

CURRÍCULO INTEGRADO E ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN): perspectivas para a formação integral do sujeito

INTEGRATED CURRICULUM AND HISTORY TEACHING AT *INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE* (IFRN):
perspectives for the integral formation of the subject

CURRICULUM INTEGRADO Y ENSEÑANZA DE HISTÓRIA EN *INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE* (IFRN):
perspectivas para la formación integral del sujeto

Francisco das Chagas Silva Souza
(IFRN, Brasil)

Anna Rafaella de Paiva Dantas
(SEMED/Mossoró, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.378>

RESUMO: Em 2004, o Decreto Nº 5.154 extinguiu a separação entre a formação geral e a profissional estabelecida, em 1997, pelo Decreto Nº 2.208. Com isso, foi criada a forma Integrada no Ensino Médio ofertado nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o intuito de articular esferas da educação brasileira que historicamente estiveram isoladas. Nesse artigo, discutimos acerca dos objetivos do Ensino Médio Integrado (EMI) e damos ênfase à importância do ensino de História nos cursos técnicos, considerando-o como um meio para alcançar uma proposta pedagógica contra-hegemônica. A metodologia teve caráter bibliográfico, haja vista que consultamos obras que tratam do EMI, do ensino de História. Ademais, usamos documentos produzidos pelo IFRN, instituição que utilizamos para a investigação. Constatamos nos documentos, o compromisso dessa instituição com a formação integral e politécnica. Cabe investigar se na prática cotidiana esses princípios têm sido observados.

Palavras-chave: Ensino Médio Profissionalizante, Ensino de História, Politécnica, Hegemonia.

ABSTRACT: In 2004, Decree Nº. 5.154 extinguished the separation between general and professional training established in 1997 by Decree Nº. 2.208. Thus, the Integrated form in High School offered in the institutions of Professional and Technological Education was created, with the intention of articulating spheres of Brazilian education that historically were isolated. In this article, we discuss the objectives of Integrated High School (EMI) and emphasize the importance of teaching History in technical courses, considering it a means to achieve a counter-hegemonic pedagogical goal. The methodology had a bibliographic character, considering that we consulted works that deal with EMI, History teaching, as well as documents produced by IFRN, an institution that we use for research. We noticed, in the documents, the commitment of that institution to comprehensive and polytechnic education. Further investigation is needed as to find out whether these principles have been observed in daily practice.

Keywords: Vocational High School, History teaching, Polytechnic, Hegemony.

RESUMEN: En 2004, el Decreto No. 5,154 extinguió la separación entre la formación general y profesional establecida en 1997 por el Decreto No. 2,208. Con esto, se creó la forma integrada en la escuela secundaria que se ofrece en las instituciones de educación profesional y tecnológica, con la intención de articular esferas de la educación brasileña que históricamente estaban aisladas. En este artículo, discutimos los objetivos de Integrated High School (EMI) y enfatizamos la importancia de enseñar Historia en cursos técnicos, considerándolo como un medio para lograr una propuesta pedagógica contrahegemónica. La metodología tenía un carácter bibliográfico, considerando que consultamos trabajos que tratan sobre EMI, enseñanza de la historia, así como documentos producidos por IFRN, una institución que utilizamos para la investigación. Observamos, en los documentos, el compromiso de esta institución con la formación integral y politécnica merece investigar si estos principios se han observado en la práctica diaria.

Palabras clave: Escuela secundaria vocacional, Enseñanza de la historia, Politécnico, Hegemonía.

Introdução

Em 2004, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva emitiu o Decreto Nº 5.154 extinguindo o Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) publicado pelo seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. O Decreto do ex-presidente Lula trazia a possibilidade de articulação entre as disciplinas do Ensino Médio e os componentes curriculares da formação técnica por meio da forma Integrada. Tal fato é visto como um grande avanço para a consolidação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil; embora, no Decreto Nº 5.154/2004, ainda tenham permanecido resquícios do anterior, a exemplo da manutenção das formas Subsequente e Concomitante, criadas, em 1997, na reforma da EPT.

A concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) considera que se contemple a integralidade educacional do discente partindo de uma formação omnilateral, e, portanto, capaz de articular os conhecimentos propedêuticos e técnicos associando-os aos eixos trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2012). Em outros termos, podemos afirmar que o EMI se apresenta como um caminho possível para a educação politécnica, embora compreendamos as dificuldades para que isso venha a ocorrer.

Nesse texto, abordamos a relevância do ensino de História em instituições que têm foco na formação integral de sujeitos para o mundo do trabalho. Para tanto, em vista da impossibilidade de investigarmos o ensino de História em todos os Institutos Federais, tomamos como recorte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Interessa-nos abordar o papel que essa disciplina tem, nessa e em outras instituições de EPT, para suscitar discussões com enfoque no trabalho e nas transformações que este tem sofrido ao longo dos séculos.

Para alcançarmos esse objetivo, pautamo-nos em uma pesquisa bibliográfica e no estudo de dois documentos do IFRN: o Projeto Político-Pedagógico (2012a) e a Proposta de trabalho das disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na modalidade EJA (2012b).

Dessa maneira, apresentamos este artigo dividido em duas partes. Inicialmente, destacamos as bases em que se assentam a EPT e que visam a superação da dualidade educacional por meio do EMI. Na sequência, destacamos os fundamentos que orientam a prática pedagógica no IFRN, tendo como suporte o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao passo em que colocamos em destaque a contribuição da disciplina História para que se ponham em prática os pressupostos que alicerçam a EPT.

Ensino Médio integrado: integrar o quê? Para quê?

Conforme ressalta Saviani (2007), baseado nos escritos de Marx, a história da educação é marcada pela dualidade. No caso específico do Brasil, muitos pesquisadores reforçam essa ideia ao defenderem a existência de um projeto educacional direcionado às classes dirigentes do país e outro destinado aos trabalhadores. O primeiro tem como marca uma organização curricular propedêutica, alicerçada na preparação do indivíduo para ocupar profissões de destaque nos aspectos econômico e social; enquanto o segundo, historicamente, tem se baseado em uma formação marginal, muitas vezes aligeirada e voltada para os interesses do capital (MOURA, 2007; KUENZER, 2009; CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2001; RAMOS, 2012).

Para Souza Júnior (2010, p. 2) o capitalismo estabelece uma divisão do trabalho caracterizada por uma "separação radical entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo, constituindo um ponto-chave no qual se produz a exploração dos trabalhadores".

Ciavatta (2012) ressalta que, no caso brasileiro, esse dualismo é reforçado em virtude da discriminação referente ao trabalho manual e ao passado escravista. A autora afirma que o acesso ao conhecimento intelectual estava reservado aos grupos elitistas e a instrução técnica, fornecida às camadas populares, configurava-se como uma espécie de obra beneficente.

Com base nesse caráter assistencialista, foram criadas organizações destinadas a dar amparo às crianças órfãs e abandonadas, a exemplo dos Liceus de Artes e Ofícios e o Asilo dos Meninos Desvalidos, no século XIX. No século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, também se caracterizaram pelo assistencialismo, ao desempenharem o papel de favorecer noções básicas de formação profissional para crianças e jovens pobres, satisfazendo, assim, as demandas da industrialização nascente. Assim, a EPT no Brasil se estruturava, nesse período, com "o objetivo de 'amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte', ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes" (MOURA, 2007, p. 6). Por isso, conforme Caires e Oliveira (2016), essas Escolas tinham uma pedagogia de cunho preventiva e corretiva.

Ao salientar a dualidade na organização do ensino profissional no Brasil, Kuenzer (2009) enfatiza que esse modelo educacional contemplava os interesses de uma sociedade que estava em pleno desenvolvimento de forças produtivas de mercado, ficando evidenciada a divisão entre capital e trabalho traduzido na "ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução, por outro" (KUENZER, 2009, p. 27).

Ao incorporar essa lógica de separação profissional, o Estado cria arranjos educacionais para que estes correspondessem aos anseios do sistema produtivo, daí o

estabelecimento de instituições escolares diferenciadas: enquanto os agentes de gerenciamento e supervisão obtêm uma formação intelectualizada e acadêmica, os operários recebem uma formação de caráter instrumental, realizada, muitas vezes, no próprio ambiente de trabalho.

No decorrer da trajetória da dualidade educacional brasileira, notam-se momentos bastante complexos, ora com alguns avanços, ora com retrocessos, geralmente em consequência do contexto sociopolítico e econômico de cada época. No que diz contexto do século XXI, a dualidade educacional ainda é latente e necessita ser refletida mais cuidadosamente pelos educadores, gestores e elaboradores de políticas públicas voltadas à educação.

No cenário atual, conseguimos visualizar dois paradigmas educacionais presentes na sociedade brasileira: a educação numa perspectiva mercadológica, voltada para a satisfação das necessidades do capital; e a proposta de uma educação que busca a transformação social e a formação integral do sujeito; ou seja, o trabalho como princípio educativo.

A pedagogia relacionada aos interesses do capital possui o viés pragmático que visa à restrição das capacidades de raciocínio crítico do trabalhador, algo que resulta na acomodação e reprodução da estrutura social. Nessa direção, Frigotto (2001, p. 80) observa que o projeto de educação defendido pelo mercado apresenta "a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente".

Por outro lado, temos as abordagens contra-hegemônicas que, além de se oporem à visão reducionista da educação defendida pelo capital, posicionando-se contra a ordem existente, vislumbra a transformação social mediante uma formação que vai ao encontro dos interesses da classe trabalhadora (SAVIANI, 2008).

Baseados dessas reflexões, muitos teóricos apresentam e defendem um projeto de educação que visa uma formação integral do indivíduo e que é destacada no Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), ao tratar das formas de articulação do Ensino Médio à EPT, o Ensino Médio Integrado (EMI). No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que a elaboração desse decreto se deu em meio a um campo de disputas e negociações ocorridas em eventos promovidos pela SEMTEC, em 2003, com a participação de representantes da sociedade civil e do governo.

A proposta do EMI se alicerça numa formação humana que visa atingir a integralidade. Significa proporcionar uma formação que contempla os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, e que propicia uma leitura crítica acerca das questões políticas e sociais a partir da integração das disciplinas propedêuticas com os conhecimentos técnicos. Portanto, não condiz com as práticas educacionais defendidas pelo EMI o desenvolvimento de um currículo com conteúdo descontextualizado e limitado disciplinarmente.

Nesse sentido, para Ciavatta (2008, p. 85, grifos nossos), a ideia 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. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador *o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política*. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Conforme Ramos (2007), a efetivação das práticas integradoras depende de três aspectos: 1- a concepção de formação humana no sentido omnilateral¹; 2- a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; 3- a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular.

Quanto ao primeiro, a autora defende que entender o trabalho humano na sua integridade é percebê-lo no seu sentido ontológico; isto é, como a capacidade de transformar a natureza em favor da existência humana. Para ela, o desenvolvimento da concepção de trabalho como princípio educativo na Educação Básica "impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, 'mamíferos de luxo'" (RAMOS, 2007, p. 7). Apesar das inúmeras contradições criadas pelo capital a respeito do trabalho, esta é uma condição indispensável da existência humana por traduzir-se como uma necessidade que estabelece a mediação entre o ser humano e a natureza. A visão dessa necessidade representa a noção de sobrevivência, algo que será sempre intrínseco ao homem.

A proposta do EMI também se relaciona com a indissociabilidade entre EPT e Educação Básica. A associação entre os conhecimentos técnicos e os de formação humana, ampla, configura-se na possibilidade integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral.

Por fim, ainda na perspectiva da formação integral, Ramos (2007) destaca que a escola necessita ser politécnica e acessível a todos. A educação politécnica é vista pela autora como uma educação para além da aprendizagem monótona e repetitiva. Assim, politecnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Segundo Bemvindo (2016), a educação politécnica, a partir da concepção de educação para a classe trabalhadora, integra os eixos intelectual, físico e moral. A dimensão

¹ Educação omnilateral significa a concepção de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Assim, educação omnilateral envolve a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

intelectual diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, o que caracteriza a base científica. A dimensão física, caracteriza-se pelo aprimoramento das técnicas sensório-motoras aliado à EPT. Por fim, o aspecto moral vincula-se à emancipação comunitária e à solidariedade.

Em virtude da integração entre essas três dimensões, seria possível oportunizar aos indivíduos o efetivo exercício da cidadania por meio da compreensão de todo o processo de produção da existência humana, tornando-o capaz de produzir, conhecendo os modos e técnicas de produção, bem como ter acesso às ciências e às artes. Realçamos que a cidadania de que falamos não se trata da educação do cidadão produtivo, "onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos" (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 58).

Apesar da concepção de politecnia ser ressaltada por alguns estudiosos como sinônimo de educação marxista, Bemvindo (2016, p. 140) destaca que o termo é anterior a Marx e sofreu apropriações por distintos grupos sociais ao longo do tempo. O autor enfatiza que "a educação politécnica foi gerida dentro do campo da pedagogia burguesa, sendo mais tarde reapropriada criticamente por grupos que disputavam a hegemonia no campo educacional".

A interação entre pensar e produzir torna-se indispensável para a construção do processo emancipatório dos trabalhadores, além de se apresentar como uma ruptura da dualidade educacional. Dessa forma, a politecnia não deve ser compreendida meramente pela sua origem etimológica, como o estudo das diversas técnicas. Ela necessita "estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro" (RODRIGUES, 2008, p. 172-173).

Opondo-se à ideia do domínio das diversas técnicas que simplesmente objetivam o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências, a politecnia age como uma forma de integrar os conhecimentos que foram historicamente divididos. Entende-se que o domínio intelectual da técnica possibilita a superação de um conhecimento apenas empírico, limitado à técnica, mediante formas de pensamento mais abstratas e críticas, supondo, dessa maneira, a autonomia dos sujeitos (KUENZER, 2009).

Diante do exposto, realçamos a importância do ensino de História como um elemento que, bem planejado, torna-se um instrumento capaz de minorar o divórcio entre as disciplinas técnicas e as humanísticas, fortalecendo a integração curricular.

Currículo integrado no IFRN e o papel do ensino história

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Conforme a Lei Nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais

(IF) detêm autonomia administrativa e caracterizam-se pela “oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 24).

Quanto ao IFRN, o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), publicado em 2012, explicita o seu compromisso em oferecer uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade. Sua organização curricular está ancorada nos eixos ciência, trabalho, cultura e tecnologia que se entrelaçam com o propósito de promover uma formação humana que priorize o exercício da cidadania e a transformação da realidade vivenciada com base na equidade e justiça social.

Dentre as concepções que norteiam a implantação de uma educação integral e humanística, o PPP do IFRN menciona os seguintes princípios:

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) *integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais,*
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) *formação humana integral*, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 26, grifos nossos).

O apreço pelos ideais de justiça social, equidade, ética e cidadania emancipatória, nas concepções educativas do IFRN, leva-nos a refletir sobre como o ensino de História, nessa instituição, pode se envolver com essas perspectivas. Quando o ensino de História é revestido por um viés crítico, o confronto de ideias e a contestação sobre as injustiças sociais possibilitam o desenvolvimento de uma educação baseada na contra-hegemonia. Ao apresentarmos as lutas por direitos e dignidade em outras temporalidades, como por exemplo a história dos movimentos organizados pelos trabalhadores, estamos provocando reflexões não apenas sobre o passado, mas, principalmente, com relação à realidade vivenciada pelos trabalhadores nessa segunda década do século XXI, marcada por reformas que têm representado a perda de direitos conquistados há quase um século.

As práticas pedagógicas que se preocupam em educar a partir dos princípios da ética, dos valores de solidariedade e na compreensão crítica dos problemas sociais, trilham um caminho para construir a cidadania emancipatória dos educandos. A partir do momento que essa consciência é adquirida, os sujeitos podem desapropriar-se do espírito egocêntrico e competitivo tão presente na sociedade capitalista, além de se identificar como partícipes do processo de transformação social.

Quando realizado a partir de um enfoque crítico, o ensino de História promove a dialogicidade entre o presente e o passado, submete à apreciação dos fatos sobre múltiplas dimensões e estimula o caráter contestador com relação à falta de equidade presente na sociedade. Dessa forma, consideramos que o papel do ensino de História no EMI é impulsionar uma formação humana que contemple a integralidade do sujeito, tornando-o capaz de articular a História a outras disciplinas propedêuticas e técnicas, logo, dando-lhe uma formação politécnica.

É fato que o compromisso do ensino de História com a formação de cidadãos críticos não é algo recente, como ressaltam Guimarães (2012) e Bittencourt (2009; 2013). Em função disso, documentos oficiais do Ministério da Educação já fazia referência a esse aspecto há mais de uma década. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por exemplo, encontramos que:

Um dos objetivos do ensino de História, talvez o primeiro e o que condiciona os demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos (BRASIL, 2006, p. 72).

Bittencourt (2009) observa que a formação humanística se relaciona ao comprometimento das novas gerações com a sociedade em que vivem. Entretanto, a autora pondera que essa formação não deve ser confundida com uma educação enciclopédica, voltada à elite, vista como responsável pelos destinos políticos do país, e ao mesmo tempo justificadora das desigualdades sociais e de direitos. Ao contrário disso, o ensino de História deve desenvolver um pensamento crítico capaz de “observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2009, p. 122).

Assim, o pensar crítico sobre os fatos do passado, associado à realidade vivenciada, proporciona uma formação política do educando, pois, como salienta Ciavatta (2014, p. 93), “Somente mediante o conhecimento da totalidade histórica dos processos que almejam a emancipação podemos avaliar as possibilidades de sua efetivação, o potencial dos sujeitos envolvidos, as relações de força para a construção de uma nova hegemonia”.

Com base no exposto por Bittencourt (2009) e nas discussões relacionadas aos fundamentos da EPT, apresentadas na primeira parte desse texto, compreendemos que o ensino de História se entrelaça com a perspectiva de EPT, defendida pelo IFRN no seu PPP.

Nesse documento, as concepções de homem, sociedade, cultura, trabalho, ciência e tecnologia vão ao encontro de um ensino de História voltado para a formação cidadã e para a emancipação humana.

Tomemos como exemplo a concepção de trabalho exposta no PPP do IFRN (2012a). No texto desse documento, comenta-se que o trabalho, hoje, pode ser compreendido tanto no seu sentido ontológico, útil e capaz de produzir a existência humana, como é apresentado por Saviani (2007), mas também na perspectiva mercadológica, capitalista, que usurpa a força de trabalho, aliena e reproduz a desigualdade social. Salienta o PPP que:

[...] Para a educação profissional e tecnológica ofertada no IFRN, é imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática trabalho, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. [...] *a educação, no IFRN, deve primar por relações de trabalho que possam ser mais humanizadas, pelo trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas e pela superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual.* Assim, pode incluir, socialmente, os sujeitos nos processos vitais à emancipação desses mesmos sujeitos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 51, grifos nossos).

Diante disso, considerando a concepção de trabalho defendida pelo IFRN e o fato de se tratar de uma instituição de EPT, podemos ministrar um ensino de História com uma pauta de discussões acerca de temas como as metamorfoses do mundo do trabalho e a história das relações de trabalho em níveis regional, nacional e internacional. Debater o trabalho como valor de uso e de troca leva os discentes dos cursos técnicos a compreender as distintas formas de trabalho desenvolvidas ao longo da história, a problematizar a respeito da organização de trabalhadores e as suas conquistas e perdas de direitos no atual cenário histórico em que vivemos.

Observe-se que, na conjuntura do trabalho no Brasil, a Lei Nº 13.467/2017 e a Emenda Constitucional Nº 103/2019, promoveram, respectivamente, alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e no sistema de Previdência Social. Ambas tiveram impactos desfavoráveis para os trabalhadores e organizações sindicais. O crescimento da informalidade vem crescendo de forma alarmante no país tornando o trabalho cada vez mais precarizado. Com a Reforma Trabalhista, a atuação das organizações sindicais foi dificultada em decorrência da fragmentação de suas bases, além disso, ainda há outro agravante, a reforma abriu possibilidade para que houvesse negociações individuais sobre contratos, relações de trabalho e outros pormenores do meio laboral. As políticas de austeridade não se limitaram a Reforma Trabalhista e Previdenciária, tivemos perdas de investimentos em setores essenciais da sociedade, como saúde e educação, por meio da aprovação da PEC 241, a qual limitou os gastos públicos por 20 anos. Assim, é notório que nos últimos anos a classe trabalhadora vem sofrendo com as perdas de direitos, algo que contribui significativamente com a marginalização social.

Com efeito, tais discussões levam os discentes a refletir sobre as suas vidas, as dos seus familiares e de amigos. Significa dizer que esse ensino possibilita pensar sobre o tempo presente, relacionando-o com outras temporalidades.

Merecem realce os comentários tecidos por Farias e Ramos, quando afirmam que:

[...] o sentido filosófico da integração se desdobra nos seus sentidos epistemológico – pois os conteúdos de ensino passam a ser compreendidos como conhecimentos produzidos pelo homem mediante a apreensão dos fundamentos e leis gerais dos fenômenos – e pedagógico, pois os processos de ensino-aprendizagem visariam a que os estudantes aprendessem os conteúdos de ensino como um conjunto de relações. Desta forma, o processo de produção para o qual os estudantes estão sendo formados deixa de ser visto somente como um ramo do setor produtivo onde se podem encontrar postos de trabalho, para ser visto como uma manifestação concreta de como os seres humanos produzem sua existência movidos pela possibilidade de se construir melhores condições de vida. Explica-se assim, novamente, porque qualquer processo de produção é constituído por mediações não somente científicas, técnicas e tecnológicas, mas também históricas, sociais, econômicas, culturais etc. (FARIAS E RAMOS, 2019, p. 25).

Assim, ao colocarem em cena a história do trabalhador operário, agricultor, técnico ou outro tipo de profissional, os docentes de História, em instituições de EPT (mas não apenas nestas), abrem um importante debate sobre história das profissões, das relações trabalhistas, das técnicas, das legislações para o trabalho, dentre outros temas. Ademais, é possível apresentar o processo de constituição dos direitos econômicos, sociais e políticos bem como favorecer uma reflexão sobre a formação para o trabalho e as lutas sociais contemporâneas.

Com o propósito de identificarmos como está organizado o ensino de História no EMI do IFRN, verificamos a organização curricular da Proposta de Trabalho da Disciplina História nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PTDEM-História), elaborada em 2012 pelos docentes desse componente curricular. Percebemos que o documento organiza os conteúdos da disciplina por meio de três eixos temáticos, a saber: “Homem, sociedade e cultura”, “Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais” e “Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização”. Conforme esse documento:

[...] o eixo temático I – “Homem, sociedade e cultura” será ministrado no 1º ano de ensino do componente curricular História, correspondendo a 02 (duas) horas/aula semanais durante o ano letivo; os eixos temáticos II – “Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais” e III - “Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização” serão ministrado no 2º ano de ensino do componente curricular História, correspondendo a 04 (quatro) horas/aula semanais durante 02 (dois) semestres no mesmo ano letivo. Cada um desses eixos temáticos corresponderá a 60h (80 h/a), alocadas de acordo com o núcleo estruturante de disciplinas de cada curso (IFRJ, 2012b, p. 178).

Constatamos que no eixo temático “Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais” o tema trabalho está presente nos subtemas “Trabalho e acumulação de riquezas: relações de trabalho em distintas temporalidades” e “Formas de organização social e movimentos sociais: cidadania e democracia: a luta pela conquista de direitos”. No entanto, ao lermos o detalhamento desses subtemas constatamos a necessidade de ampliação de discussões acerca das relações de trabalho e movimentos operários em níveis local/regional, imbricados, obviamente, com discussões mais amplas em termos espaciais. Tal observação está baseada na relevância do estudo da História Local destacada por Dantas e Souza (2019, p. 261):

[...] o estudo da História Local em sala de aula possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos. É por meio disso que a História Local servirá como estratégia de ensino na construção da consciência histórica dos educandos tornando-os aptos a intervir na sua realidade social no aspecto da transformação.

A respeito do ensino de Ciências Humanas na EPT, tendo como lócus o IFRN, Souza e Souza (2019), em uma pesquisa em documentos institucionais (PPP, o Projeto Pedagógico – PPC – de cinco cursos técnicos integrados e os PTDEM de História, Sociologia, Geografia e Filosofia), constataram que, nas ementas da disciplina História, em três séries dos cursos investigados, há uma preocupação em atender aos princípios, fundamentos e concepções da instituição. Para Souza e Souza (2019, p. 109), “Há uma significativa colaboração no que diz respeito à formação social dos sujeitos, na medida em que é levada em consideração a contextualização dos conteúdos para as diferentes realidades sociais”. Ao compararem três documentos do IFRN, os autores em tela perceberam que os objetivos da disciplina História abrangem os quatro eixos – ciência, cultura e tecnologia e trabalho – necessários à formação integral. Entretanto, ponderam que há uma necessidade de novos estudos (ou a continuação do que realizaram) com o objetivo de saber se esses pressupostos se efetivam no contexto da prática nos espaços dos *campi* do IFRN.

Face ao exposto, é possível considerar que, mesmo que a politecnia não esteja explicitada no PTDEM-História (2012b), há uma proposta de formação integral nesse documento e a preocupação com a historicidade do trabalho, permitindo-nos antever uma formação politécnica. Nesse aspecto, concordamos com Farias e Ramos (2019, p. 26) no entendimento de que isso “[...] só pode ser construído à medida que os docentes tomem consciência das necessidades sociais dos estudantes como sujeitos concretos e reconheçam que a formação deva permitir aos mesmos a possibilidade de escolhas em seus projetos de vida social”.

Considerações finais

A história das políticas voltadas à EPT no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices até o presente (fim da segunda década do século XXI), tem se caracterizado pela dualidade. A criação do EMI tem se apresentado como um meio para superar essa dualidade, alcançando, assim, a tão almejada integralidade no conhecimento. A finalidade é a formação de um trabalhador crítico e emancipado, o que significa o rompimento com a ideia de instrumentalização para o mercado de trabalho.

Ao contrário da formação de um sujeito disciplinado e restrito às técnicas de trabalho, o EMI se pauta numa formação politécnica alicerçada nos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Para tanto, supõe a integração das disciplinas propedêuticas com os conhecimentos técnicos.

Os documentos do IFRN, o PPP e o PTDEM-História, salientam esses princípios. A questão que se coloca com urgência é a necessidade das práticas pedagógicas se voltarem

para que esse compromisso não se torne letra morta. Neste texto, destacamos o papel da História para a formação de sujeitos críticos e emancipados para o mundo do trabalho. Enfatizamos que, numa instituição de EPT, o ensino dessa disciplina não deve se preocupar em discutir os conteúdos dos livros didáticos “de capa a capa”. Ao contrário disso, precisa levar o aluno a refletir sobre a história do tempo presente, buscando respostas no passado. Nesse sentido, é necessário que os temas trabalho, tecnologia, educação e ciência sejam historicizados de forma que dialoguem com problemas postos pela contemporaneidade.

Referências

BEMVINDO, V. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 138-162, dez. 2016.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, C. M. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In. BITTENCOURT, C. M. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-27.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109922/decreto-2208-97> . Acesso em 23/04/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 23/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. V. 3.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm . Acesso em: 23/04/2020.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional no Brasil: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: GREGÓRIO, A. N. C.; GARCIA, S. R. O. (Org.). **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008, v. 1, p. 77-90.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

CIAVATTA, M. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 12, n. 18, p. 74-97, 2014.

DANTAS, A. R. P.; SOUZA, F. C. S. História local e formação da consciência histórica na educação básica. In: NUNES, A. O.; SOUZA, F. C. S.; PONTES, V. M. A. **Ensino na educação básica**. V. 2. Natal: Editora IFRN, 2019. p. 242-265.

FARIAS, R. A.; RAMOS, M. N. Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 21-32, Jan.-Jun. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, EdUFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da História ensinada**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal, 2012a.

IFRN. **Proposta de trabalho das disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na modalidade EJA**. Natal, 2012b. p. 168-196. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem> . Acesso em: 15 mar. 2020.

KUENZER, A. Primeira Parte. In: KUENZER, A. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-90.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

RAMOS, M. **Concepção de ensino médio integrado**. Natal, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 168-175.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SOUZA, F. L.; SOUZA, F. C. S. **Um (des)humano na engrenagem: Ciências Humanas e formação para o trabalho**. Natal: Editora IFRN, 2019.

SOUZA Jr., H. P. Divisão social do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/238.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2020.

Informações sobre os autores:

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professor da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no Campus de Mossoró, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional, Polo IFRN/Mossoró) e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN). É líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

E-mail: chagasifrn@gmail.com

Anna Rafaella de Paiva Dantas

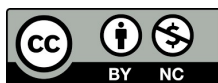
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRJ). Atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN, onde Integra o Comitê de Planejamento Curricular do Componente História.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9908-2901>

E-mail: anarpaiva1@hotmail.com

Submetido em: 19/03/2020

Aprovado em: 24/04/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)