

## **As possibilidades do ensino de História na Educação Profissional no IFRN – Campus Ipangaçu**

**Ana Maria do Nascimento Moura**

Graduada em História

Professora do IFRN – Campus Ipangaçu

**Elicardna Araújo de Oliveira**

Graduada em História

Professora do IFRN – Campus Ipangaçu

Este trabalho objetiva refletir sobre as possibilidades do ensino de História na Educação Profissional. O ensino profissionalizante passou por várias mudanças ao longo dos últimos cem anos, adaptando-se às demandas sociais e buscando formas de transformação. Atualmente, defende-se arduamente a educação técnica integrada, ou seja, que articula a formação para o mundo do trabalho e a formação cidadã, habilitando o educando a atuar em vários espaços da vida pública. O que questionamos aqui é como o ensino de História se insere nessa nova perspectiva. Para compreender essas possibilidades, acreditamos ser necessário não apenas uma complexa discussão sobre o ensino integrado, mas também uma reflexão sobre os objetivos do ensino de História na educação básica, partindo das discussões sobre teoria da História. Assim, buscamos agregar às análises históricas sobre a educação profissional reflexões sobre nossa experiência docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), partindo do conhecimento histórico e epistemológico sobre a disciplina para traçar novos caminhos para esse novo desafio que vem sendo enfrentado pela Rede Federal de Educação Tecnológica no país.

**Palavras Chave:** Ensino de História e Educação Profissional.

Este artigo tem o objetivo de trazer algumas reflexões sobre o ensino de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), considerando os desafios de uma educação integrada e as questões impostas à disciplina de História no século XXI.

O IFRN foi criado em dezembro de 2008, juntamente com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Desde então, os servidores do IFRN tem se dedicado à reformulação do seu Projeto Político Pedagógico, envolvendo a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos (de todas as modalidades) e a elaboração de propostas por cada grupo de disciplina. Para elaboração das propostas de cada disciplina, foram criados os núcleos centrais estruturantes (NCEs), constituídos por representantes de professores de todos os câmpus e por uma pedagoga.

As estratégias utilizadas pelos membros do NCE de História foram reuniões presenciais, discussões no ambiente virtual da plataforma moodle e videoconferências. No entanto, houve muitas divergências quanto à proposta a ser formulada. De forma bastante simplificada, podemos afirmar que a principal discussão girava em torno da

organização do conteúdo pela cronologia (aproximando-se da periodização tradicionalmente utilizada) ou em temas (História temática). Diante da pluralidade de ideias e diversas possibilidades de discussão no grupo, os encontros se mostraram insuficientes para a formulação de uma proposta que conseguisse agregar os professores da instituição.

O programa da disciplina de História para os cursos técnicos integrados de nível médio foi finalizado em Janeiro de 2012, com uma organização temática. Entretanto, o grupo se mantém em diálogo, tanto pela possibilidade de reformulação da proposta já concluída – considerando que a construção de um projeto político pedagógico deve ser contínua –, como para a elaboração de uma proposta específica para os cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os cursos na modalidade EJA, além de possuírem uma carga horária diferenciada, possuem características peculiares, criando novas demandas e, por isso, necessitam de um programa curricular que contemple sua especificidade. Por isso, atualmente, o grupo de professores de História do IFRN está realizando um curso de formação continuada à distância, sob a coordenação do profº André Gustavo Barbosa da Paz Mendes.

Foi esse contexto de discussões sobre o ensino de História no IFRN que motivou esse trabalho. Acreditamos que a continuidade do debate acerca da disciplina possa motivar os professores para o processo contínuo de melhoramento da proposta curricular por meio da experimentação, reflexão e diálogo constante dentro da instituição, desde que estejamos todos dispostos a trabalhar com a proposta elaborada.

Não estamos, evidentemente, defendendo a unidade de pensamento quanto ao programa de disciplina (muito pelo contrário, a pluralidade de ideias é fundamental para enriquecer esse processo), nem temos a pretensão de solucionar as divergências levantadas nas reuniões do NCE. No entanto, tanto para que o documento possa servir de orientador ao planejamento e às práticas de sala de aula de cada professor, como para que possamos avaliar sua eficácia futuramente<sup>1</sup>, temos que ter clareza dos objetivos que esperamos alcançar com o ensino proposto.

Nos encontros do NCE, presencial ou não, a discussão se concentrou muito em torno da organização do conteúdo, não havendo discussão *a priori* dos objetivos que se pretendia alcançar. Dessa forma, os objetivos foram definidos rapidamente ao final da última reunião, a partir de uma grade de temas e sub-temas já formada. Acreditamos que

---

<sup>1</sup> As matrizes curriculares reformuladas entraram em vigor a partir do ingresso das turmas de 2012. Nos cursos técnicos integrados, de duração de quatro anos, a disciplina de História teve a sua carga horária concentrada em dois anos e, na maioria dos câmpus, será ministrada no 3º e no 4º ano do curso, de forma que o novo programa só será executado em 2014.

isso tenha sido um fator negativo no processo e que dificultou um consenso mínimo posteriormente sobre o que deveria ser ensinado.

Propomo-nos, portanto, a refletir aqui sobre o papel do ensino de História na educação profissional integrada, buscando contribuir com as discussões para a implementação e aprimoramento do programa curricular de História no IFRN. Para isso, julgamos necessário compreender melhor o que se pretende com a integração da chamada “formação básica” do Ensino Médio com a “formação técnica” profissionalizante; os desafios que são colocados atualmente para a educação básica, em especial, para o ensino de História e como podemos responder a eles; e, por fim, partindo das reflexões anteriores, como a disciplina de História se insere (ou pode se inserir) nos cursos profissionalizantes oferecidos pelo IFRN.

## **1. Breve histórico da Educação Profissional no Brasil**

Atualmente a Educação Profissional no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Tal Decreto traz como principal objetivo para a Educação Profissional a oferta de cursos voltados aos estudantes e profissionais que buscam preparar-se ou ampliar suas qualificações para atuar no mundo do trabalho e busca ainda descobrir com mais clareza sua função e ressignificar constantemente sua tarefa num mundo em permanente processo de mudança. Nessa perspectiva

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (BRASIL, 2007, p. 41)

Essa superação de uma preparação operacional proposta pelo documento é fruto de discussões atuais e pertinentes quanto à formação de um profissional capaz de para além de operacionalizar funções se inserir como ser social e politicamente ativo. Mas nem sempre houve esse entendimento. Para compreender como a Educação Profissional assumiu a atual configuração, faz-se necessário um breve histórico dessa modalidade de educação.

A ideia de um aprendizado profissional marcou a história da humanidade desde os primórdios. A necessidade de sobrevivência e adaptação num espaço hostil em que as

condições ambientais e a convivência com diferentes espécies determinavam a expectativa de vida do ser humano o fez produzir com maestria importantes instrumentos que ofereciam a ele capacidades das quais seu corpo não era dotado. Assim, o aprendizado quanto à confecção de tais instrumentos se dá através da observação e da prática, um aprendizado indispensável à sobrevivência de grupos humanos que viviam em comunidade e, deste modo, compartilhavam saberes geração a geração, permitindo a continuidade e o aprimoramento das técnicas e instrumentos produzidos.

O surgimento da propriedade privada da terra trouxe com ele a divisão da educação entre os que agora eram educados para comandar, os homens livres voltados a intelectualidade, e os que recebiam o saber prático voltado para o trabalho braçal, os escravos e servos.

A consolidação do Capitalismo ressignifica a relação trabalho-educação tendo em vista a necessidade da burguesia em qualificar-se para o acelerado crescimento econômico. Assim, a partir da Revolução Industrial o atual entendimento de Educação Profissional ganha forma, tendo em vista a necessidade de incorporar a intelectualidade ao processo produtivo em prol de seu crescimento. Tornava-se urgente a qualificação da mão de obra, mas, a preocupação com a escolarização do trabalhador era clara: consciente de seu papel ele poderia vir a reivindicar seus direitos, por isso uma formação limitada por cursos para ampliar as noções técnicas, o domínio de seu ofício. Desenhava-se a partir de então a dualidade educacional como um reflexo da dualidade social que marca o modo de produção capitalista, como afirma Desttut de Tracy citado por RAMOS (2008):

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (TRACY, 1908, apud FRIGOTTO, p. 34)

A Educação Profissional no Brasil tem também como marca esse contexto. Seguem alguns dos documentos que marcaram a trajetória dessa modalidade de educação ao longo da história do Brasil.

A criação do Colégio das Fábricas inaugura em 1809 as medidas oficiais para a profissionalização de mão de obra no Brasil através de um decreto de D.João IV, então príncipe regente, após a proibição da produção de manufaturas no Brasil. É bem verdade que nesse período há muito mais a preocupação com a assistência as crianças órfãs e desvalidas que com a formação de profissionais, originando as Casas de Educandos e Artífices e, em seguida, os Liceus de Artes e Ofícios.

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha assinou o decreto 7.566 criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, numa clara preocupação com a formação do operariado através do ensino industrial.

Os anos seguintes marcariam o fortalecimento da indústria no Brasil, em detrimento da crise da agroexportação após a década de 20. Assim, as décadas de 30 e 40, período de forte efervescência política possibilitaram a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. Essas importantes reformas se deram a partir de um conjunto de Decretos-Lei que normatizavam a educação brasileira.

[...] Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. (BRASIL, 2007, p. 11-12)

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, que facilitava a passagem do ensino profissionalizante para o secundário, dando um fim oficial a dualidade de ensino, um fim apenas oficial visto que os currículos se encarregavam da manutenção dessa dualidade.

Em novo momento de efervescência política a década de 70 traz a Lei nº 5.692 de 1971 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que institui a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Obrigatoriedade alimentada por um modelo de desenvolvimento do governo que necessitava de mão de obra qualificada e este 2º grau traria “garantias de inserção no mercado de trabalho”. No final dessa década, em 1978 são criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a partir da Lei nº 6.545.

O chamado período de redemocratização do Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988 abriga as mudanças que constituem as configurações do atual

sistema educacional brasileiro. Assim, em 1994, a Lei Federal nº 8.948/94 cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; em 1996, a Lei nº 9.394 institui a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entende o ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica e, deste modo, deve formar além do trabalhador o cidadão.

A LDB apresenta fragilidade ao tratar da educação profissional, o que já foi debatido por diversos autores como intencional e, com vistas à consolidação de uma reforma para a educação profissional com sua elaboração já em curso. Assim, coloca-se nesse documento a educação profissional como um processo de formação que deveria acontecer em paralelo à formação fosse ela básica ou superior, como apresentado no artigo 40 – Capítulo III –, onde está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996). Abre-se deste modo a lacuna necessária para a elaboração do Decreto nº 2.208/97 que separa a educação profissional do ensino médio e, nesse processo, é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), compondo a chamada Reforma da Educação Profissional.

Para amparar a amplitude da reforma

O governo de Cardoso realizou, portanto um empréstimo junto ao BID, com contrapartida do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), os recursos vieram dar materialidade à reforma proposta, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, viabilizando recursos para a modernização das escolas técnicas federais, a ampliação das redes privadas, através das chamadas escolas comunitárias e “algum” recurso para algumas escolas das redes estaduais, desde que estas se submetessem a extinguir nelas o ensino médio e passassem a ser Centros de Educação Profissional, oferecendo cursos técnicos denominados de pós-médio ou concomitantes, desde que o ensino médio fosse cursado em outra instituição. (GARCIA, 2009, p. 56-57)

Observa-se assim que apesar de um discurso de proposta “democrática” de universalização da educação básica as propostas desse período atendem, antes de tudo, os interesses do capital na formação de mão de obra qualificada e com rápida inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que havia um claro entendimento de que, até então, a rede federal de educação não cumpria efetivamente esse papel, pois, seus egressos optavam pela continuidade do estudo com inserção no ensino superior. Assim, se justifica, para o governo a separação da formação profissional da educação básica como proposto

no decreto nº 2.208/97, que segregava o processo de formação entre os que seguiriam para uma formação técnica e os que seguiriam em direção ao ensino superior.

Em 2003, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica /SEMTEC, organizou dois Seminários, o primeiro “Ensino Médio: construção política” ocorreu em maio de 2003 em Brasília e teve como principal foco a discussão do Ensino Médio. O segundo Seminário organizado pelo MEC/SEMTEC “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, que também ocorreu em Brasília, em junho de 2003, foram elementos desencadeadores da discussão dos rumos do ensino médio e da educação profissional.

Como resultado dessas discussões em 2004 o Decreto Federal nº 5.154 revoga o Decreto nº 2.208/97, e estabelece que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante ou subsequente) e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Ficou assim reestabelecida a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino profissionalizante de nível médio.

O decreto de 2004 é construído a partir da discussão entre diferentes grupos e deixa uma série de contradições que mantém, em certo nível, a separação entre o ensino médio (vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB) e o ensino profissionalizante (vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC). Seja pela heterogeneidade dos grupos que discutem a educação básica, seja para atender a demandas dos jovens brasileiros (como muitas vezes se argumenta), os objetivos ligados à Educação Profissional ainda estão muito relacionados à formação da mão-de-obra.

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, 2005, p. 9)

Assim, Frigotto apresenta a educação politécnica – defendida pelo professor Demerval Saviani – como o caminho para uma verdadeira educação integrada, capaz de formar integralmente o cidadão e superar a dualidade entre os que trabalham e os que comandam. Nesse sentido, a nossa Educação Profissional ainda tem um longo caminho a percorrer para promover essa integração.

## 2. O ensino de História no Ensino Médio

Paralelamente às discussões sobre a educação profissional (e, às vezes, junto com ela), desde a promulgação da LDB de 1996, a educação básica e, portanto, o ensino médio, foram objetos de intensos debates e reformulações curriculares no país.

Embora o decreto 2.208/97 desvincule a educação profissional da educação básica, mantendo a dualidade estrutural da educação brasileira, as orientações curriculares para o ensino médio conferem a ele uma conotação conclusiva, de preparação para o trabalho e para a vida. É assim que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 1998, foram estabelecidas “tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998).

Para orientar os profissionais da educação em relação à mudança, em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), atualizados com orientações complementares em 2002, com os PCN+. Este último, paradoxalmente, justifica a necessidade das reformas educacionais no sentido de superar a dualidade estabelecida entre formação propedêutica e ensino profissionalizante, discutindo a nova identidade do ensino médio com a nova LDB – a discussão não considera as escolas profissionais que, na época, como já mostramos, não deveriam vincular o ensino técnico à educação básica.

O novo momento político vivido pelo país a partir de 2003 propiciou mais uma vez a reformulação das propostas dos componentes curriculares, originando um novo documento em 2005 – as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tal documento constitui-se em uma fonte, ao nosso ver, extremamente rica de orientações para elaboração do programa de disciplina pelo professor, exigindo um pouco mais da nossa atenção. Nele, discute-se inicialmente, como a história se insere no conjunto de disciplinas do ensino médio – ou, na pergunta clássica, para que serve a História.

O ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. (BRASIL, 2006, p. 67)



As orientações discorrem sobre o que considera os princípios estruturadores do currículo – a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção de conteúdos e a sua organização e as estratégias didático-pedagógicas. Não há indicação de conteúdos, pois esses devem ser definidos a partir da realidade local, do projeto político-pedagógico da escola e das posições ideológicas e metodológicas do professor.

Importa perceber quais conceitos e procedimentos de análise e interpretação, construídos e empregados na e pela prática da produção do conhecimento, são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. (*Ibid*, 2006, p. 70)

Assim, são elencados conceitos considerados fundamentais para o trabalho dos historiadores, independente de posição teórico-metodológica: História; processo histórico; tempo (temporalidades históricas); sujeitos históricos; trabalho; poder; cultura; memória; e, por fim, cidadania. Todos esses conceitos devem ser entendidos na sua historicidade, ou seja, vinculados a determinadas realidades históricas.

Tendo isso em vista, os professores podem discutir que competências e habilidades mais relevantes no seu contexto podem ser desenvolvidas pelo ensino de História. Essa seleção deve observar as orientações curriculares existentes e o projeto político-pedagógico da escola, bem como a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Somente a partir daí, busca-se o conteúdo apropriado para que os alunos desenvolvam as competências selecionadas.

Passa a ser consenso também entre os profissionais da História, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados em qualquer dos níveis de ensino–pesquisa (básico, médio, superior, pós-graduado) não são todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da “trajetória da humanidade”. (*Ibid*, 2006, p. 85)

Dessa forma, a preocupação de “terminar o conteúdo” que constantemente prejudica o trabalho do professor de História e desenvolvimento da aprendizagem perde o sentido, já que os temas (e seus detalhamentos) podem ser escolhidos em consonância com a carga horária da disciplina. Esse processo de escolha, no entanto, dificilmente é simples, pois envolve problemáticas diversas da atualidade.

Essas controvérsias nos lembram que a história permanece um campo de batalhas, o lugar de confrontos primordiais onde se joga não tanto o passado enquanto tal mas as grandes escolhas do presente. [...] ... a história como lugar de controvérsia, como lugar privilegiado do conflito das interpretações, está exercendo uma função terapêutica. Ela pode apoiar-se nessa recente tomada de consciência que existem diversos relatos possíveis das mesmas ações, dos mesmos acontecimentos. Nesse sentido, a história, pode ter efeitos positivos de retorno sobre a memória remetendo à memória coletiva, nacional, em situação de abertura, de discussão, de controvérsia. Ela permite à memória não se emborcar na fossilização e na compulsão de repetição e abrir-se para a memória do outro. (DOSSE, 2003, p.302, 305-306)

Então, cabe aqui discutir, a partir do nosso ponto vista, qual é, afinal, a contribuição que o ensino de História pode dar à educação básica. Vamos, a partir de agora, tecer algumas considerações sobre isso.

A *historicidade* citada anteriormente nos parece particularmente importante no ensino de História, revestindo a disciplina de um importante potencial educativo. Atrelar conceitos, processos e fatos a determinados períodos históricos significa compreendê-los em uma rede de relações que não pode ser desconsiderada. Dessa forma, o aluno deve aprender a analisar sua própria realidade a partir dessas relações. Além disso, historicizar conceitos é também relativizá-los, o que pode estimular o respeito e a tolerância a outras culturas, por meio da leitura crítica de sua própria sociedade, mas também por meio do estudo de povos diferentes (Cf. MATTOZZI, 1998).

Podemos destacar ainda o que alguns historiadores – particularmente concentrados na área de pesquisa da Educação história – têm chamado de *cognição histórica situada*. Nesse caso, os fundamentos de uma aprendizagem da história são situados na própria epistemologia da ciência da História. A aprendizagem histórica é definida segundo Jörn Rüsen, como “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência” (*apud* SCHMITD, 2009). Ainda segundo Rüsen,

a ciência histórica se relaciona diretamente com a vida prática humana, sem a qual não teria razão de ser. Ela é constituída a partir de carências de orientação no tempo (interesses), transformada em idéias (ou hipóteses), a partir das quais se desenvolve a pesquisa histórica. Essa “carência de orientação no tempo” está na base da discussão sobre consciência histórica e suas formações cognitivas. (*apud* MOURA, 2008)

Assim, por meio da história (ou da construção de narrativas históricas), o aluno dá sentido às suas experiências (e a da sua sociedade), (re) construindo uma identidade para si e organizando o agir sobre a vida.

### **3. Possibilidades do ensino de História no IFRN – Câmpus Ipanguaçu**

Voltando ao contexto do IFRN, podemos refletir como a concretização dos princípios elencados para o ensino de história pode ocorrer. A primeira questão que temos que nos colocar é se um programa curricular elaborado para o ensino médio pode também atender ao ensino profissional ou se este demanda, no mínimo, uma adequação a suas especificidades.

A pretensa integração entre a formação propedêutica e a profissionalizante poderia resolver a questão. Poderíamos superar a dicotomia e estabelecer que os objetivos do ensino de História são os mesmos para qualquer aluno do nível médio. As orientações curriculares elaboradas desde 1996 são demonstrativas disso, afinal, a preparação para o mundo do trabalho é uma das finalidades presentes em todos os documentos.

Contudo, vimos que essa integração não ocorre de fato. O decreto 2.208 instituiu drasticamente a separação, mas mesmo sua revogação e a instituição do decreto 5.154/2004 não foram suficientes para garantir o fim da dualidade estrutural brasileira: os Institutos Federais e os seus cursos técnicos integrados são vinculados à SETEC e não à SEB; os cursos oferecidos ainda são pautados pela demanda da mão-de-obra em uma lógica de mercado; os filhos dos trabalhadores ainda necessitam de uma formação profissional conclusiva anterior ao ensino superior – a almejada formação politécnica não foi alcançada (FRIGOTTO, 2005).

Nas reformulações dos planos dos cursos técnicos integrados no IFRN, as elaborações das matrizes curriculares foram feitas a partir da estruturação de três núcleos: o núcleo estruturante (a chamada “formação básica”); o núcleo tecnológico (a “formação técnica”); e o núcleo articulador (responsável por “articular” os outros dois núcleos). O núcleo estruturante é igual para todos os cursos técnicos, independente do eixo tecnológico, evidenciando a separação de um “ensino médio” dentro do curso. Isso também significa que a proposta de trabalho da disciplina de História é a mesma em todos os câmpus e em todos os cursos técnicos integrados do IFRN.

A tentativa de construir uma proposta integradora a partir da organização tradicional das disciplinas implicou em um complexo processo para ajuste da carga

horária, que desvirtuou em muitos momentos a proposta pedagógica original. Por exemplo, havia uma ideia inicial de articular as disciplinas de História e Geografia, entretanto, para ajustar a carga horária total dos períodos, essas disciplinas – na maioria dos cursos – serão oferecidas sempre em períodos diferentes.

A carga horária de História foi concentrada em dois anos, de forma que a disciplina de História I permaneceu com carga horária de 2 horas-aulas semanais e as disciplinas de História II e História III foram concentradas em uma só, com 4 horas-aulas semanais. Considerando que a carga horária total foi mantida, não houve maiores reflexões sobre essa mudança. No entanto, o conteúdo trabalhado em um encontro semanal durante dois anos não pode ser o mesmo (ou no mínimo, não será trabalhado da mesma forma) que aquele trabalhado em dois encontros semanais durante um ano. Além de proporcionar outros momentos, o tempo de maturação e de preparação de atividades tanto por parte do aluno como por parte do docente é diferenciado.

Assim como o núcleo estruturante, a proposta de História deve ser igual para todos os cursos. No entanto, cada plano de curso contém as competências e as habilidades que o aluno deve adquirir ao longo do curso, além de estabelecer o perfil do egresso. Nesse caso, o programa curricular de História não pode se pautar nos objetivos elencados em cada curso, mantendo pouca relação com a formação profissional do discente.

No câmpus Ipanguaçu, por exemplo, são ofertados os cursos técnicos integrados de Agroecologia, Informática e, desde 2012, Meio Ambiente. Como os cursos pertencem a eixos tecnológicos diferentes, poucas atividades conseguem integrá-los. Há, contudo, alguns exemplos nos quais se buscou atender a toda comunidade acadêmica – como a Semana de Agroecologia, Tecnologia e Cultura do Vale do Açu (SEATEC), o projeto Cinema e Filosofia e o Núcleo de Estudos em Agroecologia. Nesses casos, professores de diversas disciplinas trabalharam em conjunto para oferecer aos alunos e à comunidade local discussões e conhecimentos que fossem relevantes para a atuação cidadã na sociedade e no mundo do trabalho. Porém, essa interdisciplinaridade não consegue adentrar a sala de aula, amarrada por programas curriculares de caráter eminentemente conteudista.

Toda essa estrutura curricular foi construída pela Pró-Reitoria de Ensino com a participação de todos os servidores do IFRN, de forma que a participação dos professores de História, embora garantida, fosse muito pequena em relação ao todo. Assim, as questões levantadas não podem ser resolvidas exclusivamente pelo grupo do NCE na elaboração da proposta de trabalho da disciplina. Seria possível, então, contornar

minimamente essas dificuldades? Acreditamos que as discussões entre o grupo de professores de História poderá apontar um caminho. Cabe-nos aqui adiantar algumas reflexões.

Os projetos específicos de cada câmpus – como os exemplos citados do campus Ipanguaçu – parecem demonstrar que há um estímulo e uma viabilização maior de se trabalhar de maneira interdisciplinar quando se busca atender a demandas locais. Além disso, como esses projetos ocorrem fora da sala de aula e, portanto, sem um programa curricular previamente estabelecido, os professores têm mais liberdade para planejar de maneira integrada com seus colegas de câmpus. Assim, parece-nos que manter uma relativa liberdade para os professores adaptarem suas propostas a cada localidade, bem como aos cursos e às turmas, é essencial para concretização de um trabalho interdisciplinar.

Além disso, para garantir a flexibilidade do currículo e diversas possibilidades de metodologia do trabalho, é necessário que o programa não estabeleça uma exaustiva lista de conteúdos. Como dissemos anteriormente, não existe necessidade de se estudar todas as experiências dos diversos povos da humanidade para se atingir os objetivos do ensino de História. Portanto, os professores podem fazer uma seleção de conteúdos de acordo com a realidade local e interesse da turma, que busque as competências e as habilidades estabelecidas na proposta da disciplina, bem como no projeto político pedagógico da escola como um todo.

Dessa forma, acreditamos que, tanto na organização por eixos temáticos (como foi escolhido pelo grupo), como por qualquer outra estruturação, os tópicos conteudinais estabelecidos devem ser amplos para dar oportunidade (e liberdade) ao professor de elaborar seu programa de unidade em diálogo com seus colegas de câmpus e seus alunos, atendendo melhor às especificidades do curso e da região.

## **Considerações Finais**

Retomando as questões aqui tratadas, temos diante de nós um longo processo de discussão sobre a Educação Profissional Integrada e a inserção do ensino de História na mesma. A possibilidade da integração e, ao mesmo tempo, as contradições trazidas a partir do decreto 5.154/2004 trazem novos desafios que precisam ser enfrentados - a superação da dualidade da educação brasileira articulada à mudança estrutural da sociedade brasileira parece ser o objetivo mais claro dessa luta.

Por outro lado, o ensino de História precisa ser repensado em face dessa nova conjuntura, observando-se as especificidades do ensino profissionalizante. Internamente, os professores precisam discutir a partir do projeto político pedagógico do IFRN e da teoria da ciência da História, os objetivos e os princípios estruturadores do nosso currículo: a flexibilização para atender às demandas locais do curso e à integração com as disciplinas especializadas da área tecnológica deve ser um aspecto importante na discussão.

Trouxemos aqui nossas contribuições para pautar questões importantes que nos conduzam ao aprimoramento de nossa proposta de trabalho. O caminho já começa a ser trilhado com a criação do espaço virtual para a discussão dos professores de História do IFRN por meio da plataforma moodle. Não visualizamos um fim, mas esperamos estar na estrada para efetivação de um ensino de História de qualidade em uma educação profissional efetivamente integrada.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 3)

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio - Documento Base, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Trabalho necessário*, Revista eletrônica do neddate, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*. Curitiba, 2009. p. 41-67. Disponível em <[www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_oliveiragarcia.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_oliveiragarcia.pdf)>

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva? *O Estudo da História*, n. 3, Lisboa: Associação dos Professores de História, 1998. p. 23-50.

MOURA, A. M. do N. *Combates pelo ensino de História: reflexões sobre a lei 10.639/03*. [Trabalho de conclusão de curso]. Natal, UFRN, 2008. (material não publicado)

QUEVEDO, Margarete de. *Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho?* Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura, n. 1, V. 1, Dez/2011, p. 147-160.

RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Disponível em: <[www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é está?”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos & BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica* - v. 3. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009, p. 25.