

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE
TURISMO: CEFETR/IFRN (MATRIZ CURRICULAR 2005-2011)**

Aline Cristina da Silva Lima | Olívia Morais de Medeiros Neta

RESUMO

O presente estudo trata-se de parte de nossa pesquisa acerca das práticas pedagógicas no Ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo, do CEFETR/IFRN - Campus Natal/Central (2005-2011). Nesse recorte buscamos compreender o espaço que o Ensino de História ocupava no currículo do referido curso, tendo como norte as orientações curriculares para a área, fruto de discussões empreendidas na passagem do século XIX para o XX. Realizamos um levantamento bibliográfico sobre a produção do conhecimento na área de Ensino de história, com ênfase no diálogo com trabalhos de Circe Bittencourt, Geraldo Horn e Geysa Germinari. No que concerne a relação Educação/trabalho seguimos os princípios definidos por Antonio Gramsci, revisitando também as concepções de Ensino Médio Integrado e Educação Profissional mais contemporâneas, bem como as prescrições legais para essa modalidade, o Decreto 5.154/2004 e o Plano de Curso de Turismo. Percebemos que embora haja avanços no Ensino de História, e algumas possibilidades do exercício da história temática e de uma aproximação mais eficaz entre história e trabalho, ainda prevalece a noção de linearidade e eurocentrismo na organização curricular, dificultando a proposta de integração inerente ao EMI.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Médio Integrado. Currículo.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE TURISMO: CEFETRN/IFRN (MATRIZ CURRICULAR 2005-2011)

1 INTRODUÇÃO

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

Legalmente o Ensino Médio Integrado é uma proposta de formação que abrange as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, dialogando com os saberes gerais e da formação para o mundo do trabalho. Essa modalidade de ensino legitimou-se por meio do Decreto 5.154/04, o qual possibilitou a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Buscamos compreender, dentro desse universo, o lugar que a História assumia no currículo do Curso Técnico Integrado de Turismo entre os anos de 2005 e 2011 e as repercussões que a renovação historiográfica trouxe para a estrutura curricular do mesmo. Partimos da premissa de que há um currículo formal, que se trata do conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas no âmbito nacional e local com base em documentos oficiais.

Mas, há também um currículo praticado, que pode ser chamado de real ou oculto. O currículo real é a transposição pragmática do currículo formal, o exercíciocotidiano, enquanto o oculto foge às prescrições e controle da própria escola. São, portanto, as atitudes e valores transmitidos no discurso dos docentes, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

Pela própria natureza desse trabalho, nos limitamos a analisar a relação entre o currículo formal (PPC-Turismo 2005-2011) e as discussões acerca do currículo no EMI, especialmente no caso do Ensino de História.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO INTEGRADO

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

O jovem Gramsci, nascido na Sardenha, iniciou seu processo de aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro, partindo da crítica a uma cultura hegemônica, Gramsci passou a problematizar a escola e os processos educativos. Criou, então, uma nova teoria educacional que se caracterizava por criticar a distinção tradicional entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o sujeito mesmo desenvolvendo uma atividade extremamente degradante e mecânica, possui o mínimo de ação intelectual em seus atos. Esse princípio conceitua o homem como ser ativo e criador. Esse homem prático, no

entanto, não é abstraído totalmente da relação entre ação e pensamento, pois ambas caminham juntas.

Essas condições são as *relações de produção*, que no processo de industrialização passa a ser alienada aos trabalhadores, tornando a relação com a natureza indireta, porém não é capaz de impossibilitar o sujeito de pensar e é isso que Gramsci defende na sua nova teoria educacional: a impossibilidade de separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, ou seja, não é possível separar o executar do pensar. Mas, sob a lógica das relações de produção capitalista esse *homo faber* pode ser resumido numa máquina produtiva, que não reflete acerca da sua realidade e da complexidade das relações trabalhistas e sem haver um processo educativo que englobe o trabalho em suas diferentes dimensões corre-se o risco de desenvolver apenas as habilidades técnicas dos estudantes.

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

Para que isso ocorra, sem a perda nem dos saberes científicos, nem dos saberes práticos é preciso que se tenha um currículo que integre não só os conhecimentos disciplinares, mas também extinga a reprodução da fragmentação saber teórico versus prática. Isso somente é possível quando se concebe o trabalho não apenas pelo viés mercadológico, mas em seus sentidos ontológico e histórico. Nosso desafio nessa pesquisa é realizar a interface entre o currículo integrado no âmbito do EMI e o ensino de história, para tanto é preciso compreender as transformações empreendidas na pesquisa e no ensino da história.

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

Na década subsequente, o ensino de História se descaracterizou por unir-se aos estudos sociais e a educação moral e cívica. Como sinaliza Selma Fonseca (2003, p. 21), “Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas.”

Por que havia a necessidade de modificar o currículo escolar, sobretudo nas áreas humanas? A resposta é clara, havia a necessidade de controlar e reprimir as

opiniões e pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar qualquer tipo de resistência ao governo. E as ciências sociais são as que desenvolvem diretamente o pensamento crítico social, particularmente a história é capaz de intervir na realidade social à medida que trabalha diretamente com a memória coletiva. Após esse período prevalece o legado do Regime, o olhar superior das demais disciplinas sobre as humanas, problemática que está presente no currículo escolar de modo geral e em especial na EP onde a dualidade humanidades/ciência e tecnologia imprimem uma noção de formação parcial do sujeito, valorizando o saber fazer em função da formação humana integral.

No contexto de abertura democrática da década de 1980, surgem novas tendências historiográficas e pedagógicas, e redefine-se o papel dos professores. Não se aceitava mais os currículos como “pacotes”, o currículo passa a ser tema de debate e produção “democrática” pelo poder educacional, academia e professores.

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

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

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

A história é uma disciplina humanizadora que não pode se submeter à mera preparação para o ingresso no ensino superior. Mas, deve atender as necessidades

imediatas da juventude, que tem ingressado cada vez mais cedo no mercado de trabalho. No contexto do EMI, inserir a dimensão do trabalho como princípio educativo é uma condição essencial. Cada estudante deve perceber-se como sujeito histórico, que atuante no mercado de trabalho, precisa entender os pressupostos históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem sua ação profissional ontem e hoje.

A relação passado/presente tem sido alvo de debates e questionamentos que perpassam pelas discussões no âmbito da pesquisa e inquietações dos próprios alunos. É comum nos depararmos com a seguinte pergunta: Por que estudar história? É evidente que isso decorre das próprias transformações sociais, que impõem um mundo do aqui, do agora, da velocidade e um ensino que prioriza o passado, tende a tornar-se desconexo e insignificante para os educandos.

Há, no contexto da década de 1980, abertura para os estudos curriculares que priorizam a relação educação e trabalho no universo do ensino da história, o que sinaliza para a superação do saber enciclopédico e fragmentado.

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

Deste modo é emergente que o ensino de história tome o trabalho e suas relações produtivas como elemento fundamental da história da humanidade, em especial no âmbito da educação profissional. Historicamente a organização do conhecimento ocorre sob o julgo das relações de poder socialmente produzidas, o que culmina na estratificação do conhecimento e um currículo utilitarista. Por isso, não é possível se compreender o currículo sem inseri-lo no amplo quadro econômico, cultural e político vigente.

Os modos de produção ordenam as etapas e conteúdos da maior parte das propostas para as 5ª séries em diante, embora o Brasil continue sendo analisado por intermédio

dos três grandes eixos políticos, Colônia, Império, República, buscando articulá-los aos ciclos econômicos – do pau-brasil à industrialização. As mudanças mais significativas surgem com propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freirianos, ou pelos eixos temáticos. (BITTENCOURT, 2013, p. 15-16).

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

Embora tenha ocorrido a renovação dessa perspectiva, a partir de meados do século XX, ainda é predominante nos currículos escolares essa concepção de História Universal e a lógica quadripartida.

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

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

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

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2013, p. 20).

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

Nesta corrente de pensamento a cultura não se dissocia da realidade e o trabalho é produtor da cultura, estando diretamente ligado ao processo de hominização. Criticando-se o tempo histórico cronológico, evolutivo, progressista e eurocêntrico, por exemplo, a história do Brasil “inicia-se” sob a ordem de outro espaço nacional, Portugal, lugar do capitalismo emergente. Por isso, se propõe uma nova divisão dos estudos históricos sob a ótica do trabalho.

Essa é uma percepção que possibilita no espaço do EMI, a inserção do trabalho em seus sentidos ontológico, histórico e social, não o resumindo a prática produtiva.

Contribuindo para o entendimento de que as transformações no mundo do trabalho são frutos de um cenário também cultural e político, o que permite fazer inferências e comparações

entre diferentes temporalidades. Dando aos discentes as condições necessárias para pensar sobre seu lugar histórico e conscientizar quanto ao modelo de produção no qual está inserido.

Os desafios enfrentados na elaboração das propostas residem substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínsecas com o econômico e que redimensionam o político. Na crítica sobre as propostas que elencam acontecimentos da política institucional há, por vezes, o abandono do político, em uma visão fragmentada do social. Alguns conceitos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser mais bem explicitados para a formulação de lutas e movimentos sociais, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de lutas de resistências diversas, conforme preconizam estudos do cotidiano [...] (BITTENCOURT, 2013, p. 25).

Portanto, é necessário e emergente estudar as diversas facetas do sistema capitalista, para compreender o mundo do trabalho e suas problemáticas, comparando as permanências e rupturas com o tempo presente. Estudar o capitalismo implica compreender o tempo da natureza, que comandou o ritmo da sociedade a partir do

neolítico; e o tempo da fábrica, que dominou a vida das pessoas (trabalho e lazer) e da política (guerras e crises).

3 ENSINO DE HISTÓRIA E O PPC DE TURISMO (2005) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM TURISMO NO CEFET/IFRN

A estrutura curricular dos cursos de EMI possuía três núcleos: o comum, o diversificado e a formação profissional. O núcleo comum correspondia às disciplinas das áreas do conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. A parte diversificada englobava as disciplinas votadas para a compreensão do mundo do trabalho de modo geral e o núcleo de formação profissional integrava as disciplinas específicas da área do turismo.

No que se refere ao ensino de história no âmbito do PPC de turismo (2005) dava-se da seguinte maneira: na segunda série havia a denominada *História I*; na terceira série, *História II*; na quarta série, *História III*, todas com uma carga horária de 80h/aulas, essa organização se refere ao núcleo comum. Quanto ao núcleo da formação profissional existiam as disciplinas de Manifestações Culturais e História da Arte com carga horária de 80h/aula e História do Rio Grande do Norte com 40h/aula, ambas na quarta série.

Observamos que a organização dos conteúdos era linear, eurocêntrica e seguia a lógica da divisão francesa da História, indo desde a pré-história até as revoluções liberais do século XIX. Analisando os objetivos para estas três unidades de trabalho podemos concluir que não havia muita ênfase na relação entre o passado e o mundo presente, nem tampouco do conhecimento histórico com mundo do trabalho, como é sugerido nas bases epistemológicas tanto do PPP do CEFET/RN quanto do Plano de Curso de Turismo, este último aponta como justificativa, dentre outras coisas...

Estão presentes também, como marco orientador desta proposta, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social, os quais se materializam na função social do CEFET-RN de promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa

e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.
(PPC-Turismo, 2005. Grifo nosso).

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

Os conteúdos de História I se organizavam cronologicamente e pouco se aproximavam da História do Brasil, com exceção da pré-história. No geral, prevalecia a visão eurocêntrica e sequencialista. O PPC de turismo, no âmbito da História, ainda seguia a lógica vigente no século XIX, fator que nos incita a pensar em como o mundo do trabalho poderia ser inserido neste contexto, se no próprio currículo essa dimensão não aparecia de maneira clara? Isso nos leva a crer que o caráter propedêutico se sobrepujava à formação profissional no âmbito do currículo formal, isso no caso do núcleo comum.

Somente em História II é que aparece como eixo temático o tema “Trabalho e cidadania”. Há um expressivo avanço no que diz respeito à organização cronológica do conhecimento, inserindo uma perspectiva definida por Eric Hobsbawm (1977) no livro “A Era das Revoluções”, que redefine a cronologia dos acontecimentos a partir do século XVIII sob a perspectiva das grandes revoluções que ocorreram no cenário europeu.

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

Interessante perceber que a concepção de cidadania está atrelada ao conceito de trabalho livre, e como algo concedido verticalmente pelo poder instituído. Seria a dualidade entre a cidadania política e a cidadania social e que, sendo abordada apenas em uma dimensão coloca os sujeitos no espaço de subsunção aos mecanismos de exploração e desigualdades. Haja vista que o fato de ser trabalhador assalariado não exime a possibilidade de negação da cidadania como acontecia de maneira mais evidente com os escravos. Embora a ementa de História II apresente esses paradoxos, é um avanço no que diz respeito à relação entre o ensino de história e o mundo do trabalho e a cidadania.

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

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

de produção assalariada, que surge na Europa a partir das revoluções burguesas e que se manifesta nos dias de hoje, de forma hegemônica. (HORN, GERMANI, 2009: 39).

A organização do conhecimento histórico em História II era muito próxima da proposta marxista discutida por Horn e Germani.

Essa perspectiva esteve presente também no módulo subsequente, História III. É importante salientar que somente nesse momento é que a história do Brasil é posta em destaque, abrangendo os séculos XIX e XX. Essa é uma fragilidade do referido PPC, visto que concentra o estudo histórico no modelo eurocêntrico, distanciando das vivências sociais dos estudantes.

É preciso inserir situações problemas do contexto nacional e local no currículo como forma de vencer o desafio de formar cidadãos críticos, política e socialmente. Porém, a excessiva concentração dos estudos históricos a partir dos acontecimentos

européus, que deveria aparecer como suporte para entender a história nacional e local, dando a estes últimos, situação de destaque, acaba por relegá-los um caráter diminuto. Na lógica do PPC em análise, somente no terceiro e último ano é que a história do Brasil e RN são trabalhadas, sem levar em consideração, por exemplo, a constituição sócio-cultural antes do processo de colonização.

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

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos): Aspectos históricos do Rio Grande do Norte, Formação do povoamento e da sociedade, Conquista e a colonização, Origem dos municípios, Ciclos econômicos, Fatos Históricos relevantes, Sítios Históricos ou monumentos isolados, Museus com acervos históricos, Globalização. (PPC – Turismo, 2005).

Entendemos que o discurso formal revela uma resistência em inserir as transformações empreendidas na historiografia e conseqüentemente no ensino de história durante o século XX. Evidentemente que a ausência de diálogo com a renovação historiográfica implica em influências na história ensinada, aspecto que analisaremos em momento oportuno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divisão do trabalho, os processos produtivos e a alienação do trabalhador precisam ser pensados no currículo escolar, para que haja compreensão dos aspectos sócio-econômicos que envolvem essa área ontem e hoje. O trabalho como princípio educativo no interior do PPC de Turismo aparecia relacionado principalmente à formação do profissional, em alguns momentos se sinalizava para os aspectos ontológicos, históricos e sociais. Porém, ainda não apresentava elementos necessários para a escola unitária, defendida por Gramsci.

Especificamente no caso da História, a resistência em adequar o currículo formal às novas tendências, dificultava o trabalho com situações/problemas como sinaliza Janice Theodoro (2010, p. 51):

Como somos historiadores podemos abrir caminho observando que só há um fato histórico no interior de uma situação-problema. Se não há questão não nos resta nada ou quase nada a fazer. Portanto, para que possamos vencer o desafio da vida

contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca. Para problematizar, o primeiro passo é conhecer.

Concordamos com Theodoro que é sim necessário o saber relacionado ao conteúdo, mas este deve partir de inquietações do presente, de modo que se dê significado aos conteúdos, torne-os significativos e prazerosos. Em detrimento dessa necessidade, o espaço da história no PPC de Turismo (2005) aponta grandes resquícios do positivismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Luzia Freire da C. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 15-30.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: __BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL, Decreto n. 5.154/04 - 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acessado em: 10 set.2013.

BRASIL. Curso Técnico de Nível Médio Integrado – Turismo: Plano de Curso. Autorizado pela Resolução No 05/2005-CD-CEFET-RN. Disponível no arquivo eletrônico institucional do IFRN - Campus Cidade Alta.

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

HORN, Geraldo B; GERMINARI, Geyso D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

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

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

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.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação Educação Profissional e Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2008. p. 38-54.