

**Pierre Pinto Cardoso**

# **Ensino de História,**

**DESENVOLVIMENTO  
E  
TRABALHO**



**Pierre Pinto Cardoso**

# **Ensino de História,**

**DESENVOLVIMENTO  
E  
TRABALHO**



1ª Edição - Julho - 2013

Vila Velha - ES

**ABOVE**  
Publicações

© 2013 — Above Publicações

Editor Responsável  
*Uziel de Jesus*

Gerente Editorial  
*Samuel Medeiros*

Revisão  
*Andrea Gatto*

Capa  
*William Nascimento*

Pré-Impressão  
*Samuel Medeiros*

Diagramação  
*Jairo Bonellá*

*Todos os direitos reservados  
pelo autor.*

*É proibida a reprodução parcial ou total  
sem a permissão escrita do autor.*

Editora Above  
(27) 4105-3374  
[www.aboveonline.com.br](http://www.aboveonline.com.br)

*Ao Deus de Israel, o único digno de honra.  
A mulher da minha vida e esposa, Andréia.  
A minhas filhas, Sarah, Samira e Sophia.  
Aos meus queridos pais e professores Zoro e Doura.*

Ficha catalográfica

C268e

Cardoso, Pierre Pinto  
Ensino de história, desenvolvimento e trabalho / Pierre Pinto  
Cardoso. – Vila Velha : Above publicações, 2013.  
126 p. ; 14x21 cm.  
Inclui bibliografia.  
Inclui índice.  
ISBN 978-85-8219-082-1

1. História. 2. Estudo e ensino. I. Título

CDD 907

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária: Andréa da Silva Barboza – CRB7/6354

# Sumário

Prefácio.....	9
Introdução .....	17
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>31</b>
O contexto das mudanças no mundo do trabalho.....	31
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>47</b>
Ensino de História e mundo do Trabalho.....	47
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>99</b>
O ensino de História no IFRR .....	99
Considerações Finais.....	113
Referências .....	117

## **Prefácio**

Este livro ENSINO DE HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E TRABALHO do Professor Pierre Pinto é fruto de conquistas, transformação pessoal e resistências. O leitor poderá sentir nestas páginas o cheiro da luta, da dedicação e compromisso político. Foi na experiência de vida com a docência que Pierre realizou essa pesquisa e no decorrer deste processo foi educado a lidar com o conflito de ideias e a diversidade. O autor não apresenta apenas um registro acadêmico e análises distanciadas da realidade, mas deixa evidente seu envolvimento crítico e pessoal com o Ensino de História nos dias atuais. Esse livro pode contribuir para o enfrentamento de realidades que ultrapassem os limites locais, revelando a utopia concreta de educadores e educandos. Nele não há espaços para romantismos e retóricas vazias, deslocadas da realidade de vida das pessoas. Pierre não está preocupado apenas em mostrar números e estatísticas acerca da organização do espaço escolar, mas destacar as possibilidades de inovação das propostas alternativas de educação. Propostas que, além de ler e escrever,

tem como objetivo maior socializar as pessoas, valorizar seus conhecimentos, histórias, memórias, identidades, sonhos, limites e possibilidades, mostrando a complexidade social e a politização das relações. Nessa conjuntura o Ensino de História deve dialogar com projetos político-pedagógicos emancipadores, compreendendo que a docência e a militância não podem ser encaradas como mera aprendizagem técnica, conservadora e desarticulada da realidade de vida dos educadores e educandos, mas a possibilidade de ler o mundo e (re)inventar novos modelos de sociedade, com valores, transparência e um projeto de país que contemple as diversidades.

Assim, ao começar a apresentação deste livro, originado da Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola: O ensino de História e a formação para o mundo do trabalho: o contexto do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista. Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, RJ: 2013, destaco que o autor abre ricas possibilidades de valorização das práticas sociais e pedagógicas que educadores e educandos são capazes de criar e pronunciar acerca da realidade brasileira. Para ler estas páginas e comunicar outro mundo possível e em gestação, é necessário deixar ressoar em nós os movimentos de afirmação que,

sob inúmeras dificuldades, não renunciam à construção de projetos inovadores que ampliam as dignidades para todas e todos formadores deste BRASIL. Cada palavra deste livro, como testemunho da vitalidade democrática, que a UFRRJ configurou como uma Dissertação de Mestrado relata as múltiplas interligações que devemos considerados na dinâmica dos projetos políticos, econômicos, sociais e ambientais que se alargam e se complexificam na articulação por uma vida melhor. Obviamente, o Ensino de História, nessa conjuntura, ocupa um espaço estratégico e privilegiado.

O Professor Pierre, numa estreita relação entre sonhos, responsabilidade e ética, não poupou esforços para construção de percursos onde as teorizações acerca do Ensino de História fossem discutidas e implementadas, valorizando a ousadia e interligando questões locais e globais. Nesse sentido, o Ensino de História nos dias atuais pode romper com o bombardeio de notícias e informações selecionadas, distorcidas, acríticas, manufaturadas e vendidas como mercadorias que “fazem cabeças” e opiniões públicas. O autor foi extremamente rigoroso no exercício cotidiano de entranhar-se em problemas vivos, correndo riscos e projetando possibilidades. Lidar com tais experiências, abertas e incompletas, acerca do Ensino de História pode contribuir com a formação crí-

tica de educadoras, educadores e estudantes no enfrentamento das feridas expostas, anunciadas e camufladas. Feridas que não se restringem às questões educacionais. Outras privações, como a fome, as doenças, a concentração de terras nas mãos de uma pequena minoria da população brasileira, a expropriação da palavra, o analfabetismo, o descrédito dos saberes feitos das experiências, das histórias de vida, das identidades e memórias podem transformar esperanças em desesperos, apatias e depressões. Assim, o livro de Pierre não anuncia certezas que as ciências pretendem produzir, mas a honestidade dos que pensam e vivenciam o cotidiano e a realidade de vida de educadores e educandos. Cabe na apresentação breve dos capítulos a seguir, pensar na possibilidade de criação autônoma dos nossos caminhos democráticos como nação inteira e solidária.

No capítulo I Pierre discute criticamente os conceitos de empregabilidade e capital humano presentes na globalização capitalista, analisando o projeto toyotista para a educação. Projeto este que se sustenta no seguinte discurso: o indivíduo deve desenvolver habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho. No contexto de aprofundamento da globalização, o autor percebe possibilidades de alargamento das fronteiras econômicas, políticas e culturais, destacando o aumen-

to da população global e a conseqüente demanda por trabalho, especialmente, nos países em desenvolvimento. Sinaliza para as inúmeras transformações que ocorrem mundialmente, influenciadas, sobretudo, por fatores de ordem econômica. A globalização, nesse sentido, pode proporcionar encontros entre culturas dos mais variados países, possibilidades de trocas, avanços e possíveis recuos. Nesse debate o Ensino de História deve se fazer protagonista, fortalecendo os laços de solidariedade, a compreensão do outro, afirmando identidades e valorizando as diversidades históricas, religiosas, culturais, entre outras.

No capítulo II, o autor trabalha com o Ensino de História na sua estreita relação com o mundo do trabalho. Apresenta a realidade econômica de Boa Vista – Roraima (RR) e a inserção do IFRR – Instituto Federal de Roraima nesse contexto. Reafirma seu posicionamento crítico ao modelo toyotista para a educação e a assimilação acrítica de seu discurso pelas Instituições Federais de ensino. Analisa os PCNs e a organização didática do IFRR, orientada pelo modelo das competências e habilidades para o mundo do trabalho, presente no Relatório Delors da UNESCO. Uma das principais propostas de Pierre para o IFRR, Instituição onde leciona e situada na região amazônica é a oferta de cursos técnicos e supe-

riores que considere a realidade de vida das pessoas. Sua residência, trabalho, histórias, memórias e resistências na Região Norte, numa formação que contemple a gestão e o aproveitamento sustentável do meio-ambiente, sinalizando para o clamor mundial em favor da preservação da Amazônia.

Dentre tantos outros aspectos, este livro enfrenta a problemática do Ensino de História no século XXI. Questiona o enfoque tradicional e conservador da produção do conhecimento, centrada na figura do professor que domina o conhecimento e repassa aos seus alunos de maneira descontextualizada. Condena a transmissão massiva de conteúdos, no entanto, sinaliza para essa realidade nas escolas brasileiras. Aulas expositivas pouco relacionadas com o cotidiano dos sujeitos não se constituem exceção nas salas de aula. Esta também é uma prática corriqueira. De maneira geral, a educação bancária – tradicional – reproduz-se em plena era digital. Afirma que a escola brasileira, no discurso, tem uma pedagogia formidável. A prática, no entanto, em sua grande maioria, forma sujeitos extremamente passivos, contribuindo para manutenção da tão temida educação bancária.

Por fim, no capítulo III, a partir dos relatos dos docentes da disciplina História e dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o autor questiona a redu-

zida carga horária anual de tal disciplina no Ensino Médio, além da sua total exclusão no quarto ano dos cursos integrados. Trabalha com os depoimentos dos estudantes sobre a importância da História na construção crítica de seus valores, sua formação para cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Uma minuciosa análise nos currículos dos quatro cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado – do IFRR, Campus Boa Vista foi realizada, fato que permitiu identificar a existência de uma carga horária anual reduzidíssima.

Pierre conclui que a ideologia dominante da sociedade pós-industrial, sistematizada pela globalização capitalista, assentada nos mitos da empregabilidade e do capital humano como promotores do desenvolvimento das sociedades tem a intenção de esvaziar os possíveis discursos alternativos ao sistema, em especial, as possibilidades de formação que contemplem o homem e a mulher na sua totalidade. Sugere à Rede de Institutos Federais de Ensino um olhar crítico e atento às falácias da ideologia do capital. Creio que este livro será uma preciosa contribuição para aqueles que acreditam na democracia popular, na formação continuada de educadores e educadoras, compreendendo o Ensino de História nos dias de hoje, na sua estreita relação com o mundo globalizado.



Neste livro, Pierre – professor, historiador e pesquisador – preenche nossos olhos e nos conduz a uma bela viagem para conhecer como a prática educativa pode viabilizar um Ensino de História mais crítico e organicamente vinculado às lutas por uma sociedade mais livre e menos desigual. O convite que me foi feito por Pierre para prefaciar a 1ª edição deste livro me emocionou profundamente, em especial, pelo prazer da (re)leitura deste texto e oportunidade de confessar aos seus futuros leitores que: uma relação acadêmica entre orientador e orientado pode estreitar relações de carinho, respeito e amizade sincera. Tenho apostado ao longo da minha vida, dos meus familiares e amigos na possibilidade concreta de fazer com que nossas palavras e ações voem longe, como flechas ligeiras, abrindo portas de uma vida mais saudável e feliz para toda a humanidade. Tenho certeza que esta obra será uma herança muito bonita para suas filhas, esposa e demais familiares meu amigo Pierre.

Julho de 2013

Ramoffly Bicalho.

Professor da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

## Introdução

### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Nasci no Recife, capital de Pernambuco, no ano de 1975. Minha família, formada por pequenos agricultores pernambucanos, vivia há décadas do cultivo da terra. Tanto meus avós paternos quanto maternos tinham a agricultura familiar como sua principal fonte de renda. Meu pai trabalhava na limpeza das bananeiras e no corte do capim, fato que atrasou seus estudos, terminando o 2º grau somente aos 27 anos. Mamãe trabalhava na lavoura do café, desde a infância, o que ocasionou diversos problemas de saúde. Ambos, apesar das dificuldades, concluíram suas graduações e tornaram-se professores de escolas públicas.

A atividade docente de meus pais não solucionou as dificuldades financeiras da família, mas proporcionou-me uma educação de qualidade e uma formação ética e humanista. Meus pais não mediam esforços para

direcionar seus poucos recursos na educação dos filhos, instruindo-os com bons livros e matriculando-os nas melhores escolas de Pernambuco. Minha admiração pelo exemplo profissional e de vida de meus pais encaminhou-me para a docência, quando prestei vestibular, em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte para a Licenciatura e o Bacharelado em História.

Aprovado no primeiro vestibular, iniciei minha Graduação em 1994 e dediquei-me à vida acadêmica, desde o início, atuando na pesquisa e extensão universitária. A realização de pesquisas científicas e diversos projetos de extensão, como Trilhas Potiguares e Projeto Memória Potiguar. Na graduação fui Monitor por dois anos da Disciplina História do Brasil, mediante aprovação em concurso interno. Nesse período de intensa atividade acadêmica, participei de dezenas de cursos, palestras, seminários, simpósios e congressos científicos de diferentes temáticas, desde a Literatura, a Comunicação, as Artes e as Ciências Sociais.

Iniciei minha vida profissional em 1996 atuando como professor de cursos preparatórios para o vestibular e concursos públicos em instituições públicas e privadas. Adquiri com a docência o hábito de preparar jovens para o mercado de trabalho, orientando-os na sua esco-

lha profissional, inquirindo sobre os resultados de minha prática docente. Além disso, tive a oportunidade de gerenciar atividades de ensino de algumas das instituições em que atuei. Nesse período, trabalhava nos dois expedientes, manhã e tarde, e estudava a noite na Graduação.

Entre 1997 e 1998 exerci o cargo de Coordenador Pedagógico da Área de Estudos Sociais do Programa de Educação de Jovens e Adultos do SESI/RN. Nessa instituição tornei-me Autor e Coordenador do Projeto Memória Potiguar, financiado pelo SESI/RN em parceria com a UFRN, que resultou na pesquisa e produção de 10 tele-aulas sobre a História do Rio Grande do Norte. Nesse mesmo ano publiquei meu primeiro livro “História do Rio Grande do Norte” (ISBN 85-87219-01-4) com exemplares na Biblioteca Nacional, na Biblioteca Zila Mamede da UFRN e na Benson Latin American Collection da University of Texas.

Ainda como estudante de graduação tornei-me, em 1997, professor de instituições privadas de ensino em Natal, como a Cooperativa Educacional do Rio Grande do Norte e no interior do estado com o Colégio Objetivo de Currais Novos (UNICA), onde lecionava e retornava diariamente para Natal, a fim de assistir aulas na UFRN. Conclui minha Graduação com a Monografia

intitulada “A Administração Democrático e Popular de Djalma Maranhão no período de 1960 à 1964”, tendo obtido nota máxima.

Graduei-me com muita dificuldade no final do ano de 1999, quando prestei concurso público e fui aprovado, em primeiro lugar, para o cargo de professor substituto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Campus de Caicó.

Entre os anos de 2000 e 2002, atuei como professor substituto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte na Graduação dos Cursos Superiores de História, Geografia e Pedagogia, além de representar o Departamento nos Colegiados de Curso, de Centro e Superiores da instituição. Na UFRN, desenvolvi atividades de pesquisa com orientação acadêmica, participando de 14 bancas de Monografias de Graduação e atividades de extensão universitária com o oferecimento de cursos de curta duração para a comunidade.

Fundei o Colégio Universitário de Caicó, no sertão do Rio Grande do Norte, no ano de 2001 e atuei como Diretor Administrativo e professor até o ano de 2008. Desenvolvemos diversos projetos nessa instituição de ensino, como Feiras Científicas, Literárias, Sociais e

Culturais. Nesse período de atuação, alguns periódicos locais como o Jornal Correio de Seridó e o Diário de Natal realizaram dezenas de reportagens acerca do nosso trabalho na instituição.

Ingressei em minha primeira pós-graduação, em Natal, no ano de 2004, no Curso de Especialização em Gestão e Marketing pela Faculdade de Natal – FAL concluindo-o em 2006 com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Transformando a Escola CUCA com o Marketing”. O referido curso ampliou minha visão sobre a Administração de instituições educacionais e sua relação com o Marketing interno e externo.

Nesse mesmo ano conclui o Curso EMPRETEC promovido pelo SEBRAE em parceria com a ONU, que objetivava incentivar o potencial empreendedor em comunidades de países em desenvolvimento.

Em 2006, iniciei minha segunda pós-graduação pelas Faculdades Integradas de Patos em parceria com a Universidade Lusófona de Portugal (ULTH), na Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, concluindo-o em 2008 com o TCC intitulado “Culturas Híbridas: imagem midiática e autoimagem

dos indígenas que vivem na cidade de Boa Vista – Roraima”. Realizei uma leitura antropológica e sociológica dos indígenas que residem na periferia da cidade de Boa Vista, Roraima, identificando as interrelações culturais entre a cultura dominante – civilizada – e a cultura dominada – indígena.

Em 2008, transferi-me para Roraima com a família após a aprovação, em primeiro lugar, para o cargo de professor do quadro efetivo da rede estadual de Roraima. Nesse mesmo ano, fui aprovado, em primeiro lugar, para atuar como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Boa Vista, onde atuei no Ensino Técnico Integrado e no Ensino Superior.

No ano de 2009, conclui mais uma pós-graduação no Curso de Capacitação para Formação de Gestores de Unidades Escolares – PROGESTÃO com carga horária total de 300 horas na cidade de Boa Vista, Roraima. O curso era destinado para capacitar Gestores de Instituições Educacionais, orientando-os nas melhores práticas da Gestão administrativa e financeira.

No ano de 2010, atuei como Coordenador do Núcleo de Educação do SESC/Roraima e também como

Diretor da Escola Estadual Gonçalves Dias. Por fim, assumi o cargo de professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, mediante aprovação em concurso público, em primeiro lugar, onde leciono no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e no Ensino Superior, também exerci a função de Coordenador do Curso Superior em Gestão de Turismo. Também participei de bancas de TCC, concursos públicos e de grupos de pesquisa.

Advindo de uma formação humanista já voltada para as novas perspectivas da História<sup>1</sup>, ao longo de minha prática docente sempre me inquietei com o impacto que os conceitos historiográficos teriam na vida de cada estudante e sempre tive a preocupação em envolvê-los de forma ativa na construção dos conceitos, de forma a empregá-los na vida cotidiana, como forma de compreender e agir, transformando suas realidades históricas.

### **IFRR, CAMPUS BOA VISTA: UM BREVE HISTÓRICO**

Sua inserção na região amazônica é estratégica para o desenvolvimento local, a partir do atendimento de parte da demanda social por cursos técnicos profis-

---

1 BURKE, 1991; LE GOFF, 1995; HOBSBAWN, 1998; PINSKY, 1992;

sionalizantes, graduações tecnológicas e licenciaturas, além de cursos de extensão e pós-graduações.

O estado de Roraima possui uma população reduzida, cerca de 450.479 habitantes (IBGE, 2010), sendo a menor entre os estados brasileiros. A cidade de Boa Vista é a capital de Roraima e possui 284.313 habitantes (IBGE, 2010), onde está situado o campus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima (IFRR), que cumpre uma importante função social no extremo norte do Brasil e, portanto, cabe um breve resgate histórico.

Fundada como Escola Técnica de Roraima, integrante da rede de ensino do Território Federal, em 1986, possuía apenas dois Cursos Técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 alunos; e Edificações com 70 alunos. Suas instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério, pertencente ao Governo de Roraima.

Com a criação do estado de Roraima foi transferida para a tutela do governo estadual como Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima. Em 21 de dezembro de 1989, através do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação – CTE /RR autoriza e reconhece a Escola Téc-

nica de Roraima, aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois Cursos Técnicos, tornando válido todos os atos escolares anteriores ao regimento. O Quadro funcional desta Instituição era composto por 12 docentes e 11 técnico-administrativos.

Em 30 de junho de 1993 no governo do Presidente Itamar Franco, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se deu pela transformação da Escola Técnica do Ex-território. O quadro de servidores era composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. A partir de 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima, através do Programa de Expansão de Cursos, implanta o Curso Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como, o ensino fundamental – de 5ª a 8ª séries – atendendo a 213 alunos distribuídos em 06 turmas. Gradativamente, de 1996 a 1999, a modalidade de ensino fundamental foi extinta.

Com a transformação desta Instituição em CEFET-RR – Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, em 2002, a comunidade interna prepara-se para a verticalização da Educação Profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Ges-

tão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta de implantação vinculada à proposta de transformação da ETFRR em CEFETRR. Em 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNEDs em diversas unidades da Federação, sendo o estado de Roraima contemplado na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no município de Caracaraí, sul do Estado. Em agosto de 2007, iniciaram as atividades pedagógicas desta Unidade com 210 alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de PROEJA. Já na segunda fase do Plano de Expansão, o CEFET RR foi contemplado com outra UNED, sendo, agora, o município de Amajari, no Norte do Estado.

No dia 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Então, a partir desta data, o CEFET RR passou a ser chamado de IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – com três campi: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, o

IFRR, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, fora contemplado com mais um campi: o campus Zona Oeste, com sede na cidade de Boa Vista. O IFRR é uma Instituição autônoma de natureza autárquica, integrante do Sistema Federal de Ensino, possui organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, está vinculada ao Ministério da Educação, e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ SETEC. Ministar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado são os objetivos principais dos Institutos Federais. Tem como finalidade ofertar a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, no intuito de qualificar cidadãos através da educação profissional, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. Perfeitamente inserido no contexto local e regional, o IFRR é um centro de referência educacional que vem contribuindo há mais de 15 anos para o processo de desenvolvimento do estado de Roraima, quando promove

a inclusão social de jovens e adultos, através das ações de formação profissional.

## **OS CAPÍTULOS**

No capítulo I discute-se criticamente os conceitos de empregabilidade e capital humano presentes na Globalização capitalista, a partir da análise do projeto toyotista para a educação. Sustenta-se no discurso de que o indivíduo deve desenvolver as habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho. Apresenta-se como a assimilação desse discurso pós-moderno do capital pela Rede Federal dos Institutos Federais tem propiciado mudanças nas instituições de ensino. Relata também a percepção dos alunos em relação à troca de nomenclatura de CEFET para IFRR.

No capítulo II, relaciona-se o ensino de História ao mundo do trabalho. Apresenta-se a realidade econômica de Boa Vista e a inserção do IFRR nesse contexto, através de um breve histórico da instituição. Reafirma-se também a crítica ao modelo toyotista para a educação e a assimilação a crítica de seu discurso pelas instituições federais de ensino. Analisam-se também os PCNs e a Organização Didática do IFRR, orientada pelo modelo

das competências e habilidades para o mundo do trabalho, presente no Relatório Delors da UNESCO. Além disso, analisa-se a inserção da disciplina de História nas escolas brasileiras, desde sua criação até o final do século XX.

No capítulo III analisa-se o ensino de História no IFRR, Campus Boa Vista, a partir dos relatos de discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Questiona-se a reduzida carga horária anual de História no Ensino Médio do IFRR, além da total exclusão no quarto ano dos cursos integrados. Analisa-se os depoimentos dos alunos sobre a relevância da História na construção de seus valores, na sua formação para a cidadania e o mercado de trabalho.

## CAPÍTULO I

# O contexto das mudanças no mundo do trabalho

### **1.1. CAPITAL, TRABALHO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

A mundialização do capital tem ocorrido numa escala sem precedentes e constitui um fenômeno complexo do capitalismo interferindo diretamente na educação. Os sistemas educacionais têm procurado adequar-se a um modelo ditado pelo toyotismo, em que o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho torna-se regra fundamental para a empregabilidade do indivíduo. Alimentada pela teoria do capital humano, este modelo de educação não leva em conta os desempregos estrutural e conjuntural do sistema capitalista. Difunde o mito da empregabilidade, ao admitir que a qualificação por si só é suficiente para incluir o indivíduo no mercado de trabalho.

Mitos, sofismas e outras enganações do capitalismo pós-moderno para colocar no indivíduo a responsa-



bilidade pelo desemprego, pela crescente exclusão social perpetrada pela globalização. Exime do sistema capitalista a culpa pela falta de emprego. Mesmo os qualificados, quando desempregados, são culpados. O discurso midiático do sistema afirma que suas qualificações não atendem as exigências do mercado e, portanto, ele deve requalificar-se.

Responsabiliza o indivíduo e salvaguarda o sistema da crítica. O modelo se reproduz e se reafirma não apenas pela ação perniciosa do complexo midiático cultural, mas fortemente pela ação das instituições de ensino, ao incorporar o discurso do sistema.

O ensino profissionalizante no Brasil tem mudado na direção desse modelo toyotista para a educação, assimilando valores e práticas defendidos pela globalização do capital.

As anunciadas mudanças na Rede Federal situam-se nesse contexto da mundialização do capital e aprofundamento da Globalização. O Brasil enquadra-se como parte subserviente ao modelo de produção ditado pelo sistema capitalista, através de discursos e práticas oficiais combinadas aos conceitos de empregabilidade e a teoria do capital humano.

Este discurso capitalista tem sido assimilado pelo Instituto Federal de Roraima, notadamente devido a nítida alienação de seus dirigentes e boa parte de seu quadro docente, em face da realidade econômica local e global.

## **1.2. EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE**

No contexto do aprofundamento da Globalização percebe-se o alargamento das fronteiras econômicas, políticas e culturais, destaca-se, também, o aumento da população global e da conseqüente demanda por trabalho, especialmente nos países em desenvolvimento, o que vem a influenciar constantes mudanças nesses campos no sentido de adaptar-se à nova realidade, promovem o encontro da educação com modismo.

Inúmeras transformações ocorrem mundialmente, influenciadas, sobretudo, por fatores de ordem econômica como a estruturação de acordos de livre comércio entre os países de determinada área do planeta, tendem a deflagrar outras mudanças em termos políticos e culturais.

A Globalização proporciona um encontro entre as culturas dos mais diversos países, como possibilidade de trocas enriquecedoras, não apenas como choque

cultural e tem contribuído para uma melhor compreensão do outro, a partir da afirmação de sua identidade e enriquecimento de sua própria cultura com elementos diferentes da sua.

Se por um lado, esta mundialização da economia tem trazido resultados benéficos, por outro tem contribuído para alargar ainda mais o fosso que separa os países pobres dos ricos, haja vista o estabelecimento de novos critérios de categorização desses países.

Outro ponto conflitante no estabelecimento de uma sociedade mundial diz respeito à universalização das tecnologias da comunicação que, se por um lado surge como oportunidade de acesso a um maior número de informações, por outro intensifica a distância entre os que têm e os que não têm acesso a essas tecnologias, produzindo assim redes hegemônicas de controle do poder cultural e político através do monopólio da indústria cultural.

O crescimento dessa complexidade nos coloca frente a fenômenos jamais vistos na história da humanidade, o que acaba por produzir um sentimento de insegurança e incerteza perante o futuro dessa geração. Se por um lado, no entanto, essa perplexidade gera insegurança, por outro, tende a suscitar novas necessidades de

adaptação e novas formas de viver. É neste entre jogo de perplexidade diante da novidade dos fatos e a necessidade de compreendê-los que a educação surge como ferramenta fundamental na formação da capacidade de compreensão da realidade, instrumento extremamente necessário nesse contexto de mudanças.

Nesse sentido, se o indivíduo torna-se capaz de julgar os fatos e os comportamentos da sociedade através de uma visão crítica da realidade, reafirma-se a própria imagem diante de si mesmo, passando a compreender melhor a si e ao outro.

Nesse sentido, a educação deverá produzir vínculos positivos que agreguem referências comuns entre as pessoas, objetivando, essencialmente, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Assumindo esta missão, a educação se depara com um dilema difícil de resolver: Se por um lado é acusada de prima-dona das exclusões sociais, por outro, recebe o apelo para que possa restabelecer a trama do tecido social que aparece rompido pelas inúmeras mudanças ocorridas nesse período. Nessa perspectiva, surge como um fator de coesão, esforçando-se para promover o respeito pela diversidade através do respeito à especificidade dos indivíduos.

Esse respeito à diversidade relaciona-se no mundo do trabalho com a multiplicidade de talentos e com a

riqueza das expressões culturais dos diversos grupos na escola, não a isenta, contudo, de sua missão precípua que é a de “explicar aos jovens o substrato histórico, cultural e religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula” (DELORES, 2003: 59). Nesse sentido, cabe ao sistema educativo preparar cada indivíduo para exercer seu papel na sociedade, não o fazendo aderir a valores pré-estabelecidos, forjados no passado, mas levando-o a construir seu próprio sistema de valores, agindo de forma madura, sem deixar-se levar pelas influências dominantes.

Buscando essa unidade na diversidade, remonta-se a objetivos novos e antigos da educação que agora tem como missão, no contexto do desenvolvimento econômico de que é um dos motores, estabelecer uma análise dos impactos resultantes do encontro entre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano, de maneira a buscar minimizá-los.

Tendo em vista a emergência da sociedade da informação que surge e se dissemina em resposta à busca pelo progresso capitalista, a educação se vê diante de um desafio global, ligado a ampliação das desigualdades relacionadas ao desenvolvimento dos recursos cognitivos,

especialmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil.

A população brasileira sofre grave déficit de conhecimento, ampliando ainda mais a distância que a separa dos países industrializados em matéria de produção científica com foco na pesquisa básica e aplicada, fundamentais ao desenvolvimento econômico. Além disso, a escola brasileira, salvo exceções, estabelece um verdadeiro pacto da mediocridade em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Em consequência disto, dado o estreito relacionamento entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, frequentemente o Brasil apresenta altos índices de insucesso escolar, que gera marginalização e exclusão social entre outros problemas ligados a má educação.

Há um grande desafio à educação em nível global: lutar para reduzir as desigualdades sociais, promovendo nas consciências a necessidade de um desenvolvimento econômico sustentável baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade, tendo em vista a potencialização dos recursos de cada país, seus saberes e seus agentes locais, na criação de novas alternativas que afastem as mazelas do desemprego tecnológico.

Esta “nova” visão para a educação baseia-se no modelo de produção toyotista<sup>1</sup> e exige novas competências e habilidades do trabalhador para ingressar no trabalho industrial.

No contexto do pós Segunda Guerra, o toyotismo ajudou na reconstrução econômica do Japão gerando estabilidade no emprego e desenvolvimento. O grande problema desse modelo de produção é a sua aplicação fora do contexto japonês, a partir da sua ressignificação em sociedades diferentes da japonesa.

No caso japonês, o toyotismo garante a estabilidade no emprego, noutras sociedades se estabelece um novo modelo de formação para o mundo do trabalho. O toyotismo pós-moderno ampara-se no discurso da empregabilidade e no fatalismo da competição:

*As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal, instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. (ALVES: 5)*

<sup>1</sup> O Toyotismo se originou na fábrica da Toyota, no Japão, logo após a II Guerra Mundial. O Japão não podia utilizar a linha de produção criada Ford norte-americana por ser um país com poucas fontes de matérias-primas, pequeno mercado consumidor, capital e mão-de-obra escassos. Fabricava lotes - pequenas quantidades de vários modelos - para o mercado externo e gerava divisas para obter matérias-primas e alimentos. O toyotismo ressignificou produção industrial com a racionalização de custos, aumento da produtividade e competitividade.

Este arcabouço ideológico condiciona corações e mentes à lógica do mercado, a lógica do capital de maneira brutal e unidimensional. O modelo de “desenvolvimento” do capital marginaliza a construção de projetos alternativos de sociedade, marginalizando líderes populares e propostas de transformação social, como é o caso da demonização por parte das mídias do projeto bolivariano, liderado pelo recém-falecido presidente venezuelano Hugo Chávez Frias.

### 1.3. A CRISE DE UM MITO: A EMPREGABILIDADE

As mudanças no mundo do trabalho, produzidas pela aceleração do processo de Globalização do capital, limitam, fortemente, o acesso ao emprego.

Fato concreto é que a empregabilidade se tornou um valor imprescindível no debate educativo. Qualificar-se, especializar-se numa determinada área do conhecimento é cada vez mais uma necessidade obrigatória para todo indivíduo que deseje empregar-se.

O filósofo Schultz formulou na década de 1960 a teoria do capital humano, ao defender a tese de que o desenvolvimento econômico de um país está associado diretamente ao investimento em educação, a fim de permitir ao indivíduo desenvolver conhecimentos e ha-

bilidades demandados pelo mundo do trabalho. Nesse período, a teoria do capital humano era criticada pelo reducionismo economicista de sua teoria. Schultz reforçava o bloco histórico do Estado de Bem Estar Social (Welfare State) baseando-se na observação das experiências de reconstrução econômica da Alemanha e do Japão, ao defender investimentos públicos na educação.

A subordinação da teoria do capital humano ao discurso da empregabilidade, ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por educar-se, descaracteriza-a. A fórmula é simples: se o indivíduo não está empregado, a culpa não é do sistema, mas é dele. Sua provável baixa qualificação profissional é a responsável pelo seu desemprego.

A teoria do capital humano desfigurada com o conceito de empregabilidade retira do sistema capitalista a responsabilidade pela geração de emprego e renda. Coloca-a no indivíduo.

A educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante

ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. (ALVES, 2008: 15)

Felizmente, a precarização do trabalho, a automação dos processos, a redução dos salários a nível global – muitas empresas buscam mão-de-obra barata em países subdesenvolvidos – tem minado o discurso de que a escola sozinha é capaz de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao sucesso no concorrido mundo do trabalho.

*Aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho. Enfim, a política de educação profissional é subtraída de todo o seu contexto sócio-histórico, de modo a desvinculá-la do processo de valorização do capital. (Santos, 2011: 30)*

Sumariamente, o desemprego estrutural do sistema capitalista exclui mesmo os trabalhadores qualificados, como lembra Antunes (2008: 185), o trabalho “desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como na indústria automobilística, sem falar nos inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval, etc”.

Uma dura realidade onde as relações de trabalho e o próprio conceito de qualificação para o mundo do trabalho, defendido nos documentos oficiais das Instituições Federais de Ensino, entram em xeque e nos levam a questionar o verdadeiro sentido da educação profissional ofertada nelas.

*Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador 'polivalente e multifuncional' da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2008: 185)*

As propaladas mudanças ocorridas na Rede Federal vão além da mudança de nomenclatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As políticas públicas de educação profissional do Estado brasileiro são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial.

Assim, a educação profissional tem respondido de modo específico, às necessidades de valorização do

capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. (SANTOS, 2011: 19)

É verdade que o complexo de reestruturação produtiva e o toyotismo impõem um novo perfil de qualificação no mundo do trabalho, legitimando, deste modo, a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista. Só que, ao mesmo tempo, a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão social que limita a capacidade do sistema de produção de mercadorias ao integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos. (ALVES, 2008: 9)

#### **1.4. AS MUDANÇAS NA VISÃO DOS ALUNOS DO IFRR**

Para compreender o impacto da transição do CEFET-RR para o IFRR no Campus Boa Vista apliquei uma pesquisa com um questionário aberto para 97 alu-

nos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do 4º ano dos cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado. Este grupo acompanhou as recentes mudanças na instituição, uma vez que estudam nela desde 2009 e em suas respostas podemos constatar algumas situações emblemáticas.

Mudanças de fato foram poucas, segundo os próprios alunos, público-alvo da instituição, as mais visíveis e impactantes ocorreram na nomenclatura, no fardamento, nas cores e mobiliário dos prédios. Questionando dois alunos do IFRR sobre estas mudanças obtive as seguintes afirmações:

“Na minha visão não mudou nada. Deviam se preocupar mais com as aulas”. (ALUNO A)

“Mudou o nome de CEFET para IFRR e agora tem um Reitor, antes só tinha Diretor. Não lembro mais de outra mudança”. (ALUNO B)

Na prática, quase nada mudou na percepção dos alunos. Temos muito mais do mesmo. Assimila-se um discurso oficial de mudança, mas na prática temos um projeto continuísta de sujeição das antigas escolas técnicas, depois CEFETs e agora Institutos Federais a lógica do sistema capitalista periférico, a qual o Brasil se submete. Utilizamos nessa pesquisa um questionário com

questões abertas para identificar a percepção dos alunos acerca da instituição. A primeira delas refere-se ao questionamento sobre a percepção das mudanças ocorridas na passagem de CEFET para IFRR.

A maioria dos entrevistados não foi além de citar as mudanças na nomenclatura de CEFET para IFRR, no fardamento escolar e na logomarca. Já um pequeno número, cerca de 04 entrevistados, informou que o IFRR, diferentemente do antigo CEFET, possui o status de universidade e oferece cursos de Nível Superior, além de ter um Reitor e um Diretor para cada Campus. Na verdade, numa análise preliminar das respostas dadas pelos alunos, constatamos que eles não sentem as mudanças na instituição de maneira profunda.

A ideia dominante entre os alunos associa as mudanças à nova nomenclatura, ao fardamento e a logomarca da instituição, demonstrando que pouco mudou na percepção deles. Quando questionados sobre a metodologia empregada pelos professores sala de aula, um grande percentual das respostas, 85% respostas, percebeu pouca ou nenhuma mudança. Fato preocupante, pois se a didática não mudou, conclui-se que o ensino ficou igual à situação anterior à mudança de nomenclatura.

Um percentual razoável, 77% afirmam também que mais professores efetivos foram contratados, o que

diminuiu a quantidade de professores substitutos atuando na instituição. Isto significaria uma melhoria qualitativa com a diminuição da rotatividade dos professores da instituição, graças a manutenção de um quadro docente mais homogêneo.

A frágil formação para o mercado de trabalho efetuada nas Instituições Federais de Ensino brasileiras insere-se numa lógica direcionada a produção capitalista dentro de um modelo de subordinação periférica. De fato, isto também ocorre na periferia da periferia do Brasil, no extremo norte, no Instituto Federal de Roraima.

## CAPITULO II

# Ensino de História e Mundo do Trabalho

### 2.1. ENSINO TÉCNICO, MUNDO DO TRABALHO E IFRR

As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da aceleração do processo de globalização, estimulam questionamentos acerca do efetivo papel do ensino técnico profissionalizante, em ofertar uma formação condizente com as necessidades da economia e da sociedade pós-moderna. O quadro atual nos permite indagar sobre os limites existentes entre a formação técnica profissionalizante no Instituto Federal de Roraima e as reais necessidades do mercado de trabalho local.

Recentemente, o IBGE (2010) realizou seu censo e comprovou que o Produto Interno Bruto (PIB) de Boa Vista possui R\$ 3.120.809 gerados pelo setor de serviços, cerca de R\$ 530.817 pela indústria e R\$ 47.620 pela agropecuária. Esses dados permitem concluir que



a participação do setor de serviços na economia de Boa Vista corresponde a mais de 80% e, portanto, os cursos técnicos ofertados pelo IFRR, Campus Boa Vista, devem estar relacionados a esta realidade econômica local. Numa análise preliminar, os cursos técnicos profissionalizantes ofertados no IFRR, Campus Boa Vista, para a comunidade encontram-se deslocados da realidade socioeconômica local e de suas potencialidades. Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oferecidos no Campus Boa Vista, em 2012, são os seguintes: Informática, Eletrotécnica, Eletrônica e Secretariado. A capital de Roraima não possui um parque industrial que justifique a existência dos cursos de eletrônica, eletrotécnica e informática. Não há nem vagas suficientes no mercado de trabalho local para realizar o estágio supervisionado obrigatório, necessário à conclusão do curso. Frequentemente, o aluno é desviado da função técnica a que se destina o estágio quando estagia.

O IFRR, Campus Boa Vista, encontra-se na região amazônica e não há um único curso técnico – nem superior – que esteja relacionado à gestão ou aproveitamento sustentável do meio-ambiente, uma falha grave dos gestores da instituição no planejamento e na racionalização dos recursos públicos federais disponibilizados. Ressalto ainda que há um clamor mundial em fa-

vor da preservação da Amazônia, uma visão ecológica crescente, que realizou em junho de 2012 a Conferência das Nações Unidas para o Meio-Ambiente, a Rio +20. Apesar disso, os demais Campi do IFRR – Novo Paraíso e Amajari – também não ofertam cursos relacionados com a realidade amazônica. Admitamos que as razões para tal grave ato residam tão somente na incapacidade de compreender a realidade local pelos gestores e parte dos professores da instituição. Ou estejam relacionadas à falta de visão de futuro e ao frágil planejamento estratégico para transformar a tímida economia local. Talvez aqueles que planejam a criação de novos cursos e o funcionamento dos cursos já existentes no Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista, não se importem muito com estas coisas.

O número de esperançosos jovens matriculados em 2012 no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Campus Boa Vista, segundo a Coordenação de Registro Escolar (CORES) do IFRR foi o seguinte:

Tabela 1: Alunos Matriculados em 2012 no Ensino Técnico Integrado.

CURSO	TOTAL DE MATRICULADOS
ELETRÔNICA	129
INFORMÁTICA	153
SECRETARIADO	230
ELETROTÉCNICA	151
TOTAL DE ALUNOS	663

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFRR/ Campus Boa Vista.

Fevereiro/2013.

As mudanças no mundo do trabalho, produzidas pela aceleração do processo de globalização e mundialização do capital, limitam fortemente o acesso ao emprego na sociedade pós-industrial. Dissemina-se a ideia de que a empregabilidade, ou seja, a capacidade de se colocar ou recolocar no mercado de trabalho tornou-se um valor imprescindível e as competências e habilidades necessárias para tal devem ser adquiridas na escola. Qualificar-se ou especializar-se numa determinada área do conhecimento se torna uma necessidade fundamental para quem deseja possuir renda. No entanto, a precarização do trabalho, a automação dos processos produtivos, o desemprego estrutural e a redução dos salários a nível global – muitas empresas buscam mão-de-obra barata em países subdesenvolvidos a fim de aumentar sua lu-

cratividade – tem minado o discurso acerca da empregabilidade. Apesar de se acentuar a percepção coletiva, o modus operandi social, de que a escola deve ser capaz de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao sucesso no concorrido mercado de trabalho, não se tem conseguido dar respostas suficientes aos problemas estruturais do capitalismo.

Essa preocupante realidade do capitalismo global, da unicidade dos discursos, fragiliza os conceitos de trabalho e o qualificação para o mundo do trabalho presentes nos documentos das instituições profissionalizantes e no modelo do governo brasileiro para a educação. Questionar o verdadeiro sentido da educação profissional no Brasil, ofertada nas Instituições Federais de Ensino, é refletir sobre sua eficácia.

## 2.2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

O ensino de História no século XXI ainda segue o enfoque de uma pedagogia tradicional, centrada na figura do professor que domina o conhecimento e o repassa aos seus educandos de forma tradicional, de maneira a prepará-lo para o Vestibular. Condena-se a transmissão exagerada de conteúdos, mas é o que se tem feito nas es-

colas brasileiras de maneira a cumprir o “programa” para o Vestibular e, recentemente para o ENEM.

Aulas expositivas de conteúdos programáticos no Ensino Médio voltados para o Vestibular, pouco relacionados com a realidade local não se constituem numa exceção em nossas salas de aula mais uma prática corriqueira. Há professores que se modernizam e fazem uso de novas tecnologias como o Datashow, mas apenas utilizam este recurso como uma maneira de substituir o antigo projetor de slides ou para escrever menos no quadro. De maneira geral, a educação bancária – tradicional – reproduz-se em plena era digital.

Encontramos nas escolas uma pedagogia formidável no discurso, mas na prática forma sujeitos passivos e não críticos ao sustentar uma metodologia legitimada pela supervalorização dos conteúdos curriculares. Os processos pedagógicos repetem, em sala de aula, o método educativo tradicional, condicionando a prática docente ao cumprimento dos programas estabelecidos, contribuindo para manter uma educação bancária.

Este modelo tradicional de ensino tem sido pouco eficiente para ajudar o estudante a desenvolver competências de aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos. Contribuindo para ampliar a crise do Ensino Técnico

co Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelos Institutos Federais de Educação brasileiros.

Uma crise de identidade e de finalidade existe nos Institutos Federais e ela está relacionada ao verdadeiro sentido da formação técnica, no que tange a estar formando mão-de-obra para o mercado de trabalho ou a estar preparando indivíduos para ascender ao ensino superior. Este processo gera uma improdutividade, no mínimo, entre o que se propõe na Organização Didática - o projeto político-pedagógico (PPP) do IFRR - e a realidade concreta do ambiente escolar e os anseios dos educandos.

Inexiste um documento conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP) no IFRR. A nomenclatura dada para um documento semelhante ao PPP na instituição é a Organização Didática, documento que sistematiza e organiza a dinâmica pedagógica da instituição. Esquematiza detalhadamente toda a organização didática e pedagógica da instituição e encontra-se dividido em seis títulos e seus respectivos capítulos: da organização da instituição, da organização didática, o regime escolar e a estruturação dos cursos, o ingresso e a matrícula, o corpo discente e o corpo docente.

Algumas situações descritas na Organização Didática não se concretizam em realidade educativa como a observada no artigo a seguir:

*Art. 9º O IFRR tem por finalidades e características:  
IX – Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.*

Há um enorme distanciamento entre teoria e prática. Não há no IFRR, Campus Boa Vista, um projeto pedagógico voltado para a preservação do meio ambiente. Além do que a produção, desenvolvimento e difusão de tecnologias para a comunidade local é praticamente nula. As pesquisas são isoladas, pouco articuladas ao ensino e, muitas vezes, quando ocorrem fazem parte do trabalho louvável de alguns abnegados professores.

Determinar através de resoluções internas que haja mudanças sem cobrar que elas aconteçam não faz diferença nenhuma. Não muda nada.

No tocante ao currículo do IFRR, a Organização Didática apresenta no seu artigo, a que “construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho, por meio de atividades práticas, visitas técnicas, estágios e outros instrumentos”.

Em relação a avaliação da aprendizagem dos alunos, o IFRR refere-se em sua Organização Didática aos conceitos de competências e habilidades para o mundo do trabalho. Desse modo, a instituição entende que a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades se expressam através das competências requeridas para a qualificação profissional nas diversas áreas do conhecimento e habilitações correspondentes.

*Art. 81 A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ter como parâmetros os princípios da proposta pedagógica e curricular, a função social e os objetivos da escola, os objetivos da área de conhecimento e as respectivas competências e habilidades gerais e específicas .*

Nesse sentido, a avaliação no currículo escolar no IFRR deve ser entendida como o instrumento no processo de contextualização com o mundo do trabalho e a realidade concreta. Favorece a percepção dos pontos de distorção e evidencia a necessidade de reformulações, adequações e melhorias na definição das competências e habilidades do objeto de estudos.

Realmente ainda estamos distantes de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências, que busque uma aprendizagem significativa dos educandos e que o conhecimento adquirido por eles se dê na relação sujeito-objeto-realidade com a mediação do

professor. O ensino ofertado quando muito tem servido para formar “aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo” (FRIGOTTO, 1984: 151).

O ensino de História entra nessas discussões pedagógicas sobre a finalidade da educação e destaca-se por difundir a necessidade de levar os educandos ao fazer historiográfico. Por isso, já existem várias tentativas de aproximação do educando as fontes históricas.

Nesse sentido, Meneses (2003: 20) propõe que:

*A história vigente, para melhor atender a seus propósitos e responsabilidades, amplie seu horizonte de ação e seu instrumental, deixando de amputar da vida social e das forças de transformação histórica uma faixa relevante de fenômenos (além de insuperável manancial de informações) que é insensato ignorar.*

Assim, podemos dizer que o ensino de História precisa ir além da superficialidade dos conteúdos trabalhados pela historiografia tradicional dos livros didáticos, com uma interação com outras fontes e ramos disciplinares, numa multiplicidade de documentos, como músicas, poesias, artigos, fatos etc., pois “a dinâmica própria à pesquisa histórica atual força ao diálogo” (LE GOFF, 1995: 71), que transcende o óbvio.

Sendo assim, favorecer a compreensão do ensino de História como subsídio para uma nova prática escolar se faz a priori urgente, porque, uma vez inserido o estudante numa instituição educacional, ele necessita que seja ouvida a sua voz e o que este busca e anseia na História é essencial. Como bem diz Hobsbawn (1998: 97) “[...] os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos do seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização”.

### 2.3. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nas últimas décadas do século XIX, a História e a historiografia na educação brasileira tiveram um caráter determinado pela vertente tradicional, cuja concepção tinha inicialmente, uma proposta implícita de limitar o conhecimento do estudante aos grandes acontecimentos da história nacional e aos feitos de seus heróis. Tal concepção gerava também a preocupação de não criar questionamentos e debates relativos aos conteúdos estudados em sala de aula, de forma que não se incentivasse uma postura crítica e a formulação de uma história-problema. Assim, baseada em uma vertente positivista<sup>1</sup>, a his-

<sup>1</sup> A historiografia positivista surgiu no século XIX e preconizava uma história oficial, centrada na ideia de que os heróis oficiais constituíam o motor da história. A história positivista teve forte influência na historiografia brasileira até as primeiras décadas do século XX, quando a Nova História passou a influenciar os historiadores.

toriografia brasileira defendia a ideia de que a “verdade absoluta” baseada no espírito científico, seria a única válida, sendo a pesquisa realizada em documentos oficiais e diplomáticos, pensada como a fonte de informações que mais se aproximava da realidade histórica.

A criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, marca a inserção da disciplina de História no currículo da escola secundária brasileira. Ao mesmo tempo institui uma política do Estado imperial brasileiro com a formação de seus quadros em território nacional. A recém-criada instituição pretendia tornar-se modelo pedagógico para o Brasil e inspirou-se em modelos importados, como o francês. Ademais, no Colégio Pedro II havia uma forte influência das teorias e filosofias católicas.

Seus Estatutos foram organizados com base nos dos liceus franceses e boa parte dos mesmos eram cópias literais daqueles estabelecimentos. As disciplinas que deviam ser estudadas eram Gramática Nacional, Gramática Latina, Latinidade, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria Mecânica, Astronomia, Zoologia, Botânica, Mineralogia, Química, Física, Desenho e Música Vocal (FERREIRA; ARICLÊ, 2004: 7).

A influência do Colégio Pedro II na formação dos currículos escolares nacionais estendeu-se até o período republicano. Segundo (HOLLANDA, 1957: 11):

*os programas de ensino eram formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino oficialmente mantidos pelos Estados, quando estes haviam obtido equiparação, seguindo-se os princípios da distribuição de disciplinas impostas pela legislação federal. As escolas particulares submetiam-se aos programas do Colégio Pedro II, quando desejavam obter juntas examinadoras oficiais – as únicas autorizadas a conferir valor legal aos exames realizados nos mesmos e deveriam, por lei, seguir o programa do ginásio modelo federal.*

Em relação ao ensino de História anterior ao Colégio Pedro II, diversos são os estudos que apontam sua ausência nos currículos escolares das províncias brasileiras, mesmo antes da expulsão dos jesuítas, em 1759. Como afirma Manoel (2003: 5):

*A História, agora entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular, portanto, entendida como disciplina obrigatória na formação escolar em todos os níveis de ensino, por isso grafada com maiúscula, é de data recente no Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Bra-*

*sil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827.*

Havia uma estreita ligação entre o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1837. Este fato é determinante na construção do currículo para o ensino de História no Brasil. Segundo Manoel (2003: 9),

*(...) as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio. O significado desse atrelamento é muito importante, porque se tratava de vinculações políticas que determinavam a própria direção a ser seguida no estudo da História Universal, conforme a nomenclatura da época, e no estudo da História do Brasil.*

Ernesta Zamboni observa que, desde a sua instituição como disciplina escolar até as últimas décadas do século XX, a História foi campo privilegiado da preservação de heróis e de uma memória nacional, interferindo profundamente na formação dos conceitos de nação e cidadania (ZAMBONI, 2005: 44). Seguindo na mesma direção Thaís Fonseca destaca:

*A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação (FONSECA, 2004: 24).*

No caso brasileiro percebe-se que desde meados do século XIX passando pela Proclamação da República e as primeiras décadas do século XX, o projeto destinado ao ensino da História era preparar as classes dominantes para o exercício do poder e controle da sociedade. Percebe-se uma forte influência da história oficial e tradicional nos currículos da disciplina, focada nos grandes vultos e acontecimentos históricos determinados pela visão da classe dominante brasileira e formadora da ideologia de Nação, positivista e liberal.

O contexto socioeconômico brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940, era condicionado por uma forte ânsia de modernização capitalista liderada pelas elites

do país, excluindo grande parte da população desse processo. Paralelo a esse contexto, a chamada “Nova História” baseada na *École des Annales* defendia um trabalho conjunto da História com as demais ciências humanas (filosofia, sociologia, antropologia, etc.), uma revisão técnica e metodológica de pesquisa, preocupando-se com uma interpretação fundamentada, aumentando assim, as oportunidades de ampliar e conhecer novos campos a serem estudados, diversificando o objeto de estudo que poderia estimular o surgimento de uma consciência histórica.

A polarização ideológica da Guerra Fria entre partidários da ideologia capitalista e partidários da ideologia socialista refletiu-se no processo educacional brasileiro. A pesquisa histórica torna-se influenciada pelas particularidades entre o individual e o coletivo. Consolida-se o estudo das contradições da sociedade brasileira como novo alvo de orientações das discussões políticas. Assim sendo, a disciplina de História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos estudantes.

A partir da década de 1950, surge uma concepção histórico-social voltada para a especificidade dos problemas a serem abordados: uma ideologia formada no movimento operário e no socialismo. Conceitos marxistas

tas como conjuntura, infraestrutura, superestrutura e o reconhecimento da luta de classes como força motriz da história penetraram no meio operário e sindical brasileiro, o que não tardou a influenciar o ensino de História. Destaca-se a produção marxista do período voltada especialmente para temáticas econômicas, realizada por historiadores como Caio Prado Junior, que publicou *História Econômica do Brasil* nesse período.

Impregnada por conceitos antropológicos aliados ao uso quantitativo pelas ciências sociais dentro de um período marcado, como ressalta Hebe Castro, “... por avanços na informática e pela explosão de tensões sociais...”. (CASTRO, 1997: 50). Nos anos 60, a historiografia passa a ser fundamentada em abordagens marxistas. Com a instauração da Ditadura Militar brasileira ocorre uma mudança conceitual nos rumos do ensino da História.

A partir da redemocratização em meados dos anos 80 e na década de 90 teremos a adoção de um novo modelo econômico com ênfase nas políticas neoliberais. Em relação ao currículo de História ocorre a necessária separação da Geografia com o fim da disciplina Estudos Sociais, criada na Ditadura.



Assim, as reformas curriculares dos anos 1980-90 incorporaram a preocupação com um ensino de História que superasse a memorização dos conteúdos e unicidade de discurso. Ao invés da História dada, a aula, para o professor e os alunos passava a ser considerada um momento privilegiado da investigação histórica. (FILHO, 2012: 6)

Transposto para a educação, o neoliberalismo se baseia na Teoria do Capital Humano<sup>2</sup> ao identificar na educação a solução para as desigualdades sociais, na medida em que o educando recebe informações suficientes para ingressar no mercado de trabalho com mais produtividade.

*Aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes para a produtividade das pessoas na organização enquanto forneçam hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina etc. (FRIGOTTO, 1993: 46).*

Surge assim, uma nova concepção de ensino voltada para o mercado. Nesse contexto, os PCNs nascem como reflexo aos novos anseios das políticas e de debates acadêmicos. Objetivando fazer do estudante um cidadão. Orienta-o de forma que possua uma consciência de

<sup>2</sup> A Teoria do Capital Humano (TCH), criada por Schultz, defende que grandes investimentos em educação promovem o desenvolvimento dos países e utiliza o exemplo do Japão, arrasado pela Segunda Guerra Mundial, que investiu pesadamente na formação de seu povo no pós-guerra e se tornou uma potência.

que é sujeito ativo na História. O mesmo deve apresentar posições críticas frente aos problemas e fatos sociais. Torna-o ciente de sua identidade, a partir do conhecimento de suas referências e identificação das contradições no seu cotidiano social, lutando por melhores condições de vida. Porém, as proposições encontradas nos PNCs esbarram na realidade da escola brasileira. Nela, o aluno “esperto” desprovido de conhecimento escreve qualquer coisa na prova, mesmo sem ter estudado a matéria e é bem avaliado por muitos professores brasileiros, a norma do Estado da não reprovação, da progressão automática é inconveniente com a qualidade de ensino. O mérito desse tipo de aluno está no seu esforço. Os resultados positivos esperados no futuro profissional desses alunos não tem muita importância para esse modelo de professor e avaliação de “aprendizagem”.

A assertiva de Conceição CABRINI (2000: 36) resume bem as ideias centrais de uma perspectiva diferente da prática dominante nessas escolas. Para os defensores dessa nova corrente de pensamento, de maneira geral, a História “é para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida [...]”

Em “O ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva”, Elza Nadai (1993) procura discutir as novas perspectivas do ensino nas escolas brasileiras bem como a relação constante entre o discurso e a prática desse tema. Neste sentido defende a preocupação com um trabalho voltado para a desalienação, a historiografia contemporânea ficaria responsável por avaliar e refletir sobre a ideologia construída acerca do ensino de História no currículo.

A autora defende alguns pontos que considera fundamentais para identificarmos a problemática do ensino de História. Dentre eles, pode-se destacar a interação dos agentes sociais na construção do movimento coletivo, na medida em que “... alunos e professores são sujeitos da história, do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir [...]”. (NADAI, 1993: 160).

Não mais sendo um recurso da tradicionalíssima metodologia de ensino que é utilizada como educação bancária<sup>3</sup>, a própria História passa a ser vinculada a outros conceitos que tiveram uma revisão do seu significado.

3 Para Paulo Freire, a educação bancária representa a educação tradicional, em que o educador é o “dono” do saber e o educando é um mero ouvinte, um sujeito passivo. Em uma educação problematizadora, não se transfere o conhecimento, mas ele é compartilhado e construído pelas experiências. Constroem-se seres críticos através da dialógica, ou seja, do diálogo entre educador e educando.

Entre os trabalhos desenvolvidos nessa área do ensino de História e suas vertentes historiográficas, sob o título de “Histórias do Ensino de História no Brasil”, Ilmar Rohloff de Mattos organizou uma coletânea em 1998, com publicação pela editora Acess, congregando um texto de introdução do próprio organizador e seis capítulos com diferentes autores vinculados ao projeto “Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador”. A coletânea reúne capítulos de autores conhecidos da área de História e do ensino de História, e constitui esforço importante de constituição da pesquisa histórica sobre o ensino de História no Brasil, com uso de variadas fontes de investigação no processo de construção dos objetos e das interpretações apresentadas.

Outro importante trabalho realizado na área da pesquisa historiográfica é o livro “A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação”, do historiador francês Marc Ferro (1983), uma importante obra que transita por campos como a História, Geografia e a Ciência Política, buscando analisar os conjuntos e modelos de História que são explorados por determinados grupos específicos, que proporcionam uma visão da História que, se não traz na sua essência a cientificidade e seriedade necessárias, traz uma História que ao valori-

zar determinados pontos de vista, constituem uma visão fragmentada dos fatos históricos, tornando-os descontextualizados e manipulados por pequenos grupos.

Le Goff atenta para o fato de que o surgimento de paradigmas entre a História total e a História Nova é um dos grandes problemas que enfrenta a historiografia atual, marcado pelo paradigma da História temática.

De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquece-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das Histórias. (LE GOFF, 1982: 12).

O cerne da discussão, contudo, conforme afirma Le Goff, não fica por conta da afirmação da História temática nem da negação da História cronológica, mas sim, de que forma elas são analisadas e utilizadas na prática de ensino-aprendizagem em trabalho individual ou conjunto.

Pode-se conduzir, partindo desta premissa, uma discussão sobre o papel do currículo de forma que o conceito de ensino se identifique com o de construção: há uma necessidade do professor, aliando o conhecimento

histórico ao pedagógico, buscar a criação de um espaço (sala de aula) onde se possa orientar o estudante e o professor através de questionamentos presentes nos conteúdos a elaborar um posicionamento crítico do contexto e conjuntura, além de fazer relações e leituras sobre passado e presente bem como associações com o seu cotidiano.

Seguindo este princípio, Carretero (1997) salienta a importância do professor distinguir conhecimento histórico de conhecimento sociológico, ou como ele pode fazer com que o estudante não apenas compreenda conceitos e características de determinada sociedade em referida época, mas principalmente, estabeleça relações entre os aspectos temporais e as diversas culturas, ou seja, com a historicidade de cada espaço.

Nesse sentido, o autor aborda no capítulo I as características do conhecimento social e histórico como um dos temas que se subdivide entre outros, em “...as transformações que os conteúdos históricos e sociais sofrem de acordo com as influências ideológicas e políticas...” e “...nas disciplinas histórico-sociais não há fatos puros. Os fatos são selecionados de acordo com as teorias sustentadas pelo historiador ou pelo cientista social”. Esse trecho reforça, em especial, as ideias acima descritas.

É essencial uma consciência por parte dos estudantes e professores sobre os fatos históricos. Tornando o ensinar e aprender História algo saboroso, como uma boa comida. Um verdadeiro alimento para a vida em sociedade.

Antônio Flávio Moreira (1997) considera o currículo como uma ferramenta de transformação social a partir do momento que este percorre caminhos através de processos de “... renovação, conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados...”; todo esse conjunto apoiado na ideia de uma história mais social, voltada para uma visão utópica vinculada a uma sociedade democrática e uma consciência crítica ligados a um projeto político com o intuito de trazer “à tona” a subjetividade dos contextos históricos, o conhecimento da participação das periferias na história. (MOREIRA, 1997: 11).

Quanto a formação para o mundo do trabalho, podemos dizer que nas discussões internacionais sobre as novas qualificações, requeridas no mundo do trabalho, destaca-se a orientação para o conceito de “competências”. A partir dele estimula-se a construção de um novo modelo de trabalhador e de educador necessários ao atual estágio do sistema capitalista. Segundo Peixoto (2009, p. 33): “Tomando como referência a caracterização que

os neoliberais defendem para o trabalhador da empresa, podemos dizer que o educador requerido pela política neoliberal deve ser um educador polivalente, crítico, dinâmico, comunicativo e eficiente”.

Recentemente, este conceito tem sido utilizado como base para a definição dos pressupostos do novo currículo do Ensino Médio no Brasil, o qual está articulado à definição do modelo de educação para o século XXI, presente no relatório Delors da UNESCO (1997).

#### **2.4. RELATÓRIO DELORS, MODELO DAS COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO DO SÉC. XXI**

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos<sup>4</sup>, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a UNESCO desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o

<sup>4</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos criada em 1990 define que os países signatários do documento sigam um Plano de Ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações até o ano de 2015.

desenvolvimento social e econômico dos países.

Em meio a um contexto de profundas mudanças no *modus vivendi* das sociedades atuais, cujo processo constante de mundialização dos sistemas econômicos, políticos e culturais, onde as fronteiras se encontram delineadas não mais por critérios territoriais e políticos mas por interesses econômicos comuns das nações, produz grandes desafios aos sistemas educativos que se veem diante de um mundo novo que demanda a formação de um novo homem, mais aberto às modificações que ocorrem, mais apto a compreender o outro e a si mesmo, dada a instantaneidade das relações sociais, cujas bases são efêmeras e fugidias.

Nesse cenário de incertezas que caracteriza a perplexidade do ser humano frente aos desafios do futuro, o Relatório Jacques Delors, organizado por uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, representa uma reflexão séria sobre a realidade e as perspectivas dos sistemas educativos para o presente século, identificando necessidades e apontando caminhos para “uma educação à prova das crises nas relações sociais” (DELORS: 52).

O documento da UNESCO estrutura-se em nove capítulos, divididos entre três partes, intituladas, respec-

tivamente, “Horizontes”, “Princípios” e “Orientações”, cujos títulos relacionam-se ao conteúdo dos capítulos que nelas se apresentam.

Na primeira parte estão distribuídos os capítulos que dão conta de situar o tema educação no contexto da pós-modernidade, com suas grandes transformações, suas incertezas, seus encaixos, destacando, entre eles, “as diferentes faces da interdependência planetária”, incluindo as tensões que permeiam esse encontro entre os dois séculos. Enfatiza, sobretudo, a necessidade crescente de novas definições e ações no campo da educação no sentido de proporcionar aos sistemas de ensino maior segurança em relação às demandas dessa educação em escala mundial.

Na segunda parte, intitulada “Princípios”, estabelecem-se as bases ou os “Pilares” para uma Educação Planetária. Amplia-se, assim, a concepção de educação, acrescentando ao tradicional “Aprender a Conhecer” outros três pilares: “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a Ser”, sobre os quais se assentaria a educação do futuro. O estabelecimento desses pilares para a educação conforme anuncia o próprio capítulo, tem como objetivo alargar as fronteiras da educação, desmitificando seu caráter de finitude e estabelecendo

um conceito de educação permanente que se processa “ao longo de toda a vida”.

A terceira e última parte do Relatório, que se abriga sob o título “Orientações” organiza-se em quatro capítulos, inclui o epílogo, com textos individuais de cada membro da comissão onde se trata com maior especificidade dos problemas de cada nação, e o apêndice, que reúne documentos produzidos pela Comissão. Como o próprio título anuncia, esta parte do livro caracteriza-se por apresentar novos rumos, novas perspectivas para a educação mundial, destacando a educação básica como um “passaporte para a vida”, cujos princípios devem firmar-se em “participação e responsabilidade da coletividade”.

Destaca ainda a necessidade de reformas no ensino secundário e superior estabelecendo um imperativo “a luta contra o insucesso escolar” e a promoção do ensino de qualidade para todos. Nesse sentido, apresenta novas perspectivas para a formação e qualificação dos professores, estabelecendo também diferentes opções educativas de inovação e descentralização de recursos financeiros, associadas aos atores do projeto educativo, de forma a favorecer uma verdadeira autonomia dos sistemas educativos.

Conclui-se o Relatório da UNESCO reafirmando o papel da Cooperação Internacional no estabelecimento de uma educação para a aldeia global, onde homens e mulheres, jovens e crianças tenham acesso e permanência com sucesso e com igualdade de condições nos sistemas educativos, cujos princípios estejam voltados para a relação entre educação e desenvolvimento social, onde se possa converter dívidas em projetos educativos através de parcerias e intercâmbios internacionais.

Em seguida, conforme anunciado anteriormente, apresenta-se o epílogo com textos relacionados aos temas tratados no Relatório Delors, cujos autores são especialistas mestres e doutores em educação, pesquisadores do mundo inteiro que se unem em torno de uma causa comum: a compreensão da educação como um bem de todos e a que todos têm direito ao acesso e permanência, lutando pela igualdade de condições, dizimando preconceitos e acepções relativas a crenças, etnias, gêneros ou nacionalidades.

No sentido de situar a discussão que se desenvolvem ao longo do relatório, inicia-se apresentando a concepção de educação adotada pela comissão, dando especial destaque ao caráter utópico, porém necessário dessa educação do futuro. Nessa perspectiva, a educação é apresentada como “um trunfo indispensável à huma-

nidade na construção de seus ideais de paz, da liberdade e da justiça social” e também como “um grito de amor à infância e à juventude” (DELORS: 11).

Em seus preâmbulos, o presidente da Comissão faz questão de destacar o papel central da UNESCO como um organismo internacional fundado em bases de esperança por um mundo melhor, respeito pelos Direitos Humanos e práticas de compreensão mútua, no sentido de fornecer os elementos necessários à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estabelecendo um quadro prospectivo em relação à constituição desses ideais perseguidos pela Comissão, o autor passa a analisar o “sentimento de desencanto” que parece ter dominado o mundo no final do século passado, contrastando com as notáveis descobertas e progressos no campo da ciência. Nesse sentido, destaca as chamadas “desilusões do progresso”, caracterizada pelo aumento do desemprego e da exclusão social, e os riscos que ameaçam o ambiente natural como “grandes desafios intelectuais e políticos” do presente século, permeado por tensões internas e externas nos grupos sociais, nas comunidades de base, nas nações.

Entre estas tensões destaca a insegurança dos indivíduos frente à mundialização da economia e da cultu-

ra, no sentido de solucionar o dilema ligado ao contraste comunidade local e comunidade global: De que forma a identidade local pode ser preservada diante de tamanha flexibilização das fronteiras sociais e culturais? Como estabelecer um ponto de equilíbrio entre o universal e o singular, mantendo as riquezas das tradições e da sua própria cultura?

Nesse sentido, a tradição e a modernidade se debatem no mesmo cenário, deflagrando um novo foco de tensão: Como adaptar-se à modernidade sem negar a si mesmo, suas tradições, sua cultura? Como afirmar sua identidade cultural e autonomia sem comprometer a liberdade e a evolução do outro?

Estes e outros questionamentos situam-se no contexto da evolução do conceito de aldeia global, cujos fatores de base constituem-se a partir da necessidade de alargamento das fronteiras econômicas, políticas e culturais, destacando-se, entre eles, o aumento da população global, especialmente nos países em desenvolvimento, o que vem a influenciar constantes mudanças nesses campos no sentido de adaptar-se à nova realidade.

Inúmeras transformações ocorrem mundialmente, influenciadas, sobretudo, por fatores de ordem econômica que, com a estruturação de acordos de livre co-

mércio entre os países de determinada área do planeta, tende a deflagrar outras mudanças em termos políticos e culturais. O encontro entre as culturas desses países, quando visto como possibilidade de trocas enriquecedoras, tem contribuído para uma melhor compreensão do outro a partir da afirmação de sua identidade enquanto nação e enriquecimento de sua própria cultura.

Se por um lado, esta mundialização da economia tem trazido resultados benéficos, por outro tem contribuído para alargar ainda mais o fosso que separa os países pobres dos ricos, haja vista o estabelecimento de novos critérios de categorização desses países.

Outro ponto nevrálgico no estabelecimento de uma sociedade mundial diz respeito à universalização das tecnologias da comunicação que, se por um lado surge como oportunidade de acesso a um maior número de informações, por outro intensifica a distância entre os que têm e os que não têm acesso a essas tecnologias, produzindo assim redes hegemônicas de controle do poder cultural e político através do “monopólio das indústrias culturais” (DELORS: 40).

O crescimento dessa complexidade nos coloca frente a fenômenos jamais vistos na história da humanidade, o que acaba por produzir um sentimento de in-

segurança e incerteza perante o futuro dessa geração. Se por um lado, no entanto, essa perplexidade gera insegurança, por outro, tende a suscitar novas necessidade de adaptação e novas formas de viver. É neste entre jogo de perplexidade diante da novidade dos fatos e da necessidade de compreendê-los, que a educação surge como ferramenta fundamental na formação da capacidade de julgamento, instrumento extremamente necessário nesse contexto de mudanças.

Nesse sentido, sendo capaz de julgar os fatos e os comportamentos de outrem através de uma visão crítica da realidade, reafirma-se a própria imagem diante de si mesmo, passando a compreender-se melhor a si e ao outro, aprendendo a “Ser no mundo”.

Desse paradoxo desenvolvido entre o ser local e o ser no mundo é que surge a ideia da coesão social, denominada neste texto como “um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos” (DELORS: 51).

À educação cabe, nesse sentido, produzir vínculos positivos que agreguem referências comuns entre as pessoas, objetivando, essencialmente, “o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”. Assumindo



esta missão, a educação se depara com um dilema difícil de resolver. Se por um lado é acusada de aprofundar as exclusões sociais, por outro, recebe o apelo para que possa restabelecer a trama do tecido social que aparece rompido pelas inúmeras mudanças ocorridas nesse período. Nessa perspectiva, surge como um fator de coesão, esforçando-se para promover o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos.

Esse respeito à diversidade, no trabalho com a multiplicidade de talentos e com a riqueza das expressões culturais dos diversos grupos na escola, não a isenta, contudo, de sua missão precípua que é a de “explicar aos jovens o substrato histórico, cultural e religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula” (DELORS: 59). Nesse sentido, cabe ao sistema educativo preparar cada indivíduo para exercer seu papel na sociedade, não o fazendo aderir a valores pré-estabelecidos, forjados no passado, mas levando-o a construir seu próprio sistema de valores, agindo de forma madura, sem deixar-se levar pelas influências dominantes.

Agindo dessa forma, com maturidade e espírito de abertura, será capaz de desenvolver uma aprendizagem independente e permanente, desde a infância e ao longo da vida, a partir da competência crítica que lhe

permita ter “um pensamento livre e uma ação autônoma”.

Buscando essa unidade na diversidade, remonta-se a objetivos novos e antigos da educação que agora tem como missão, no contexto do desenvolvimento econômico de que é um dos motores, estabelecer uma análise dos impactos resultantes do encontro entre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano, de maneira a buscar minimizá-los.

Tendo em vista a emergência da sociedade da informação que surge e se desenvolve em resposta à busca pelo progresso tecnológico, a educação se vê diante de um quadro de desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos, especialmente nos países em desenvolvimento, que sofrem grave déficit de conhecimento, destacando ainda mais o fosso que os separa dos países industrializados em matéria de atividades científicas, de pesquisa e de desenvolvimento.

Em consequência disto, dado o estreito relacionamento entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, esses países, frequentemente apresentam altos índices de insucesso escolar, o que, por sua vez gera a marginalização e a exclusão social entre outros problemas ligados a estes.

Mais uma vez se coloca um desafio à educação global: lutar para reduzir essa desigualdade, promovendo uma consciência da necessidade de um desenvolvimento econômico sustentável baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade, tendo em vista a ativação dos recursos de cada país, seus saberes, seus agentes locais, na criação de novas alternativas que afastem os “malefícios do desemprego tecnológico”.

No sentido de definir novos rumos para a educação que o quadro anterior demanda, a Comissão estabelece, conforme já anunciado, quatro pilares para a educação, destacando a importância de se oferecer meios para a compreensão de “um mundo complexo e constantemente agitado” mas também a responsabilidade de se construir “uma bússola que nos permita navegar através dele”.

Entre estes princípios estabelecidos como base para a educação planetária está o “Aprender a aprender” que diz respeito não somente a aquisição de um repertório de saberes pré-estabelecidos pela humanidade mas também aos meios, os instrumentos necessários a essa aquisição, funcionando como um “aprender a aprender”, onde são organizadas estratégias de metacognição, pois o indivíduo é capaz de compreender como se processa

essa aprendizagem e os meios necessários a sua consecução.

A compreensão da aprendizagem a partir dessa base amplia as possibilidades de sucesso do aluno nos sistemas formais de ensino e o capacita a gerenciar suas próprias estratégias de aquisição do conhecimento, possibilitando-lhe maior autonomia. Essa capacidade para gerenciar o conhecimento pressupõe outra, que é a de aplicação desse conhecimento em outras situações, inclusive no mundo de trabalho.

Extremamente ligado ao anterior este princípio responde à exigência do mercado de trabalho, no sentido de oferecer indivíduos não somente capazes de exercer sua função, mas também com competência para tomar decisões com rapidez, lidar melhor com as pessoas, trabalhar em equipe, assim como com “capacidade de iniciativa” e “gosto pelo risco”.

Essa nova pessoa, esse novo profissional que chega ao mercado de trabalho com capacidade de trabalhar em grupo e de lidar com as pessoas tem como característica o lidar bem com a diversidade o que pressupõe a aquisição e desenvolvimento do terceiro princípio que é o de “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. Esse princípio diz respeito, especialmen-

te, à capacidade de afirmar-se enquanto identidade pessoal sem negar a identidade do outro, sendo capaz, em consequência disto, de sentir-se corresponsável por um projeto de uma sociedade melhor onde se possa evitar ou resolver conflitos de forma racional e pacífica.

Para alcançar essa compreensão, contudo, reafirma-se a necessidade do indivíduo conhecer-se e desenvolver-se profundamente como pessoa em sua totalidade – intelectual, estética e espiritualmente, com sensibilidade para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes situações da vida” (DELORS: 99). A esse princípio dá-se o nome de “Aprender a ser”, o qual representa, de forma geral, uma preocupação com o temor da desumanização do mundo ligado à evolução da tecnologia a que se assiste atualmente.

O desenvolvimento dessa nova concepção de educação baseada em amplas possibilidades e visões passa a representar a necessidade de ruptura com a visão tradicional da educação, dividida entre educação inicial e educação permanente, desenvolvendo o conceito de “continuum educativo” onde os saberes adquiridos ao longo da vida interpenetram-se e enriquecem-se englobando todos os processos que levam a um conhecimen-

to mais dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmo. Este conceito se apresenta como a chave que abre as portas do novo século e, além de constituir em uma exigência democrática, representa a resposta aos novos tempos e aos novos campos de aplicação da educação, ao quais exigem um caráter pluridimensional e dinâmico de aproveitamento das sinergias educativas.

Longe de se opor à educação formal, essa perspectiva de educação acredita que “é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e as aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” (DELORS: 121). Não nega, contudo, a importância da educação informal e afirma que “é no seio da família, assim como nos níveis mais elementares da educação básica que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida” (DELORS: 123).

Nesse sentido, concebe-se a educação básica como um “passaporte para a vida”, de forma que é imperioso que se busque uma reforma nos sistemas educativos para que se garanta o acesso e a permanência com sucesso de todos os indivíduos que neles ingressam. Garantido o direito à conclusão, com sucesso, da educação básica o indivíduo terá acesso ao ensino secundário, onde terá a possibilidade de preparar-se tanto para o ensino superior como para a entrada no mercado de trabalho. Essa possi-

bilidade, contudo, não pode se limitar a uma preparação propedêutica e academicista, deve considerar, sobretudo, a diversidade de talentos e as necessidades do conjunto da população que se dirige a este setor do ensino formal.

Não somente o ensino secundário vai necessitar rever seus objetivos, sua missão. O ensino superior, considerado em qualquer sociedade como “um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo da vida” (DELORS: 131-132), vai precisar rever seus princípios, sua missão, de forma que possa oportunizar maior acesso e permanência dos alunos neste setor da educação formal, desenvolvendo políticas de abertura e de cooperação intra e internacional, democratizando o acesso à “pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente”, assumindo, inclusive, a luta contra o insucesso escolar através do reconhecimento de novas competências “adquiridas graças a novas formas de certificação”.

Tais modificações, contudo, são estruturais e demandam uma nova visão em diferentes âmbitos. Em primeiro lugar, o reconhecimento da importância do papel do professor, como agente de mudanças, no sentido de melhorar a qualidade da educação “melhorando o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois eles só poderão responder

ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (DELORS: 153).

Em segundo lugar, a compreensão de que essas mudanças têm um caráter político e, como tal, demanda um esforço de organismos governamentais e não governamentais na aplicação de recursos financeiros nos projetos educativos dos sistemas de ensino para que possam oferecer “as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar respostas a todos os tipos de exigências” (DELORS: 169).

Nesse sentido, surge a necessidade de uma cooperação internacional haja vista que a educação que se almeja para um futuro bem próximo, senão para o presente, tem caráter planetário, global, embora não fuja às necessidades locais.

Compreendendo que essas orientações, muitas delas traçadas durante as reuniões da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague em 1995, vão ao encontro das suas próprias concepções de educação, a Comissão da UNESCO torna suas estas conclusões e estabelece-as como orientações e dicas gerais para os países que almejem converter dívidas

em projetos educativos mais amplos, investindo na aquisição e desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, de forma a transformar a ideia do assistencialismo em parcerias internacionais.

Tal postura política tende a favorecer o processo de produção do conhecimento científico, assim como os intercâmbios internacionais, valorizando a cooperação intelectual no domínio da educação onde a UNESCO, enquanto organismo formado por representantes de diversas instituições de diversos países tem papel fundamental na ação normativa a serviço de seus Estados-membros.

Considerando a diversidade de ideias presentes, assegura-se e reafirma-se a ideia de que o Relatório Delors constitui-se em importante referencial acerca dos anseios da população mundial em busca de uma sociedade mais justa e igualitária onde todos tenham acesso aos bens e serviços produzidos pela humanidade, cuja existência só tem sentido na congruência de projetos amplos de cooperação e parceria entre os países.

O novo currículo para o Ensino Médio no Brasil apresenta conceitos pedagógicos direcionadores da prática educativa nas escolas básica e profissionalizante brasileiras, voltando-se para a construção das quatro com-

petências básicas, consideradas os pilares da educação para o século XXI, presentes no Relatório da UNESCO.

Acerca do modelo de competências para o mundo do trabalho defendido no Relatório Delors, Machado (1998: 93) faz uma crítica contundente, ao afirmar que:

*[...] a noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva,*

*[...]. Do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita. Vem também a constatação do que ser competente representa, também, saber transgredir.*

Na dimensão do processo de produção significa a potencialidade de superar os limites da ocupação/profissão imposta para os trabalhadores na lógica da divisão do trabalho capitalista.

Identifica-se o “modelo de competências” nas mudanças em pleno desenvolvimento no mundo do trabalho, no âmbito internacional e as contribuições para a formação do trabalhador. Configura-se um novo modelo de ensino para a educação profissional, agora voltado para o desenvolvimento da trabalhabilidade<sup>5</sup> em que a

<sup>5</sup> Para Deffune e Depresbiteris, o conceito de empregabilidade deve ser ampliado para o de trabalhabilidade, que pressupõe uma maior empregabilidade do indivíduo, a partir do desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão.

competência do trabalhador é medida por parâmetros que ultrapassam o limite da qualificação, exigindo habilidades básicas, específicas e de gestão. Essas habilidades foram explicitadas por Deffune e Depresbiteris (2002: 43-44):

*As habilidades básicas podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar e calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. As habilidades específicas estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser exigidos nos postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas. As habilidades de gestão estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendedorismo, de trabalho em equipes.*

Neste novo modelo de competências podemos encontrar somente uma “mistificação” (MACHADO, 1996: 17) da antiga discussão sobre as mudanças das qualificações no capitalismo, ou trata-se realmente de um conceito pedagógico universal que reflete o novo patamar dos conceitos de produção, em termos da visão dialética do desenvolvimento das forças produtivas? No entendimento de Marx (1983: 69):

*a indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, torna questão de vida e morte reconhecer como*

*lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador [...]: substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; [...].*

Cabe questionar ainda: se as novas competências e habilidades para o mundo do trabalho fossem desenvolvidas integral e universalmente, forneceria aos cidadãos a gestão autônoma de sua vida laboral e social?

O ponto crucial das novas competências deverá manifestar-se na capacidade e disposição do trabalhador de assumir a gestão autônoma e coletiva do processo de produção e da vida.

Em relação ao ensino de História, as atuais propostas curriculares sugerem uma efetiva participação do educando, numa abordagem do cotidiano.

De acordo com Circe Bittencourt (1995: 09) estas mudanças remetem a uma reflexão do hoje em nome de uma sala de aula diferenciada, onde se possa refletir acerca da “concepção de cotidiano no sentido de superar o tempo único, homogêneo e linear oriundo do ensino

tradicional” em que predominam as “aulas-espetáculo” do conhecimento do professor, que, segundo (PINSKY, 1992: 15) “não admite revisão na biografia dos heróis”.

O interessante neste ponto é que, mesmo havendo uma clarividência, como destaca Cardoso e Mauad (1997), da importância da diversidade de fontes na pesquisa, muitos professores e livros didáticos só consideram estar aproximando o estudante da tarefa do historiador quando trabalha com documentos escritos, demonstrando reminiscências do pensamento positivista que ainda persistem em nossa mentalidade. Nesse contexto, o ensino de História no Ensino Médio e Tecnológico, pautado nas opções teórico-metodológicas da Nova História<sup>6</sup>, sentencia que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. (BLOCH, 2001: 60)

Estes novos olhares da História devem organizar-se no sentido de possibilitar aos estudantes a percepção dos conceitos “representações gerais do real social organizadas pelo pensamento”, compreendendo-os como “expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas” (MEC/SEB, 2006: 80) e considerando sua dinâmica a partir da especificidade que os mesmos adquirem na construção dessas

6 A Nova História ou Nouvelle Histoire é uma corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos Annales. Seu nome derivou da publicação da obra “*Fazer a História*”, em três volumes, organizada pelos historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora.

representações, além da construção de habilidades específicas para cada conceito: a história, o processo histórico, o tempo, o trabalho, o poder, a cultura, a memória, a cidadania e o próprio sujeito histórico, preparando-os para sua inserção no mundo do trabalho.

A tese do necessário desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho é assimilada pelo trabalhador em formação na sua consciência, desde os primeiros anos da vida escolar. Incute-se que estudar é necessário para ser alguém na vida. Torna o discurso dominante do establishment<sup>7</sup> o seu discurso, a sua ideologia de vida.

Al censurar el inconsciente e implantar la conciencia, el superego también censura al censor, porque la conciencia desarrollada registra el acto malo prohibido no sólo en el individuo sino también en su sociedad. Al contrario, la pérdida de conciencia debido a las libertades satisfactorias permitidas por una sociedad sin libertad, hace posible una conciencia feliz que facilita la aceptación de los errores de esta sociedad. (MARCUSE, 1993: 48)

7 Refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado. Em sentido depreciativo, designa uma elite social, econômica e política que exerce forte controle sobre o conjunto da sociedade, funcionando como base dos poderes estabelecidos.

Nesse sentido específico do conceito de cidadania capitalista, o trabalhador assume-se na defesa do sistema, integra-se ao pensamento dominante como parte integrante dele. Através da manipulação sistêmica ocorre a integração do indivíduo, o que o torna autoimune ao pensamento anti-sistêmico:

*Estos cambios en el carácter del trabajo y los instrumentos de producción modifican la actitud y la conciencia del trabajador, que se hace manifiesta en la ampliamente discutida o integración social y cultural de la clase trabajadora con la sociedad capitalista. (MARCUSE, 1993: 26)*

Em tese, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC/SEB, 2006: 84) opõem-se ao sistema capitalista e destacam como principais habilidades a serem construídas junto aos educandos: o aprimoramento de “atitudes e valores individuais e sociais”; o exercício do conhecimento autônomo e crítico, e o “sentir-se um sujeito responsável pela construção da história”, praticando o “respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas”, além da capacidade de “indignar-se diante das injustiças” e auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.

Contraditoriamente, as orientações curriculares do MEC não levam em conta a formação histórica da cidadania no Brasil. Historicamente, a elite brasileira

constituiu-se como poder dominante no uso e abuso do latifúndio, das relações patrimonialistas e da escravidão. Uma estrutura apoiada na escravidão, que se manteve como nossa base econômica por mais de três séculos. Este poder simbólico da elite nacional herdou do europeu ibérico, uma estrutura bizarra de cidadania, um pouco grega – no sentido de restrita a uma minoria – e um pouco medieval, dominada por senhores corruptos e corruptores.

A cidadania no Brasil foi estruturada primeiramente para a elite brasileira, através da conquista dos direitos políticos, já no período colonial, na figura dos homens-bons. Os direitos políticos durante o Império estavam restritos ao imperador e a elite, assegurada pelo voto censitário. A grande maioria dos brasileiros estava excluída das decisões importantes, da vida política. O poder em cada município era exercido pelo latifundiário, o Coronel, responsável local pela Guarda Nacional.

A abolição da escravatura não incluiu os negros na sociedade brasileira, pois os libertos foram excluídos como mão-de-obra nas fazendas e fábricas. Foram condenados pela sociedade à marginalização.

A República acelerou certas mudanças no campo da cidadania, não por causa do beneplácito da elite brasi-



leira, mas pela pressão de setores da sociedade, especialmente as camadas médias, ansiosas por direitos sociais e políticos. Greves, revoltas, colunas e a Revolução de 1930 foram suficientes para que a elite cedesse alguns de seus anéis. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criada na década de 1930 ilustra bem a conquista dos direitos sociais pelos trabalhadores brasileiros, a partir desse período. Já os direitos políticos não avançaram tanto, devido a aliança de Getúlio Vargas com as oligarquias, a cooptação dos tenentes e ao “temor comunista” de setores conservadores da sociedade brasileira, especialmente ligados a Igreja Católica, que apoiaram o ditadura varguista: o Estado Novo. Com o fim da grande guerra e a queda do Estado Novo, uma lenta redemocratização ocorreu no Brasil. O recrudescimento da Guerra Fria levou o presidente Dutra, pró Estados Unidos, a colocar na ilegalidade o PCB, cortar relações com a União Soviética e dividir a sociedade brasileira, rumo à Ditadura.

O retorno de Getúlio Vargas, como Presidente eleito em 1951 aprofundou a conquista dos direitos sociais e a agitação dos movimentos sociais em torno de um projeto nacionalista de desenvolvimento. Por outro lado, os setores reacionários pressionavam Vargas a renunciar e prenunciava um Golpe de Estado, adiado pelo suicídio, em 1954, do homem que saiu da vida para entrar na História.

Os herdeiros políticos de Vargas se digladiaram contra os entreguistas ao longo de 10 anos até a Ditadura Militar ser consumada. De um lado existia o projeto nacionalista e populista, ligado aos movimentos sociais, e do outro o entreguista, ligado a União Democrática Nacional (UDN), a setores da Igreja Católica e pró Estados Unidos.

A redemocratização na década de 1980 restaurou as liberdades individuais no Brasil e a Constituição Cidadã de 1988 assegurou os direitos sociais, civis e políticos - ao menos no papel - a todos os brasileiros.

Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2011: 220).

Finalmente, as mudanças curriculares ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990 na disciplina de His-

tória ensinada na educação básica, a redirecionaram na direção da crítica social e a abandonar o culto as personalidades e seus feitos. Mudanças relacionadas com a reconquista de direitos políticos pela sociedade brasileira com o fim da Ditadura Militar.

## CAPÍTULO III

# O ensino de História no IFRR

### 3.1. A CARGA HORÁRIA REDUZIDA NO CURRÍCULO

Realizamos uma minuciosa análise dos currículos dos quatro cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado – do IFRR, Campus Boa Vista. Fato que nos permitiu identificar a existência de uma carga horária total bem reduzida para a disciplina História.

Nos currículos dos dois primeiros anos letivos dos quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a disciplina História possui carga horária de 80 horas anuais, no terceiro ano são 40 horas. No quarto ano, a disciplina História inexistente no currículo dos cursos da instituição.

No primeiro e segundo anos são previstas no currículo 80 horas anuais. O que permite no máximo duas aulas semanais de História. O que não é grande coisa.

A redução na carga horária de História no currículo na terceira série é de 50% ficando apenas em 40 horas anuais, o que na prática permite apenas uma aula semanal de História.

Analisando o número reduzido de aulas nas duas primeiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRR, aliada a redução de 50% na carga horária de História na terceira série permite-nos fazer alguns questionamentos. O primeiro remete a questão de que não há aulas suficientes de História nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR. Não havendo aulas suficientes em todas as séries, não se consegue desenvolver projetos de maneira continuada, nem tampouco aprendizagens significativas na disciplina de História. Não se consegue desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho, nem a necessária formação para a cidadania.

O mais grave é a exclusão total da disciplina de História da grade curricular da quarta série dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Suprimir a História do currículo do Ensino Médio é anacrônico e desconexo com qualquer proposta de formação para a cidadania. Sua importância como disciplina na formação dos jovens é indiscutível como afirma Nidelcoff:

*A compreensão do mundo que nos rodeia e suas características, a procura de uma resposta às perguntas que a época atual nos apresenta, levam-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos observando e vivendo [...] não existe maneira de responder sem apelar para a História. Sua contribuição é insubstituível (NIDELCOFF, 1993: 68).*

Analisando comparativamente o Referencial Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino com a grade curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, concluímos que existe uma discrepância significativa na grade do IFRR.

Na rede estadual de ensino de Roraima, que nunca foi referência em qualidade de ensino, encontra-se prevista para as duas primeiras séries do Ensino Médio a carga horária anual de História de 80 horas e na terceira série de 120 horas. O que demonstra um total de 280 horas-aula de História previstas para todo o Ensino Médio.

Tabela 1: Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino

MATRIZ - DO ENSINO MÉDIO REGULAR - DIURNO										
MÓDULO/AULA DE 50 MINUTOS										
1ª a 3ª Série										
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH/SEMANAL			CH/ANUAL POR SÉRIE			CH/A TOTAL	DIAS LETIVOS ANUAIS	
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª			
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	Linguagens	Língua Portuguesa	03	03	04	120	120	160	400	200
		LEM (Espanhol)	01	01	02	40	40	80	160	
		LEM (INGLÊS)	01	01	-	40	40	-	80	
		Arte	02	-	-	80	-	-	80	
	Educação Física (horário oposto)	02	02	02	80	80	80	240		
		Matemática	04	03	03	160	120	120	400	
	Ciências da Natureza	Biologia	02	02	02	80	80	80	240	
		Física	02	02	03	80	80	120	280	
		Química	03	02	02	120	80	80	280	
		Geografia	02	03	02	80	120	80	280	
	Ciências Humanas	História	02	02	03	80	80	120	280	
		Sociologia	01	02	02	40	80	80	200	
		Filosofia	01	02	02	40	80	80	200	
		Iniciação Científica e Tecnológica	01	02	-	40	80	-	120	
	Comum a todas as áreas	Atividades Integradoras do EM Inovador (Horário oposto)								
		TOTAL DE MÓDULO/AULA (50 minutos)	27	27	27	1.080	1.080	1.080	3.240	
	CONVERSÃO PARA HORA/AULA (60 minutos)		22h e 30min	22h e 30min	22h e 30min	900h	900h	900h	2.700h	

1 MÓDULO/AULA = período de 50 minutos

1 HORA/AULA = período de 60 minutos

FORMULA DE CALCULO DE CONVERSÃO do módulo/aula para hora/aula = (CH/SEMANAL x 50):60;

CH/SEMANAL = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;

CH/ANUAL POR DISCIPLINA = É a multiplicação do número de aulas por semana de cada disciplina por período de 40 semanas que é igual ao número de aulas de cada disciplina por série no ano letivo – (CH/SEMANAL X 40 = CH/ANUAL);

CARGA HORÁRIA ANUAL TOTAL DO CURSO = É o somatório anual do total das aulas de cada disciplina.

munda. Por questões éticas utilizamos nomes fictícios na identificação desses docentes.

Nas entrevistas, a análise da prática de todos os professores citados na pesquisa aponta para a existência de dificuldades diversas em estabelecer uma prática interdisciplinar.

Fundamentalmente, porque o conhecimento trabalhado nas escolas brasileiras é “marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades autossustentadas, pelo divórcio, enfim, entre vida plena e ensino” (LÜCK, 2007: 14).

A primeira professora de História da pesquisa foi a Eliane. Sua prática docente pode ser considerada muito inspiradora do ponto de vista dos alunos, porque ela problematiza temas da História, relacionando-os a situações do cotidiano. Além disso, utiliza-se de elementos da Nova História estimulando a pesquisa histórica entre seus alunos. Organiza diversos eventos direcionados aos alunos para que esses apresentem o resultado de pesquisas para toda a instituição.

(...) da mesma forma que o professor deve tentar conhecer o universo do aluno e desenvolver trabalhos que

*contemplem essa realidade, é necessário que o educando tenha a oportunidade de desbravar outros mundos, outras possibilidades de vida, a fim de tentarmos evitar o aprofundamento da divisão social presente na sociedade brasileira. (ARRUDA, p.13)*

A professora Eliane participa das Olimpíadas Nacionais de História anualmente com equipes selecionadas de alunos do IFRR. Este evento que tem sido realizado anualmente e promovido pela UNICAMP e as equipes do IFRR têm ficado entre as primeiras colocações nacionais. Seu trabalho docente flerta com a excelência.

O segundo professor de História é o Wendson, que atuou na instituição até o ano fim do ano letivo de 2012, pois não era professor efetivo. Sua prática é mais tradicional. Não está focada em desenvolver habilidades ou competências entre os alunos, mas prepará-los para responder questões objetivas em vestibulares. Tem pouca criatividade nas aulas e sua prática pouco contribui na formação para a cidadania.

Na opinião da aluna A suas aulas eram divertidas. O professor dividia a turma em grupos e organizava gincanas do conhecimento histórico, onde fazia perguntas e os grupos respondiam. Estas gincanas envolviam exclusivamente questões relacionadas ao conhecimento

histórico, porém as perguntas eram objetivas, prontas e acabadas, e com alternativas de A,B, C, D e E. Não havia margem para a subjetividade. O professor Wendson utilizava-se também das novas tecnologias, passava filmes e usava data-show.

Questionados sobre se as aulas de história do referido professor produziam alguma mudança na sua visão de mundo, alguns alunos pareceram não entender bem a pergunta. Uma outra aluna comentou: “ele falava muito das viagens que fez para lugares históricos como Dubai, Israel”. Creio que a aluna não compreendeu a dimensão de meu questionamento.

Questionados sobre a importância das aulas de História com o professor Wendson para a formação da cidadania, muitos se restringiram a dizer que elas eram importantes.

A terceira professora de História do IFRR é a professora Raimunda. Ela atua na instituição somente no horário noturno, apenas com turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Frequentemente, a professora afirma que está perto de se aposentar e não tem muita motivação para dar aulas. Ela é professora de História na instituição desde sua criação há 18 anos e a mais antiga do quadro docente. Suas aulas

são tradicionais e pouco contextualizadas com a realidade. Restringe sua didática ao que escreve no quadro, ao que está escrito nos livros didáticos e apostilas – que são cópias de livros didáticos. Ela não utiliza inovações tecnológicas nem metodológicas em suas aulas.

Os problemas em se utilizar apenas livros didáticos nas aulas de História vão desde a visão parcial dos autores a visão eurocêntrica da maioria.

Cada um dos autores dos livros didáticos de História tem projetado sobre si uma explicação oriunda da memória do triunfador, a memória dos vencedores. Por isso, nesses livros, memória e certa narrativa histórica estão profundamente ligadas. Seus autores parecem trabalhar com o acontecimento pronto e acabado, como se ele – o acontecimento – não fosse um arranjo, uma montagem. Debruçam-se mais sobre fatos herdados do que sobre uma pesquisa minuciosa. Isto acontece porque, dada a grande abrangência cronológica das obras, não lhes seria possível uma pesquisa aprofundada que envolvesse, por um lado, o debate com a historiografia referente aos diversos recortes e, por outro, a análise da documentação concernente a “toda história do Brasil”. (VICTOR, 2012: 85).

A penosa eficácia da prática docente dos profes-

sores de História do IFRR, em desenvolver a criticidade nos alunos, em direção à construção de uma visão ampliada como sujeitos históricos não pode ser atribuída apenas ao docente. Elementos externos como o acesso indiscriminado as mais diversas tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. Muitos alunos preferem navegar num site de bate-papo ou enviar mensagens de texto dentro da sala de aula do que assistir uma aula.

Os significados e as indagações sobre os conteúdos ensinados no espaço escolar parecem distantes e incapazes de encantar os jovens, que são influenciados por um mundo moderno e por conhecimentos constantemente redefinidos e difundidos por meios tecnológicos que seduzem mais do que o ambiente escolar. (KANTOVITZ, 2012: 95)

Fundamentalmente, o professor de História deve inserir problemáticas atuais nas suas aulas, relacionando-as ao respectivo passado histórico de cada aluno para tornar significativa a aprendizagem, a fim de romper com a ideia de que a História trata apenas do passado.

### **3.3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA VISÃO DOS ALUNOS**

Os depoimentos escolhidos resultam de um questionário aplicado junto aos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR, Campus Boa Vista. Pedi a todos os alunos para não se identificarem, a fim de deixá-los livres para responder realmente o que pensavam e sentiam a respeito dos questionamentos. Entre os mais 60 questionários aplicados, apenas 12 foram selecionados por serem significativos e os demais foram descartados, em razão de terem sido entregues sem respostas ou não foram devolvidos.

Quando questionados sobre se o curso que estão fazendo no IFRR prepara para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade? Eles assim responderam:

*Sim, o curso técnico do IFRR é bem abrangente e completo; pelo menos o de secretariado tem me proporcionado experiências bem interessantes e que acredito me trarão uma postura mais focada no mercado de trabalho. Tem atividades práticas que facilitam o aprendizado. (Aluno A)*

*Sim prepara principalmente para a sociedade (Aluno B)*

*Sim. Auxilia a encarar de frente o mercado de trabalho. (Aluno C)*

*Sim, pois aprendo como me relacionar com as demais pessoas nas mais diversas situações (Aluno D)*

*Para o mercado de trabalho sim. Para a vida nem tanto. Pois ele me prepara para eventuais problemas que poderão*

*ocorrer em minha profissão, mas não em minha vida em sociedade. (Aluno E)*

*Sim, principalmente o curso de secretariado que nos faz conviver com vários conflitos na área profissional. (Aluno F)*

*Sim, durante o estágio obrigatório utilizei diversos aprendizados que conquistei durante o curso. (Aluno G)*

*Sim prepara mais não depende só do IFRR, depende da pessoa. (Aluno H)*

*Sim, pois é bem amplo em matéria de conhecimento. (Aluno I)*

*Sim, pois temos relações pessoais, ética, e outros. (Aluno J)*

*Claro, porque eu vou ganhar dinheiro com tudo o que estou aprendendo. (Aluno K)*

*Sim, inclui diversas áreas e com ótima qualificação. (Aluno L)*

A maioria dos depoimentos acredita que a formação recebida no IFRR os prepara para o mercado de trabalho. Afirmam que a preparação na instituição é fundamental para “encarar de frente o mercado de trabalho”(Aluno C). Quanto à preparação para a vida, apenas três depoimentos - dos alunos B, D e J – reconhecem que a formação proporcionada pelo IFRR “prepara principalmente para a sociedade” (Aluno B).

O foco principal dos demais depoimentos se restringe em reconhecer a existência de uma boa preparação para o mercado de trabalho realizada na instituição. Todos os depoimentos possuem uma visão bastante otimista – provavelmente ingênua – em relação à sua formação profissional.

De maneira a identificar junto aos alunos, a importância da História na construção de valores, questionamos os meandros da disciplina nos cursos do IFRR. Pergunta: a História ajudou na construção de valores na sua formação? E assim responderam:

*Sim. Valores políticos. Construir uma visão mais crítica e questionadora sobre política. (Aluno A)*

*Me ajudou na percepção da realidade, pois as poses dos governantes muitas vezes são só poses. (Aluno B)*

*Na construção de ideias e opiniões sobre o mundo atual. (Aluno C)*

*Sim, neste ano passei a valorizar mais a história e perceber a importância dela na nossa vida. (Aluno D)*

*Me ensinou que ser cidadão é ter a consciência de que “questionar” e “duvidar” são direitos e não devemos aceitar tudo que a sociedade nos impõe. Devemos questionar o que está errado e saber que temos o poder de mudar. (Aluno E)*

*Sim, muitos assuntos que eu estudei fez eu mudar meu ponto de vista. (Aluno F)*

*Na construção de valores, acredito que não mas me ajudou a pensar mais sobre a política. (Aluno G)*

*Sim, pois me ajudou a aprender um pouco mais sobre os acontecimentos passados. (Aluno H)*

*Sim, por ajudar a entender a História e suas questões mais complexas. (Aluno I)*

*Sim ajudou obtendo conhecimentos não só sobre o assunto estudado mas também sobre certos valores que podemos ter. (Aluno J)*

*Bom, ainda em nada. Espero que me ajude em alguma coisa pra eu não estudar de besta. (Aluno K)*

*Sim pois gosto de debater, estudar e fazer relações do ontem para com o hoje. (Aluno L)*

A maioria absoluta dos questionários respondidos pelos alunos, cerca de 92%, destaca a importância da História na formação de seus valores, na construção de sua consciência política. Apenas o aluno K afirmou que não ajudou em nada.

Destaco o depoimento do aluno E ao afirmar que a História é responsável direta pela formação do sua “consciência” crítica em relação à sociedade, além de nos ajudar a conhecer o que está errado para mudar. Percebe-se nesse relato a concretização de muitos objetivos da disciplina História como a formação para a cidadania, onde o aluno passa a entender-se como sujeito histórico



ativo e sua ação como determinante para as mudanças na sociedade.

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário nasceu ou tem origem familiar no nordeste, sendo migrantes ou filhos de migrantes. A religião predominante é o cristianismo e todos se declaram cristãos. Já a maioria denomina-se cristã evangélica cerca de 80%. Seu principal veículo de informação e diversão é a televisão. Sua vida cultural é limitada com pouco ou nenhum acesso a bens culturais.

## Considerações Finais

Conclui-se que a ideologia dominante da sociedade pós-industrial, sistematizada pela globalização capitalista, assentada nos mitos da empregabilidade e do capital humano como promotores do desenvolvimento das sociedades, esvazia os discursos alternativos ao sistema de maneira a formar no homem um pensamento unidimensional. Observa-se que as falácias dessa ideologia encontram-se presentes na essência das mudanças inseridas na Rede Federal de Ensino dos Institutos Federais brasileiros.

Percebe-se que impacto da transformação de CEFET em Instituto Federal em Roraima de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima não conseguiu ser plenamente compreendido entre os alunos não sendo muito diferente entre professores e funcionários.

Outro fato preocupante é observar que o IFRR permanece descontextualizado da realidade socioeconômica roraimense.

A maioria dos cursos técnicos integrados ofertados na instituição encontra-se fora da realidade socioeconômica regional. A assimilação do discurso toyotista nos currículos do IFRR compromete ainda mais o resultado prático do trabalho de seus gestores e professores. Os quatro cursos técnicos (Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado) existentes são anacrônicos e de baixa empregabilidade no mercado de trabalho local. Bizarramente não há um único curso relacionado a área de meio-ambiente no IFRR, uma instituição inserida em plena Amazônia.

Enfim, não há muito mais a se dizer do que afirmar que as mudanças não mudaram em quase nada o Instituto Federal de Roraima, apenas o situaram pior em duas periferias: a do sistema capitalista brasileiro e a da Rede Federal de Ensino.

Quanto ao ensino de História no IFRR e sua relação com a formação de competências e habilidades para o mundo do trabalho ou para a cidadania, vimos que a maior parte dos professores da disciplina limita-se a práticas tradicionais em sala de aula, não contribuindo suficientemente para construir os valores necessários nos alunos para romper com o establishment da sociedade capitalista.

Analisando o limitado número de horas anuais de História determinada nos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR e a exclusão total da disciplina no quarto ano, percebe-se um descompromisso da instituição com a formação de uma consciência crítica em seus alunos. Mesmo quando analisamos comparativamente a grade curricular da rede estadual de ensino de Roraima percebe-se a escassa preocupação com a quantidade de tempo ofertado ao ensino de História e às demais disciplinas das Ciências Humanas.

Não é possível com tão reduzida oferta de aulas formar nos alunos a ideia de que são sujeitos ativos na construção de sua História para que de alguma maneira contribuam na transformação da realidade local.

O IFRR nos seus cursos técnicos integrados ao Ensino Médio forma apenas técnicos com elementar capacidade produtiva, num ato falho resultante do alienado modelo de formação profissional, baseado no criticado conceito da empregabilidade.

Na visão de boa parte dos estudantes entrevistados, a disciplina História pouco ou nada ajuda na formação de sua cidadania, muitos deles simplesmente não opinaram nos questionários, apesar de minha explanação sobre a importância das respostas.

Indagados sobre sua formação no IFRR, a grande maioria dos educandos acredita estar sendo bem preparada para o mercado de trabalho. Uma minoria deles relatara que esta formação para o trabalho também prepara para a vida em sociedade.

Os professores de História da instituição deveriam reunir-se frequentemente a fim de alinhar ou criticar sua prática a partir de alguma teoria, antes de atuar junto aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRR, Campus Boa Vista, o que nunca ocorre.

Da maneira que está ocorrendo, os alunos são os maiores prejudicados, uma vez que a prática acrítica de alguns docentes de História, em relação ao conteúdo programático da disciplina e ao modelo das competências e habilidades para o mundo do trabalho nele inserido e reproduzido em sala de aula, impossibilita a ocorrência de mudanças significativas na formação dos educandos. Decorre daí um severo comprometimento na formação para a cidadania, no Instituto Federal de Roraima.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de sociologia do trabalho*. São Paulo: Praxis, 2008.

\_\_\_\_\_, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. Ed. Boitempo. São Paulo, 1999.

ARAÚJO, R. M. L. *Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo*. In: Trabalho e Crítica – Anuário do GT: Trabalho e Educação da ANPED. Ed. UFF/NETE/NEDDATE, 1999.

ARRUDA, Cláudia Maria Calmon. *Ensino de História: da teoria à prática*. Em: [www.unig.br/fael/nep/CADERNOS](http://www.unig.br/fael/nep/CADERNOS).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Resgatando o sujeito histórico – Cotidiano e produção didática em História*. In: História: Cotidiano e Mentalidades. São Paulo: Atual, 1995.

- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2001.
- BUARQUE, C. *O Colapso da Modernidade Brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales, 1919-1989: A Revolução Francesa da Historiografia*. UNESP. São Paulo, 1991.
- CABRINI, C. et. Al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Educ, 2000, p.36. A primeira edição é de 1986.
- CARDOSO, Ciro F. e Vaifas, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- \_\_\_\_\_, C. F. & MAUAD, A. M. “História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema”. In: *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. “O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação.” In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o Ensino da História*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEFFUNE, Deisi e Léa DEPRESBITERIS. 2002. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional – crônicas e reflexões*. São Paulo, Editora Senac, 102 p.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FERRO, M. *A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA. 1983
- FILHO, Roper Pires de Carvalho. *ENSINO DE HISTÓRIA: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes*. Florianópolis: UDESC, 2012.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FLORESCANO, E. *A função social do Historiador*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 4, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje). V. 21. 184 p.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235 p.

\_\_\_\_\_, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Introdução ao estudo da filosofia: A Filosofia de Benedetto Croce*. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GASKELL, I. “História das imagens”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNEST, 1999, p. 237-272. ANPUH, 2003.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HOBSBAWN, Eric J. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, S. B. (org.) da coletânea Leopold Von Ranke: *História*. São Paulo: Ática, 1979.

HOLLANDA, G. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro*. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 1957.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W.. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro. Zahar, 1985.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

KANTOVITZ, Geane. *A disciplina de História e a formação para a cidadania: uma experiência interdisciplinar*. Florianópolis: EntreVer, v. 2, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2012.

LE GOFF, J. (Org.). *A Nova História*. Lisboa, Edições 70, 1982.

\_\_\_\_\_. *História: Novos Objetos*. Direção de Jacques Le Goff e Peirre Nora. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. (Org.). *O Stress do Professor*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2002.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Porto. Escorpião, 1974.

MARCUSE Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de avanzada de la sociedad industrial*. Buenos Aires: 1993.

MACHADO, L. *Qualificação do trabalho e relações sociais*. In: *Gestão do trabalho e Formação do Trabalhador*. Movimento da Cultura Marxista. Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. *O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. In: *Revista Trabalho e Educação*, n. 4, NETE/FaE/UFMG, 1998.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo. Cortez, 1991.

MANFREDI, S. M. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituas e políticas*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 64, CEDES: Campinas, 1998.

MANOEL, I. A. *O pêndulo da História: a filosofia da história do catolicismo conservador (1860 – 1960)*. Franca, FHDSS – Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *O ensino da História no Brasil: origens e significados*. Franca, FHDSS – Unesp, 2003.

MARKERT, W. (Org.). *Trabalho, qualificação e politécnica*. Papirus. Campinas, 1996.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo. Hucitec, 1991.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Access, 1998.

MELO, Katia Maria da Silva. Maceió: EDUFAL, 2007.

MENESES, Ulpiano Bezerra. *Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares*. *Revista Brasileira de História: o ofício do historiador*, no. 45. São Paulo: MEIHY, J. C. S. B. e HOLANDA. *História oral, como fazer, como pensar*. Contexto, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, Papirus, 1997.

NADAI, E. *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva*; Revista Brasileira de História, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993.

NIDELCOFF, M. T. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Editora brasiliense, 1993.

PEIXOTO, Adão José (org.) *Formação e profissionalização docente*. Campinas: Alínea, 2009.

PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1992.

ROPPÉ, F. e TANGUY, L. *Saberes e competências*. Ed. Papirus. Campinas, 1997.

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

SANTOS, José Souza dos (org.). *Trabalho, qualificação e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

UNESCO (Org.). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. Asa, Porto, 1996.

VÉCHIA, Aricle, Ferreira, Antonio Gomes Alves. *Um olhar sobre as instituições de ensino secundário no século*

*XIX: O Liceu de Coimbra e o Imperial Collégio de Pedro II*, in: Cadernos de História da Educação – nº 3 – jan/dez, 2004.

VICTOR, Rogério Lustosa. *Ensino de História: o livro didático e a questão do outro*. Brasília: Revista Em Tempos de História, 2012.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ARIAS, José Miguel Neto (org.). *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.

#### AS ENTREVISTAS

### QUESTIONARIO 1 - MUDANÇAS OBSERVADAS NA TRANSIÇÃO DE CEFET PARA IFRR

Você percebeu que mudanças no IFRR nos últimos 04 anos?

Na transição de CEFET a IFRR: o que mudou na sua opinião?

Qual é o maior problema do IFRR?

O que não mudou da época de CEFET para IFRR?

## QUESTIONÁRIO 2 — PERFIL DOS DISCENTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

### 1 – AS ENTREVISTAS PARA OS EDUCANDOS

#### Bloco I – Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Onde e quando nasceu?

Casado?

Filhos?

O que fazem?

Sua formação técnica (curso atual):

Remuneração prevista:

Frequentou escolas? Quais? Até que nível?

Qual a importância da sua formação profissional no IFRR para a atividade que desempenhas ou desempenharás?

#### Bloco II – Heranças familiares (IMPORTANTE)

Origem dos avós, cidades, estados:

Condições de estudo antigas e atuais:

Quais as pessoas mais próximas e as mais distantes de ti?

#### Bloco III – Vida cultural

Lazer:

Religião?

Leituras? Quais?

Assiste TV? O que assiste?

Teatro? Cinema? O que gosta mais?

Gosta de escrever? Já escreveu algo?

#### Bloco IV – Memória

A) Quais são os seus principais objetivos na vida profissional?

B) Sobre a Identidade:

Principais conquistas (pessoais e coletivas).

Dificuldades pessoais enfrentadas.

C) Sobre o conflito de valores, ideias e interesses: Quais os conflitos mais frequentes? Por que existem em sua opinião? Você acha que o conflito de ideias, ou ponto de vistas diferentes contribuem ou atrapalham as relações?

D) O curso que você está fazendo no IFRR te prepara para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade? Justifique.

E) A disciplina História estudada no IFRR te ajudou na construção de que valores na tua formação?



# Above Publicações

*Publicando Sonhos!*

**FONE - (27) 4105-3374**

[contato@aboveonline.com.br](mailto:contato@aboveonline.com.br)

[www.aboveonline.com.br](http://www.aboveonline.com.br)