

As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto da formação do Técnico em Turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011)

Aline Cristina Silva Lima¹

Olivia Morais de Medeiros Neta²

RESUMO: Esse trabalho é parte das discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), que teve 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. 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 em uma perspectiva curricular renovadora, dialogamos com as ideias de Circe Bittencourt, Carla Pinsky e Jaime Pinsky. Avaliamos também as concepções 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: All This work is part of the discussions undertaken in the pos graduate program in professional education (PGPPE), that aimed to analyze pedagogical practices developed in history teaching of integrated course mid level technical tourism, by today called IFRN/Campus Central/Natal, under the aegis of the curriculum from 2005-2011. The proposal of integrated high school (IHS) is entering the work as an educational principle, considering not only its productive dimension, but its historical dimensions, ontological and social. So, we guided our research on the principles defined by Antonio Gramsci about the relationship education/work. To base our discussions about the history teaching in a refreshing curricular perspective, we dialogue with ideas of Circe Bittencourt, Carla Pinsky and Jaime Pinsky. We also evaluated the conceptions of pedagogical practices, according to Sánchez Vázquez. The contributors of the research were three history teachers that worked in CEFETRN/IFRN between 2005 and 2011, selected by having more time operating in the tourism course, and graduating students of classes 2005-2008, which belonged to the group that was present at the institution during the time set for the study. We used as research technique, semi-structured interviews and focus groups, in order to understand the conceptions of pedagogical practices in the history teaching and their specific in IHS's

¹ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). aline.prof.his@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). olivianeta@gmail.com

universe. We conclude that there's no regularity between what is proposed in the formal curriculum and what is experienced in practice, since the actions of teachers are result of their inicial training, their conceptions of the world , of society and of the relations that are established every day at school. There isn't a practice model for history teaching without IHS, but multiple practices and methods, which are configured in teaching history.

KEYWORDS: History teaching. Integrated high school. Curriculum. Pedagogical practices. Professional education.

Introdução

As propostas mais atuais para a História ensinada viabilizam a formação de jovens que sejam capazes de realizar trabalho, ao mesmo tempo em que reflitam sobre o mundo para transformá-lo. Essa concepção de ensino, que permite ao estudante uma postura ativa e consciente de seu lugar social, não existiu sempre, ela foi construída no âmbito teórico e em resposta às exigências da prática ao longo do século XX.

Para tanto, analisamos as concepções construídas pelos professores e estudantes acerca do ensino de História, da relação Educação/Trabalho e, sobretudo, das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História do Curso Técnico Integrado em Turismo do então IFRN, campus Natal/Central.

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, o qual possibilitou a oferta de Ensino Médio integrado a Educação Profissional.

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 o artigo em dois momentos. No primeiro 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. Optamos por entrevistar estudantes que ingressaram no curso entre os anos de 2005 e 2008, posto que estes vivenciaram o currículo de 2005-2011 em sua íntegra. Quanto aos docentes, selecionamos três, àqueles que atuaram mais tempo nas referidas turmas: Francisco Carlos, Giancarlo Vieira e Miriam Silva.

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.

Concepções de Ensino de História: encontros e desencontros

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 ingleses¹, 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.

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).

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 Vieira, 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.

A despeito de a escola ser espaço de 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 [...]. (SOUZA, 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 Souza. Comumente, ouvimos esse tipo de assertiva *a história é fundamental para a formação humana*. Mas por que ela ocupa esse papel central?

Segundo o professor Francisco Souza, 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 mais atuais acerca da relação Educação/trabalho,

que permite 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.

No caso da professora Miriam Silva, 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 Silva, 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).

A concepção da professora era 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, o projeto *Meu Curso e a História*.

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 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.

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

Já o professor Giancarlo Vieira 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 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 Silva e Giancarlo Vieira, 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 em uma 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*². 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.

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 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. 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.

A professora Miriam Silva, ao expor a prática de seu projeto, vislumbrou a formação de sujeitos autônomos, visto que os estudantes tiveram que 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 Silva. Esse aspecto aparece em destaque também no discurso dos alunos da turma 2007³. 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 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 Vieira, 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, o 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 cômicos da realidade social.

O professor Giancarlo Vieira 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 Vieira.

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 consequente: “[...]”

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 (2010), 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 Vieira, 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 Silva 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.

Quanto à concepção de tempo do professor Francisco Souza, 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.

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. 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. Tendo por base o 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 Souza, 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 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 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 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, escola unitária. 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.

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.

Ensino de História e práticas pedagógicas: uma análise do processo de ensino e aprendizagem do saber histórico em Educação Profissional

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. 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.

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,

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 emancipatória⁴.

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.

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.

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 deteremos 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 2005⁵ 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,

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).

É importante 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.

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. Seleccionamos 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 ressurgiu 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.

Considerações finais

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.

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.

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.

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.

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.

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.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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.

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, 2010. p. 37-56.

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

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.

CENTRO FEDERAL 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.

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.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1991.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

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.

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.

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.

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

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.

Notas

¹ 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 (BITTENCOURT, 2009).

² Para aprofundamento da temática sugerimos a leitura da obra de BOURDÉ; MARTIN (1990).

³ Convencionamos categorizar as turmas por ano de ingresso no curso, a saber: turma 2005, turma 2006, turma 2007 e turma 2008.

⁴ 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.

⁵ Especificamente a turma 2005 seguiu os quatro anos de curso com o mesmo docente de História.