construção de um PPP para o CEFET/RN foi que os anteriores não estavam sendo plenamente aplicados, o que demonstrava a distância entre o discurso e a prática, sendo fundamental uma análise não só da dimensão ideológica do currículo, mas como ele vem sendo instrumentalizado no cotidiano escolar. Outra justificativa é que não havia um projeto voltado para o nível tecnológico em prática na instituição. Por último, uma problemática, igualmente salutar, a de que as políticas de pesquisa, ensino e extensão não estavam plenamente articuladas.

O discurso do documento é de que um projeto que integra todas as ofertas de ensino da instituição tem por base o mundo do trabalho. Na primeira parte do documento o discurso é de adequação do currículo à realidade socioeconômica que exige cada vez mais um profissional polivalente e capacitado para atender a demanda do mercado flexível. Contudo, o próprio discurso presente no documento afirma que o CEFET/RN se propõe a uma formação técnica e humanística, ou seja, um currículo que avalia o trabalho como *práxis*, não só como prática produtiva.

Pela própria estrutura do currículo, em que se tem um núcleo comum, uma parte diversificada, e uma parte voltada para a formação profissional, corre-se o risco de tratar da categoria trabalho apenas na etapa das disciplinas voltadas para a formação profissional, deixando defasado o conceito de trabalho enquanto *práxis*. Como afirma Kuenzer (2009), corre-se o risco de inserindo o conceito de trabalho de maneira transversal, ele se dilua de maneira a não ser nada. Outro risco que se corre com isso é de termos uma escola totalmente interessada (GRAMSCI, 1991), servindo apenas à lógica do capital.

Quando se refere à sociedade globalizada, capitalista e neoliberal, os autores do documento afirmam ser o PPP um mecanismo de diminuição das desigualdades, sinalizando para uma perspectiva contra hegemônica, inclusive inserindo as tecnologias da informação como aliada do processo educativo. Nesta mesma lógica se pensa uma sociedade que prima

pela superação das desigualdades e que, ao mesmo tempo em que se preserva a cultura local, é preciso transformá-la, indo na contramão da globalização, mas sem deixar o educando alheio do capital cultural que o cerca.

Nesse contexto, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no que tange à EP, já que se trata da base legal do CEFET/RN. Dentre as finalidades e objetivos da LDBEN/96, encontra-se a preocupação com o aprofundamento dos estudos, possibilitando seu prosseguimento; a preparação para o trabalho; o aprimoramento da pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Neste caso, o trabalho é tido como práxis humana, sendo, portanto, toda e qualquer educação sempre voltada para o trabalho.

Partindo dessa concepção, é possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. (KUENZER, 2009, p. 40).

Em geral, como já ressaltado anteriormente, a inserção do trabalho de maneira transversal pode acabar por diluí-lo a nada, negando uma das finalidades básicas do ensino público, que é ser geral, sem ser genérico e relacionar-se com o trabalho sem ser estreitamente profissionalizante. Esse aspecto ressalta a unitariedade na formação dos filhos da classe trabalhadora, que são os que mais necessitam de uma formação profissional, para que usufruindo de um conhecimento mais especializado tenham condições materiais objetivas de avançar socialmente.

Os princípios que regem a LDBEN/96 são a universalização da educação, a unidade de orientações, a diversificação das modalidades, integração entre ciência, trabalho e cultura, identidade e autonomia. Neste sentido, o PPP do CEFET/RN, sinalizou para um currículo que deve contemplar os princípios científicos gerais, as habilidades tecnológicas básicas, formas de linguagens próprias das diferentes atividades sociais e produtivas e a compreensão histórico-crítica da sociedade.

Assim, no PPP do CEFET/RN, as bases legais que se fizeram presentes foram a LDBEN/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM/98 e o Decreto n. 5.154/04. No caso das DCNEM/98, contribuíram para a construção do currículo no que tange aos princípios da *estética da sensibilidade*, que visa, entre outras coisas, substituir a

repetição e padronização pela criatividade, espírito inventivo, curiosidade; a *política da igualdade*, que prima pelo reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania; e a *ética da identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, praticando o humanismo contemporâneo.

Como na LDBEN/96, as DCNEM/98 apresentam um currículo voltado para as competências básicas. Nessa perspectiva, o PPP do CEFET alinhou-se com esse discurso legal da educação, mas o mesmo foi ressignificado pela instituição. Por sua vez, competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para um bom desempenho profissional (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005). Assim, foi exposta a crítica,

Evidentemente, essa é uma concepção reducionista que restringe a ação educativa à mera preparação, muitas vezes, adestramento para o posto de trabalho, uma vez que não leva em consideração a formação integral do cidadão, a qual vai além da preparação para o exercício de uma profissão, englobando a formação para uma efetiva participação política, cultural e social, enfim para o exercício consciente, crítico e pleno da cidadania. (CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 75).

Neste caso, utilizaram-se no currículo da instituição as noções de competências, mas de maneira que vise uma formação omnilateral. É neste aspecto, que Apple (1989) afirma ser a escola autônoma para agir na contra hegemonia. Se a escola for capaz de construir capacidades críticas que desafiem o capital.

Quanto às bases socioculturais, a contextualização aparece como basilar no currículo do CEFET/RN. Segundo Tufano (2001, p. 40), “contextualizar é função inicial e talvez uma das principais atribuições do professor em sala de aula, transformando esta caminhada, antes árdua, em um processo feliz, prazeroso”. Ou seja, contextualizar é dar sentido ao conhecimento científico de acordo com a realidade dos alunos, seja ela social ou profissional. É preciso ainda dialogar com os valores oferecidos em escala mundial, sem perder de vista a identidade local e os elementos que a compõem, com vistas à construção de jovens críticos que contestem o individualismo, a efemeridade e o consumo exacerbado.

Outra base sociocultural apresentada pelo PPP foi a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que surgem na Europa como forma de negar a hiperespecialização consolidada durante o século XIX, no qual a história do saber passou pelo impacto da expansão do trabalho científico, em um momento de definição dos espaços, da dissociação

das partes para melhor defini-las e todas as áreas do conhecimento buscavam o máximo de especialização. Tal fragmentação demonstrou fragilidade na busca pela compreensão da realidade, ao passo em que a formação humana em si exigia e exige uma completude frente ao mundo que não se apresenta fragmentado.

A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade. “Quase sempre cada disciplina procurava encerrar-se em si mesma, negando-se a colocar em questão a validade na apresentação de determinados conteúdos frente às exigências da realidade e clientela que se procurava formar.” (FAZENDA, 1979, p. 20).

Ao chegar ao Brasil, a proposta já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento, já que interferia na própria organização da escola e de seu currículo. As décadas de 1960 e 1970 foram um período de estruturação conceitual básica. Em 1971, instalou-se um comitê que redigiria um documento que contemplasse os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem que vislumbrou a necessidade de um ensino universitário sem barreiras entre as disciplinas.

O eco das discussões sobre interdisciplinaridade chegou ao Brasil no final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo. (FAZENDA, 1994, p. 23).

Logo, sem o mínimo domínio da temática, ela se tornou base para as reformas educacionais empreendidas em 1968⁶ e 1971⁷.

Segundo Thiesen (2008), no Brasil o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf, que afirmava ser a *totalidade* uma categoria básica das reflexões deste novo paradigma que influenciou a discussão sobre a temática em dois enfoques: o epistemológico iniciado pelo pensamento de Hilton Japiassú, primeiro autor de produção significativa sobre a temática, e o enfoque pedagógico de acordo com as discussões de Ivani Fazenda. No campo da epistemologia, tomava-se como alvo de estudo o conhecimento em sua produção, reconstrução e socialização, a ciência e seus paradigmas e o método como mediação entre sujeito e realidade. Pelo viés pedagógico, as discussões giravam em torno de questões curriculares e de aprendizagem escolar.

⁶ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras provisões. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

⁷ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

No caso do PPP do CEFET/RN, a interdisciplinaridade destaca-se como a principal base epistemológica, criticando-se a linearidade do currículo. Nesta mesma perspectiva, o PPP do CEFET/RN apresentou a necessidade de um currículo fundamentado numa epistemologia sistêmica. Sobre a qual,

Uma sociedade onde conflui no mesmo espaço a ordem e a desordem indica que ela é absolutamente dinâmica e produto de relações recursivas entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo. Por isso, é necessário um currículo fundamentado numa epistemologia sistêmica. [...] Esse pensamento é, portanto, dialógico, interligado, indicando que tudo existe e coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende englobando a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo. Revela também a interdependência existente entre diferentes domínios da natureza, a existência de relações intersistêmicas que acontecem entre seres indivíduos e contextos, docentes e discentes. O pensamento crítico-social-histórico associado à visão sistêmica é, portanto, relacional, aberto e traz consigo a ideia de movimento, de mudança, de inovação, de transformação, de fluxo contínuo, de processos auto-organizados e autorreguladores, sinalizando a existência de um dinamismo que traduz a natureza cíclica e fluída desses processos [...]. (CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 64).

As bases filosóficas do documento em questão não consideram as diferenças de classe como único fundamento para a luta por transformação da educação. Há um movimento do macro para o micro, do todo para a parte. É preciso superar as diferenças de classe, que refletem em uma dualidade educacional devastadora, mas é preciso também formar cidadãos que se constituam enquanto seres completos, que estão imersos, não somente em um sistema econômico, mas cultural, religioso, familiar, político, histórico, geográfico e social.

A ideia de transformação da realidade nos remete a Morin (2009) que ressalta a necessidade da interação entre as disciplinas e a transformação do pensamento, o pensar certo. Segundo o autor a reforma das ações pedagógicas deve partir de uma noção interdisciplinar voltada para a construção de valores humanos e sociais significativos. Valores que possibilitem ao invés de uma acumulação estéril de conteúdos uma possibilidade de transformação do real.

A construção de um documento como o PPP do CEFET/RN passa por um processo dialético e muitas vezes contraditório. Uma vez que há uma luta constante entre os interesses divergentes e um paradoxo em se aproximar o ensino da realidade dos alunos sem incorrer na reprodução do capital no currículo e nas práticas escolares, além de ser um documento construído coletivamente, e que por isso torna-se híbrido em seus aspectos teóricos.

Deste modo, concluímos que houve uma preocupação em construir uma proposta que fosse além da formação para o trabalho produtivo e que ao mesmo tempo fosse capaz de formar mão-de-obra qualificada para se inserir no mercado de trabalho de maneira mais justa e igualitária. Quanto à relação de produção ou reprodução de um currículo, discorreremos com mais precisão quando apresentamos a análise das práticas pedagógicas dos professores no período estudado, posto que essas diretrizes podem estar sendo solapadas por práticas completamente diferenciadas.

2.3 O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA DE TURISMO E O SEU PPC: HISTÓRICO E RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Não há ciência histórica sem memória, uma vez que o processo de memorização do homem faz intervir na ordenação de vestígios, mas também na releitura desses vestígios. Em todas as sociedades humanas, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações que podem ser denominadas de memória de longo prazo e memória ativa, as quais são diretamente influenciadas pelo interesse, afetividade, desejo, inibição e censura. Deste modo, concordamos com Le Goff quando ele afirma que outra forma de memória ligada à escrita é o documento escrito em um suporte especialmente destinado à escrita, assim, todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta. Neste tipo de documento, o escrito, a narrativa tem duas funções principais: sendo uma o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro; a outra, “[...] Ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, permite [...] reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas.” (LE GOFF, 1990, p. 433).

Partindo dessa concepção de memória, analisamos os documentos encontrados no arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte com o intuito de compreender a história do Curso Técnico de Nível Médio em Turismo.

A despeito das dificuldades de encontrar informações referentes ao nosso objeto de estudo, conseguimos compilar documentos como: periódicos, Projeto Político Pedagógico de 1995, memorandos, planejamentos de aulas de campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional etc.

Embasamo-nos na técnica de observação documental, que segundo Aróstegui (2006, p. 519),

Em linhas gerais, pode-se dizer que o campo técnico do historiador é o da *observação documental*, a observação imediata. A característica da pesquisa historiográfica é, essencialmente, a de que *não pode construir seus documentos*. Ainda que, de modo algum, se deve confundir isso com o fato de que o historiador não construa suas fontes. A fonte é uma escolha do historiador a partir dos documentos existentes nos quais organiza e seleciona a informação que lhe interessa [...].

Elencamos, portanto, documentos que se fazem importante para a compreensão do Curso Técnico de Nível Médio em Turismo em seus aspectos sociais, pedagógicos e culturais. O referido curso foi criado em 1994, em meio a um processo de transformação, tanto no âmbito das concepções da Educação profissional quanto na própria rede federal de ensino dessa modalidade. As Escolas Técnicas Federais (ETF) e CEFET organizaram o Plano Político Pedagógico (BRASIL, 1995), no qual já se sinalizava para as novas exigências de uma sociedade altamente tecnológica e que pela grande quantidade de informações que recebia, acabava por demandar um ensino que fosse além da transmissão de informações, que possibilitasse ao educando a capacidade de resolver problemas e enfrentar os desafios de seu espaço social. Tomemos como exemplo a narrativa presente no PPP:

[...] a Revolução Tecnológica, hoje, também vem determinar novos paradigmas: a sociedade da informação, as novas organizações e relações de trabalho que se estabelecem no processo produtivo, o surgimento de novas profissões, as requalificações profissionais, dentre outros. (BRASIL, 1995, p. 06).

Neste trecho reafirmou-se a relação entre educação/trabalho/mundo capitalista. Em um momento de crescimento do setor de serviços na cidade do Natal era, pois, necessária a qualificação da mão-de-obra para atuar na área que traria à capital uma flexibilidade e acumulação mais significativa. Na contramão desse pensamento, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), criada na década 1960, já buscava uma formação que superasse a dualidade histórica da EP, visando não apenas formar para suprir as carências do mercado, mas promover a emancipação social e a inserção dos jovens em profissões nas quais eles não fossem meros reprodutores do pensamento capitalista, acríticos e alienados.

Historicamente, o Ensino Médio e a Educação Profissional estiveram marginalizados nas políticas para a Educação, mesmo figurando como um direito social pela Constituição

Federal de 1988, ela não alcançou a universalização e a qualidade propostas nos documentos oficiais do século XXI. Segundo Saviani (2013, p. 745):

[...] importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de provar os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impõe o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado [...].

Já pensando nessa educação que promova a mudança, o Departamento de Desenvolvimento do Ensino-Área de Serviços do CEFET realizou uma Pesquisa de Mercado no ano de 1997, com o intuito de promover uma melhor relação entre educação e empregabilidade para os alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Turismo. Entre as constatações realizadas por essa pesquisa, temos as deficiências na relação teoria/prática, sobre a emissão e elaboração de pacotes, domínio da língua inglesa e geografia específica para o Turismo.

Este documento possibilitou ainda uma ampliação do espaço para os alunos concluintes que realizavam seus estágios, com ou sem remuneração, nas empresas ligadas ao turismo em Natal. Além de ampliar a visibilidade do curso em meio ao empresariado, que no período desconhecia a existência desse curso na ETEFRN.

Dentre as entrevistas realizadas no referido estudo, evidenciou-se a importância que as empresas visitadas deram aos conhecimentos de geografia, da língua inglesa, conhecimento das principais rotas turísticas e o saber lidar com pessoas. O que chama a atenção é que os empresários entrevistados não mencionaram os conhecimentos históricos como parte fundamental do trabalho do Guia de Turismo.

Em contrapartida a esta visão, o currículo do curso apresentava uma ênfase no conhecimento histórico, já que além da História Geral, contava também com história do RN e história da Arte.

A pesquisa de mercado (1997), desenvolvida pelo Departamento de Desenvolvimento do Ensino-Área de Serviços, documento encontrado no arquivo do IFRN/Campus Natal/Central, concluiu o seguinte:

[...] a rica experiência que tivemos ao visitar as quase 30 agências de Natal (que conta hoje com quase 250) [...] que as empresas preferem os profissionais com domínio da língua inglesa, que o conhecimento profundo da geografia política mundial é indispensável, que a capacidade de relacionar-se com pessoas é a base da profissão, que o profissional de

turismo deverá ser um profissional com um vasto conhecimento e **cultura geral**, deverá estar atualizado com tudo o que acontece no mundo [...]. (PESQUISA..., 1997, grifo nosso).

Logo, não é possível formar um bom profissional do turismo com apenas conhecimentos teórico-científicos, mas por meio de uma aproximação entre o mundo do trabalho e a cultura geral. Compreendemos, deste modo, que a cultura geral engloba os conhecimentos históricos, não postos como de *maior importância* pelo empresariado à época. Sem compreender os aspectos históricos sociais, o Guia de Turismo dificilmente conseguiria flexibilizar sua prática e agir de maneira consciente em seu exercício profissional. Essa visão enfática em algumas áreas em detrimento de outros, é melhor compreendida no texto de Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 2):

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho se constituem como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão de forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital.

Esse pensamento influenciou o discurso que percorre a maioria dos documentos analisados nesse trabalho, que se volta para a construção das competências. A exemplo, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional vigente na década de 1990,

O novo enfoque de formação de trabalhadores ora proposto, baseado em um novo conceito de competência profissional, representa um desafio para o setor educacional, uma vez que, torna-se imprescindível que se identifiquem e se construam novos âmbitos de saberes, que permitam uma permanente adaptação a novas exigências dos setores produtivos, decorrentes da contínua implantação de novas tecnologias. Os saberes que geram competências profissionais, portanto, são passíveis a se modificarem com o tempo, mas as competências geradas devem capacitar os trabalhadores para a busca de novos conhecimentos, por meio dos quais novas competências requeridas são desenvolvidas. É o princípio básico do aprender a aprender, que deve conduzir todo o processo educacional. (BRASIL, 1997b, p. 2)

No artigo 39 da Lei n. 9.394/96 (LDBEN/96), quando se refere à Educação Profissional, além de caracterizá-la como uma modalidade de ensino, atribui a ela a

necessidade de associar ensino, educação, trabalho, ciência e tecnologia, desenvolvendo aptidões para a vida produtiva. Mas, a que produtividade o texto se refere? A produtividade para a lógica do capital ou a transformação social e do indivíduo?

O Curso Técnico de Nível Médio em Turismo estava inserido em um contexto histórico de mudança no sistema de acumulação do capital. E seria ingênuo pensar que o discurso emitido nos documentos oficiais impregnava as práticas pedagógicas. Portanto, é preciso ir além e identificar as relações objetivas e o papel social da ETFRN e CEFET/RN no contexto de ascensão do setor de serviços e de novas concepções legais da EP no Brasil e na cidade do Natal.

Muito dessa lógica esteve presente também no discurso do Projeto Pedagógico do Curso de Turismo de 2005, que é visivelmente influenciado pelo discurso da empregabilidade, empreendedorismo, polivalência e pedagogia das competências. Em sua justificativa, o PPC apresenta a educação como prática social, que proporcione aos jovens a capacidade de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Logo, fica mais evidente a preocupação com o atendimento ao mundo do trabalho e as exigências locais por demanda de mão-de-obra para atividade no setor de serviços, crescente no Rio Grande do Norte, que aparece no próprio documento como naturalmente vocacionado para o turismo.

Não aparece claramente a perspectiva de superação da dualidade educacional. Assim recorremos a Ramos quando trata dos sentidos do Ensino Médio,

[...] voltaremos nossa atenção para os sentidos do ensino médio e a necessidade da educação básica vincular-se à prática social por meio das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Destacaremos a histórica subordinação do ensino médio a projetos que estão “fora dele”: o mercado de trabalho e o vestibular. Contrapomos a essa tendência o fato de que os sujeitos do ensino médio têm uma vida, uma história e uma cultura, que configuram necessidades diferenciadas, mas também direitos universais. Nesse ponto, faremos, mais uma vez, a defesa de um projeto de ensino médio que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e omnilateral. A possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, por sua vez, corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho [...]. (RAMOS, 2008, p. 43).

Neste caso, muito embora houvesse uma relação estreita entre o PPC de Turismo e o mercado de trabalho, deixando a desejar no que consta a superação das desigualdades socioeducacionais, na qual os jovens filhos das classes trabalhadoras têm que se inserir

precocemente numa profissão. O PPC sinalizava para uma necessária integração, no sentido da formação humana integral.

Uma das justificativas de existência do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo foi a seguinte: “Atualmente, as profissões pertencentes diretamente à atividade turística estão a exigir dos seus profissionais, e em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, espírito empreendedor e iniciativa, [...]” (CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 3). Observemos que há uma preocupação, além do pensamento crítico e formação integral, da formação do profissional polivalente exigidos pela nova forma de acumulação do capital: a flexibilização.

Assim, ao longo do discurso do referido PPC percebemos a recorrente preocupação com a formação para o mundo do trabalho na contemporaneidade, sobretudo porque a profissão do técnico em turismo está inserida no setor de serviços, que é um dos ramos da sociedade globalizada, a qual alcançou seu apogeu durante o século XX. É neste cenário que o currículo é problematizado e deixa de ser visto apenas como uma área técnica, neutra às problemáticas sociais.

Quanto ao perfil do profissional concluinte do curso, o PPC expõe que deve, entre outras questões: preparar para o trabalho e para o pensamento crítico, preparar para compreender a sociedade, articular os conhecimentos de várias ciências, relacionar teoria e prática e possuir capacidade empreendedora.

Porém, vemos que são os sujeitos os responsabilizados por essas habilidades. Inclusive, quando trata da concorrência no mundo do trabalho, responsabiliza-se esses educandos pelo desenvolvimento das habilidades e competências, suavizando outros aspectos sociais e políticos que são também promotores da competitividade e do desemprego. E a escola seria a materialização das disparidades sociais. Portanto,

[...] a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado ‘paradigma da transdisciplinaridade’, ou da tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação dos especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão. (KUENZER, 2005, p. 4).

O currículo do Curso Técnico de nível Médio em Turismo está organizado em núcleo comum, uma parte diversificada e a parte da formação profissional. Observando o currículo

expresso para o núcleo comum, verificamos que não há a inserção do trabalho como princípio educativo na ementa de cada disciplina. Ou seja, a inserção do trabalho em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais fica a cargo da prática do professor. Perceber se isso vem ocorrendo e as relações entre o currículo expresso e o currículo oculto será tema das próximas etapas dessa dissertação.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE TURISMO

O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcadas por incertezas e perspectivas indefinidas. (BITTENCOURT, 2013, p. 14)

A proposta de um ensino que dialoga com o mundo do trabalho é um caminho para a formação humana integral. E por ser o trabalho condição *sine qua non* da natureza humana, a escola precisa inseri-lo como parte integrante de seu currículo, sobretudo no Ensino Médio. Mas como a inserção do trabalho como categoria educacional viria a ocorrer? Qual o lugar da História nesse cenário?

Legalmente, o Ensino Médio Integrado é uma proposta de formação que abrange as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, dialogando com os saberes gerais e da formação para o mundo do trabalho. Essa modalidade de ensino legitimou-se por meio do Decreto n. 5.154/04 e outros aparatos legais já discutidos na primeira parte desta dissertação.

A partir dessas discussões, buscamos compreender o lugar que a História assumia no currículo do Curso Técnico Integrado de Turismo entre os anos de 2005. Partimos da premissa de que há um currículo formal, que se trata do conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares e do PPP, produzidas no âmbito nacional e local com base em documentos oficiais, mas há também um currículo praticado pelos professores que podem seguir as prescrições legais ou não.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

Quando falamos em EMI e ensino de história precisamos questionar: que sociedade queremos? Aquela que prima pela emancipação ou a que esconde a exclusão por trás de um discurso mercadológico de inclusão e igualdade social? Para refletir sobre essas questões partimos da compreensão dos sentidos do Ensino Médio Integrado (EMI), tomando por base a ideia da Marise Ramos que afirma:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades [...]. (RAMOS, 2008, p. 4).

As considerações de Ramos nos leva a perceber que o que se pretende com o EMI é a formação integral do ser humano, que possui técnica sim, posto que se vive em uma sociedade capitalista e necessita de uma boa base para se inserir no mundo do trabalho de modo mais digno. Mas é também formar para a cidadania crítica, para que este trabalhador seja efetivamente capaz de ler o mundo, posicionar-se frente ao mesmo, entender seu lugar social e as relações de poder que envolvem sua profissão.

Para que isso ocorra, sem a perda nem dos saberes científicos, nem dos saberes práticos, é preciso que se tenha um currículo que integre não só os conhecimentos disciplinares, mas também extinga a fragmentação saber teórico versus prática. Isso somente é possível quando se concebe o trabalho não apenas pelo viés mercadológico, mas em seus sentidos ontológico e histórico.

Há, porém, algumas dicotomias no currículo integrado: humanidades/ciência e tecnologia; conteúdos/competências. O desafio é desenvolver um ensino humanístico articulado com a formação técnica, de forma a contribuir para uma inovação nos processos de ensino-aprendizagem.

Necessariamente, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com o modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que nesse caso, mais até que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global. (MACHADO, 2009, p. 82).

O currículo integrado parte da perspectiva da totalidade, conhecendo as partes e as relações entre elas. Esta é uma das bases socioculturais presente no PPP do CEFET/RN, a

interdisciplinaridade, que no caso da História ganha ênfase a partir da terceira fase da Escola dos Annales, momento em que se amplia a abertura para o diálogo interdisciplinar.

O currículo do EMI é organizado na perspectiva da integração disciplinar e da relação com o mundo do trabalho primando pela historicidade dos conceitos, considerando sempre os estudantes como sujeitos de seu processo formativo. Isso implica em colocar cada conteúdo em sintonia com o tempo presente. Logo, relacionar teoria-prática, integrar as disciplinas e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de observação, experimentação e raciocínio.

Nosso desafio nessa seção é realizar a interface entre o currículo integrado no âmbito do EMI, especificamente do Curso de Turismo, e o ensino de História. Para tanto, é preciso compreender as transformações empreendidas na pesquisa e no ensino da História na segunda metade do século XX.

A década de 1960, no Brasil, é marcada pela deflagração do Golpe Civil-Militar que se propagou em um regime ditatorial por 21 anos no país. Dentre outras consequências, ocorreu um processo de despolitização das ciências sociais, em detrimento do projeto político ideológico dos governos militares para ampliação de seus poderes.

Na década subsequente, o ensino de História se descaracterizou por unir-se aos estudos sociais e à educação moral e cívica. Como sinaliza Fonseca (2003) ao afirmar que

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas. (FONSECA, 2003, p. 21).

Por que havia a necessidade de modificar o currículo escolar, sobretudo nas áreas humanas? A resposta é clara, havia a necessidade de controlar e reprimir as opiniões e pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar qualquer tipo de resistência ao governo. E as ciências sociais são as que desenvolvem diretamente o pensamento crítico social, e, particularmente, a História é capaz de intervir na realidade social à medida que trabalha diretamente com a memória coletiva.

Após esse período, prevalece o legado do Regime, o olhar superior das demais disciplinas sobre as humanas, problemática que está presente no currículo escolar de modo geral e em especial na EP onde a dualidade humanidades/ciência e tecnologia imprimem uma noção de formação parcial do sujeito, valorizando o saber fazer em função da formação humana integral.

Quanto ao professor, é evidente que os princípios de sua autonomia entrariam em choque com o projeto de segurança nacional. A premissa estabelecida foi de racionalização capitalista que pretendia promover o controle técnico-burocrático sobre os professores, resultando em um processo de proletarização docente. Conseqüentemente afastou-se dessa profissão o papel da pesquisa e reflexão sobre a prática.

Neste mesmo cenário político, tornou-se compulsória a profissionalização técnica no então denominado secundário. Ainda com acentuada dualidade, já que as ciências, letras e artes eram reduzidas para atender às necessidades do mundo do trabalho. Sob o Regime Militar efetuou-se uma profunda reforma na educação básica por meio da Lei n. 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – sinalizando para um ensino secundário profissionalizante para todos.

[...] esse governo tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, o que ficou conhecido como o *milagre brasileiro*. Esse milagre demandava por mão-de-obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento. (BRASIL, 2007, p. 14).

No contexto da Educação Profissional, em pleno processo de descaracterização das ciências sociais, a história não ocupava um espaço favorável. Nem tampouco, na pesquisa, aspecto que perdurou até meados do século XX⁸. Ao mesmo tempo em que o país ia se redemocratizando, os currículos escolares da maioria dos estados brasileiros iam se reformulando, assim, as propostas curriculares mais atuais para o ensino de História são fruto dos debates e lutas políticas pós Ditadura Militar.

Sobre esse aspecto, assim afirma Fonseca (2003, p. 26):

A partir dos anos [19]90, no contexto neoliberal – conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história. [...] História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-

⁸ Até esse momento a investigação dos fenômenos educativos se realizava por outros cientistas, sobretudo, os psicólogos. Apenas na década de 1990 é que a pesquisa sobre os eventos de sala de aula se popularizou entre os profissionais da docência, bem como a ideia de professor pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p. 20-23). Além disso, somente no século XXI passou-se ao entendimento oficial de que integra as atividades do profissional da História, entre outras atribuições, a docência. Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (BRASIL, 2002), antes da década de 1960, os cursos de História, que seguiam ainda o currículo mínimo, não abrangiam as necessidades de pesquisa e extensão hoje tão fundamentais.

la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.

Nesse cenário de abertura democrática com novas tendências historiográficas e pedagógicas e redefinição do papel dos professores, a postura dos docentes mudou. Não se aceitava mais os currículos como *pacotes*, impostos verticalmente. Desta forma, o currículo passa a ser tema de debate e produzido democraticamente: poder educacional, poder político, academia e profissionais que mais diretamente lidavam com as práticas pedagógicas, os professores.

O público escolar sofreu nas décadas de 1980 e 1990 processos de transformações, causados pelo fluxo migratório do campo para a cidade e as transformações tecnológicas e midiáticas cada vez mais aceleradas, que promovem a comunicação de informações entremeadas por imagens e sons, bem diferentes da forma de transmissão do conhecimento escolar no chão da escola, marcada pela oralidade. Para a História esse aspecto se torna um desafio ainda maior, posto que as transformações tecnológicas implicam em olhar o passado como algo ultrapassado.

[...] Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos [...]. (BITTENCOURT, 2013, p. 14).

Como tornar o saber histórico significativo em meio a um processo de depreciação do passado? A resposta simplória seria colocar em sintonia o passado com as atuais necessidades da sociedade, para efeito de superação do tecnicismo característico da década de 1970, no qual o currículo era organizado de forma estanque e mecanicista.

Entusiasmados pelas transformações sociais, políticas e científicas que afetaram o campo da História, os professores erroneamente passaram a substituir o pensamento analítico por *achismos*, a investigação bibliográfica por *sites de pesquisa*, vídeos passaram a substituir os livros e o passado passou a ser visto como algo desprezível. Tudo isso, partindo do pressuposto de que o que não é veloz é chato (PINSKY; PINSKY, 2010).

Não é nosso objetivo investigar o mau uso das novas linguagens no ensino de história como um todo, mas é inevitável salientar que a inserção dessas novas linguagens não

é garantia de uma transformação do ensino, haja vista que os mesmos podem contribuir para o caráter linear, conteudista e puramente propedêutico do ensino de História.

A História é uma disciplina humanizadora que não pode se submeter à mera preparação para o ingresso no ensino superior. Mas, deve, sobretudo, atender às necessidades imediatas da juventude, que tem ingressado cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

No contexto do EMI, inserir a dimensão do trabalho como princípio educativo é uma condição essencial. Cada estudante deve perceber-se como sujeito histórico, que atuante no mercado de trabalho, precisa entender os pressupostos históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem sua ação profissional.

Neste caso, a história assume papel importante nessa formação, pois parte do reconhecimento dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório que nos encontramos, sem, contudo, dar primazia somente ao passado:

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 23).

Essa relação passado/presente tem sido alvo de debates e questionamentos que perpassam pelas discussões no âmbito da pesquisa e inquietações dos próprios alunos. É comum nos depararmos com a seguinte pergunta: Por que estudar história? É evidente que isso decorre das próprias transformações sociais, que impõem um mundo do aqui, do agora, da velocidade e um ensino que prioriza o passado, tende a tornar-se desconexo e insignificante para os educandos. Para Monteiro (2007), os professores costumam responder ao referido questionamento acentuando a importância do conhecimento histórico na dinâmica da sociedade. Mas os professores que realmente marcam a vida dos alunos são aqueles que estabelecem de forma significativa a relação passado/presente.

Num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o “aqui” e o “agora” parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto, e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora, para muitos desnecessária. (MONTEIRO, 2007, p.11).

E dentro do universo da EP, como acentuar a importância de ensino de História para a atuação do técnico em guia de turismo? É necessário contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, distanciando-se das visões imediatistas e fatalistas, que

naturalizam o social. Isso é possível somente por meio da compreensão crítica do passado, que não ocorre essencialmente pela inserção de novas linguagens e tecnologias, mas pelos novos significados que se dão aos acontecimentos, fazendo relações com o contexto sóciohistórico e do mundo do trabalho dos educandos.

As mudanças ocorridas na política educacional na década de 1980 e a consolidação da pedagogia histórico-crítica⁹ impuseram uma necessidade de mudança de concepção em todas as áreas do conhecimento, haja vista as novas visões de homem, sociedade e ciência que implicaram em transformações das relações sociais e de produção.

Há, neste cenário, por sua vez, abertura para os estudos curriculares que priorizam a relação educação e trabalho no universo do ensino da História, o que sinaliza para a superação do saber enciclopédico e fragmentado.

A importância de tomarmos o trabalho como princípio de investigação do ensino de história, parte do pressuposto epistemológico marxista de que o trabalho humano, historicamente impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e, por conseguinte, é atividade criadora. Assim, o homem, pelo trabalho, vai se transformando e transformando a natureza, dominando-a, descobrindo suas leis; vai acumulando experiências/vivências que se transformam em teorias, ciência e saber. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 10).

Deste modo, é emergente que o ensino de História tome o trabalho e suas relações produtivas como elemento fundamental da história da humanidade, em especial no âmbito da educação profissional. Inserir o trabalho como categoria do ensino, implica em uma nova estruturação do currículo e uma seleção dos conteúdos, superando o processo histórico-cultural que reflete a hegemonia de determinados saberes sobre outros.

Historicamente a organização do conhecimento ocorre sob o julgo das relações de poder socialmente produzidas, o que culmina na estratificação do conhecimento e um currículo utilitarista. Por isso, não é possível se compreender o currículo sem inseri-lo no amplo quadro econômico, cultural e político vigente. No entanto, o que vinha delimitando a

⁹ “Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. [...] A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital [...]” (SAVIANI, 2010, p. 421).

estrutura curricular da história eram os modos de produção, resumindo seu ensino a uma única dimensão social.

Os modos de produção ordenam as etapas e conteúdos da maior parte das propostas para as 5^a séries em diante, embora o Brasil continue sendo analisado por intermédio dos três grandes eixos políticos, Colônia, Império, República, buscando articulá-los aos ciclos econômicos – do pau-brasil à industrialização. As mudanças mais significativas surgem com propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freirianos, ou pelos eixos temáticos. (BITTENCOURT, 2013, p. 15).

Nesse sentido, abre-se espaço para outros aspectos além do econômico. Para Bittencourt, a justificativa para o trabalho com eixos temáticos é a impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade, além da necessidade de superação da noção de tempo evolutivo e linear. Inserem-se nesse contexto as percepções de semelhanças e diferenças, rupturas e continuidades, dando ao docente a possibilidade de trabalhar os conceitos históricos mais aproximados das necessidades imediatas dos alunos, aproximando passado/presente.

A partir dessa percepção, entendemos que o objeto da história e sua historicidade sofrem modificações ao longo do tempo. Tomando por base, por exemplo, o início da modernidade (sob influência do Renascimento e Reforma Protestante) percebemos que somente eram considerados autênticos e viáveis à pesquisa histórica os fatos e textos que fossem meticulosamente averiguados (HORN; GERMINARI, 2009). A noção de verdade era fortemente arraigada à tarefa do historiador, o que implicava em ter o discurso histórico como objeto pronto e acabado, portanto, inquestionável.

Com o advento do Iluminismo, abre-se espaço para uma nova concepção de homem, de ciência e particularmente de História, a qual ganhou novos procedimentos de análise.

Mas, segundo Furet, somente em fins do século XIX (na Europa), ao lado dos movimentos de laicização da sociedade e da formação dos Estados Nacionais modernos, é que a História surge, realmente, como disciplina escolar autônoma. A História nasce enquanto disciplina nas propostas curriculares, tendo como grande temática o Estado-nação. Ou seja, a nação passa a ser o objeto assumido pela História. [...] No Brasil, a História como disciplina curricular se constituiu, segundo Nadai (1992), de forma idêntica à da Europa (como analisou Furet), o que ocorreu a partir do discurso laicizado em defesa da **História Universal**, opondo-se ao poder da Igreja [...]. Diante dessa constatação, é possível afirmar que o ensino de História desde fins do século XIX, quando da sua inclusão nos programas e guias curriculares, sofreu influência das tradições europeias, herdando o esquema quadripartido francês: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com o movimento republicano e os ideais positivistas em

expansão e praticamente hegemônicos no Brasil no final do século XIX. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 27, grifo nosso).

Embora tenha ocorrido a renovação dessa perspectiva, a partir de meados do século XX, ainda é predominante nos currículos escolares essa concepção de História Universal e a lógica quadripartida. Após as Reformas Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), o esquema Francês é subdividido em História Universal e História do Brasil, ainda prevalecendo a visão eurocêntrica, a sequencialidade e linearidade do conhecimento histórico.

A partir dos anos 1980, no contexto da reabertura política do País, empreende-se um forte debate acerca do que e como ensinar História. Buscou-se, na ocasião, superar a sequencialidade e a supremacia dos conteúdos em detrimento da crítica, análise e interpretação dos fatos, e como solução para tal problemática emerge a *História Integrada* e o trabalho com *Eixos Temáticos*. É preciso esclarecer que os conteúdos ainda devem ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, porém é preciso diversificar na apresentação dos mesmos e no significado que estes exercem na vida social e produtiva dos estudantes, em especial no caso do EMI, por isso, sua seleção e escolha devem atender às necessidades da formação humana integral.

Já as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização do tema, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensando sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo [...]. (BEZERRA, 2010, p. 41).

Neste sentido, em um espaço de formação do técnico em guia de turismo é fundamental que os alunos compreendam o processo de produção de sua existência e as relações de trabalho em uma perspectiva histórica, especialmente no que consta às relações de poder, presente na dimensão social, pública e privada. A noção de ensino de história como mecanismo de formação do pensamento crítico não é novidade. O que é nova é a ênfase na compreensão de sentir-se sujeito histórico (BITTENCOURT, 2013), que resvala na educação, especialmente na que prioriza a dimensão educação/trabalho.

Compreender-se enquanto sujeitos da história exige uma percepção do que é ser cidadão, noção amplamente recorrente nos discursos dos estudiosos da área.

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa

entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2013, p. 20).

Comumente, convencionou-se estudar a cidadania política, dentro dos padrões democráticos do modelo liberal. Formar para a cidadania em uma perspectiva contra hegemônica é entender as suas dimensões sociais: igualdade, justiça, diferenças, lutas e conquistas, compromissos e rupturas. Associando cidadania social e política, e cidadania e trabalho (BITTENCOURT, 2013).

Entender o currículo a partir da relação educação/trabalho implica compreender e rediscutir a perspectiva materialista da história, haja vista que é uma combinação mais recorrente, embora essa combinação possa ocorrer em outras dimensões e vertentes teóricas.

Nesta corrente de pensamento a cultura não se dissocia da realidade e o trabalho é produtor da cultura, estando diretamente ligado ao processo de hominização. Critica-se o tempo histórico cronológico, evolutivo, progressista e eurocêntrico. Por isso, se propõe uma nova divisão dos estudos históricos sob a ótica do trabalho.

A importância que levou Marx a tomar o trabalho como categoria de investigação científica da História parte do pressuposto de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana e, por conseguinte, é atividade pela qual o homem domina as forças naturais: humaniza a natureza e se humaniza, autoproduzindo-se. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 40).

Essa é uma percepção que possibilita no espaço da EP, a inserção do trabalho em seus sentidos ontológico, histórico e social, não a resumindo a prática produtiva. Sem, contudo deixar de entender que as transformações no mundo do trabalho são frutos de um cenário também cultural e político, o que permite fazer inferências e comparações entre diferentes temporalidades. Assim, dando aos discentes as condições necessárias para pensar sobre seu lugar histórico e conscientizar quanto ao modelo de produção no qual está inserido.

Os desafios enfrentados na elaboração das propostas residem substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínsecas com o econômico e que redimensionam o político. Na crítica sobre as propostas que elencam acontecimentos da política institucional há, por vezes, o abandono do político, em uma visão fragmentada do social. Alguns conceitos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser mais bem explicitados para a formulação de lutas e movimentos sociais, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de

lutas de resistências diversas, conforme preconizam estudos do cotidiano [...]. (BITTENCOURT, 2013, p. 25).

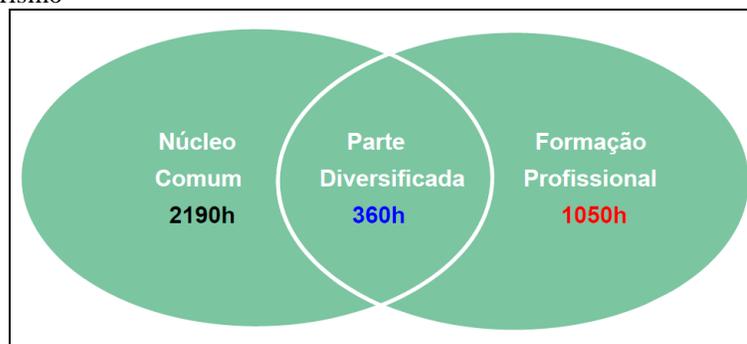
Portanto, é necessário e emergente estudar as diversas facetas do sistema capitalista para compreender o mundo do trabalho e suas problemáticas, comparando as permanências e rupturas com o tempo presente. Estudar o capitalismo, por sua vez, implica compreender o tempo da natureza, que comandou o ritmo da sociedade a partir do neolítico; e o tempo da fábrica, que dominou a vida das pessoas (trabalho e lazer) e da política (guerras e crises).

É notório que o ensino de História precisa englobar o mundo do trabalho como categoria fundamental em diferentes níveis do ensino, e em especial na modalidade EP. O modo como ele vai ser abordado é que deve ser investigado, por isso, avaliamos o PPC do curso de turismo na expectativa de compreender a concepção de história, currículo e trabalho presente neste documento para então associar com o discurso dos docentes acerca dessas mesmas temáticas.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E O PPC NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM TURISMO NO CEFET/IFRN

A estrutura curricular do curso de Turismo na modalidade integrado dava-se pela integração dos núcleos comum, da parte diversificada e da formação profissional (ver figura 1).

Figura 1 - Representação da distribuição da carga horária total do curso técnico de nível médio integrado em Turismo



Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

O núcleo comum correspondia às disciplinas das áreas do conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. A parte diversificada englobava as disciplinas voltadas para a compreensão do mundo do trabalho de modo geral; e, o núcleo de formação profissional integrava as disciplinas específicas da área do turismo.

Figura 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo

Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo							
	Disciplina	Carga-Horária/Ano				Carga Horária total/disciplina	
		1º	2º	3º	4º	Hora-aula	Hora
		Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	4	
Inglês	2		2	2		240	180
Arte *	1		2			120	90
Educação Física **	2		2			160	120
Geografia	2		2	2		240	180
História			2	2	2	240	180
Matemática	4		3	3		400	300
Física	3		3	2		320	240
Química	3		3	2		320	240
Biologia	3		2	2		280	210
Filosofia			2			80	60
Sociologia				2		80	60
Subtotal de carga horária	24		26	21	2	2920	2190
Diversificada	Informática	3				120	90
	2ª Língua Estrangeira***				3	120	90
	Desenho	2				80	60
	Orientação Educacional *	1				40	30
	Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho				3	120	90
	Subtotal de carga horária	6	0	0	6	480	360
Formação Profissional	Inglês			2	4	240	180
	Espanhol		2	2	3	280	210
	Francês		2	2	3	280	210
	Teoria Geral do Turismo			3		120	90
	Psicologia				1	40	30
	História do Rio Grande do Norte				1	40	30
	Geografia do Rio Grande do Norte				1	40	30
	Recursos Ambientais Aplicados ao Turismo e Legislação				2	80	60
	Manifestações Culturais e História da Arte				2	80	60
	Lazer e Primeiros Socorros				1	40	30
	Técnica Profissional				2	80	60
	Planejamento Turístico e Marketing				2	80	60
	Subtotal de carga horária	0	4	9	22	1400	1050
Total de carga horária	30	30	30	30	4800	3600	

Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

Observamos nessa matriz, que nos dois primeiros anos do curso, o currículo era centrado no núcleo comum, ou seja, disciplinas relacionadas ao ensino médio não profissional. O que acentua, em alguns momentos, a dualidade, inclusive, uma das problemáticas levantadas pelos estudantes entrevistados, os quais afirmaram que nos primeiros anos não pareciam estar estudando em uma instituição de formação profissional.

No caso do ensino de história, na segunda série, havia a então denominada História I; na terceira série, História II; na quarta série, História III, todas com uma carga horária de 80h/aulas, essa organização se refere ao núcleo comum como pode ser observado na figura 2.

Quanto ao núcleo da formação profissional, existiam as disciplinas de Manifestações Culturais e História da Arte com carga horária de 80h/aula e História do Rio Grande do Norte com 40h/aula, ambas na quarta série (ver figura 2).

Observamos que no núcleo comum a organização dos conteúdos era linear, eurocêntrica e seguia a lógica da divisão francesa da História, indo desde a pré-história até as revoluções liberais do século XIX¹⁰. Analisando os objetivos para estas três unidades de trabalho, expostos nas Figuras 3, 4 e 5, podemos concluir que não havia muita ênfase na relação entre o passado e o mundo presente, nem tampouco do conhecimento histórico com mundo do trabalho, como é sugerido nas bases epistemológicas tanto do PPP do CEFET/RN quanto do Plano de Curso de Turismo, este último aponta como justificativa, dentre outras coisas:

Estão presentes também, como marco orientador desta proposta, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social, os quais se materializam na função social do CEFET/RN de promover educação científico–tecnológico–humanística visando à **formação integral do profissional**–cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em **condições de atuar no mundo do trabalho** na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 3, grifo nosso).

¹⁰ Essas informações são encontradas no PPC do Curso de Turismo, na parte das ementas de cada disciplina. BRASIL. Curso Técnico de Nível Médio Integrado – Turismo: Plano de Curso. Autorizado pela Resolução N° 05/2005-CD-CEFET-RN. Disponível no arquivo eletrônico institucional do IFRN - Campus Cidade Alta, 2005.

Figura 3 - Objetivos para História I

Curso Técnico de Nível Médio em Turismo
© CEFET-RN 2004

Curso: Técnico de Nível Médio em Turismo	Período Letivo: 2ª Série
Área Profissional: Turismo e Hospitalidade	Carga-Horária: 60 h (80 h/a)
Disciplina: História I	

Objetivos

- ♦ Compreender o processo de estruturação das sociedades humanas desde o momento de diferenciação do homem dos demais animais até o surgimento das sociedades de classes;
- ♦ Identificar os elementos constitutivos das sociedades de classes e as diversas formas de organização da produção no mundo antigo e medieval;
- ♦ Compreender o processo de crise do feudalismo e ascensão das formas capitalistas a partir do renascimento comercial, cultural e científico.

Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

Figura 4 - Objetivos para História II

Curso Técnico de Nível Médio em Turismo
© CEFET-RN 2004

Curso: Técnico de Nível Médio em Turismo	Período Letivo: 3ª Série
Área Profissional: Turismo e Hospitalidade	Carga-Horária: 60 h (80 h/a)
Disciplina: História II	

Objetivos

- ♦ Compreender o processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista;
- ♦ Identificar os elementos constituintes da modernidade e o processo de consolidação do Estado burguês, através do estudo das Revoluções burguesas - Revolução Industrial e Revolução Francesa;
- ♦ Compreender como o Brasil se insere no contexto de tais transformações bem como se dá o processo de formação da sociedade brasileira a partir da colonização.

Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

Figura 5 - Objetivos para História III

Curso Técnico de Nível Médio em Turismo
© CEFET-RN 2004

Curso: Técnico de Nível Médio em Turismo	Período Letivo: 4ª Série
Área Profissional: Turismo e Hospitalidade	Carga-Horária: 60 h (80 h/a)
Disciplina: História III	

Objetivos

- ♦ Compreender o processo de transformação do trabalho e de afirmação da cidadania no conjunto das transformações ocorridas a partir dos desdobramentos das Revoluções Liberais e da Revolução Industrial;
- ♦ Compreender o processo de transformação da sociedade brasileira e norterio-grandense no contextos das transformações mundiais.

Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

Fica explícita, a preocupação em formar integralmente os sujeitos visando, sobretudo, a inserção na atividade laboral. Por outro lado, essa perspectiva esbarra na organização da disciplina que, como já mencionado, expõe objetivos que não assumem essa lógica, pelo contrário, atendem basicamente a demanda dos conteúdos pelos próprios conteúdos. Embora desde História I já se estabeleça relações entre os conteúdos e a ascensão e desenvolvimento do capitalismo, que abre margem para que na prática do professor se insira as relações históricas entre o modo de produção e a exploração do trabalhador.

Nas bases científico-tecnológicas, os conteúdos de História I se organizavam cronologicamente e pouco se aproximavam da História do Brasil, com exceção da pré-história. No geral, prevalecia a visão eurocêntrica e sequencialista. Lembremos, pois, das nossas discussões anteriores, falávamos de uma nova perspectiva curricular para o ensino de História, a partir do Marxismo e do movimento dos Annales, assim como de um currículo integrado para o Ensino Médio, ambos sinalizando transformações curriculares.

No entanto, o PPC de Turismo, no âmbito da História, ainda seguia a lógica vigente no século XIX, fator que nos incita a pensar em como o mundo do trabalho poderia ser inserido neste contexto, se no próprio currículo essa dimensão não aparecia de maneira clara? Isso nos leva a crer que o caráter propedêutico se sobrepujava à formação profissional no âmbito do currículo formal, sobretudo no núcleo comum.

Somente em História II é que desponta uma nova proposta de organização do programa, insere-se o tema era *Trabalho e cidadania*, em uma perspectiva idealizada por Eric Hobsbawm (1977), no livro *A Era das Revoluções*, no qual se redefine a cronologia dos acontecimentos a partir do século XVIII sob a perspectiva das grandes revoluções que ocorreram no cenário europeu. No entanto a organização cronológica do programa não se altera.

No Programa da disciplina aparecem três grandes temáticas: transição do feudalismo ao capitalismo, a Era das Revoluções I, a Era das Revoluções II e sociedade agrária e exclusão no Brasil do século XIX; em todos esses temas aparecem o tópico trabalho e cidadania. Chama atenção o último tópico onde se discute o trabalho escravo no Brasil, e coloca-se a cidadania como algo negado nesse período.

Pertinente perceber que a concepção de cidadania está atrelada ao conceito de trabalho livre, subtendendo-se que é algo concedido verticalmente pelo poder instituído. Seria a dualidade entre a cidadania política e a cidadania social e que, sendo abordada apenas em uma dimensão, coloca os sujeitos no espaço de subsunção aos mecanismos de exploração e desigualdades. Haja vista que o fato de ser trabalhador assalariado não exime a possibilidade

de negação da cidadania como acontecia de maneira mais evidente com os escravos. Embora a proposta de História II apresente esses paradoxos, é um avanço no que diz respeito à relação entre o ensino de história e o mundo do trabalho e a cidadania (ver Figura 6).

Figura 6 - Fragmento do Programa de História II

<i>Curso Técnico de Nivel Médio em Turismo</i> © CEFET-RN 2004	
Curso: Técnico de Nivel Médio em Turismo	
Área Profissional: Turismo e Hospitalidade	Período Letivo: 3ª Série
Disciplina: História II	Carga-Horária: 60 h (80 h/a)
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compreender o processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista; ◆ Identificar os elementos constituintes da modernidade e o processo de consolidação do Estado burguês, através do estudo das Revoluções burguesas - Revolução Industrial e Revolução Francesa; ◆ Compreender como o Brasil se insere no contexto de tais transformações bem como se dá o processo de formação da sociedade brasileira a partir da colonização. 	
Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. As transformações nas relações sociais na transição do Feudalismo para o Capitalismo <ol style="list-style-type: none"> 1.1. O trabalho e cidadania 1.2. O Antigo Regime: mercantilismo, absolutismo e colonialismo 1.3. Sociedade agrária e exclusão no Brasil colonial 2. A Era das Revoluções I <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A Revolução Industrial 2.2. Trabalho e cidadania 	<ol style="list-style-type: none"> 3. A Era das Revoluções II <ol style="list-style-type: none"> 3.1. A era das luzes 3.2. As duas revoluções políticas: americana e francesa 3.3. Trabalho e cidadania 3.4. Ecos das revoluções liberais no mundo colonial – a independência da América portuguesa e da América espanhola 4. Sociedade agrária e exclusão no Brasil do Século XIX <ol style="list-style-type: none"> 4.1. O trabalho escravo e cidadania negada

Fonte: CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007.

Segundo Horn e Germinari (2009), o trabalho como fundamento para o ensino de História exige uma nova organização de seu conhecimento, que vise atender aos aspectos sócio-político-culturais, ou seja, ao modo de produção vigente em cada momento histórico.

Através do movimento da história, Marx distinguiu uma sucessão de modos de produção, ou seja, antigo, feudal e capitalista. Bourdê e Martin, ao discutirem essa questão, explicaram que a periodização enquanto tal não é nova. [...] A perspectiva de Marx, no entanto, se diferencia das classificações precedentes no sentido gnosiológico da abordagem, na medida em que define o modo de produção a partir da base material e das relações de produção próprias de cada período histórico. Assim, o modo de produção antigo se caracteriza pelo trabalho escravo presente no mundo helenístico e romano; o modo de produção feudal constitui-se pela produção servil do Ocidente Medieval; modo de produção capitalista corresponde ao desenvolvimento das relações de produção assalariada, que surge na Europa a partir das revoluções burguesas e que se manifesta nos dias de hoje, de forma hegemônica. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 39).

A organização do conhecimento histórico em História II era muito próxima da proposta marxista discutida por Horn e Germinari. Essa perspectiva esteve presente também no módulo subsequente, História III. É importante salientar que somente nesse momento é que a história do Brasil é posta em destaque, abrangendo os séculos XIX e XX.

É preciso inserir situações problemas do contexto nacional e local no currículo como forma de vencer o desafio de formar cidadãos críticos, política e socialmente. Porém, a excessiva concentração dos estudos históricos a partir dos acontecimentos europeus, que deveriam aparecer como suporte para entender a história nacional e local, dando a estes últimos, situação de destaque, acaba por relegá-los um caráter diminuto. Na lógica do PPC em análise, somente no terceiro e último ano é que a história do Brasil e do RN são trabalhadas, sem levar em consideração, por exemplo, a constituição sociocultural antes do processo de colonização.

Analisando a disciplina História do Rio Grande do Norte, identificamos que assim como as demais (História I, II e III) não havia a mínima aproximação com a história integrada ou os eixos temáticos, pelo contrário, havia uma listagem de conteúdos linear, e, em grande medida, tradicional. Vejamos o trecho do PPC que especifica os conteúdos contemplados nessa disciplina:

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos): Aspectos históricos do Rio Grande do Norte, Formação do povoamento e da sociedade, Conquista e a colonização, Origem dos municípios, Ciclos econômicos, Fatos Históricos relevantes, Sítios Históricos ou monumentos isolados, Museus com acervos históricos, Globalização. (CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 69).

Entendemos que o discurso formal indicia uma resistência em inserir as transformações empreendidas na historiografia e conseqüentemente no Ensino de História durante o século XX. Evidentemente que o pouco diálogo com a renovação historiográfica implica influência sobre a história ensinada.

Concluimos, pois, que é necessário o saber relacionado ao conteúdo, mas este deve partir de inquietações do presente, problemáticas incitadas pelos próprios alunos e professores, de modo que os torne significativos e prazerosos. Em detrimento dessa necessidade, o espaço da história no PPC de Turismo (2005) aponta grandes resquícios do ensino de História vivenciado no século XIX.

3.3 O CURRÍCULO PRATICADO: DIÁLOGO COM OS DOCENTES

Para compreender como o currículo praticado lidava com esses aspectos, entrevistamos professores que atuaram no curso técnico integrado de Turismo. Nesses diálogos pudemos identificar processos de prática imitativa e prática criativa frente ao currículo formal.

A primeira grande problemática identificada no relato dos sujeitos se relacionou à formação do licenciado, não houve em nenhum dos casos uma preparação acadêmica para atuar na modalidade educação profissional. Elucidamos, então, a fala do professor Giancarlo¹¹, o qual aponta o espaço de atuação docente como momento de compreensão do que venha a ser a EP, embora entendamos que essa apreensão se dá a despeito de construções conceituais extremamente importantes para o profissional da área, tais como: relação educação/trabalho, dicotomia trabalho manual/trabalho mecânico, políticas públicas para o EMI, entre outras.

[...] a princípio quando eu entrei aqui, na minha cabeça ainda não tinha aquela conexão direta da minha área de atuação de História, da disciplina de História, com o enfoque **técnico profissional**, formação para um **mercado de trabalho**. Eu vim aprendendo isso ao longo do caminho, com os professores que já estavam aqui e em como a gente poderia construir um ensino de história voltado para os interesses dos cursos técnicos? Como a história poderia se voltar para uma coisa mais específica dos cursos desenvolvidos pela instituição? Então foi aí que eu comecei a perceber essa conexão da história com o mundo do trabalho [...]. (VIEIRA, 2014, grifo nosso).

A concepção desse professor era de que o CEFET/RN formava para o mercado de trabalho entendendo o trabalho enquanto atividade produtiva, mercadológica, coerente com as concepções acerca da Educação Profissional da época de ingresso do docente na instituição. Não aparece na fala desse sujeito o conceito multidimensional do trabalho, em outros termos, o ensino de História era responsável pela formação geral, e as disciplinas do núcleo profissional formaria o técnico, o que denota uma separação entre o *homo faber* e o *homo saber*. Segundo Giancarlo, foi na vivência profissional que ele começou a perceber os liames entre ensino de História e mundo do trabalho, em uma perspectiva de formação omnilateral, que o mesmo categoriza como formação do técnico cidadão.

¹¹Licenciado e Bacharel em História, com especialização em Educação. Ingressou na Rede Federal de Ensino do Rio Grande do Norte no ano de 1991.

O termo cidadania aparece associado ao ensino de História, por meio de práticas analíticas da sociedade e do papel social dos estudantes. Formar o cidadão é, pois, conscientizar acerca da participação política e do mundo produtivo. Tal qual aparece nas ementas da disciplina, ser cidadão é ser também um trabalhador livre.

[...] Então, faz parte da compreensão também do aluno que a política é um jogo independente da vida dele. Então quando você consegue trabalhar na perspectiva que eles se enxerguem como cidadãos, que vão estar inseridos no mercado de trabalho, que vão ser cidadãos produtivos, eles começam a dialogar melhor. Uma das grandes tentativas da gente, ao longo de todos esses anos na escola, é realmente fazer com que o aluno se apaixone pela disciplina. Ele se veja útil, faça conexões entre sua vida e os temas que são trabalhados na escola. (VIEIRA, 2014).

Mesmo sutilmente há a noção de cidadania política e social, embora o social apareça representado apenas pela atividade laboral. Pouco se esboçou acerca da igualdade, justiça, diferenças e lutas sociais.

Ainda sobre a formação docente, os demais professores também afirmaram não ter nos currículos de suas licenciaturas abertura para a relação ensino de História/trabalho. Algo que nos chama a atenção é que ao serem questionados acerca dessa relação, Miriam e Francisco Carlos afirmaram que houve em suas formações uma noção da atuação docente, mas não a analogia entre conteúdos curriculares de História e trabalho como *práxis* humana. Situação coerente com o currículo de História nas Licenciaturas à época em que se formaram esses docentes. Assim, todos construíram suas concepções de formação humana integral na vivência.

Entendemos, assim, que os saberes do conhecimento disciplinar não são suficientes para o saber fazer do professor, que existem outras dimensões da formação profissional que Nóvoa (1997) denomina de saberes experienciais e saberes pedagógicos. Por isso, não se pode analisar a prática docente sem compreender a trajetória acadêmico-profissional do sujeito, tendo em vista que: conforme afirma Nóvoa (1997, p. 32) “[...] há o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.”

Durante muito tempo vigorou a ideia de que o saber disciplinar era suficiente para a atuação do docente, “Depois dos *anos 60*, a expansão da escola e a profissionalização do ensino provocaram uma espécie de *primado da pedagogia*. [...]” (NÓVOA, 1997, p. 35), pretendia-se insinuar que no fundo, o essencial era o domínio das técnicas e dos processos

pedagógicos, no entanto, reafirmamos que é necessário conhecer a fundo sua disciplina, e no caso da história, Pinsky e Pinsky (2010, p. 19) assim afirmam:

É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser.

Não existia uma sistemática de trabalho institucional voltada para a formação continuada no CEFET/RN que suprisse as carências desses docentes no que tange a atuação na EP, por isso, quando questionado sobre o contato com a modalidade EP na sua formação inicial e continuada, assim nos afirmou o professor Francisco Carlos¹²:

[...] Lógico que tinha a ideia do trabalho docente, da atuação em sala de aula, mas não especificamente para lecionar para um curso que fosse direcionado para formação profissional, por exemplo, a ênfase da nossa instituição do atual IFRN. [...]. Quando fui aprovado essa era uma grande preocupação minha de fato, a história ser uma disciplina eminentemente da área das humanidades e como o alunado era uma grande preocupação, como o corpo discente da escola via as disciplinas mais de formação geral, uma vez que a ênfase da escola era no ensino para a formação profissionalizante. Isso foi uma grande preocupação inicial minha, inclusive, no âmbito dos colegas de profissão também, mais previamente em casa. Como sempre tive uma concepção de que história é fundamental para a formação do ser humano. Eu provoco muito meus alunos em sala de aula com sentido de despertar essa compreensão neles, não de ser arrogante, prepotente, de maneira nenhuma nesse sentido, mas de sentido que eles compreendam que estudar história é fundamental para a formação de qualquer profissional em qualquer área que seja [...]. (SOUZA, 2014).

Mediante a deficiência de formação para atuação na EP, os docentes buscaram integrar o conhecimento histórico ao mundo do trabalho, mesmo que de maneira pontual, como no caso do projeto desenvolvido pela professora Miriam¹³, intitulado *Meu curso e a história: a interdisciplinaridade no curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*, desenvolvido no ano de 2010.

O trabalho se propôs a um diálogo entre a formação técnica profissional dos educandos e os conteúdos históricos da 3ª série. O objetivo do projeto era despertar a pesquisa, possibilitar novas abordagens históricas e maior compreensão dos conteúdos. O

¹² Licenciado e Bacharel em História, mestre em Ciências Sociais e doutorando em Educação. Ingressou na Rede Federal de Ensino do Rio Grande do Norte no ano de 2006.

¹³ Formada em História, mestre em Administração e Doutora em Educação. Ingressou na Rede Federal de Ensino do Rio Grande do Norte no ano de 1996.

trabalho foi realizado com várias turmas de cursos técnicos integrados, mas no caso do curso de Turismo, teve como conteúdos bases: a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Economia e a Sociedade Colonial, em todos esses os alunos deveriam construir relações entre o Turismo e o contexto histórico de cada tema. A professora Miriam esclarece na entrevista como se desenrolou o trabalho:

[...]. Mas o que aconteceu no ano de 2010, foi que eu resolvi aproximar mais esses assuntos da realidade. Nesse ano eu percebi que poderia ter um diferencial [...]. Eu fiz o projeto, mas isso só foi aplicado em um bimestre, porque dá muito trabalho pra gente e pros alunos, esse projeto “Meu curso e a história”, com os temas do bimestre. Os alunos escolheriam daqueles temas a relação com o curso deles. Eram temas que faziam parte do terceiro bimestre, como esses assuntos seriam relacionados com aqueles cursos? Então foi muito interessante, o curso de turismo, eu me lembro, a questão da sociedade mineradora foi assim um dos assuntos escolhidos que foi muito discutido pelo grupo, porque eles começaram a ver a questão do deslocamento da terra [...]. Outros grupos pesquisaram sobre o desenvolvimento da burguesia, sobre a viagem turística, o turismo “grande tour” que era feito na Europa, pela sociedade burguesa [...]. (SILVA, 2014).

Para efeito de análise de sua própria ação, a docente Miriam submeteu um artigo na Revista *Holos* (2013), nesse texto aparecem as relações que os alunos conseguiram construir nos trabalhos. Os grupos da Revolução Industrial, por exemplo, esclareceram que devido à nova divisão do tempo, a emergência da concepção de tempo inoperante, as lutas e conquistas sociais dos direitos dos trabalhadores e as novas necessidades da vida urbana deram suporte ao surgimento da atividade turística e, logicamente, ao trabalho do guia. No caso dos estudantes que pesquisaram a Sociedade e Economia Colonial, assim afirma Silva (2013, p. 251),

O trabalho que relacionou o turismo com A Economia e a Sociedade Colonial explorou o turismo nas cidades coloniais como Ouro Preto, Tiradentes e outras cidades de heranças coloniais que atualmente tem na atividade turística uma grande fonte de renda. A pesquisa destaca os monumentos históricos como as igrejas de Minas Gerais, em Ouro Preto, cujo interior é adornado por ouro e ressalta as obras barrocas de autoria de Antônio Francisco Lisboa, popularmente conhecido como Aleijadinho.

Observam-se quão os estudantes amadureceram suas percepções acerca do conhecimento acumulado historicamente e o mundo do trabalho, especificamente no que concerne aos trabalhadores da área do turismo. Tanto no aspecto de surgimento dessa

atividade, como na relação entre a história nacional e local, com seus patrimônios e peculiaridades, e as atividades turísticas então vigentes.

O trabalho desenvolvido pela professora Miriam nos remete à discussão realizada anteriormente no que diz respeito a dar novos significados ao conhecimento histórico, significados que estejam relacionados com a vivência dos alunos e, no caso da EP, com o curso de formação em que eles estavam inseridos, a dimensão *trabalho* ganhou nesse projeto um viés de compreensão histórica do surgimento da atividade turística, logo, da atuação dos profissionais dessa área.

Um aspecto importante dessa ação docente é a superação da memorização mecânica comum em algumas práticas dos professores de História e a inserção dos alunos como protagonistas de sua aprendizagem. Assim,

Através da pesquisa os alunos puderam sentir, além da ruptura **dos limites impostos pelas disciplinas**, o prazer e a dinâmica que acompanham os **agentes históricos ativos no processo de construção do conhecimento**, a partir do momento que eles souberem conduzir uma pesquisa, elegeram um objeto e trabalharam com esse objeto chegando finalmente a uma conclusão. (SILVA, 2013, p. 254, grifo nosso).

Para fundamentar a análise de sua prática, a autora buscou historicizar a presença da disciplina História no currículo da Rede Federal de Ensino de Natal, perpassando pela ETFRN, CEFET/RN e IFRN, apontando questões como a influência da conjuntura da Ditadura Militar no Brasil e a grande concentração do pensamento positivista e de fragmentação do conhecimento, que colabora com a alienação e a mecanização nos processos de formação e atuação profissional. Segundo Silva (2013), somente na década de 1990, é que se renovam as maneiras de se pensar o Ensino de História e seu currículo, abrindo espaço para o trabalho com diferentes temporalidades, sobretudo com os eixos temáticos.

Nessa linha de pensamento, a mesma considera a interdisciplinaridade como fundamento para a transformação das práticas pedagógicas. Como a:

[...] flexibilização dos conteúdos a serem desenvolvidos, possibilitando mudanças no currículo das escolas no sentido de reduzir a fragmentação característica de um currículo totalmente disciplinar e possibilitando uma redefinição quanto à forma como a seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias que vinham sendo efetuados nas escolas [...]. (SILVA, 2013, p. 245).

Para Paulo Freire (1996), algo só é realmente aprendido se o aluno for capaz de recriar, de refazer o ensinado, estimulando a *curiosidade epistemológica*.

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar [...]. (FREIRE, 1996, p. 25).

Os alunos foram desafiados nesse projeto a compreenderem a importância da história para suas formações humana e profissional. Mas há que se considerar que, a própria professora Miriam afirma que ainda prevalece em sua orientação didática a perspectiva linear tão fortemente arraigada ao processo de difusão e apropriação do conhecimento histórico. Esse é um tema salutar para as discussões curriculares, pois não é possível pensar a história sem falar em cronologia.

O currículo estabeleceu uma confusão quando tomou o tempo sob vários enfoques, o que evidentemente reflete em uma não-estruturação consistente dos conteúdos. Se parte do pressuposto de que é possível trabalhar os conteúdos a partir de várias acepções de tempo, é preciso também demonstrá-lo através de uma lógica convincente. Na medida em que se considera como tempo o elemento fundamental para análise das sucessões e transformações que ocorreram numa determinada sociedade (através da linha do tempo) e a História como a disciplina responsável por situar o aluno diante das permanências e rupturas, ficamos frente a frente com o grupo dos Annales, no qual se inspirou o currículo. Marc Bloch na obra *Introdução à História*, referindo-se ao tempo histórico e à História como ciência, afirmou: ciência dos homens no tempo. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração [...] o tempo da história é o próprio plasma em que se banham os fenômenos, é como que o lugar de sua inteligibilidade [...]. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 50).

Desta forma, a noção de tempo cronológico tem sido a base para os currículos de História. Destacamos, porém, a tendência em se trabalhar com a concepção unilateral do tempo tanto no currículo formal, quanto no currículo praticado, deixando em defasagem as concepções de simultaneidade e multilinearidade.

Analisando o discurso dos três docentes percebemos o quanto a linearidade ainda é forte influenciadora da organização curricular formal e das práticas pedagógicas. Dentre eles, apenas o professor Francisco Carlos afirmou trabalhar em uma perspectiva de tempo cíclico. Enquanto que Miriam e Giancarlo afirmaram que ainda seguiam a lógica do tempo linear,

embora muitas vezes inserindo situações/problema em suas práticas. Tal questão assim foi abordada na fala do professor Giancarlo:

O nosso currículo antigo trabalhava a perspectiva de cronologia muito próxima à dos livros didáticos mesmo. Embora a gente faça relação com diferentes momentos da história, havia sim uma tendência, por mais que tentássemos em nosso trabalho de grupo e nas individualidades também, tentar fugir dessa linearidade, a gente percebia que no geral acabávamos ainda muito presos a questão da história nessa perspectiva cronológica, até porque o nosso programa estava organizado dessa forma: história antiga, a história medieval, história moderna e história contemporânea [...]. (VIEIRA, 2014).

Esses docentes apresentaram as influências externas ao currículo e as práticas que tendem a levá-los a manutenção da cronologia linear. Assim, pressões sociais para ingresso nas universidades, o caráter propedêutico do ensino, que Miriam elucida como um aspecto que muitas vezes a levava a reproduzir os discursos de cursinhos¹⁴.

[...] estávamos vindo de um Ensino Médio público, ele só mudou em 2004, então a nós vínhamos com essa formação mesmo, aquela coisa que o 3º ano era como se fosse direcionado para o vestibular. Então tinha essa perspectiva de que a gente às vezes estava reproduzindo aquele discurso quase igual de um cursinho. (SILVA, 2014).

Notadamente, há uma influência do currículo formal sobre as práticas docentes, que no geral sofrem mudanças mais lentas que no âmbito da pesquisa. Há ainda um fator preponderante que é essa lógica francesa de organização do conhecimento escolar ser presente também nos cursos de formação de professores no contexto de formação dos sujeitos da pesquisa, “Essa divisão é a que prevalece nos cursos de História [...] e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação [...]”. (BITTENCOURT, 2009, p. 48).

E como esse aspecto curricular esteve relacionado às transformações no âmbito da EP? Discutimos na primeira seção desse trabalho a implantação do Decreto n. 5.154/2004, que corroborou para a organização do currículo integrado no CEFET/RN no ano de 2005. Quando questionamos o professor Giancarlo sobre essas mudanças ele assim reagiu:

¹⁴ Entende-se como “discurso de cursinhos” o estudo de todo conteúdo que era cobrado nos vestibulares, de modo a reproduzir o mecanicismo nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando a nova lei (Decreto n. 5.154/2004), que a gente volta a trabalhar na perspectiva da integração, a gente respirou aliviado e voltou a trabalhar numa perspectiva que tínhamos antes [...]. Ao voltar o modelo da integração, a gente passa por outra reformulação curricular, por um novo PPP a gente vai construir outro currículo de História para os cursos, dessa vez com a opção temática, com a realidade um pouco mais adaptada para o tema, essa questão do mundo do trabalho, da história da técnica, mas, muitas dificuldades ainda são muito fortes [...] eu ainda estou trabalhando com o currículo anterior [...]. (VIEIRA, 2014).

A discussão que o mesmo realizou nesse trecho da entrevista, nos aponta os meandros da vivência docente em meio às mudanças das políticas públicas para a EP, sobretudo nos anos 2000. Sobre tais mudanças assim nos afirma Moura:

Apesar dessas dificuldades, no início dos anos 2000, a conjuntura política permitiu retomar a discussão sobre a relação entre a educação básica, principalmente o ensino médio, e a educação profissional. Assim sendo, os autores mencionados anteriormente produziram reflexões importantes quanto à possibilidade de implementação plena da politecnicidade de forma universalizada no EM brasileiro nas condições socioeconômicas vigentes. Tais ponderações e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade dificultam tal implementação. Em primeiro lugar, o modo de produção capitalista tem como elemento vital a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, com a valorização do primeiro em detrimento do segundo, por meio da divisão social e técnica do trabalho que, dessa forma, viabiliza a reprodução ampliada do capital. Logo, só é possível pensar em politecnicidade e em escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma perspectiva de futuro em uma sociedade em que a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político e a burguesia tenha sido superada. (MOURA, 2013, p. 4).

A dicotomia, discutida por Moura, esteve também presente no diálogo com os docentes, estes afirmaram que havia um processo de luta no âmbito do currículo para se manter a carga horária da História, em meio a uma mentalidade arraigada ao tecnicismo. Analisando as falas dos professores sobre a relação Educação/trabalho, que não alcança a concepção de escola unitária defendida por Gramsci, percebemos que as visões variam muito e estão ainda em processo de construção quanto à compreensão do trabalho em suas diferentes dimensões, assim como em sua relação com o ensino de História.

Chama-nos atenção ao fato de se sobrepujar o denominado núcleo da formação profissional em detrimento do núcleo geral, que comumente assumia o caráter de formação propedêutica. Este fato acentua a dicotomia, haja vista que configura uma espécie de junção e separação do ensino médio e educação profissional no contexto do EMI que legalmente era integrado, mas na prática prevalecia a separação.

O Ensino Médio Integrado, segundo Araújo (2013), foi um projeto em disputa com a pedagogia das competências, para tanto Ensino Integrado vai além do currículo integrado, posto que tem como premissa o diálogo, a formação inteira.

Nesse sentido, é salutar a necessidade de análise das práticas pedagógicas no interior do EMI para identificarmos se realmente ocorreu esse diálogo. Entendendo prática pedagógica como uma ação orientada, que tem como pressuposto o currículo formal, mas não é um reflexo do mesmo. Nem tampouco, existe uma fórmula que defina e limite o que são práticas pedagógicas em Educação Profissional.

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional no ensino médio, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Na próxima seção nos debruçaremos na análise dessas práticas pedagógicas mais adequadas ao EMI, com ênfase no ensino de História.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM TURISMO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Nesse momento do trabalho discorreremos sobre as concepções construídas pelos professores e estudantes acerca do ensino de História, da relação Educação/Trabalho e, sobretudo, das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

Partindo da concepção de Ronaldo Araújo (2013), de que não existe uma prática/receita para o projeto do EMI, embora haja práticas mais ou menos adequadas, subdividimos a seção em duas etapas. Na primeira realizamos uma análise das concepções que os estudantes construíram acerca do que é o ensino de História, contrapondo com as falas dos docentes e dos teóricos da área.

No segundo momento, conceituamos práticas pedagógicas em ensino de História sob a perspectiva de Vázquez (2007) e Gramsci (1991) no espaço do EMI, partindo da relação teoria-prática e dos saberes pedagógicos que permeiam a atuação do profissional da História em sala de aula, tendo como fonte as entrevistas focais, realizadas com os estudantes, e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores. Discutimos o que vem a ser o ensino de História no EMI perpassando pela formação geral e específica, profissional.

4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTROS E DESENCONTROS

A formação de profissionais da História e os estudos históricos no Brasil se dão a partir da década de 1930 (BITTENCOURT, 2009), no entanto, mesmo antes de haver formação específica, ela já fazia parte dos planos de estudos das escolas públicas brasileiras desde o século XIX. Mas como definir uma disciplina escolar?

Com base em Bittencourt (2009), analisamos as polêmicas em torno da construção do conceito de disciplina escolar. Sabemos que a escola é espaço de produção de saberes específicos, que estão relacionados ao contexto social, ao currículo, às práticas pedagógicas, entre outros variados sujeitos externos e internos, culminando no que se denomina “conhecimento escolar”. Mas esse conhecimento é fruto de uma adaptação dos saberes produzidos no campo científico ou é um campo de conhecimento autônomo?

Para alguns estudiosos franceses e ingleses¹⁵, as disciplinas escolares são resultado de uma transposição didática, em que as ciências de referência são levadas para sala de aula com seus saberes e métodos, havendo apenas adaptação para o universo escolar. Essa adaptação, segundo Bittencourt (2009), ocorre pela influência dos agentes externos à sala de aula, tais como: inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais e as famílias; estes garantem a transposição do saber produzido na academia para a sala de aula.

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Conseqüentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar aparece como inferior diante da ciência de referência, sendo os métodos de ensino e aprendizagem exclusividade da área da pedagogia, e o professor seria, portanto, agente de reprodução. Particularmente não concordamos com essa vertente de pensamento, posto que entendemos o ensino de História como um campo de conhecimento com especificidades para além da ciência de referência. É um espaço interdisciplinar de diálogo entre a História, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia e o Currículo que possibilitam a construção de métodos de pesquisa e de *práxis* que diferenciam o ensino de História de outras disciplinas escolares e, também, da própria ciência histórica. Embora, haja similaridades entre as transformações historiográficas e as organizações metodológicas desse ensino, não se tratam de uma mera transposição de métodos, técnicas e conteúdos. O ensino é também espaço de produção do conhecimento e de métodos.

Outra vertente de pensamento considera a disciplina escolar como uma entidade específica,

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 37).

¹⁵ Na Obra “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, Circe Bittencourt apresenta essa discussão e expõe o autor francês Yves Chevallard como um dos principais representantes dessa concepção.

A hierarquização do conhecimento característico da transposição didática acentua o caráter excludente da escola e a manutenção das desigualdades sociais, que privilegia determinados conhecimentos, em função de outros. Na fala do professor Giancarlo, percebemos essa problemática, em que o mesmo acentua sua tentativa de tornar a História mais atraente, com o intuito de afirmar seu lugar no currículo integrado.

[...] e isso é um problema que a gente sempre enfrentou aqui, é que a disciplina deve ser tornada mais atraente nesse contexto de uma história técnica. Isso deve ser comum em todos os graus, em todas as perspectivas de organização do ensino, não só no ensino técnico. A gente sempre se deparava: Por que História? Para que história? Inclusive, para que História durante tanto tempo no nosso curso? Essa interrogação, inclusive, não vinha só dos alunos, mas vinha também de professores [...]. (VIEIRA, 2014).

Ao pensarmos a disciplina escolar como espaço autônomo, contribuimos para a compreensão do lugar social e curricular que determinado conhecimento ocupou em diferentes momentos históricos, incidindo no conceito de currículo oculto, ou seja, nas relações de poder que permeiam o espaço escolar, caracterizado pela ausência de neutralidade da organização da escola e de seu currículo, por isso, podemos afirmar que há uma estreita relação entre a disciplina e o aparato histórico-ideológico de cada momento, que ora converge com o avanço da ciência, ora o nega reafirmando o espaço de autonomia do conhecimento escolar quanto ao saber científico.

[...] o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. [...] Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação [...]. (APPLE, 1982, p.19).

A despeito de a escola ser espaço dessas múltiplas influências, é lugar de produção de um saber próprio. Não sendo, assim, a disciplina restrita apenas à metodologia, pois o ensino é também espaço de produção de saberes, que implica a seleção cuidadosa dos conteúdos, levando em conta o saber de referência, mas não somente ele, pois também é preciso considerar os interesses sociais de determinados grupos.

Os aspectos constituintes de uma disciplina escolar, nos termos definidos por Bittencourt (2009), são: finalidades, conteúdos, métodos, avaliação. Sob esses aspectos

orientamos as entrevistas realizadas com alunos e professores. Elucidamos, para tanto, as falas dos professores acerca da concepção de Ensino de História,

[...] entendo o ensino de história como fundamental para a formação do ser humano. [...] o ensino de história nos ajuda a compreender o mundo no qual estamos inseridos [...]. (VIEIRA, 2014).

O ensino de história é uma questão assim muito ampla e muito geral. Na realidade é uma capitação de como a sociedade se desenvolveu, justamente para que esse conhecimento, essa aventura seja passada de geração a geração, eu acredito que seja essa visão e essa junção desses conhecimentos da evolução das sociedades. (SILVA, 2014).

História é uma inserção no mundo, é a vida [...]. (VIEIRA, 2014).

Durante todo o discurso dos docentes apareceram elementos que nos direcionavam a compreensão do que era o ensino de História, tanto no âmbito teórico quanto na prática. Importante destacar que em alguns momentos havia contradição entre as duas esferas. Tomemos por base, inicialmente, a fala do professor Francisco Carlos. Comumente, ouvimos esse tipo de assertiva *a história é fundamental para a formação humana*. Mas por que ela ocupa esse papel central?

Primeiramente precisamos entender o que é formação humana, para então analisar o lugar da História nesse espaço. Segundo o professor Francisco Carlos, a formação humana é aquela que permeia as múltiplas facetas da vida em sociedade: cultura, tecnologia, trabalho e sociedade. A concepção desse docente está afinada com as discussões já realizadas na primeira parte desse trabalho, na qual analisamos a educação em uma perspectiva que permita o ser humano ser formado não apenas para o trabalho como atividade de subsistência, mas para as múltiplas dimensões da vida social.

Deste modo, tendo como norte essa concepção de formação, compreendemos o porquê de o professor colocar a história nesse lugar central, haja vista que seu ensino possibilita a apreensão da historicidade de cada eixo de formação, permitindo uma compreensão ampla e problematizadora da realidade. Sobretudo, no caso do professor Francisco Carlos que buscou integrar o conhecimento escolar da história com as tendências historiográficas (marxismo e *Annales*) que colocam o estudante no lugar de sujeitos da história e ativos no processo de ensino-aprendizagem. O que permite concluir ainda que havia aproximação entre teoria e prática na atuação desse sujeito.

Se retomarmos a fala da professora Miriam, perceberemos a ideia de ensino de História comprometido com a história total, como o conhecimento que acumula as vivências

sociais ao longo dos anos. A docente coloca essa fala ao tentar conceituar o ensino de História, porém, ao longo de seu discurso, ela amplia a possibilidade de análise, ao colocar a história como disciplina conscientizadora e mecanismo de transformação social.

Ela é a docente que mais centra sua prática na importância dos conteúdos, é partindo deles que ela desenvolve o que chamamos aqui de finalidades da história. “[...] A história é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada.” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 19), e essa era a tônica da atuação da professora Miriam, ela afirma que se preocupava não somente com a relação entre o ensino e o mundo do trabalho, mas também com a progressão dos estudos. Fator que ela mesma critica em sua prática, posto que, muitas vezes, se voltava para a preparação para o vestibular tão somente.

[...] então a gente vinha com essa formação mesmo, e aquela coisa que o 3º ano [...] era como se fosse direcionado para o vestibular. Então tinha essa coisa de às vezes quando víamos estávamos reproduzindo aquele discurso quase igual de um cursinho. Quando volta para o ensino médio integrado, a gente se depara com esses diferentes cursos, mas não se dá uma adaptação imediata, até por que trabalhávamos um ano com algum curso, no outro ano já estávamos em outro curso, você não é preparado para trabalhar naquele curso. (SILVA, 2014).

Percebemos que a professora utiliza a expressão *a gente* em uma dimensão mais ampla, acreditamos que institucional e social. Ajustando-se ao que Apple (1982) define como currículo oculto, posto que estava no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Curso, uma formação humanizadora, que permitisse aos estudantes a compreensão do mundo do trabalho em suas várias dimensões (ontológica, histórica e social), mas a professora não atuava nessa perspectiva, segundo ela por não estar preparada para tal, visto que sua formação inicial não permitia a compreensão da relação educação/trabalho.

O que explica a concepção da professora de que a relação da história com o trabalho deveria ocorrer no âmbito do curso ou profissão para a qual os estudantes estavam se preparando, deixando de lado as dimensões históricas e ontológicas do trabalho. Em outro momento da entrevista a docente afirmou que sempre trabalhou na perspectiva linear e positivista da história, embora tenha realizado um projeto pedagógico que ressignificava o ensino da História em sua interface com o mundo do trabalho.

Notadamente, o trabalho em uma perspectiva linear e centrada no conteúdo, não implica necessariamente em uma produção de conhecimento estática e acabada, podemos perceber que essa professora instigava ao pensamento crítico e inovava em suas práticas, mesmo se autodenominando positivista. A problemática em questão é que acaba limitando os

alunos ao pensamento crítico apenas do que se está estabelecido para estudar, dificultando assim a possibilidade do trabalho comparativo, das percepções de ruptura e continuidade, da história temática, e outras possibilidades em que o centrar-se nos conteúdos comuns aos vestibulares não permitia trabalhar.

Já o professor Giancarlo se propunha a um trabalho menos centrado no conteúdo, mais envolto nos debates e na participação dos alunos. Retomando sua fala, *a história é a vida*, ou seja, história não é algo alheio aos estudantes e professores, somos sujeitos da história. O docente, notadamente, explorava o ensino de História de modo menos factual, e sob a lógica francesa da divisão dos conteúdos: quadripartida e linear, seguindo a cronologia dos livros didáticos.

A narrativa dos professores, Miriam e Giancarlo, nos leva a perceber o quão forte é a influência da História cronologicamente linear nas práticas pedagógicas, reflexo da formação inicial e de longos anos de ações numa perspectiva de influência do ensino tradicional e do pensamento positivista. Embora tenha ocorrido uma renovação, sobretudo na segunda metade do século XX, ainda prevalece nos currículos de formação docente e da Educação Básica a perspectiva positivista em detrimento da renovação dos *Annales*. No entanto, com bastante abertura para o pensamento crítico e a inserção de novas linguagens, o que demonstra que o ensino é espaço também de produção de conhecimento.

Boa parte dos professores ao ser questionada sobre as finalidades da história, a coloca como formadora do ser humano, do sujeito social, do cidadão. Preocupa-nos por trás desse discurso a noção de que estamos formando para a vida, como se os sujeitos estivessem alheios à realidade, outrossim, é preciso fomentar o pensamento analítico sobre a realidade, questionando-a e constituindo as bases para a transformação. “[...] É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar essa vida.” (PISTRAK, 2000, p. 42).

Para efeito de análise das narrativas dos professores, organizamos um quadro comparativo com as categorias com as quais dialogamos. Além disso, buscamos averiguar as regularidades das falas e suas significações expressas na repetição de termos e expressões. Nesse sentido, percebemos que apareceram três palavras que são expressão da percepção dos docentes quanto ao Ensino de História: *conscientização, reflexão e compreensão*.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), consciência é o mecanismo pelo qual o homem pode conhecer e julgar sua própria realidade; conscientizado é quem possui certa consciência política, que sabe bem o que faz, ou o que deve fazer. Segundo o Dicionário

de Ciências Sociais (1986), ser consciente é desenvolver um pensamento reflexivo, apreender-se a si próprio. Historicamente essa concepção foi sendo ressignificada, emergindo as noções de consciência coletiva e consciência de classe.

Quanto à consciência coletiva,

Enquanto conceito, **consciência coletiva** designa para É. Durkheim um todo – “um sistema autônomo determinado” (De La division Du travail social, 1893. Paris, PUF, 1978. p. 46) – de crenças, de sentimentos, de idéias e de valores próprios a uma sociedade. Mesmo se sua gênese se dá em relação a agregação, fusão e penetração mútua de consciências individuais, essa nova entidade transcende as partes que a compõem [...]. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 244).

Nessa perspectiva há uma totalidade da consciência social, concebendo o sujeito como autônomo e cômico de sua realidade, mas ao mesmo tempo há, superior a ele, uma consciência coletiva, que reafirma a natureza humana de seres sociais.

Já a consciência de classe é a expressão que aparece, no dicionário, diretamente relacionada à conscientização.

Consciência de classe é a expressão utilizada na tradição marxista para designar o processo pelo qual os membros de uma classe (geralmente a proletária) se tornam conscientes de si mesmos, i.e., de sua identidade e destino coletivo; e o resultado desse processo. É, portanto, uma expressão intimamente relacionada com a idéia de conflito revolucionário de classe [...]. Fora do contexto marxista, a expressão pode ser usada num sentido operacional para definir um alto grau de participação em atitudes de isolamento, de solidariedade, relacionadas a objetivos coletivos [...]. Em uma linguagem mais simples e menos específica, pode-se dizer que consciência de classe é um sentimento coletivo de que o atingimento de certos alvos sociais depende intimamente do sucesso do grupo como tal [...]. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 245).

Independente da corrente de pensamento a que se vincula, conscientização é o processo de reconhecimento, pelo sujeito, de seu lugar no mundo e a construção de um sentimento de coletividade.

Desse modo, podemos inferir que os processos de ensino-aprendizagem em História que primam pela conscientização devem ultrapassar a perspectiva do conhecimento puro, absoluto e acabado, posto que além de conhecer, o estudante necessita realizar julgamentos e se posicionar frente à realidade. E isso, não deve ocorrer somente no que tange à vida, mas quanto ao próprio conhecimento que se expõe em sala de aula, fruto muitas vezes de relações hegemônicas no espaço escolar.

A professora Miriam, ao expor a prática de seu projeto, vislumbrou a formação de sujeitos autônomos, visto que os estudantes tiveram autonomia para desenvolver a problemática da pesquisa, elaborar hipóteses, construir conceitos e resultados, além de estarem ampliando o olhar sobre a realidade de seu fazer profissional. Para esta docente, a história é a compilação do conhecimento acumulado historicamente, tendo por finalidade conscientizar os sujeitos de seu lugar social e funcionando como mecanismo de transformação social.

[...] a história tem um papel importantíssimo de **conscientizar** o sujeito como um ser social, como um ser de transformação, como um ser que pode mudar e que pode transformar a sociedade. [...] através do ensino da história é que ele vai conhecer e tomar consciência daquele mundo que ele vive, e das possibilidades de **transformação** que ele tem. Então para isso somente disciplinas como a história, como a sociologia, como eu digo, é uma outra abordagem da história que ele pode criar ou desenvolver esse **senso crítico**, e perceber que o mundo que ele está, não é um mundo acabado, e que está sempre aberto a possibilidades de transformação, a história tem esse potencial de transformação. (SILVA, 2014).

Em seu discurso, além da palavra conscientizar, é recorrente o uso dos termos *transformação* e *senso crítico*. Se faz importante além de conhecer o conteúdo historicamente acumulado, dar a esses conteúdos significados práticos, funcionalidade para a vivência. Que segundo Pistrak (2000, p. 32):

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não que dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-la e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual [...].

Somente por meio dessa consciência da importância do tempo presente para o estudo do passado é que se podem formar as capacidades críticas, elucidadas pela professora Miriam. Esse aspecto aparece em destaque também no discurso dos alunos da turma 2007¹⁶. Para esses estudantes, o ensino de História é contextualização, associação com a realidade e relação passado/presente.

Estes desenvolvem seus discursos em uma perspectiva crítica acerca das práticas pedagógicas dos professores de História e sobre o currículo do EMI. Primeiramente afirmam que nos dois primeiros anos do curso, o caráter da organização curricular e das práticas era propedêutico e seguia a sequência dos livros didáticos, divergindo da concepção de

¹⁶ Convencionamos categorizar as turmas por ano de ingresso no curso, a saber: turma 2005, turma 2006, turma 2007 e turma 2008.

integração, premissa do EMI discutida nos documentos oficiais, como o PPP do CEFET/RN (2005) e o PPC de Turismo (2005).

Quando questionados sobre o que os motivava a gostar ou não de História, assim reagiram os estudantes,

As aulas quando eram muito teóricas, quando eles só falavam, geralmente eram muito chatas, porque não existia uma associação com o que víamos na realidade. Tentavam ensinar História e ficavam numa coisa muito monótona. [...] a didática do professor era a diferença, eu me sentia bem mais interessada quando o professor fazia a aula bem mais dinâmica. Por exemplo, no 4º ano, o professor fazia uma coisa muito interessante, que todos se integravam, é que ele contextualizava todas as partes da história. (ESTUDANTES..., 2014c).

Para esses alunos, a contextualização era o aspecto mais importante para uma boa aula de História, contrapondo com a turma 2005, na qual se discute a excessiva contextualização desconexa com a formulação e elucidação de conceitos fundamentais da História que não colabora para a apreensão do conhecimento escolar.

O nosso professor já tinha uma característica de ser um pouco mais rebelde. Ele levava a ementa na primeira aula só para a gente conhecer. Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato histórico. Como pessoa ele era muito crítico da História, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas, só que eu acho que pra uma turma de Ensino Médio, a gente não estava maduro o suficiente pra dinâmica da aula dele, eu acredito que isso foi um problema. E como muita gente também estava voltada para o vestibular que caia a matéria de História, eu senti essa falta quando fui fazer vestibular eu procurei o isolado só de História. Também acho que ele não gostava de didática. (ESTUDANTES..., 2014a).

Deve-se, portanto, haver equilíbrio entre teoria e prática, entre conceitos e conteúdos e a vida dos estudantes, ou ao aparato cultural nacional/local. Percebemos, assim, a importância de um Ensino de História comprometido com um conhecimento sólido, que equilibre os conteúdos curriculares com a formação de atitudes e valores sociais contemporâneos.

Essa noção de ensino de História como problematizador do tempo presente é apontada também pelo professor Giancarlo, ainda que sua prática caminhe nos moldes tradicionais, inclusive na sua cronologia e divisão quadripartida dos períodos históricos sob o modelo francês, é espaço também de compreensão da vida, do mundo, do trabalho, da sociedade, da política.

A palavra em destaque na sua narrativa é compreensão, recorremos mais uma vez ao Aurélio (FERREIRA, 2001) que a define como ato de perceber, conhecer, mas também *estar incluído*. Mais uma vez, o estudante é posto em um processo de construir-se socialmente e de produtor de sua formação. No Dicionário de Ciências Sociais (1986), assim se define compreensão,

Nas ciências sociais, **compreensão** refere-se a: a) expectativas compartilhadas que estão no âmago da cultura; b) produtos de aprendizagem no decurso do desenvolvimento humano; e c) utilização das habilidades em assumir papéis na estruturação e interpretação do social e demais relacionamentos. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 224).

Uma premissa exposta no dicionário é a mudança de postura do sujeito que compreende, aquele que compreende age de maneira diferenciada na sociedade. Vai além do perceber, lembrar ou imaginar. Está ligada também com a maturidade do sujeito para lidar com determinados assuntos, e no caso da História assume a perspectiva de formação de sujeitos cômnicos da realidade social.

Por sua vez, parece paradoxal um docente que concebe o ensino de História aos moldes tradicionais, falar em posição ativa dos estudantes, mas a noção de formação dos sujeitos sociais é também aspecto de destaque no ensino no modelo tradicional, mudando-se apenas a percepção de que sujeito social é esse. No caso do professor Giancarlo, a questão é mais complexa, ele possui um discurso fluído, faz várias entradas em temáticas paralelas e se contradiz em alguns aspectos.

Quando, por exemplo, ele categorizou sua prática docente como tradicional, se referia a maneira como lidava com o tempo histórico e a sequência das temáticas levadas para sala de aula, além do método de aula expositiva, mais comumente usado por ele. Embora, em alguns momentos de sua fala ele expresse que havia espaço para o trabalho com documentários, se autodenomina alheio ao uso de variedade de fontes, linguagens e métodos. Em entrevistas com os estudantes, essa questão reafirmou-se, com a crítica de que os documentários e filmes não eram tão significativos para o aprendizado dos conteúdos, que muitas vezes estavam desconexos com as discussões de sala de aula.

Interessante perceber que o professor buscava construir junto aos estudantes capacidades críticas frente à sociedade. Colocando o presente como fundamental para entender o passado. “[...] Então eu acho que a grande luta do professor é essa: fazer conexão, fazer que essas coisas, que esses elementos tenham o mesmo peso [...]” (VIEIRA, 2014).

Chama atenção também para a cidadania política e social, e a cidadania e o trabalho como preceitos para um ensino de História consequente e, de fato, construtor de sujeitos ativos.

Selecionamos o discurso dos estudantes da turma de 2005, que tecem análises sobre a prática do professor Giancarlo.

A minha principal queixa, é que não tinha uma continuidade nas aulas de história, pra mim história tem que ser uma coisa contínua, para você pelo menos entender a ligação entre os fatos, eu acho que é importante você ter isso na mente pelo menos, isso aconteceu primeiro, isso aconteceu depois, não necessariamente tem que ser na ordem, mas eu acho que para ajudar na questão do ensino, do entendimento eu acho que a questão da continuidade é importante. Eu senti falta nisso eu acho que era muito assim, descobri o fogo ai depois Brasil é colônia, foi muito assim disperso, do nada aconteciam as coisas e você não entendia o porquê da ligação entre elas. (ESTUDANTES..., 2014a).

A concepção de ensino de História presente no discurso geral desses estudantes é de o ensino de História necessita de certa regularidade e o mínimo de linearidade, ao mesmo tempo em que seja contextualizado e crítico social. Esse discurso nos surpreendeu no que concerne a nossa pesquisa, pois víamos do espaço teórico, da influência da renovação historiográfica, no que concerne à organização e processo de apropriação do conhecimento histórico, que discorre sobre a necessidade de se trabalhar com um tempo histórico menos linear, mais comparativo entre as diferentes temporalidades. E os estudantes apontaram dificuldades em compreender esse tipo de trabalho pedagógico, isso pelo fato de que o trabalho comparativo ocorreu sob a perda da importância do conteúdo.

No entanto, é preciso levar em consideração que para uma renovação da temporalidade no Ensino de História faz-se necessário o amadurecimento quanto ao conhecimento escolar, construindo uma visão do antes, do agora e do depois, como sinaliza Bezerra (2010, p. 45) “[...] O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. [...]”

Perceber o tempo histórico sob essa nova perspectiva exige domínio teórico, planejamento, pesquisa e auxílio de métodos novos e fontes que colaborem para que os estudantes vislumbrem em um conhecimento histórico efetivamente novo, o que já é um fator problema, porque culturalmente esses educandos já tiveram experiências anteriores marcadas por essa visão linear, que se transformou em uma cultura arraigada na mentalidade dos sujeitos.

Os educandos, da turma 2005, sinalizaram também o aspecto da imaturidade para lidar com essa perspectiva de ensino de História partindo das comparações e do tempo presente, além do anseio em ingressar na Universidade que exigia desses estudantes, à época, um conhecimento histórico linear e factual.

Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato que desencadeou várias coisas depois. Como pessoa ele era muito crítico da história, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas. Só que eu acho que a gente não estava maduro ainda o suficiente pra dinâmica da aula dele, eu acredito que foi um problema. (ESTUDANTES..., 2014a).

Logicamente que a dinâmica das práticas pedagógicas, deve levar em conta o domínio intelectual dos estudantes, para tanto, é preciso que antes de tudo haja compreensão de como se estuda a história. Não podemos, em função de uma flexibilização da organização curricular e temporal da história, deixar defasado o entendimento de temas e conceitos. A variedade de comparações e fluidez do tempo pode acarretar, como os estudantes sinalizaram, em problemas graves no processo de apropriação do conhecimento histórico. Jaime Pinsky e Carla Pinsky estabelecem uma premissa para uma história prazerosa e conseqüente: “[...] Defendemos, pois, a “volta” do conteúdo às salas de aula, da seriedade. E, do óbvio: a tentativa de interpretação deve, necessariamente, ser precedida pelo entendimento do texto.” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 25).

Nessa linha de pensamento é preciso ter cuidado com a seleção dos conteúdos para não transformarmos o conhecimento histórico em uma maçaroca de informações desconexas (PINSKY E PINSKY, 2010), estudar procurando compreender como se começou a construir o patrimônio cultural da humanidade, entendendo os processos históricos com rigor metodológico.

Ao entender a complexidade do conhecimento histórico, inevitavelmente a abordagem do conhecimento escolar se distancia da descrição factual e linear. Em outros termos, a concepção de tempo histórico estaria mais aproximada da noção de *processo histórico*, ampliando a possibilidade de compreensão crítica dos acontecimentos, que passam a não serem mais marcados pela ideia de ruptura tão somente, mas pelas continuidades, uniformidades, diferenças e regularidades.

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e

semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado. (BEZERRA, 2010, p. 43).

Com base em Bezerra (2004), a flexibilização do tempo histórico, ou seu trato numa perspectiva não linear, não implica tão somente entender as diferentes temporalidades, mas perceber a história em sua essência crítica e problematizadora do tempo presente.

Quanto a essa questão, analisamos o discurso dos professores. Observamos que há uma hegemonia do tempo histórico linear. No caso do professor Giancarlo, ele afirma que mesmo com a mudança do currículo para o Ensino Médio Integrado e a tendência para uma renovação do ensino, os docentes de modo geral ainda permaneciam nessa perspectiva de história mais linear.

O nosso currículo antigo trabalhava, tinha essa perspectiva de cronologia muito próxima a dos livros didáticos mesmo, embora a gente faça relação com diferentes momentos da história, havia sim uma tendência, por mais que tentássemos em nosso trabalho de grupo e nas individualidades também, tentar fugir dessa linearidade. A gente percebia que no geral acabávamos ainda muito presos a questão da história nessa perspectiva cronológica, até porque o nosso programa estava organizado dessa forma: história antiga, a história medieval, história moderna e história contemporânea... Aqueles encadeamentos de acontecimentos que nos levava de certa forma a ficar mais preso a isso aí. (VIEIRA, 2014).

Do mesmo modo, a professora Miriam afirmava trabalhar comumente nessa linearidade, argumentando que por ter somente um encontro semanal, referindo-se à carga horária de História, dificultava-se o trabalho em outra dinâmica. Por isso, ela expõe que o projeto *Meu curso e a história* ocorria de maneira pontual, haja vista que exigia maior planejamento e esforço intelectual por parte da professora e dos estudantes.

Quanto à concepção de tempo do professor Francisco Carlos, ele afirmou tentar negar ao máximo a linearidade tão fortemente arraigada ao ensino de História. Para ele, a história é cíclica. Essa noção diferenciada de temporalidade histórica imprime na ação desse docente um caráter de maior aproximação com a reflexão ativa.

[...] história não é pra decorar, então essa concepção estava automaticamente descartada. Essa concepção de que história é mera memorização [...] da mesma forma que a história não é linear, é outra concepção que eu tentava romper em sala de aula com eles. A história é cíclica, não quer dizer que ela, a concepção da linearidade, inexistia. Eu procurava combater muito isso aí, a ideia de que não é mera memorização [...]. (SOUZA, 2014).

Observamos que no discurso do docente há uma associação entre a abordagem da história não linear a um ensino que permite reflexão e não somente memorização. Embora os demais tenham em seu discurso afirmado que a história é uma disciplina que permite a conscientização, ao longo de suas falas percebemos a intensa necessidade de acumulação de conhecimento histórico, seguindo a lógica dos manuais didáticos. Fato que nos leva a analisar também o silêncio desses docentes no que concerne a palavra contextualização como categoria do ensino de História. Em nenhuma das falas aparece essa palavra, e ela, por outro lado, carrega em si o peso de um ensino que põe em sintonia o passado e presente em uma relação de influência.

A contextualização é também premissa para o currículo integrado, conforme vimos na primeira parte dessa dissertação, uma vez que o PPP da instituição coloca em destaque essa palavra para a prática da efetiva integração tendo como base epistemológica a interdisciplinaridade. Embora não tenha sido mencionada, a palavra contextualização, a relação passado/presente apareceu como preocupação central para esses docentes.

Tomando por base a fala do professor Francisco Carlos, analisamos o termo mais forte usado por ele para a compreensão do Ensino de História: reflexão. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), o ato de refletir é fazer retroceder, desviar-se da direção inicial, volta da consciência, ponderação, observação. Essa categoria traz em si a noção de um indivíduo que possui particularidades, mas que em convívio social é reflexo e refletor, sendo um potencial agente de transformação. Já no caso do Dicionário de Ciências Sociais (1986), o conceito de reflexo ou reflexão está diretamente relacionado à aprendizagem. Seguindo a noção de reflexo desenvolvida pelos pensadores Behavioristas.

[...] **aprendizagem** é o processo pelo qual se origina ou modifica uma atividade mediante a reação a uma situação dada, desde que as características dessa modificação não sejam explicadas a partir de tendências reativas inatas ou por maturação ou por modificações temporais do organismo (como fadiga, drogas etc.). Apesar das divergências teóricas, há portanto consenso quanto a se contrapor a aprendizagem ao comportamento herdado, bem como quanto à existência de mudanças de comportamento que a aprendizagem envolve. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 73, grifo nosso).

Percebemos na fala do professor Francisco Carlos que ao mencionar a palavra reflexão como pressuposto para o ensino de História, ele supera a ideia de reflexo condicionado, e relaciona a aprendizagem dos conteúdos da História com a possibilidade de

desenvolver a criticidade e desnaturalizar as desigualdades e preconceitos sociais, formando o ser humano integral e fazendo-o refletir sobre o mundo.

Eu costumo dizer a eles (os alunos): quanto mais ignorante sem a História, mais preconceituosa a pessoa é, mais naturaliza as desigualdades sociais. Não compreende que as desigualdades sociais são frutos de um processo histórico/sociológico... Então, nesse sentido, eu sempre me preocupei muito em conciliar o ensino de História para a formação integral do aluno, isso foi uma preocupação desde os primórdios quando entrei aqui na escola. Sempre, sempre procurei discutir com os meus alunos essa vertente do ensino de História e creio que o resultado tem sido correspondido. Claro que não atinge cem por cento do alunado, mas grande parcela do alunado compreende essa proposta do ensino de história. (SOUZA, 2014).

Observamos, ainda, no discurso de Francisco Carlos, uma perspectiva de ensino que dialoga com a formação integral dos sujeitos, que para ele é a educação como atributo para compreensão das múltiplas facetas da vida em sociedade. Em outras palavras, seria a abrangência das dimensões: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Esse foi o professor que mais se aproximou das concepções ontológica, histórica e social do trabalho, deixando isso bem explícito em seu discurso.

Os estudantes da turma 2008, afirmaram que a história não é somente passado, é uma disciplina formadora do pensamento crítico. Pensamento esse que os conduz a serem mais que meros técnicos e, sim, sujeitos conscientes de seu espaço na sociedade. Assim declararam quanto a Instituição e a prática do professor Francisco Carlos:

[...] e toda a natureza de história do terror que foi a história do trabalho no decorrer da humanidade, e depois o surgimento dos cursos técnicos e o porquê de ter sido criado, e aquela crítica que fizeram tão bem feita, que embora, tenhamos sido criados para sermos criaturas repetidoras, profissionais mais técnicos, menos críticos, os institutos federais foram muito bem feitos. Tão bem feitos que a ditadura que criou a ideia do técnico, do profissional mecânico que não vai fazer uma graduação, e que por isso seria menos crítico não deu certo, e nunca iria dar, esse lugar foi criado para que fôssemos bons operários qualificados. Mas o tiro saiu pela tangente porque o que se construiu foi uma instituição forte, com professores totalmente comprometidos, críticos, apaixonados e com estudantes que souberam ao longo do tempo, receber e devolver esse amor. (ESTUDANTES..., 2014d).

Há bastante simetria entre o discurso do professor Francisco Carlos e a fala desses estudantes que demonstram uma compreensão do trabalho e do mundo em suas múltiplas dimensões, ressaltando a ideia de um ensino de História que colabora para a formação humana integral e aproxima a teoria da prática.

Para esses estudantes, turma 2008, a formação ofertada pelo então CEFET/RN, distancia os formandos da concepção de mão-de-obra qualificada nos termos do capital, do técnico que atende aos anseios do mercado (*homo faber*) e que, por isso mesmo, não é capaz de criticar o mundo cultural, social e histórico em que se insere. E os aproxima, por sua vez, de um sujeito que além de ser capacitado para atuar em determinada profissão, compreende o mundo do trabalho, critica-o (*homo saber*) e, além disso, também é competente para o ingresso no ensino superior.

Esse aspecto, embora não tenha sido colocado inicialmente como foco de nossa pesquisa, se apresentou nas entrevistas como um ponto forte. Todas as turmas afirmaram que foram formadas para o mundo do trabalho, mas também foram formadas para o ingresso no ensino superior e principalmente para verem o mundo de maneira diferente.

O CEFET lhe prepara para enfrentar o mundo, ele não me preparou para trabalhar com o turismo e sim para trabalhar. Se hoje eu quisesse trabalhar em qualquer emprego, eu teria essa facilidade de falar em público, por exemplo... E também para a faculdade. (ESTUDANTES..., 2014a).

O ensino tem uma qualidade tão grande que embora o foco seja formar um excelente profissional, e que realmente forma, ela dá caminhos para isso (se referindo ao ingresso no ensino superior), você realmente só não é um excelente profissional aqui se não quiser. (ESTUDANTES..., 2014d).

As duas coisas, todos que saíram dali, tanto *pro* turismo ou para outros cursos, saíram muito bem. Acho que o CEFET dá uma base muito boa, não só em relação ao conhecimento do ensino médio, como ensino de vida também, você entra ali criança e sai com a cabeça diferente, enxerga o mundo diferente. É um sentimento, inclusive, comum entre muitos alunos do IF [...]. (ESTUDANTES..., 2014c).

Eu acho que os dois. Sinceramente eu acho que se a gente quisesse ser guia de turismo, a gente teria condições de fazer, claro que a gente teria que se esforçar um pouco mais com a questão de conseguir emprego, como não era o que ninguém queria, a gente na metade do curso já dizia: “espera, vamos ver outra coisa, mas se a gente quisesse fazer a gente tinha condições” [...]. (ESTUDANTES..., 2014b).

A turma 2005 assim afirmou: a instituição não nos preparou para sermos técnicos e sim para trabalhar, seja em que trabalho for. Essa dimensão nos remete a Gramsci (1991) quando trata da escola desinteressada. E ressalta a proposta realizada no Projeto Político Pedagógico, que aponta para uma formação profissional e, assim o faz, ao mesmo tempo em que em sua *práxis*, acaba por atender ambas as dimensões. Nesse caso, ratificamos o lugar do EMI enquanto travessia para a escola unitária, na qual o trabalho intelectual e manual não se dissocia.

Assim sendo, parte da responsabilidade dessa formação que os estudantes afirmam ser para a vida, esteve atrelada à prática pedagógica dos professores, especialmente os de história. No discurso dos estudantes, mesmo os que afirmaram terem aulas meramente expositivas, sinalizaram para o fato de terem sido incitados a pensarem sobre o mundo, relacionando passado e presente.

4.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO SABER HISTÓRICO EM EP

Nossa concepção de prática parte das discussões desenvolvidas por Vázquez (2007), segundo o qual, comumente associa-se à palavra *prática* a ação propriamente dita, a praticidade, o utilitarismo. Em função disso, Sánchez Vázquez diferencia *práxis* de prática, embora o diálogo com o mesmo seja nosso principal aporte nesse capítulo, manteremos o uso da expressão *práticas pedagógicas*, porém com uma conotação mais ampla, a de *práxis*. Mas, afinal, o que é *práxis*?

Práxis diferencia-se de prática, no sentido popular da palavra, por referir-se a uma ação consciente, imersa em uma relação profunda com a teoria. Podemos assim dizer, que toda *práxis* é atividade humana, mas nem toda atividade humana é *práxis*. Neste caso, qualquer sujeito pratica ação e sobre esta domina técnicas, métodos e procedimentos, no entanto, por não possuir uma consciência filosófica reduz sua ação meramente à praticidade, ao atendimento de suas necessidades imediatas. Embora, sua consciência seja influenciada por ideias que estão no ambiente.

[...] o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente –, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

Neste sentido, há uma consciência comum e uma consciência reflexiva. No caso de nossa pesquisa, os docentes, *a priori*, não se enquadrariam na noção de homem comum, porém, se nas práticas pedagógicas desses docentes não há uma aproximação teoria/prática, bem como uma reflexão sobre sua ação, o mesmo seguiria a lógica do homem comum. Em

outros termos um ser prático que não precisa de teoria, que encontra na própria prática a solução dos problemas, revivendo ações passadas que é a própria experiência.

Para Maurice Tardif (2006, p. 31), a experiência é aspecto importante na atuação e formação docente, visto que “[...] Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” Mas como esse saber se constrói e como é transmitido é a problemática de investigação de Tardif, o qual afirma que os docentes possuem saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A prática docente nesses termos vai além da mentalidade do serviço e do autorrecrutamento, ou seja, não é essencialmente o pensar e o agir, mas a consciência que se tem acerca dessa ação. Os saberes pedagógicos, para Tardif, aproximam-se muito mais da *práxis* do que da técnica, posto que a prática pedagógica exige por parte do docente um processo de reflexão constante.

A experiência também é abordada por Sánchez Vázquez como aspecto de ação que necessita dialogar com a teoria para que não se torne mera praticidade. Os saberes experienciais são entendidos como os saberes da vida, já que a vida é a própria aprendizagem e não se dissocia da prática profissional. No entanto, convencionou-se separar essas dimensões, como se a produção do conhecimento nada tivesse a ver com a transmissão do mesmo, crescendo a separação entre a pesquisa e o ensino no âmbito acadêmico, reduzindo assim a ação do professor ao seu aspecto meramente técnico profissional.

Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição [...]. (TARDIF, 2006, p. 35).

Podemos, então, concluir que a *práxis* é composta de saberes científicos socialmente construídos e que dialogam com saberes sociais, em uma relação de unidade teoria/prática. Distanciando-se, assim, da visão fabril dos saberes, colocando-os no espaço de diálogo permanente entre a produção do saber científico e a prática, no caso dessa pesquisa, a prática pedagógica.

Não obstante, os docentes de história devem possuir concepções teóricas dessa prática pedagógica e do próprio conhecimento de referência. Por isso, delimitamos a análise, não na ausência do conhecimento histórico, mas do fazer docente que exige tomada de consciência reflexiva e de como o saber histórico se manifesta na sala de aula. Nesta

perspectiva iremos discorrer sobre as diferentes formas de *práxis* e a relação teoria/prática no ensino de História, tendo por base o discurso dos educadores e educandos,

Por sua vez, ao falarmos de consciência da *práxis*, precisamos compreender a relação teoria/prática em diferentes momentos históricos. Se tomarmos por base a Grécia Antiga, o homem se elevaria pelo afastamento das atividades práticas, viver era basicamente contemplar, o ócio era uma necessidade para aquisição da virtude e para a vivência política. Ou seja, havia uma primazia da teoria sobre a prática e em uma análise de bases marxistas:

A consciência filosófica da *práxis*, na sociedade escravista antiga, corresponde aos interesses da classe dominante e é, por isso, uma concepção negativa das relações entre teoria e prática produtiva. A contraposição de teoria e prática é aqui a expressão filosófica, ideológica, da contraposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, correlativa, por sua vez, à divisão da sociedade grega antiga em classes de homens livres e escravos [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 42).

Salva as devidas proporções, há um germen da depreciação do trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual desde a antiguidade. Assim, a partir do Renascimento científico e cultural, o homem deixa de ser um mero teórico para ser também sujeito ativo e a contemplação agora se vincula à ação. O conhecimento científico deixa de validar-se por si mesmo, a experimentação e a transformação da natureza por meio do conhecimento passam a ser uma necessidade social, embora subsista a divisão do trabalho. Essas seriam as bases da consciência burguesa da *práxis*,

Segundo os interesses da burguesia em ascensão, a necessidade de transformar a natureza, isto é, de desenvolver as forças produtivas – assim como a ciência e a técnica a elas vinculadas – torna-se cada vez mais imperiosa [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 47).

Eleva-se, portanto, o valor do trabalho humano e da técnica, sem, com isso, valorizar o trabalhador. O teórico e o prático se unem para desenvolver as técnicas, pelo próprio processo de desantropomorfização, em que tal ação distancia-se do processo de reflexão, da *práxis* consciente, do homem como ser ativo e criador.

A teoria em si não é capaz de transformar o mundo, é condição necessária, porém insuficiente,

Em suma, a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro

lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimento que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

Enquanto a teoria não transita pela prática, ela é negada. Acreditamos que somente na vivência é que a teoria pode transformar o real, pois em todas as áreas do conhecimento há uma preocupação com essas duas dimensões da realidade, porém quando se trata da formação docente torna-se uma questão ainda mais delicada, pois incide diretamente sobre a prática social.

Acerca da relação teoria/prática, Vera Candau e Isabel Lelis (1995) apontam o distanciamento entre essas esferas do ensino como um dos principais problemas da formação dos professores. É importante na educação, de modo geral, e em específico na Educação Profissional, que se estabeleça uma relação unitária e recíproca entre teoria e prática, só assim teremos o primado de uma educação emancipatória¹⁷.

Convém salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. (CANDAU; LELIS, 1995, p. 50)

Em uma sociedade em que o praticismo é visto como solução para o melhor aproveitamento do tempo, seja na vida social, privada ou no trabalho, a teoria é muitas vezes desprezada. Por outro lado, para os que dão primazia à teoria, não consideram que a *práxis* pode enriquecer a teoria, ou seja, há um processo de negação entre ambas. Por isso, à medida que formos analisando as práticas pedagógicas dos docentes de História, iremos retomar questões teóricas discutidas nos capítulos anteriores.

Desta forma, partimos da noção de unidade teoria/prática, na qual não há uma relação de execução na prática de teorias pré-definidas, haja vista que concordamos com Tardif (2006) na concepção de formação docente também pela experiência. E no caso de nosso objeto de estudo, esse aspecto é ainda mais singularizado, já que os docentes não tiveram em sua formação inicial o acesso a discussões acerca da relação educação/trabalho.

¹⁷ Entenda-se por emancipatória, a educação que permite a compreensão das questões sociais, do mundo do trabalho e do conhecimento científico de maneira crítica, possibilitando aos jovens brasileiros o acesso ao emprego com dignidade, bem como as prerrogativas necessárias para a progressão nos estudos.

Neste caso, concordamos com Chauí, quando afirma que a unidade entre essas duas esferas é envolvida por autonomia e dependência, expressa em movimentos de contradições próprios dessa unidade.

1) A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações.

2) A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação. (CHAUÍ apud CANDAU; LELIS, 1995, p. 54).

A problemática é compreender a prática como ativismo, desvinculado de um contexto sócio-histórico. No entanto, a prática não é concreta e predefinida, ela é fruto de construções. Quanto à teoria, não é possível existir de maneira isolada do real, nem tampouco, o conhecimento produzido historicamente é acabado, indiscutível, e que age diretamente no comando das ações humanas. As relações entre teoria e prática,

[...] não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática. É evidente que há teorias específicas que não têm essa relação com a atividade prática. [...] É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente essa história em duas, e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta e imediata, mas sim por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras destas para a prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 256).

São essas contradições que problematizaremos com base no discurso dos sujeitos da pesquisa, partindo do pressuposto da existência de diferentes formas de práxis, em que nos determos à compreensão de duas categorias: a práxis criadora e a práxis reiterada, caracterizando-as no espaço da EP.

[...] Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 265).

Embora haja distinção entre níveis de *práxis*, elas podem dialogar entre si. No caso de nossa pesquisa, aparecem dois níveis: aquela que produz em sua ação algo novo, rompendo com o prescrito; no caso do currículo, seria a manifestação do currículo oculto. Enquanto que a *práxis* reiterada, é a ação em conformidade com uma lei previamente traçada; nessa prática a ação é imitativa de outras.

A sociedade em si é feita do processo de imitar procedimentos que estejam em pleno funcionamento, mas pela própria lógica social de construir novas necessidades, o homem acaba por criar novas ações. Ou seja, o homem não precisa estar todo tempo criando, ele cria por necessidade, para adaptar-se a novas situações (VÁZQUEZ, 2007). Porém, o que diferencia uma prática criadora de uma prática reiterada?

Na prática criadora a consciência está todo tempo ativa, peregrinando do ideal ao real, existindo nesse nível: unidade entre o discurso e a prática, imprevisibilidade do processo e do resultado e irrepitibilidade do produto. Desse modo, a matéria se ajusta ao fim e o ideal se ajusta à realidade e às mudanças imprevistas que ocorrem ao longo do processo.

Na *práxis* imitativa, o campo do imprevisível estreita-se. O ideal permanece imutável, pois já se sabe de antemão, antes do próprio fazer, o que se quer fazer, e *como* fazê-lo. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto em que culmina. Enquanto na *práxis* criadora cria-se também o modo de criar, no fazer prático imitativo ou reiterativo não se inventa o modo de fazer [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 275).

Fazer torna-se sinônimo de repetir. E a repetição não exige reflexão, nem tampouco criação, embora amplie o já criado, não é capaz de criar uma nova realidade. E quanto aos docentes de história que atuaram no Ensino Médio Integrado de Turismo, entre 2005 e 2011, as práticas eram criadoras ou reiterativas? Responder a esse questionamento será a tônica de nossa discussão a partir de agora.

Para compor nossa análise, iniciaremos com a elucidação da fala dos educandos, segundo os quais, o elemento convergente na prática pedagógica dos professores de História dessa instituição no período analisado era a aula expositiva. Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a aula expositiva pode ocorrer em três modelos: abordagem magistral, abordagem dialogada e abordagem construtivista, e todas apresentam vantagens e desvantagens.

Na abordagem magistral, temos um método mais tradicional que permite o trato de muitas informações em curto espaço de tempo e em uma perspectiva mais descritiva da

narrativa histórica, privilegia-se a transmissão do conhecimento e põe o aluno na situação de receptor, e não garante que o estudante será capaz de utilizar aquele conhecimento em outra situação. Na fala dos estudantes da turma 2007, aparece ainda um discurso que sobrepõe o conhecimento do professor ao dos estudantes, dando a ideia de que os mesmos não seriam capazes de interferir nas aulas, tamanho era o conhecimento do professor,

Eu acho que era sim democrático, nesse sentido. Mas no caso de “fulano de tal”, não era tão considerada, por ele ter muito conhecimento, algumas vezes, não que ele passasse por cima, nossa opinião não tinha tanta relevância no sentido a quão certo ela era. No caso de contribuição *pra* aula, a gente não tinha muita coisa para contribuir, estávamos apenas tendo conhecimento a partir dele. (ESTUDANTES..., 2014c).

Percebemos, assim, que o saber disciplinar quando posto em primeiro plano na prática pedagógica dos professores acaba por transmitir aos estudantes a noção de que eles são os que não sabem e que aprenderão a partir do conhecimento do professor. Daí a importância da unidade entre os saberes docentes discutidos anteriormente para que os estudantes não sejam sujeitos passivos no processo de apropriação do saber histórico.

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2009), outra abordagem da aula expositiva é a dialogada, que consiste em elucidar sempre a participação dos estudantes. No entanto, esse método só se torna eficaz se tiver plena participação da turma e quando os questionamentos não levam os estudantes a respostas fechadas, sem a necessária reflexão acerca das temáticas. A turma 2008 afirma que o perfil dos professores de história era de aulas mais expositivas e sempre promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da relação entre passado e presente.

São professores com perfil mais tradicional em sentido de **aulas mais expositivas serem bastante recorrentes**, mas a abordagem deles era muito agradável, eles demonstravam muita paixão com veemência no ensino da história e isso marcava o aluno. Prendia. Não é uma pessoa simplesmente cuspidando conhecimento, era muito mais envolvente porque os **fatos históricos eram relacionados à atualidade**. [...] O professor pode ser incrível. Se ele for muito desagradável, o aluno nem sente vontade de ir para aula, e a gente via isso muito fortemente, fazendo um comparativo com outros professores; e até **a reinvenção da didática tradicional**, porque até dentro dessa didática conseguiam se reinventar usando imagens, notícias “fresquinhas”, as redes sociais invadindo as salas de aula, pelas mãos do próprio professor que conseguia vincular aquilo, manter o equilíbrio. (ESTUDANTES..., 2014d, grifo nosso).

A necessidade de estudar história implicitamente é postulada pelo questionamento ao passado, partindo dos anseios da sociedade atual. Contudo, é preciso ter cuidado para não cairmos na problemática apontada por Eric Hobsbawm, o *presente contínuo*, pois não se trata de abordar o passado pelo passado, mas de equilibrar essa relação,

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Interessante pegarmos as expressões cronistas, memorialistas e compiladores, que nas práticas pedagógicas se corporifica em um ensino de História descritivo dos fatos e narrativista, distanciando o educando do processo e do desenvolvimento do pensamento crítico.

O último tipo de aula expositiva baseia-se na abordagem construtivista que permite “[...] Ao aluno ser o ator de sua formação. Privilegiando a autoaprendizagem experimental em detrimento da transmissão de saber já produzido, esse método permite ao aluno apropriar-se de processos intelectuais.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 39), e ser, portanto, produtor do conhecimento, negando a concepção de disciplina escolar enquanto transposição didática. Nessa abordagem o ensino de História pode partir de situações problemas e, portanto, ressignifica o tempo histórico. Não vimos no discurso dos estudantes algum elemento que nos permitisse concluir que houve o uso desse método. Inferimos, por sua vez, que a prática pedagógica dos professores de história esteve no espaço da abordagem magistral e dialogada.

Importante destacarmos também no discurso da turma 2007 que nos primeiros anos do curso as aulas eram *convencionais*, não aparecia o mundo do trabalho como princípio educativo e a sequência das temáticas era baseada nos livros didáticos. Já a turma 2005¹⁸ classificou seu professor de indisciplinado, pela sua excessiva divagação na abordagem das temáticas em sala de aula, segundo eles, isso era consequência da falta de preparo para o universo do EMI,

¹⁸ Especificamente a turma 2005 seguiu os quatro anos de curso com o mesmo docente de História.

O nosso professor já tinha uma característica de ser um pouco mais rebelde. Ele levava a ementa na primeira aula só para a gente conhecer. Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato que desencadeou várias coisas depois. Como pessoa ele era muito crítico da história, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas, só que eu acho que pra uma turma de ensino Médio a gente não estava maduro ainda suficiente *pra* dinâmica da aula dele, eu acredito que isso foi um problema. E como muita gente também estava voltado para o vestibular que caia a matéria história, eu senti essa falta quando fui fazer vestibular. Eu procurei o isolado só de história porque eu senti falta. Também acho que ele não gostava de didática [...]. (ESTUDANTES..., 2014a).

Já tratamos dessa questão, mas vale à pena ratificar a importância de uma prática pedagógica intencional e consequente, que prime pela responsabilidade com a apreensão dos conceitos e não somente com a formação de sujeitos críticos. Os próprios estudantes identificaram essa problemática e reconheceram que as aulas de história deram a eles um novo olhar sobre o mundo atual, mas não dominavam os conteúdos necessários à prática profissional e à progressão nos estudos.

A turma 2008 tinha um discurso mais apaixonado pela instituição e seus professores, sempre colocando suas ações como positivas, mesmo quando afirma que o ensino era tradicional (no caso, na fala desses alunos, tradicional refere-se às aulas expositivas), dizia ainda que os professores davam uma nova roupagem a essa prática, sempre pensando na formação para a criticidade. Por outro lado, a turma 2006 discorreu sobre as vivências em sala de aula e a insegurança que sentiam em intervir nas aulas de determinados professores,

Essa discussão sempre tinha justamente por essa coisa de a gente ter que ler o texto para discutir na sala de aula, então dava mais tempo para a gente fixar. Como a gente discutia muitos textos, então acabava que a gente tinha que fazer as comparações para chegar lá e lembrar. Eu acho que por essa forma de levar a aula, algumas pessoas tinham medo de falar, por mais que sentisse liberdade, mesmo assim ficavam com aquela insegurança, já os outros professores davam a liberdade bem maior, que a gente conseguia discutir. (ESTUDANTES..., 2014b).

Nesse discurso também desponta outro elemento, igualmente comum nas práticas pedagógicas dos professores de História, o uso de textos. A prática da leitura e da exposição oral são as mais recorrentes no ensino de História. Mas, e no âmbito do EMI que especificidades ganham essas práticas?

Buscamos direcionar as entrevistas dos docentes e alunos para a compreensão dessa dimensão de nossa pesquisa, o currículo integrado e o ensino de História. O discurso da turma

2005 seguiu a tônica de que, por ser a primeira turma a experimentar o currículo integrado, não havia integração real, sobretudo nas disciplinas do núcleo comum, o ensino era essencialmente propedêutico. Embora não houvesse relação direta com a prática profissional do curso em que estavam inseridos, os educandos afirmaram que eram formados para o mundo do trabalho de modo geral e não para ser tão somente mão-de-obra. Selecionamos alguns trechos das falas desses estudantes:

Para você ter noção como nossa turma era bem cobaia, a integração do nosso curso era ter os três anos do ensino médio e no último ano só o técnico, não era integrado de verdade [...]. O diferencial poderia ser aqui no IF, pois aqui é o técnico, onde se formam pessoas capacitadas para pensar no mercado de trabalho, e não como mão de obra, e pelo menos, infelizmente, o que a gente viveu foi isso [...]. (ESTUDANTES..., 2014a).

Na segunda parte desse trabalho já mencionamos a problemática da má formação docente para atuação na EP, e esse aspecto ressurge no discurso dos docentes. Era perceptível para os estudantes que os professores não estavam aptos para o ensino em uma perspectiva de integração. No espaço do ensino de História a tônica era de formação para cidadania, para a problematização do mundo do trabalho e suas desigualdades. Quanto a essa questão de mudança curricular, a fala do professor Giancarlo complementa a visão da turma 2005,

Porém, ao voltar ao modelo da integração a gente passa por outra reformulação curricular. Por um novo PPP, a gente vai construir outro currículo de História para os cursos, dessa vez com a opção temática, com a realidade um pouco mais adaptada para o tema, essa questão do mundo do trabalho, da história da técnica, mas, muitas dificuldades ainda são muito fortes, ainda no que a gente trabalha, porque a gente se depara com problemas que vem de fora também: Como é que o ensino de história é trabalhado no Brasil? A questão dos livros didáticos, como adaptar o novo currículo que a gente construir para a realidade dos livros didáticos? Das escolhas que o MEC coloca para a instituição, para os grupos de ciências humanas? Nós temos ainda muitas dificuldades; este novo currículo que está em andamento na instituição, que está sendo avaliado depois de pronto... Eu, pessoalmente, ainda não tenho nenhuma experiência com esse novo currículo. Eu ainda estou, assim, trabalhando tradicionalmente [...]. (VIEIRA, 2014).

Vimos que a formação desse professor incide diretamente em sua prática e na resistência em adequar-se às novas exigências, tanto do EMI, quanto das propostas para o currículo de História. Ele levanta um debate interessante, a influência de agentes externos no currículo da História. A fala desse docente também nos indica que se trata de uma *práxis* reiterativa, haja vista que o mesmo não se aventura a criar uma nova realidade em sua prática

pedagógica, repetindo as práticas consolidadas ao longo dos anos e que estavam prescritas no currículo da instituição anteriormente.

No caso da professora Miriam, há concomitância entre uma prática reiterativa e a criadora, posto que ela mesma categoriza sua ação docente como positivista e linear, demonstrando o aspecto reprodutor de uma concepção de ensino de História que ainda é hegemônica na sociedade atual. Ao mesmo tempo, em que abre espaço para novos olhares sobre a história e sua aprendizagem, como no caso do projeto *Meu curso e a História*, aspecto que legitima a concepção de Vázquez (2007), quando afirma que não existe prática de imitação ou criação contínua e pura, os homens e suas ações exprimem constantemente a imitação e a criação, dependendo de suas necessidades. O que diferenciaria uma prática essencialmente reiterativa seria a incapacidade de transformação e de reflexão sobre os atos, e esse não é o caso da professora Miriam. A mesma reconhece a necessidade de mudança, entende o ensino em uma nova perspectiva, mas não vê como isso é possível na prática pedagógica.

Ela expõe os seguintes problemas, no que tange à atuação em uma nova perspectiva: falta de preparo para a linguagem de cada curso, formação inicial deficiente no que tange a relação Educação/Trabalho e, em outro momento da entrevista, a carga horária semanal de História, que ao seu olhar era diminuta e, afinal de contas, a instituição não preparava somente para o mundo do trabalho imediato, mas para a progressão nos estudos, como já discutimos nas falas dos estudantes. Concluimos, pois, que a prática dessa professora sinaliza para um processo de prática criadora.

O professor Giancarlo, por sua vez, aproxima-se muito mais da prática reiterativa, sobretudo no aspecto de não se inventar um novo modo de fazer. No caso, seguir essencialmente a lógica de um currículo tradicional da História, a cronologia dos livros didáticos e o modelo de aula essencialmente expositiva, que embora tenha abertura para a fala dos estudantes, não permitia um aprofundamento do saber fazer da história.

Por último, analisamos a prática do professor Francisco Carlos, o docente que mais se aproxima de uma prática criadora, pela sua consciência ativa constante, sobretudo, quando se trata de pensar a história em uma perspectiva não linear e a formação profissional em seu sentido integral e humanitário. Segundo ele, a orientação de seu trabalho era sempre de formar um aluno crítico e questionador, o que exige um ensino para além da memorização e de um saber pronto, inquestionável. Outro aspecto importante era a inserção na sala de aula da aprendizagem do como se pesquisa história, aspecto que conduz à desconstrução da verdade

histórica e da história como narrativa do passado. Em um trecho da entrevista, ele assim se reporta ao Plano de Curso de Turismo:

[...] eu não posso afirmar categoricamente que utilizei desses dados que constavam no PPC para a minha prática pedagógica, seria leviano da minha parte dizer isso. Eu digo aquilo que tenho condições de comprovar o que aconteceu em minha sala de aula, pode ser até que eu tenha utilizado algumas ferramentas, algumas contribuições de maneira que eu não tinha percepção disso, digamos assim. [...] e quando eu defendo a pedagogia, as pessoas brincam comigo e dizem que é porque sou casado com uma pedagoga – ah, você defende a pedagogia porque você é casado com uma pedagoga – não, eu entendo que é inconcebível um professor que se afasta das discussões teóricas, metodológicas da área da pedagogia... é inconcebível. (SOUZA, 2014).

Na fala desse docente está explícita a ideia de que os saberes docentes perpassam pelo conhecimento da área, pelos saberes experienciais e pelos saberes pedagógicos, tendo como principal norte a relação teoria/prática, assim como a constante reflexão sobre suas ações e o lugar do aluno como produtor do conhecimento. Desta forma, sua prática pedagógica vai além das prescrições do currículo formal.

Percebemos, contudo, que as práticas no ensino de História assumiam múltiplas facetas diante de um cenário que exigia dos docentes conhecimentos pedagógicos, históricos e da relação educação/trabalho. Não havia uma regularidade, cada docente, mediante suas concepções de ensino, assumiam práticas que variavam entre a reiteração e a criação, diante de um currículo que já apresentava limitações quanto às especificidades da História e da superação da dualidade educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas, desenvolvidas no ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo, entre os anos de 2005 e 2011. Para tanto, buscamos entender as prescrições curriculares para o Ensino Médio Integrado, em especial para a História, a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição e o Projeto Pedagógico do Curso de Turismo.

O objeto de nossa pesquisa, em si, abrange várias dimensões conceituais. O ensino de História, o Ensino Médio Integrado, as Práticas Pedagógicas, o currículo e as interfaces entre elas. Por isso, a necessidade de conceituar cada uma das dimensões, tendo como principal eixo, o conceito de trabalho.

O trabalho é um pressuposto básico para a sobrevivência humana, e por isso mesmo está imerso no universo cultural, social e político dos sujeitos. Pode servir ou não, ao projeto de sociedade com o qual dialoga, podendo ser socialmente útil e humanizador ou, ser objeto de desantropomorfização e alienação. Uma educação que permite a inserção do trabalho como princípio educativo, em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais, que concebe o trabalho para além dos interesses do capital, precisa, pois, ter como preâmbulo a superação da dualidade educacional. Educar para a emancipação.

Consideramos uma educação emancipatória a que permite o desenvolvimento das capacidades críticas e do saber fazer, em um processo de compreensão de que toda ação humana é prática, mas é também planejada e associada ao pensamento, embora muitas vezes não crítica. Associar essas dimensões em uma perspectiva de formação humana integral é um desafio para o contexto atual, e mais ainda para os primeiros anos de vivência do projeto de Ensino Médio Integrado, como é o caso de nossa pesquisa (2005-2011).

Identificamos nas narrativas dos sujeitos, sobretudo dos docentes, as inquietações frente à nova proposta de integração, legitimada pelo Decreto n. 5.154/04, o qual permitia a oferta de Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Essa mudança, que em si já era complexa, possuía uma particularidade: os professores não tiveram, em sua formação continuada, as bases para atuação no EMI. A postura da instituição em assumir o EMI, exigia a construção de um novo PPP e de novos projetos de curso, que se adequassem a tal realidade.

Vimos que a narrativa contida no PPP apresentava essas incertezas dos primeiros anos da integração, culminando em um documento com múltiplas vertentes do que se pensa para a educação e para a estrutura curricular que tem como eixo o trabalho. Dificultando, no

caso da História, a inserção das novas propostas para a área. Por isso, identificamos a forte influência da historiografia positivista nas ementas de História, no PPC de Turismo.

Diante disso, cada docente criou sua própria estratégia para atuar de modo mais significativo naquele contexto. Em seus discursos ficava clara a intenção de formar os educandos para além da técnica, elucidando a expressão do professor Giancarlo, era uma espécie de formação do *técnico cidadão*. A tônica era de formar para o trabalho, finalidade do então CEFET/RN, mas ao mesmo tempo problematizar esse universo e colocar em pauta as demais dimensões do ser humano: a cultura, a ciência e a tecnologia. A questão é que o discurso parecia apontar para a essência do EMI, enquanto as práticas divergiam, sinalizando uma permanência de um currículo unilateral, e especificamente no caso da História, centrado na formação propedêutica. Percebemos que as prescrições curriculares não são garantia de práticas pedagógicas efetivamente integradoras.

O Projeto Pedagógico de Curso – Turismo (2005) já trazia em si uma problemática frente ao ensino integrador: a elucidação do tema *trabalho* somente em algumas disciplinas, como no caso da História. Correndo-se o risco de resumi-lo apenas à formação técnica, ligada ao núcleo da formação profissional, fator que criava dentro do próprio currículo uma separação. Além disso, se expressava, outro tipo de fragmentação, relacionada à divisão da carga horária do curso: nos primeiros anos havia forte presença das disciplinas do núcleo comum em detrimento da parte diversificada e da formação profissional, questão que foi posta pelos estudantes como se nos primeiros anos fosse uma formação propedêutica e, nos últimos, a formação profissional.

A despeito das fragilidades expressas no currículo do curso Integrado de Turismo, existiam práticas que fugiam às prescrições e conseguiam associar as diferentes dimensões do trabalho, social, histórica e ontológica. Como no caso do projeto *Meu Curso e a História*, no qual a professora Miriam, direcionou o ensino de História em uma perspectiva temporal menos factual e linear, problematizando a vivência direta dos estudantes, sua profissionalização e o mundo do trabalho. Tal experiência demonstrou que é possível desenvolver práticas mais aproximadas do currículo integrador. No entanto, dada as especificidades e as exigências de associação entre o domínio conceitual da História, da pedagogia e da relação educação/trabalho, essas ações não se tornaram rotina no âmbito escolar.

O EMI pressupõe uma integração orgânica, para além da prática disciplinar e interdisciplinar. O que indica a necessidade de reflexão e produção do conhecimento nessa área, bem como a formação continuada de professores mais direcionada para tal realidade.

Daí a importância de termos no Brasil um programa de pós-graduação que se propõe a estudar e problematizar a Educação Profissional, e aos poucos atender às demandas para essa área. Incitando a produção de novos saberes em EP e instigando-nos a pensar novas proposições teóricas e práticas.

Retomando a discussão acerca das práticas docentes, confirmamos as ideias de Apple (1989), de educação como ato político, portanto, relativamente autônoma nas práticas cotidianas, que ora converge para o que está prescrito, ora diverge. Especialmente nessa pesquisa, as práticas dos professores demonstraram processos de reiteração e de criação diante das prescrições curriculares para o Ensino de História no EMI.

Diante do exposto anteriormente, chegamos à conclusão de que não havia no universo do EMI, especificamente no recorte espaço-temporal a que nos reportamos, um único modelo de prática pedagógica no ensino de História. Por razões que parecem óbvias: os sujeitos são historicamente construídos, suas concepções de mundo incidiam em suas práticas; havia um processo inconcluso de transformação do Ensino de História e o âmbito da Educação Profissional e Ensino Médio Integrado ainda não amadureceram no espaço da produção do conhecimento, especialmente na conexão entre essas dimensões e o ensino de História.

Durante a pesquisa percebemos o espaço que a História ocupava na formação geral e na formação profissional para o guia de Turismo, era uma disciplina fundamental para a apreensão das dimensões ontológicas, históricas e sociais do trabalho, ao mesmo tempo em que, sem os conhecimentos históricos a prática do guia tornar-se-ia deficitária. Retomando o pensamento de Pinsky e Pinsky (2010), de que a História colabora para uma formação que vai além da técnica. Haja vista sua dimensão de formação do sujeito histórico, atendendo as necessidades de uma cidadania plena.

Nesse sentido, percebemos que no EMI, o ensino de História não seguia tão somente as prescrições marxistas de entendimento da sociedade a partir das lutas de classes, e no caso da organização curricular, partindo da dimensão do trabalho como premissa. Havia um processo híbrido, tanto no currículo, quanto nas práticas. Fruto, por exemplo, da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição que em si já era múltiplo em sua percepção de Educação e organização curricular.

Podemos dizer que havia influência do positivismo, no que concernem as temporalidades e temáticas, presente nas ementas da disciplina. Ao mesmo tempo em que se abria espaço para a relação educação/trabalho e cidadania, fruto da aproximação com o pensamento marxista e a escola dos *Annales*.

Podemos afirmar que o aspecto comum entre o pensamento marxista e o dos *Annales*, era a ideia de formação dos estudantes como sujeitos históricos, assim como a abordagem histórica descentralizada dos *heróis*, abrindo espaço para novos atores sociais. Ao mesmo tempo em que o currículo se apresentava múltiplo, as concepções docentes também o eram.

Nas práticas pedagógicas, identificamos que os professores assumiram essa visão do ensino de História, divergindo, porém, no modo como se instrumentalizava no processo de ensino-aprendizagem.

O professor Francisco Carlos assumia uma característica mais distanciada das práticas pedagógicas tradicionais, abordando a história de modo menos factual e linear. Acentuava, portanto, a formação para a cidadania e concebia o trabalho em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais. Sua prática criativa permitia o diálogo constante com os estudantes e um compromisso duplo com o conhecimento histórico acumulado, e a formação do pensamento crítico, partindo de problemáticas do presente.

A professora Miriam, em sua narrativa, assumiu que a História não poderia mais resumir-se à compreensão do passado pelo passado. Por isso, abria espaço para a formação do pensamento crítico, a exemplo temos o projeto *Meu Curso e a História* que permitiu uma melhor compreensão da relação educação/trabalho. Mas em contrapartida, mantinha uma sequência cronológica de abordagem da História ensinada, e como a mesma afirmou: bem próxima do pensamento positivista e de uma educação unilateral, voltada para o ingresso no Ensino Superior.

Por fim, o professor Giancarlo que se preocupava excessivamente com as discussões de problemáticas contemporâneas, culminando em um processo de desequilíbrio passado/presente. A História, porém, deve assumir um duplo compromisso com essas dimensões, levando em consideração a importância dos conteúdos para a construção da cidadania. Os estudantes apresentaram essa questão, ao afirmarem que a abordagem do professor os colocava em choque, pois não desenvolvia um pensamento sólido acerca do passado para então problematizá-lo, deixando-os com a sensação de despreparo para a continuidade dos estudos.

Identificamos que as conceituações de História perpassavam por três vieses: a formação do ser humano, a compreensão dos conhecimentos socialmente acumulados e a própria vida. Há nisso um caráter teórico/prático, de educar a partir dos conhecimentos científicos e humanos, mas ao mesmo tempo fazer os educandos compreenderem que são

também sujeitos da História. Na narrativa das turmas percebemos a ênfase em colocar a História como a disciplina que os fizeram mais críticos frente à sociedade.

Os estudantes da turma 2005 acentuaram uma problemática com relação a essa abordagem dos conteúdos. Para eles, deu-se muita ênfase ao tempo presente, ao pensamento crítico, a um novo olhar sobre a sociedade, no entanto, deixou em defasagem o trabalho com os conteúdos que os capacitaria para o ingresso no Ensino Superior. As inquietações desses estudantes eram comuns nos discursos das demais turmas, comprovando que os anseios eram por uma formação completa: que os tornassem bons profissionais do turismo, ao mesmo tempo em que pudessem prosseguir nos estudos, pressupostos da formação humana integral. Esse aspecto é contraditório na fala dos estudantes, porquanto todas as turmas afirmaram que a instituição as ofertou um ensino propedêutico e profissional de qualidade.

No discurso das turmas de 2005 a 2008 foi comum a conclusão de que, independente de haver diferentes abordagens, percepções de temporalidade e de Ensino de História; a História colaborava não somente para a vivência da profissão deles, Guia de Turismo, mas para a formação do pensamento crítico. Diminuindo, assim, o distanciamento entre o saber e o fazer. Ratifica-se, desse modo, o caráter da História ensinada como entidade específica, na qual os sujeitos constroem novos conhecimentos, conceitos e procedimentos. A partir da seleção dos conteúdos, do tipo de abordagem e das práticas.

Reafirmamos, portanto, que não havia um modelo de ensino de História para o EMI. Os saberes dos professores acerca da EP e seus liames com a História foram construídos nas vivências, na experiência. E por isso, falamos em ensinamentos de Histórias na EP, tal multiplicidade de práticas, além de se relacionar com a formação e a visão de mundo de cada docente, também está ligada à concepção de História que se constrói e se ressignifica diariamente.

Entender essas concepções de História que vão se configurando na *práxis* é algo que nos inquieta e instiga a dar continuidade a pesquisa. Nosso intuito é compreender o novo PPP (2012) e os novos direcionamentos para a organização curricular da História no espaço do IFRN. Percebendo a participação dos docentes como sujeitos do processo de construção do currículo e seus possíveis embates teórico-conceituais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz C.; CABRAL, Maria do Socorro R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan/mar. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-8839003000100002>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- ANDERY, Maria Amália et al. Pós-fácio In: **Para compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006. (Coleção História).
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-56.
- BEZERRA, Luzia Freire da C. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 15-30.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 3 mar. 2014.
- _____. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1997a.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras provisões. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Construção do Plano Político Pedagógico das ETFs e CEFETs**. Brasília, 1995. (Documento disponível no arquivo do IFRN – Natal/Central).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Brasília, 1998c.

_____. Parecer CNE/CEB 15/98, de 1º de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, [1998d].

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria a aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994..

CENTRO FEDERAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Curso técnico de nível médio integrado – Turismo**: plano de curso: Autorizado pela Resolução N° 05/2005-CD-CEFET-RN. Natal, [2005]. Disponível no arquivo eletrônico institucional do IFRN - Campus Cidade Alta.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção (2004 a 2006). Natal, 2007. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo à uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995,p. 49-63.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2005: depoimento [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014a. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2006: depoimento [Abr. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014b. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2007. **Depoimento** [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014c. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2008. **Depoimento** [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014d. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- GAMBOA, Sílvia Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3. ed. Campinas: Associados, 2009. p. 79-106.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>>. Acesso em: 4 nov. 2014.
- GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à Educação Profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à Educação Profissional.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CFET-RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI.** 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 101-114.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848.** Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORN, Geraldo B.; GERMINARI, Geysa D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de (Org.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação; Benedicto Silva, 1986. 1422p.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: _____. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

_____. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: _____. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 109-140.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. Mimeo.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dirte-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem fronteiras**, [Porto Alegre], v. 2, n. 1, p. 106-120, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendiz e Artífices até o CEFET-RN. In: _____. **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 31-52.

PESQUISA de Mercado. Natal, 1997. (Documento disponível no arquivo do IFRN – Natal/Central).

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-48.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista de Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. [Belém, 2008]. Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, neste foi incorporado discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09/maio/2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2013.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação Educação Profissional e Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 38-54.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2010.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Miriam Soares de Oliveira. Meu curso e a história: a interdisciplinaridade no curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Holos**, Natal, ano 29, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/850/654>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Miriam Soares de Oliveira Silva**: depoimento [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Francisco Carlos Oliveira de. **Francisco Carlos Oliveira de Souza**: depoimento [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

SOUZA, Itamar de. **A república velha no Rio Grande do Norte: 1889-1930**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THIESEN, Juarez da S A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

TUFANO, Wagner. Contextualização. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Giancarlo Bezerra. **Giancarlo Bezerra Vieira**: depoimento [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ANEXO A – Proposta de entrevistas: semi-estruturadas



**ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO/INTEGRADO-
TURISMO: do CEFET/RN ao IFRN – Campus Natal/Central (2005-2011)**

Aline Cristina da Silva Lima.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olívia Morais de Medeiros Neta.

PROPOSTA DE ENTREVISTAS: SEMI-ESTRUTURADAS

Apresentação: a presente entrevista tem por objetivo compreender as práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

NOME:	
FORMAÇÃO:	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEFET/IFRN:
INSTITUIÇÃO E ANO EM QUE SE FORMOU:	
OBS.:	

1. Fale um pouco de sua trajetória acadêmica (escolha pela docência em história, educação profissional, ensino médio...);
2. Como ocorreu, em sua formação, o contato com as concepções de educação e trabalho?

3. Como se deu sua atuação junto ao Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo? Em que séries atuou? Além da história atuou em outras disciplinas?
4. Como você relacionava sua prática pedagógica com a formação do Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo?
5. Para você, qual o papel do ensino de história para a apreensão das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura?
6. Quais atividades ou projetos de extensão envolviam o ensino de história no contexto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo?
7. Como você define:
 - Ensino de História?
 - Formação humana integral?
8. Como você direcionava o processo de ensino-aprendizagem em história?
9. Havia nos livros didáticos alguma relação com a EP?
10. Fale sobre a relação de sua prática com a proposta do PPC?

Obs.: as informações contidas nesta entrevista poderão ser utilizadas pela estudante Aline Cristina da Silva Lima, a título de pesquisa sobre o ensino escolar. Quaisquer dúvidas e esclarecimentos acerca destas podem ser obtidas por meio do endereço eletrônico aline.prof.his@gmail.com

Ass.: _____ Data: ____ / ____ / ____

ANEXO B – Proposta de entrevistas: grupos focais



**ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO/INTEGRADO-
TURISMO: do CEFET/RN ao IFRN – Campus Natal/Central (2005-2011)**

Aline Cristina da Silva Lima.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olívia Morais de Medeiros Neta.

PROPOSTA DE ENTREVISTAS – Grupos Focais

1º Bloco de questões – Tema: As Práticas Pedagógicas do professor de história.

1. No geral como eram as aulas de história no seu curso?
2. Os professores faziam uso de documentos, imagens, músicas e outros recursos didáticos? Isso facilitava a aprendizagem de vocês?
3. Houve algum projeto pedagógico que envolveu a disciplina História? Qual a importância do mesmo?
4. Durante as aulas, havia espaço para discutir questões atuais da sociedade e do mundo do trabalho? Como isso ocorria? A opinião dos estudantes era colocada em destaque?

2º Bloco de questões – Tema: O ensino de História e o Curso Técnico Integrado de Turismo.

1. Como se dava a relação entre o estudo da história e as demais disciplinas, sobretudo as de formação profissional?
2. Os conteúdos estudados nessa disciplina eram importantes para sua atuação profissional?
3. Como os conteúdos da história serviam à prática profissional?
4. Fale da importância que a História ocupava na formação do Técnico em Turismo.
5. Como ocorria a relação entre o estudo da História e o mundo do trabalho?
6. O modelo de formação oferecido pela instituição os possibilitou uma formação para o trabalho ou para a progressão nos estudos?