

O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços.

NATHALIA HELENA ALEM*

A pesquisa em região de fronteira.

As discussões acerca do ensino da disciplina de História têm mobilizado um número considerável de pesquisadores no Brasil, especialmente nas últimas três décadas, período que coincide com o final da ditadura militar em nosso país, com o processo de redemocratização e, por conseguinte, de mudança do sistema educacional brasileiro. Em meio às transformações, o ensino da História e das demais disciplinas da chamada área de Humanas (Filosofia, Sociologia e até Geografia) passaram por intensos debates. O caráter formativo colocado nos objetivos e finalidades dos currículos destas disciplinas, na educação básica, justificam os debates e as disputas por transformações envolvendo as mesmas.

Muitos trabalhos indicam que no processo de redemocratização a disciplina de História teve acrescentadas novas finalidades formativas bem específicas, que permitiram enunciar pressupostos voltados à formação cidadã. Assim, a disciplina colaboraria para instrução de cidadãos aptos a viver e agir em um país que se redemocratizava. As discussões acerca das reformulações curriculares deste período apresentam claramente este papel e o objetivo formativo posto para disciplina (BITTENCOURT 2004, FONSECA, 1993; OLIVEIRA, 2011; FONSECA, 2003).

Com a reintrodução da disciplina de História no Ensino Fundamental I e II, (em substituição aos Estudos Sociais), de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, a ressignificação das disciplinas da área das Ciências Humanas nos espaços escolares, bem

* Instituto Federal da Bahia/Campus Eunápolis. Doutoranda Pós-Graduação FAE/UFMG, orientanda da Profª Drª Júnia Sales Pereira.

como as discussões acerca dos seus ensinamentos, ampliam e incorporam novos objetos e sujeitos neste processo. Para além dos currículos formais, amplamente discutidos e reorganizados pela comunidade acadêmica e diferentes setores da sociedade, as práticas e toda a cultura que envolve o universo escolar, transformam-se em objeto de debates e pesquisas importantes nos últimos trinta anos.

Os estudos sobre o ensino da disciplina de História ocorrem em um terreno fronteiriço, e por tanto, movediço. Isto porque as pesquisas que possuem como objeto o ensino da disciplina de História mobilizam, de modo geral, um arcabouço teórico que pretende compreender a ciência de referência, qual seja a História. Seus instrumentos de produção e seu arsenal teórico. Por outro lado, deve ser capaz de reunir instrumentos que apreendam os processos de disciplinarização e suas especificidades.

Como afirma Monteiro, é importante reconhecer a

importância da articulação teórica entre o campo educacional e o campo da História. Significa assumir a “pesquisa em ensino de História” como um lugar de fronteira em que se recontextualizam se hibridizam diferentes perspectivas teóricas e abordagens oriundas de características das duas áreas (MONTEIRO, 2014, p. 8).

Não escampam deste terreno movediço nem mesmo as pesquisas que aceitam os pressupostos da disciplinarização como mero processo de transposição didática¹. Ou seja, que o processo de disciplinarização das ciências de referência nos espaços escolares envolvem tão somente, mecanismos de didatização/metodização do conhecimento para idades/séries de ensino. Mesmo esses trabalhos devem mobilizar e construir o entendimento sobre as ciências de referências e os métodos didatização.

Nossa perspectiva é que o saber escolar é absolutamente histórico. Como afirma Goodson,

as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas (GOODSON, 1990, p. 236).

¹ O autor indicado como referência em trabalhos que compreendem o processo de disciplinarização/didatização do conhecimento é Chevallard (1991).

Assim, não pode se reduzir a mera transposição ou simplificação do um conhecimento acadêmico. Até porque como aponta Chervel (1990) e Goodson (1990), em seus estudos, existem conhecimentos acadêmicos que saíram de espaços “escolares”, como a Gramática e a Geografia. Este é um processo que envolve criação e recriação de conhecimentos em espaços singulares e datados. Uma disciplina escolar não se constitui como espelho distorcido da disciplina acadêmica. O ensino da disciplina no espaço escolar não se resume a transposição de um conhecimento constituído e construído, apenas no seu exterior.

A disciplina escolar, segundo Chervel, produz um saber específico não dissociado, porém, não redutível à simplificação do saber de referência. Assim, o estudo das disciplinas escolares deve levar em consideração que o espaço escolar “não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência. O que, apresentado desses termos abruptos, parece levar a um paradoxo” (CHERVEL, 1990, p. 181).

A compreensão de uma disciplina escolar, no nosso caso, a de História, envolve o entendimento do saber de referência proposto para a aprendizagem, nos limites e com os instrumentos do saber de referência, bem como a apreensão das estratégias de aprendizagem empregadas/criadas no processo de ensino, em um espaço singular e datado. Acrescente-se, no caso do nosso trabalho, o entendimento do contexto da Educação Profissional, com suas finalidades, prioridades e pressupostos.

Ao realizar nossa pesquisa sobre o ensino de História, no Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador, nos orientamos pelo pressuposto que este deveria ser compreendido nas suas singularidades de espaço/tempo. Assim, não há como ampliar as considerações que estamos construindo para períodos anteriores ou posteriores a 2004/2014 (nosso recorte temporal), nem mesmo para outros *campi*, no mesmo Instituto, ou para outros espaços que ofertam a educação profissional. Nossa perspectiva é apresentar contribuições às reflexões e aos diálogos, que estão se construindo, acerca do ensino da disciplina, em outros espaços que ofertem a mesma modalidade de ensino, neste período. Assim, pretendemos que ao final, nossa pesquisa contribua para construção de um ensino de História significativo nas instituições que ofertam a educação profissional.

Com esse entendimento, a disciplina de História no IFBA/Campus Salvador vem sendo compreendida como histórica datada, produtora e produto de um currículo. Sua organização e ensino resultaram das disputas, bastante específicas, deste espaço que congrega

professores licenciados, (mas não necessariamente formados para lidar com ensino profissional) e com professores “Técnicos²”. Compreendendo assim que o currículo também é datado, não resume ao que está prescrito e nem mesmo se submete apenas ao que está disposto na norma e ou legislação. No entanto, o que está escrito, disposto, deve ser interpretado como um discurso produzido historicamente, contendo as ideias do que deveria, ou não deveria ser considerado, e indicativo das tensões que envolviam sua construção (GOODSON, 1995).

O ensino da História no Campus Salvador vem construindo um currículo resultante da tensão de visões de ensino/mundo muitas vezes antagônicas, e respondendo a proposições normativas e legais que impõem outras lógicas. Afinal, o ensino técnico/profissional no Brasil, desde 2004³, coloca para os atuais Institutos Federais uma dupla finalidade com o Ensino Médio Integrado, o de formar cidadãos para dar prosseguimento aos estudos e formar trabalhadores para o mundo do trabalho.

Assim, a disciplina vem forjando o seu currículo tensionada por objetivos diversos daqueles afirmados nas escolas que ofertam apenas o Ensino Médio, ou apenas o Ensino Técnico. Por outro lado, engendra disputas que envolvem atores, licenciados, mas não preparados para trabalhar em uma instituição técnica, e os professores não licenciados, e que não possuem sua formação inicial para atuação no espaço escolar e no campo da educação na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio.

A ação desses sujeitos neste ambiente datado e específico promove mudança de sentido na formação profissional desses alunos, bem como, acreditamos que muda o sentido do próprio ensino disciplinar da História. Isto por que acreditamos que o que realizamos coletivamente se constitui na relação e não na soma dos trabalhos. De forma exemplar, Elias ilustra a perspectiva que ora enunciamos,

tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contraobservações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a sequência de ideias entremeadas, carreando umas as outras numa interdependência contínua, [...]. (ELIAS, 1996, p. 29).

² Vou usar esse termo para me referir aos não licenciados, especialmente professores das áreas técnicas, como: engenheiros das mais diversas áreas, nutricionistas, turismólogos, administradores, etc... Ver Mathias, 2011.

³ Estamos tomando como referência o Decreto 5154/04

Se as relações no interior da escola não podem ser simetricamente explicadas pela soma de ações e pensamentos dos sujeitos professores que a compõem, também é verdadeiro, como nos indica Dominique Julia (2011), que o espaço escolar, nas suas relações internas e com a comunidade externa é produtora de uma cultura que não se restringe aos muros da escola, bem como não pode ser redutível a este espaço. Os sujeitos desse processo, gestores, professores, alunos, técnicos, dão novos significados ao que é proposto e esperado, ao mesmo tempo, que produzem novas expectativas e demandas para sociedade (JULIA, 2011).

No nosso caso, não bastasse estarmos trabalhando em um campo de fronteira, bastante movediço que é o *ensino da disciplina de História*, nosso objeto ainda nos colocou na “fronteira da fronteira”, o ensino de História na Educação Profissional, o que tornou necessário a incorporação de outros arcabouços teóricos. Assim, temos que caminhar pelos campos do Ensino da História, que já é fronteiro, e da educação profissional, que possui um campo teórico e de pesquisas consolidado, com categorias próprias.

Assim, nosso grande desafio está sendo orientar o trabalho teoricamente, pensando o ensino de História e a educação profissional, pois como já sinalizamos: este é um campo novo e com muitos silêncios. Especialmente, pensar o ensino desta disciplina da área de Humanas, em uma instituição que possui uma tradição de educação eminentemente técnica, após o Decreto 5.154/04, que prevê a educação integrada no âmbito da formação técnica profissional, o que já se apresenta como um contraponto na tradição da formação técnica em nosso país (CIAVATA, 2010; FRIGOTTO, 2010).

As discussões sobre educação profissional constituem um campo consolidado, com tradição e que vem contribuindo, não apenas para o debate acadêmico, mas tem norteado as mudanças no âmbito das políticas públicas⁴. O foco de nosso trabalho não é a educação profissional, mas o ensino da disciplina de História em um Instituto Federal que oferta tal modalidade de ensino, especialmente, após as mudanças propostas pelo Decreto que prevê a formação integrada no Ensino Médio. Assim, nossa perspectiva foi de compreender o ensino profissional, sua tradição no Brasil, e o quê está sendo proposto como a formação integrada, para então compreender como o ensino da disciplina de História se constitui neste universo.

⁴ Vários autores consagrados neste campo como: Gaudêncio Frigotto, Marize Ramos, Maria Ciavatta, dentre outros aparecem como integrantes dos grupos que pensaram, disputaram e contribuíram para construção do Decreto 5.154/04 e para as políticas que implementaram os Institutos Federais e sua expansão.

O Ensino Médio é apontado como uma das etapas que apresenta maiores problemas no Ensino Fundamental e vem passando por intensos debates nos últimos anos.⁵ Apontada como uma etapa que carece de identidade e sempre associada a uma formação humanística encarregada de promover e facilitar o acesso dos filhos da elite à educação superior. Os defensores do Ensino Médio integrado à educação profissional apontam esta modalidade como saída para esta etapa de ensino, pois com as essas finalidades formativas, ela deixaria de ser apenas uma porta de acesso aos cursos superiores e teria a possibilidade de integrar esses jovens de forma mais qualificada ao mundo e também ao mundo do trabalho (CIAVATA, 2010; FRIGOTO, 2010).

Os autores que defendem o modelo de educação profissional integrada, especialmente no Ensino Médio, orientam-se pela perspectiva de que a educação brasileira sempre se cindiu entre uma educação para elite, de tradição bacharelesca, e de uma educação para o povo, voltada para o trabalho. Como aponta Frigotto:

a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho? (...) Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerado como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (Manacorda, 1989). (FRIGOTTO, 2010, p.31)

A superação deste modelo educacional poderia se dar através da adoção de uma educação politécnica, inspiradas nas propostas de Gramsci (1981). A ideia fundamental é que se supere a dicotomia entre formação para o trabalho e de formação geral, e se ressignifique o trabalho, recuperando se seu sentido ontológico e ontocriativo. A perspectiva de que o trabalho nos humaniza, que possui um sentido criativo e inventivo e, portanto, educativo, é evocada como fundante nestas propostas. Como afirma Ciavatta,

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêuticas que treinam para o vestibular. Ambas são práticas

⁵ O Ensino Médio tem sido objeto de debate acerca da sua normatização, especialmente nos anos 2014 e 2015. O Projeto de alteração desta etapa da escolarização passa por discussões em diversos ambientes e instituições, inclusive promovidas pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) nacional e suas regionais.

operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, p. 94, 2010).

Os autores que hoje defendem uma educação integrada e politécnica fazem críticas ao Decreto 5.154/04, e por consequência suas propostas para educação profissional. Contudo, não negam que o Decreto promove avanços, que podem contribuir para a construção de uma educação profissional integrada no país. As principais críticas se assentam nos seus limites, por indicarem este que ainda permite a constituição de uma educação dual nas suas entrelinhas e omissões (FRIGOTTO, 2010).

O ensino de História, como as demais disciplinas do grupo das Ciências Humanas, no interior de instituições como o Instituto Federal da Bahia, passa a ter outro lugar dentro da proposta de uma educação profissional integrada após 2004. Não deve apenas servir para auxiliar na progressão dos estudos, “passar no vestibular” (agora Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM), ou por ter uma finalidade educativa, formar cidadãos. A proposta, segundo Ciavatta

com a formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, p.85, 2010).

Segundo a perspectiva apontada, a educação profissional deve estar integrada à formação de um jovem que também se prepara para o mundo do trabalho, e que deve estar apto a ingressar no mesmo, não como mero executor, mas como sujeito.

Considerações

As discussões apresentadas fazem parte do resultado parcial da nossa pesquisa de doutorado que ainda encontra-se em andamento. Não esgotamos o levantamento e análise dos dados, assim nossas considerações são parciais e preliminares. No entanto, podemos perceber que a proposta de educação profissional integrada, presente no Decreto 5.154/04, apresenta pontos de convergência com as proposições que se orientam pelas perspectivas de uma

Educação Histórica significativa. A ideia é que *aprendizagem histórica* sirva para orientar o aluno em sua vida prática. “Com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para organização significativa da vida prática nos processos de tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo” (RÜSEN, p. 88, 2011).

Essas propostas convergem também com o que está proposto para construção de uma educação cidadã presente na obra de Paulo Freire. Um ensino que possibilite ao homem a construção de uma “consciência crítica” e o torne um leitor e sujeito no mundo (FREIRE, 1980). As propostas deste autor, por sinal, norteiam as proposições dos Projetos Políticos Institucionais do instituto e os Planos de Curso⁶ do Campus Salvador que estamos. Nesse contexto o papel das disciplinas de Humanas, no nosso caso a História, assume no texto e discurso construídos acerca da educação integrada, um papel de destaque, pois permitiria ao jovem forma-se para além da aquisição do conhecimento meramente técnico, permitindo a construção de um conhecimento historicamente orientado. Segundo o que está disposto nos documentos normativos do IFBA/Campus Salvador, o ensino da História contribuiria para desenvolver, dentre outras competências e habilidades: “Construir identidade social e pessoal na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e produto dos mesmos” (PLANO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA, 2008, p. 57). Aproximando a proposta das perspectivas que entendem que “o ensino de história participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos” (CERRI, 2011, p. 113).

Em uma instituição de formação integrada, que tem, dentre as suas finalidades, “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” e, se compromete com “esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica ferramenta na construção de uma nação soberana, que tenha em seu projeto o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo” (Projeto Político Pedagógico/IFBA, 2014, p. 20 e 21), a disciplina de História possui, nos documentos normativos que avaliamos, um papel importante na construção da formação deste jovem.

⁶ Estamos analisando, mais especificamente, os Cursos técnicos Integrados de Química e Manutenção Mecânica do IFBA/Campus Salvador.



Assim, indicamos que mais que conclusões, nosso trabalho apresenta a necessidade de aprofundar e ampliar pesquisas e discussões acerca do ensino da disciplina de História no interior dos Institutos Federais e demais instituições que ofertem o ensino médio integrado a formação profissional.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: FIGROTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

CHERVEL, André. **Teoria e Educação**. História das disciplinas escolares. nº 2, 1990.

ELIAS, Nobert. **Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FIGROTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação**. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 1995.



_____. **Teoria e & Educação**. Tornando-se uma matéria acadêmica. nº 2, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JULIA, Dominique. **Revista Brasileira de História da Educação**. A Cultura Escolar como objeto histórico. nº 1, Campinas, jan/jun 2001.

MOTEIRO, Ana Maria et al. **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília. UNB, 2010.

OLIVEIRA, Margarida M^a Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Natal: UFS, 2011.

Documentos

BRASIL, Decreto 5.54/04

IFBA. Projeto Político Pedagógico/IFBA. Instituto Federal da Bahia, 2008.

IFBA. Projeto Político Pedagógico/IFBA. Instituto Federal da Bahia, 2014.