

# Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente

## *The teaching of History in the integrated curriculum: challenges of the present*

Adriano Larentes da Silva\*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre o ensino de História e a educação profissional, apontando as especificidades e os desafios do trabalho em cursos ligados ao currículo integrado. Para esse diálogo tomam-se como objeto de análise dois cursos de Ensino Médio Integrado voltados à formação básica e técnica de adolescentes, jovens e adultos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Dentre os materiais pesquisados estão artigos acadêmicos, notícias, planos de ensino e os projetos político-pedagógicos de ambos os cursos. Os resultados do trabalho mostram o currículo integrado como um novo espaço de atuação dos professores de História, com inúmeras possibilidades para a materialização dos saberes específicos da área e para a efetivação da interdisciplinaridade.

Palavras-chave: ensino de História; educação profissional; currículo integrado.

### ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the relationship between the teaching of History and Professional Education, pointing out the challenges of working in courses related to the integrated curriculum. The data analyzed consist of academic articles, news reporting, teaching plans and political-pedagogical projects of two high school courses, both offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology, and directed to the basic and technical training of adolescents, young people and adults. The results show that the integrated curriculum is a new workspace for History teachers in which there are many possibilities for them to put into practice their knowledge and to materialize the interdisciplinarity.

Keywords: teaching of History; professional education; integrated curriculum.

Desde o início da década de 1990, uma série de mudanças vêm ocorrendo na educação profissional do Brasil e de outros países latino-americanos. Entre

---

\* Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó. Chapecó, SC, Brasil. [adriano.larentes@gmail.com](mailto:adriano.larentes@gmail.com)

as principais mudanças estão a ampliação da oferta de cursos de qualificação, cursos técnicos de nível médio, superior de tecnologia e, nos últimos anos, também programas de pós-graduação voltados à formação de especialistas e mestres em educação profissional e tecnológica. Essa ampliação responde às transformações nos padrões produtivos e ao aumento da competitividade internacional entre países e empresas.

No Brasil e em outros países latino-americanos, as mudanças ocorridas nos setores produtivos e na educação profissional a partir da década de 1990 associam-se diretamente à globalização da economia e às políticas neoliberais adotadas, com planos econômicos e reformas educacionais orientadas por organismos e instituições internacionais. De acordo com Plá (2011), parte do que ocorreu na América Latina a partir dessa década teve como estimuladores a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Segundo esse autor, ao longo da década de 1990 as indicações dessas instituições eram claras: era preciso ampliar os anos de educação básica, estreitar os vínculos entre educação e mercado de trabalho, organizar novos currículos a partir de uma perspectiva tecnológica e pragmática, promover a descentralização dos sistemas educativos e reduzir o gasto público em educação.

No entanto, segundo Plá (2011), as mudanças esperadas aconteceram em tempos e formas distintas nos diferentes países latino-americanos. Esse foi o caso, por exemplo, do México, onde houve grande resistência ao modelo proposto pela Cepal e pela Unesco, apesar de uma gradativa adesão, principalmente a partir de 2006 (Plá, 2011). Nesse país, uma das instituições impactadas pelas mudanças descritas acima foi o Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (Conalep), como mostram Bastián (2010) e Pineda y Perea (2002) em suas análises sobre o ensino de História nessa instituição. Dentre as características do Conalep está a oferta de ensino médio profissionalizante, que, a partir de 2008, passou a ocorrer pautada por uma ampla reforma patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que padronizou nacionalmente os currículos, retirando componentes curriculares existentes até então, como História do México e História Regional.

No caso brasileiro, conforme indica Martins (2000), uma grande reforma na educação ocorreu a partir de 1997 com a publicação do Decreto-Lei 2.208/1997, que desvinculou a educação profissional da educação básica e

impediu que os então Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e Escolas Técnicas Federais ofertassem, por exemplo, cursos de ensino médio, como faziam há mais de duas décadas. Ao mesmo tempo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999, e uma série de outros documentos legais, foi oficializado o ensino por competências como perspectiva pedagógica nas escolas técnicas e também na educação básica.

Como uma perspectiva afinada com as reformas propostas, o ensino por competências instaurou o pragmatismo na educação e passou a se efetivar a partir de discursos ligados, por exemplo, aos temas transversais e à organização do trabalho por grandes áreas do conhecimento. Essa lógica, por sua vez, conduziria mais tarde a fusões das áreas das Ciências Humanas nos currículos e nos próprios concursos públicos realizados no âmbito da educação profissional.

Nesse processo, um dos elementos de contraponto, que visou barrar o avanço do que Ramos (2011) chamou de Pedagogia das Competências, surgiu a partir de meados dos anos 2000, quando foram adotadas políticas públicas orientadas pela efetivação do Currículo Integrado. Pautado em debates dos anos 1980, em especial na Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo integrado buscava a dar forma à chamada educação politécnica nas instituições de educação profissional, em especial por meio do Ensino Médio Integrado para adolescentes, jovens e adultos. O grande marco nesse movimento foi a publicação do Decreto-Lei 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997 e abriu possibilidade de retorno do ensino médio no contexto da educação profissional. A partir do novo decreto foi criado, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), estimulando o retorno de jovens e adultos aos estudos e visando à ampliação da presença desse público, especialmente nos Cefets. Com o currículo integrado foram necessários novos professores para atuar no contexto da educação profissional, dentre eles os de História, demandando reflexões sobre o fazer docente e o papel do ensino de História também nesses espaços.

O objetivo do presente trabalho é discutir a relação entre o ensino de História e a educação profissional, identificando as especificidades do fazer

docente no âmbito do currículo integrado para adolescentes, jovens e adultos. A análise se concentra no panorama da educação profissional do Brasil, em particular nas experiências que vêm sendo realizadas desde 2004 nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Para entender como o ensino de História se materializa no cotidiano do currículo integrado, são analisados dois projetos de cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Chapecó, localizado na cidade de Chapecó, Santa Catarina. O primeiro curso, ligado ao Proeja, permite refletir sobre o trabalho dos professores de História nessa modalidade, apontando as especificidades do público jovem e adulto. O segundo curso, para adolescentes e jovens, possibilita correlacionar o ensino no contexto da educação profissional com outros contextos de oferta de ensino médio. Em ambos os cursos, além das aulas de História, os professores da área participam dos Projetos Integradores (PIs) e das Oficinas de Integração (OIs), que são componentes curriculares cuja função consiste em reunir professores de formação básica e técnica para um trabalho interdisciplinar.

Para a análise dos dois cursos utilizam-se diferentes materiais, como artigos acadêmicos, notícias, planos de ensino dos componentes curriculares de História e Oficina de Integração, bem como os projetos político-pedagógicos de ambos os cursos.

Os resultados do trabalho mostram o currículo integrado como um espaço de inúmeras possibilidades para o ensino de História e para a materialização de uma perspectiva educativa que se contrapõe ao pragmatismo educacional, presente cada vez mais, tanto na educação básica, quanto no ensino técnico do Brasil e de outros países.

## O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

De acordo com Fonseca (2010) os trabalhos sobre as disciplinas escolares ganharam força a partir da década de 1970 com o aprofundamento dos estudos sociológicos, os quais possibilitaram a discussão sobre o conhecimento escolar, suas bases sociais, sua transmissão pela escola e suas relações com a sociedade. Desde esse período, novas produções acadêmicas, influenciadas pela História Cultural, somaram-se, entre outros, aos estudos estruturalistas sobre a escola, contribuindo com importantes reflexões sobre as práticas escolares em

diferentes âmbitos. Foi também na década de 1970 que, segundo Fonseca (2010), surgiram importantes trabalhos sobre o ensino de História em nível internacional, os quais se ampliaram nas décadas seguintes.

No Brasil, conforme mostram Silva e Fonseca (2010) e Fonseca (2010), a ampliação das produções acadêmicas e das publicações sobre o ensino de História ocorreu especialmente a partir da década de 1990, com muitas problematizações relevantes feitas por diferentes pesquisadores e instituições nacionais. Segundo Fonseca (2010), entre 1988 e 2002 foram produzidos mais de oitenta trabalhos acadêmicos sobre o tema, abordando aspectos sobre o ensino de História em diversos períodos.

Como mostra Bittencourt (2011), o ensino de História está presente como componente obrigatório nos currículos de escolas públicas brasileiras desde o século XIX, integrando um conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

Durante o século XIX, o ensino de História, ofertado em escolas tanto públicas quanto confessionais, integrava o chamado “currículo humanístico”, que pressupunha, segundo Bittencourt (2011, p.79), “uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata” e voltava-se à formação cívica e moral das elites brasileiras. Esse modelo de currículo foi duramente criticado no final do século XIX, quando o Brasil iniciou sua modernização e industrialização. Em seu lugar, projetou-se o “currículo científico”, que dava ênfase ao discurso que conferia maior importância às ciências da natureza para a formação das novas gerações. Tal perspectiva acentuou-se ao longo do século XX, ganhando novos contornos especialmente a partir da década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que estabeleceu de forma compulsória a profissionalização técnica no ensino médio, praticamente eliminando as disciplinas das Ciências Humanas dos currículos do chamado 2º grau. Segundo Guimarães (2011), mesmo com alterações posteriores, as mudanças realizadas em função da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 acabariam por impactar a forma da oferta do ensino de História ao longo das décadas seguintes no Brasil. De acordo com Fonseca (2010), nesse período muitos procedimentos e temas de estudo recomendados pelo regime militar – como o trabalho com Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira

– tornaram-se “quase canônicos” no ensino de História e são adotados até hoje por muitos professores.

Salienta-se que as reformas no ensino básico dos anos 1970 vinculavam-se a outras reformas, como as da educação profissional e superior, e aos discursos dos governos militares sobre a necessidade de formar trabalhadores para atuar na indústria e adaptar o país ao cenário econômico internacional. Tal perspectiva, por sua vez, respondia às orientações dos organismos internacionais, pautadas na Teoria do Capital Humano, que, conforme mostrou Frigotto (2006), enfatizava a necessidade de qualificação dos indivíduos para aumentar a competitividade dos países empobrecidos, atribuindo a cada pessoa e governo local a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso individual e coletivo. Nesse contexto, com apoio dos governos militares, ganharam força as escolas profissionais ligadas ao Sistema S, em especial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), assim como foi reorganizada a rede federal, com a criação dos primeiros Cefets no final da década de 1970. Como consequência, nesse período aumentaram expressivamente as matrículas e foram implantados novos cursos nas escolas técnicas brasileiras (Brasil, 2009). Além disso, foram incentivadas nessas escolas tanto as aulas práticas, de treinamento, quanto a busca de parcerias com o setor produtivo. Enquanto isso, nas escolas de educação básica, parte dos estudantes tinham experiências de trabalho desde o final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio e outra parte preparava-se para seguir à universidade por meio do curso científico. Reafirmava-se nesse momento a dualidade estrutural da educação brasileira, mantida desde as primeiras experiências jesuíticas e, mais especialmente, desde a vinda da Família Real ao Brasil, no início do século XIX, quando foram criados os chamados Colégios de Fábrica, dedicados à formação para o trabalho manual (Manfredi, 2002).

Com base nessa perspectiva, a de uma escola destinada aos trabalhadores e seus filhos e outra às elites, tornou-se hegemônico nos anos 1970 e 1980 nas escolas técnicas brasileiras um pragmatismo pedagógico, explicitado por meio do tecnicismo e da busca de uma educação por resultados. Esse último modelo pedagógico foi identificado por Sacristán (1988) como Pedagogia dos Objetivos. A partir da década de 1990, tal pragmatismo, sem deixar necessariamente o tecnicismo de lado, se explicitaria por meio da Pedagogia das Competências.

Segundo Ramos (2008), a Pedagogia das Competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, que busca gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais o ensino e a aprendizagem devem se ajustar. Pauta-se por uma lógica cognitivista, gerencial e empresarial, acabando por reforçar uma perspectiva tecnicista de educação profissional.

O predomínio nas escolas técnicas de uma perspectiva tecnicista organizada por competências, aliada às reformas promovidas durante o regime militar (1964-1985), acabou contribuindo para que o ensino de História nas escolas técnicas brasileiras desempenhasse, por vezes, uma função secundária e, em muitos cursos, apenas instrumental. A partir da década de 1990, com a ascensão da Pedagogia das Competências nas escolas técnicas, o foco da grande maioria dos cursos passou a ser o mercado de trabalho e a “empregabilidade”, com uma organização a partir de disciplinas consideradas úteis para a formação dos trabalhadores num contexto de ampliação do desemprego em toda a América Latina. Em certo sentido, o final do século XX acabaria por aprofundar as mudanças iniciadas um século antes, com substituição do “currículo humanístico” pelo “currículo científico”.

Apesar dessas mudanças, muitas escolas de ensino técnico no Brasil continuaram ofertando também a educação básica, principalmente os cursos de ensino médio propedêutico, os quais de praxe eram complementados por cursos técnicos a partir do terceiro ano de estudo, gerando uma dupla certificação. Em função da qualidade dos cursos, o ingresso de estudantes em muitas escolas técnicas passou a ser bastante disputado, inclusive porque essa era uma forma de preparação dos estudantes para os vestibulares. Nesses cursos, o modo como se ofertava o ensino de História acabava se aproximando ao de outras escolas públicas e privadas de ensino médio. Esse modelo dual de oferta de ensino médio manteve-se até o final da década de 1990, quando as reformas promovidas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso puseram fim à perspectiva de continuidade do ensino propedêutico nas escolas técnicas brasileiras. Era, portanto, o acirramento do pragmatismo sob a égide do neoliberalismo.

Essa realidade mudaria parcialmente a partir de 2003, com a posse do governo do presidente Luiz Inácio da Silva, o Lula, e a entrada no Ministério da Educação de um grupo de militantes e pensadores da educação integrada

ou politécnica. Pautado no materialismo histórico-dialético, no conceito de “escola unitária” de Antônio Gramsci, em experiências de educação popular realizadas no âmbito dos movimentos sociais, entre outras referências, esse grupo iniciou um amplo debate para promover mudanças nas diretrizes da educação profissional no Brasil. Foi a partir desse debate que surgiu o Decreto-Lei 5.154/2004, revogando o Decreto-Lei 2.208/1997 e instituindo o Ensino Médio Integrado no contexto da educação profissional brasileira. Era o retorno do ensino médio propedêutico às escolas técnicas, só que dessa vez não mais em perspectiva dual e sim integrada, não mais em perspectiva instrumental, mas sim de diálogo, complementação e totalidade. “No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”, defendeu Ciavatta (2005, p.84), uma das envolvidas nas mudanças propostas. Cerca de um ano depois da publicação do Decreto-Lei 5.154/2004, a integração proposta se materializaria em outro decreto, o 5.478/2005, que se propõe a ofertar o ensino integrado também para jovens e adultos.

Com essas mudanças, abria-se o caminho para que o ensino de História estivesse mais presente nas escolas técnicas brasileiras, tanto em cursos de ensino médio para adolescentes e jovens, quanto em cursos de ensino fundamental e médio para jovens e adultos.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DO CURRÍCULO INTEGRADO

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), um dos principais objetivos dos professores de História em sala de aula é o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social na qual os educandos estão inseridos. Para tanto, é necessária, de acordo com as autoras, uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, que considere as experiências dos educandos como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

O desenvolvimento da compreensão histórica e de uma prática reflexiva, no entanto, não ocorre sem a superação de inúmeros desafios e sem que sejam consideradas as distintas realidades dos públicos atendidos pela escola. Outro



fator importante é a forma de oferta e a característica dos projetos dos cursos em que o ensino de História está presente.

No trabalho com jovens e adultos, por exemplo, é preciso considerar as experiências e histórias de vida dos educandos, já que possuem vivências e trajetórias diferenciadas se comparadas aos outros educandos mais jovens. São vivências e trajetórias marcadas em geral pela inserção precoce no mundo trabalho e por trajetórias escolares descontínuas. Nesse trabalho, como mostrou Freire (2002), cabe aos professores e à escola respeitar os saberes e experiências com que os educandos chegam à escola e, sobretudo, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2002, p.33).

Por suas especificidades e depois de décadas de lutas e experiências no âmbito da educação popular e dos movimentos sociais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constituiu-se como uma modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, resultando em políticas públicas e normatizações desenvolvidas a partir da realidade do público de EJA. No contexto da educação profissional, a oferta de EJA foi ampliada a partir de 2005, com a criação do Proeja, um programa focado na elevação da escolaridade e da formação profissional dos trabalhadores. Trata-se de um programa criado sob a lógica do currículo integrado, que exige um diálogo entre educadores de diferentes formações.

Um dos componentes curriculares do Proeja é o ensino de História, o que tem lançado inúmeros desafios para os profissionais que trabalham na área. Muitos desses desafios são semelhantes aos enfrentados também por outras áreas do conhecimento no contexto do Proeja, conforme mostram as pesquisas e as experiências concretas realizadas desde 2009 no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina. Tais pesquisas e experiências, publicadas em Silva e Santos (2010), Silva e Coser (2012), Silva (2012), Silva e Silva (2012), Silva, Agne e Greggio (2013), Silva (2013) e Silva (2014), indicam que ao trabalharem com esse programa, educadores de História e outras áreas precisam, além dos fatores citados acima, lidar também com as inúmeras dificuldades do público de EJA ao retornar à escola depois de muitos anos longe dela. Precisam readaptar suas práticas em função da realidade de trabalho e de vida dos seus educandos, necessitam estar abertos ao diálogo com profissionais de distintas formações, tanto da educação básica quanto das áreas técnicas, além de terem

de lidar com um público cujas expectativas ao retornar à escola não são necessariamente ligadas à conclusão do ensino básico, mas sim ligadas ao ensino técnico, com vistas à sobrevivência ou melhoria em suas condições de vida e de trabalho.

Além disso, o trabalho em cursos vinculados ao Proeja exige dos professores de História a disponibilidade para compartilhar seus conhecimentos em componentes curriculares interdisciplinares, a partir de temas, temáticas e eixos integradores cuja função é materializar o currículo integrado no cotidiano escolar. Para isso, são necessários diferentes momentos de planejamento coletivo e de formação visando à compreensão dos sentidos da integração e da interdisciplinaridade. Nesses casos, os profissionais da área de História fazem parte de uma dinâmica de trabalho que exige, além do conhecimento histórico e a preocupação com as metodologias específicas para a sala de aula, também a compreensão de outros processos relacionados ao seu fazer cotidiano.

Tudo isso tem contribuído para a construção da singularidade do ensino de História no contexto das instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil. Tal realidade é enfrentada não apenas em cursos destinados aos públicos jovem e adulto, mas também em outros cursos, como os de ensino médio integrado, destinados a adolescentes e jovens. Nesses últimos cursos, além dos desafios apontados acima, outra tarefa dos professores de História é lidar com as especificidades do trabalho com adolescentes, dialogando com suas expectativas e incertezas em relação à profissão e à continuidade dos estudos.

## EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO

Para que se possa compreender melhor os desafios dos professores de História no contexto do currículo integrado apresentam-se, a seguir, os esquemas de dois projetos de curso, um do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em Eletromecânica (Figura 1) e outro do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (Figura 2), ambos do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó. A escolha desses dois cursos levou em conta o trabalho e as pesquisas realizados junto a esses cursos pelo autor do presente artigo.

Além disso, considerou-se o fato de ambos os cursos serem referência nacional na oferta do currículo integrado.



Figura 1 – Ilustração de Gerson Witte com a síntese do curso de Proeja em Eletromecânica.

Fonte: IFSC, 2015, p.103.

Na ilustração da Figura 1 percebe-se que o curso de Proeja em Eletromecânica foi projetado por módulos, que são equivalentes aos semestres. Cada módulo possui 400 horas e o total de carga horária do curso é de 2400,

incluindo a formação básica e técnica. Ao final do terceiro módulo os estudantes recebem um “Certificado de Auxiliar de Manutenção Eletromecânica”, de 1200 horas e após a conclusão dos seis módulos ou três anos os estudantes recebem a certificação de conclusão do ensino médio e também o diploma de Técnico em Eletromecânica (IFSC, 2015). O curso está organizado por três “Eixos Integradores”: 1) Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2) Eletromecânica, Ambiente e Sociedade e 3) Indústria, Trabalho e Desenvolvimento.

Conforme indica o projeto do curso (IFSC, 2015, p.89), a cada dois módulos, ou 800 horas, há um eixo cuja função é “integrar as unidades curriculares presentes nos módulos” e “nortear cada um dos três projetos integradores do curso que são representados pelas unidades curriculares: Projeto Integrador I, Projeto Integrador II e Projeto Integrador III”. Para efetivar o trabalho nesse curso foram projetadas quatro grandes áreas do conhecimento, três baseadas nos PCNs e uma relacionada ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. São elas: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, b) Eletromecânica, c) Ciências Humanas e suas Tecnologias e d) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

No curso de Projeja em Eletromecânica, o ensino de História está presente no segundo e no terceiro módulos, com cargas horárias de 40 e 80 horas respectivamente, totalizando 120 horas. O segundo módulo está reservado à História Geral, com foco na formação do mundo moderno e contemporâneo e no estudo sobre as mudanças provocadas especialmente a partir do século XVIII com a Revolução Industrial. No terceiro módulo a ênfase está na História do Brasil, abordando a ocupação do território brasileiro por indígenas, negros e europeus, o processo de escravidão, o período da República Velha e seus desdobramentos após 1930. Em ambos os módulos os planos de ensino propõem-se também à problematização e ao debate de temas e questões da atualidade trazidos pelos educandos (IFSC, 2015).

Além das aulas de História, os professores dessa área devem participar de pelo menos um dos projetos integradores, que são componentes curriculares que reúnem professores de formação básica e técnica para um trabalho interdisciplinar. Partindo dos três eixos integradores elencados anteriormente, os projetos integradores tratam de diferentes temas e temáticas ligados às transformações das ciências, das tecnologias, do trabalho e da sociedade. Conforme mostram Silva e Coser (2012), a realização de projetos integradores focados

no tema Energia Elétrica no Cotidiano, por exemplo, permitiu que, entre 2009 e 2012, professores de História, Física, Engenharia e outras áreas pudessem tratar, entre outras temáticas, da importância histórica da energia elétrica e da exclusão elétrica no Brasil e no mundo, além de realizarem juntos experimentos em sala de aula e em laboratório e aprofundarem as temáticas estudadas por meio de visitas de estudo e de trabalhos finais. Um dos trabalhos finais apresentados em 2009, por exemplo, tratava da história da empresa Força e Luz Chapecó, a primeira a fornecer energia para a cidade de Chapecó/SC a partir de uma usina hidrelétrica. O trabalho foi feito em grupo e teve a orientação de um dos professores de História ligados ao curso de Proeja em Eletromecânica (Silva; Coser, 2012, p.17).

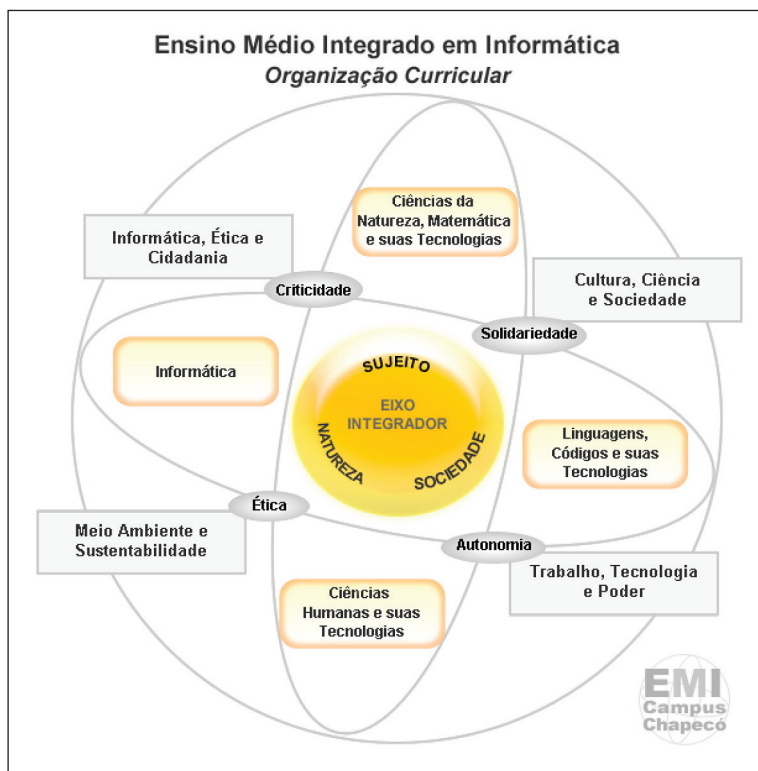


Figura 2 – Organização curricular do Curso Integrado de Informática

Fonte: IFSC, 2010, p.14.

Conforme mostra a Figura 2, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática organiza-se a partir do Eixo Integrador “Sujeito, Natureza e Sociedade”. Em torno desse eixo gravitam os princípios sob os quais se pretende formar os estudantes: Criticidade, Solidariedade, Ética e Autonomia. Também estão relacionados com o eixo e os princípios quatro “Núcleos Temáticos”: 1) Cultura, Ciência e Sociedade; 2) Trabalho, Tecnologia e Poder; 3) Meio Ambiente e Sustentabilidade; 4) Informática, Ética e Cidadania. Por fim, quatro grandes áreas do conhecimento conectam-se ao todo: a) Informática, b) Ciências Humanas e suas Tecnologias, c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e d) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia. Conforme se pode ver no projeto do curso (IFSC, 2010), são oito semestres de 400 horas cada, totalizando quatro anos e uma carga horária de 3200 horas, incluindo a parte básica e técnica. Do total da carga horária, 240 horas são destinadas ao chamado “Núcleo Comum com Unidades Curriculares Comuns”, que possui três componentes curriculares: 1) Informática, Empreendedorismo e Economia Solidária; 2) Tecnologias Assistivas; 3) Oficinas de Integração. Esses três componentes são de responsabilidade tanto dos professores da formação básica quanto da formação técnica. Dos três, os que têm maior carga horária são as Oficinas de Integração, que visam “à articulação das áreas do conhecimento por meio de temáticas e projetos definidos anualmente, em consonância com os quatro Núcleos Temáticos do curso” (IFSC, 2010).

Segundo o projeto do curso, as oficinas ocorrem semestralmente, são coordenadas por até dois professores, um de formação básica e outro de formação técnica, e podem incluir vários professores. Para materializar o trabalho integrado das OIs, os grupos de professores se organizam em torno de Núcleos Temáticos anuais, a partir dos quais são definidas as temáticas de cada semestre. No primeiro semestre de 2016, entre as temáticas abordadas nas OIs estavam: ciência, cultura e cotidiano, reforma agrária, agroecologia, alimentos transgênicos, produção de jogos digitais, microcefalia e a dengue, o uso de defensivos agrícolas, entre outros (IFSC, 2016). Dessas temáticas, a primeira, por exemplo, buscou conectar um conjunto de fontes históricas e o trabalho arqueológico, realizado por um Centro de Memória da região oeste de Santa Catarina, com a história, a cultura e os modos de vida de uma aldeia indígena Kaingang da cidade de Chapecó. A análise do Plano de Ensino dessa OI (IFSC,

2016a) mostra que o trabalho envolveu professores de História, Educação Física, Informática, Matemática e Artes.

Somada ao trabalho nas OIs, a atuação dos professores de História do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática ocorre também ao longo dos quatro primeiros semestres do curso. Conforme indica o projeto do curso (IFSC, 2015), ele é composto por 26,67 horas no primeiro semestre e por 53,33 horas nos três semestres seguintes, totalizando 186 horas de trabalho. No primeiro semestre, a proposta consiste em uma abordagem de introdução à História a partir do estudo dos seguintes assuntos: O Estudo da História, O Nascimento da Humanidade, História da Urbanização, Terra e Poder. No segundo semestre são estudadas grandes civilizações da antiguidade, da África, Ásia e América. Para esse estudo se utiliza como fio condutor a História das Religiões. No terceiro semestre o foco é a história do Brasil e de Santa Catarina, com articulação dos conteúdos a partir da ênfase na história da escravidão e das relações de gênero no período colonial e republicano. Por fim, o quarto semestre é dedicado a uma abordagem que mescla História Geral e do Brasil nos séculos XIX e XX (IFSC, 2015). Em cada um dos quatro semestres o estudo da História ocorre simultaneamente ao de outros componentes curriculares da formação básica e técnica. São onze componentes curriculares no total, com exceção do terceiro semestre, que possui um a mais. Do total de componentes curriculares, dois são de formação técnica, um faz parte do Núcleo Comum (OI) e os demais são das áreas da formação básica.

Como se percebe pelos dois exemplos de cursos citados acima, esses projetos se distinguem pelo perfil de formação técnica, pela carga horária total, pela modalidade e pela forma de oferta. No primeiro caso, como se trata de um curso ligado ao Proeja, a legislação prevê a conclusão em tempo mais curto, ou seja, 2.400 horas, das quais 1.200 são de formação básica e 1.200 de formação técnica. No segundo caso, o tempo de conclusão do ensino médio se amplia para quatro anos. O primeiro curso é noturno e atende a jovens e adultos a partir dos 18 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio. O segundo é vespertino, atendendo adolescentes e jovens que concluíram o Ensino Fundamental. Ambos são cursos de ensino médio integrado e fazem parte do chamado currículo integrado, diferenciando-se pela modalidade de oferta.

Nos dois cursos analisados está presente o ensino de História, porém os conteúdos trabalhados no Proeja são reduzidos em comparação ao ofertado no

período vespertino. Outro elemento importante é que em ambos os cursos existem estratégias de integração curricular, como são os casos dos projetos integradores e das oficinas de integração, que permitem aos professores de História, em diálogo com professores de outras áreas da formação básica e técnica, trabalhar assuntos variados a partir de temáticas definidas em cada semestre.

O exemplo dos cursos citados mostra a complexidade do trabalho dos professores de História no currículo integrado e no contexto dos Institutos Federais (IFs). Esse processo vem desafiando várias equipes em todo o Brasil desde 2004, não só nos IFs, mas também em outras redes de ensino.

De forma geral, o trabalho no âmbito do currículo integrado abre inúmeras possibilidades para os professores de História, ao mesmo tempo que exige repensar os conteúdos, os materiais didáticos, as metodologias e estratégias para cada público, de acordo com o tempo destinado à área. Além disso, em função das diferentes concepções de educação profissional existentes, cabe aos professores de História ressaltar, por meio do trabalho cotidiano em sala de aula e da teorização de seu fazer, a importância dos conhecimentos humanísticos e históricos para a formação integral dos estudantes.

A partir de 2008, ano da criação dos Institutos Federais, os desafios do ensino de História no ensino técnico brasileiro tornaram-se ainda maiores, uma vez que, além de cursos técnicos de nível médio integrado, muitos profissionais de História têm sido chamados a atuar também em cursos de licenciatura em diferentes áreas, cursos de especialização e mestrados na área de Educação e Tecnologia. Nesses cursos, assim como nos de Ensino Médio e Fundamental, os profissionais de História têm a importante tarefa de problematizar e historicizar os acontecimentos, fugindo da subordinação do ensino à lógica imposta pelo mercado e pelo capital. Ao mesmo tempo, a criação dos IFs ampliou as possibilidades da realização de projetos de pesquisa e extensão, permitindo que os profissionais de História sigam aprofundando o conhecimento sobre sua área ou, se desejarem, busquem novas conexões entre a História e a Educação Profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs-se a debater as relações entre o ensino de História e a educação técnica, indicando as especificidades do trabalho dos



professores de História no contexto da educação profissional e tecnológica e do currículo integrado.

Conforme apresentado, o trabalho nesse contexto é bastante desafiador em função, dentre outros fatores, das constantes mudanças nas políticas públicas, das perspectivas pedagógicas adotadas pelas escolas técnicas, da necessidade de diálogo entre distintas áreas do conhecimento, da realidade do público atendido.

No contexto brasileiro, a partir de 2003 o processo de expansão da oferta de educação profissional tem exigido crescentemente a presença de professores de História na educação profissional, em especial nos atuais Institutos Federais. Nesses espaços, os profissionais de História atuam em várias frentes, como em cursos ligados ao currículo integrado. Dois exemplos desses cursos são o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática e o Curso de Projeja em Eletromecânica, do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Chapecó, destinados respectivamente a adolescentes e jovens e a jovens e adultos.

A análise dos projetos desses dois cursos, apresentada sucintamente neste artigo, demonstra as especificidades do trabalho docente no âmbito do currículo integrado. Como ressaltado, tal perspectiva insere-se num campo de disputas de concepções pedagógicas e modelos de educação profissional. Nesse sentido, o currículo integrado reforça a conexão, a complementariedade e a totalidade da educação básica e da educação profissional. Ao mesmo tempo, reafirma a importância dos conhecimentos específicos de cada área como parte indispensável para a efetivação da formação humana integral dos estudantes. Assim, a perspectiva do currículo integrado apresenta-se como contraponto a outras concepções pedagógicas que, a partir do final do século XX, tendem a enfatizar formações mais pragmáticas, focadas principalmente nas ocupações profissionais e nas exigências do mutante mercado de trabalho.

Cabe salientar que as pressões do mercado de trabalho e da economia sobre os currículos não é exclusividade da educação profissional, mas atinge todos os níveis de ensino. No contexto brasileiro, a Pedagogia das Competências, por exemplo, que ganhou força a partir da qualificação profissional e das escolas técnicas, logo chegou também à educação básica e ao ensino superior, associada às políticas de privatização do ensino público no país.

No caso do ensino de História, o final do século XX caracterizou-se como um período de surgimento de inúmeras propostas que, segundo Bittencourt (2011, p.99), buscaram “proporcionar um ensino de História mais significativo

para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito elevadas”. No entanto, esse não é, de acordo com Bittencourt (2011), um fenômeno nacional, estando antes vinculado à nova configuração mundial do sistema capitalista.

Diante dessa realidade e das constantes pressões que sofrem o ensino de História e os profissionais da área em todos os níveis de ensino, é fundamental que haja novas reflexões e pesquisas sobre o fazer historiográfico em sala de aula e seus sentidos, em especial no contexto do currículo integrado.

Como síntese final ressalta-se que existem pelo menos cinco grandes desafios propostos aos profissionais da área que atuam com o currículo integrado. São eles: 1) demonstrar a importância do ensino de História para a compreensão da dimensão humana do ensino técnico; 2) historicizar e problematizar a hegemonia das áreas de formação técnica e resistir às inúmeras tentativas de tornar o ensino de História apenas instrumento de uma formação limitada ao mercado de trabalho; 3) demonstrar a importância de uma abordagem histórica para a compreensão das transformações do mundo do trabalho e das profissões; 4) construir metodologias e materiais didáticos específicos para o ensino de História no âmbito da educação profissional, do currículo integrado e das distintas modalidades ofertadas; 5) ampliar o diálogo entre a área de História e as demais áreas do conhecimento, visando a sistematizar o que foi feito até aqui, construir novas estratégias de integração curricular, rompendo assim com a lógica hierárquica, disciplinar e histórica que organiza os saberes científicos e escolares.

Tudo isso deve ser feito com a clareza de que as disputas de concepção, tanto no âmbito da educação profissional quanto no da educação básica, seguem acirradas no tempo presente, inclusive por meio de velhos projetos educativos, retomados de tempos em tempos com novas roupagens.

## REFERÊNCIAS

- BASTIÁN, Victor H. J. La Enseñanza de la Historia en el CONALEP: una propuesta. In: ENCUESTRO NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 1., UNAM, 2010, Ciudad de México. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/221931796\\_La\\_Ensenanza\\_de\\_la\\_Historia\\_en\\_el\\_CONALEP\\_una\\_propuesta](https://www.researchgate.net/publication/221931796_La_Ensenanza_de_la_Historia_en_el_CONALEP_una_propuesta); Acesso em: jun. 2013.

- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Histórico da Educação Profissional*. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf); Acesso em: out. 2016.
- ClAVATTA, Maria. *A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-106.
- FONSECA, Thais N. de L. *História e Ensino de História*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 12.ed. Campinas: Papi-rus, 2011.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática*. Chapecó, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica – PROEJA*. Chapecó, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Oficinas de Integração instigam a realização de pesquisa pelos alunos durante o Ensino Médio*. Chapecó, 2016. Disponível em: [http://www.chapeco.ifsc.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=771:oficinas-de-integracao-instigam-a-realizacao-de-pesquisa-pelos-alunos-do-ensino-medio](http://www.chapeco.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=771:oficinas-de-integracao-instigam-a-realizacao-de-pesquisa-pelos-alunos-do-ensino-medio); Acesso em: out. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Plano de Ensino da Oficina de Integração I: semestre 2016.1*. Chapecó, 2016a.
- MANFREDI, Silvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos F. *Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000.
- PLÁ, Sebastián. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n.10, p.61-70, 2011.
- PINEDA, Ofelia P. C.; PEREA, Luis J. La enseñanza de la historia en las escuelas técnicas en México. El caso de CONALEP. In: CONGRESO CENTROAMERICANO DE HISTORIA, 6. Universidad de Panamá, 2002, Panamá. Disponível em: [www.hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/.../opidtal.doc](http://www.hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/.../opidtal.doc); Acesso em: jun. 2013.

- RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/>; Acesso em: 20 abr. 2012.
- SACRISTÁN, José G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1988.
- SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SILVA, Adriano L. *Currículo Integrado*. Florianópolis: IFSC, 2014.
- \_\_\_\_\_. O Ensino de História no PROEJA: limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., ANPUH, 2013, Natal.
- \_\_\_\_\_. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca, PE. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2012.
- SILVA, Adriano L.; COSER, Joni. A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC Campus Chapecó. *Revista Técnico-Científica do IFSC*, Florianópolis, v.1, n.3, 2012.
- SILVA, Adriano L.; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra A. Currículo integrado e materiais didáticos no ensino de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência com oficinas de acolhimento no curso de PROEJA em Eletromecânica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2013, Gramado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- SILVA, Adriano L.; SANTOS, Tiago C. G. *Produção de Materiais Didáticos para a Educação Profissional e Tecnológica*. 2010. Disponível em: <http://professores.chapeco.ifsc.edu.br/adrianosilva/files/2012/03/producoes-de-materiais-didaticos-para-a-educacaoprofissional2.pdf>; Acesso em: 12 jan. 2014.
- SILVA, Adriano L.; SILVA, Ângela. O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. *Revista EJA em Debate*, Florianópolis, v.1, n.1, 2012.
- SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.31, n.60, p.13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>; Acesso em out. 2016.

Artigo recebido em 18 de setembro de 2016. Aprovado em 9 de outubro de 2016.