

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO**

ERNESTO CHARPINEL BORGES

**CLIO E TITÃS: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES**

**SÃO MATEUS
2016**

ERNESTO CHARPINEL BORGES

**CLIO E TITÃS: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alayde Alcântara Salim

SÃO MATEUS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

Borges, Ernesto Charpinel, 1977-
B732c Clio e Titãs : as representações sobre o ensino de história no
contexto da educação profissional do IFES / Ernesto Charpinel
Borges. – 2016.
200 f.

Orientador: Maria Alayde Alcântara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. História (Ensino médio). 2. Ensino integrado. 3. Educação
profissional. 4. Prática de ensino. 5. Professores de história. I.
Salim, Maria Alayde Alcântara. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III.
Título.

CDU: 37

"Clio e titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES"

Ernesto Charpinel Borges

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23/03/2016.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alayde Alcantara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof. Dr. Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Este trabalho é dedicado a toda consciência que insiste na inquietude e na crítica ante o discurso do mérito e do sucesso, que torna a sociedade desigual.

AGRADECIMENTOS

A um Deus que se encontra em todas as civilizações e responde por diferentes nomes, incompreensíveis à mente humana, que disputa ferozmente espaços de discurso, onde se apresentam infinitos espaços para a vida.

Aos meus pais professores, Altamiro Pires Borges e Mirian Charpinel Borges, que rechearam minha vida de exemplos estáveis e contraditórios, tornando-me ciente de que bem e mal são relativos à moral dos diversos grupos humanos.

Aos meus filhos, Heitor Amaro Coutinho Borges e Samir Coutinho Borges, razão de minhas inclinações e meus ideais na educação, e porta de entrada das minhas responsabilidades com o mundo.

À companheira historiadora Priscilla Lauret Coutinho Alves, pela paciência e parceria na proposição educacional de nossos filhos.

À minha orientadora Maria Alayde Alcântara Salim, pela paciência com meus altos e baixos no processo de escrita, e pela serenidade e segurança nas orientações.

Aos companheiros Diego Romerito Evandro Kunsch, Fabio Boa Morte, Edilene Gonçalves, Raphael Ribeiro e Flávia Cândida, verdadeiros guerreiros, que comigo estiveram nas batalhas mais árduas dos últimos anos.

Aos parceiros de recomendações, Bruno Moura, Tiago Camilo, Ramirez Criste, Wesley Barbosa e, em especial a Leonara Margotto, pelas leituras feitas e reprimendas por ajustes necessários.

Aos colegas de trabalho, professores de História do Ifes, que gentilmente cederam seu tempo e espaço para as entrevistas.

Ao Ifes, espaço institucional que me acolheu como educador e me proporcionou a liberdade necessária para a prática deste estudo.

À Capes, pelo apoio financeiro necessário para os deslocamentos e demais despesas com o trabalho.

Ao professor que não se contenta com a mera elucubração de si e por si mesmo, que trata a realidade presente como processo, e sua disciplina como ferramenta de mudança social.

RESUMO

Este trabalho analisou as concepções dos docentes de História do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) sobre o ensino de História na instituição. A metodologia consistiu na pesquisa qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas, e referenciadas na filosofia humanista de Walter Benjamin, e do seu cruzamento com os referenciais teóricos e as informações bibliográficas históricas sobre a temática. A fundamentação teórica utilizou-se dos conceitos de práticas e representações, no que tange às visões de mundo sobre o lugar do ensino de História na sociedade e na instituição pesquisada, e da teoria do capital humano como pressuposto ao entendimento dos fatores econômicos responsáveis pelas demandas educacionais. As análises das entrevistas, associadas aos referenciais teóricos e históricos da pesquisa, mostraram que a disciplina de História pode levar ao entendimento e fortalecimento dos ideais de identidade individuais e coletivas em diferentes momentos no tempo, fortalecendo uma identidade mais crítica perante a realidade. A pesquisa mostra ainda que a educação profissional do Ifes é signatária de um discurso que a direciona para as demandas do mercado capitalista, e que, por vezes, alunos, professores, gestores e técnicos do Ifes, pelo sentimento de pertencimento à instituição, acabam também sendo influenciados nessa direção. Observou-se que a História na instituição carece de espaço e de sentido, pois, ao que parece, a disciplina não oferece utilidade a representações que pregam o sucesso econômico e a realização material. Nas considerações finais, propomos que a discussão em torno da História no Ifes se fortaleça por meio de Fóruns, Seminários e outros eventos que possam dar visibilidade a essa área de conhecimento e de ensino. Entende-se que o debate em História é importante, visando à construção de um ensino que auxilie na constituição de uma cidadania de fato, social e crítica, proporcionando aos seus estudiosos a possibilidade do protagonismo social.

Palavras-chave: ensino de história. ensino médio integrado. práticas e representações.

ABSTRACT

This study analyzed the conceptions of teachers of History of integrated high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Espírito Santo (Ifes) on history teaching in the institution. The methodology consisted of qualitative research, based on semi-structured interviews, recorded, transcribed, and referenced in the humanist philosophy of Walter Benjamin, and its intersection with the theoretical frameworks and historical bibliographic information on the subject. The theoretical foundation used the concepts of practices and representations with respect to the world views on the place of history teaching in society and research institution, and the theory of human capital as a prerequisite to understanding the economic factors responsible for demands educational. The analysis of the interviews, associated with the theoretical and historical references of the research showed that history of discipline can lead to understanding and strengthening the ideals of individual and collective identity in different moments in time, strengthening a more critical identity to reality. The survey also shows that vocational education Ifes is a signatory of a speech that directs to the demands of the capitalist market, and sometimes students, teachers, managers and technicians, the feeling of belonging to the institution, also end up being influenced in that direction. It was observed that history in the institution lacks space and sense, then, it seems, the discipline does not use the representations that preach economic success and material achievement. In the final considerations, we propose that the discussion of history at Ifes be strengthened through forums, seminars and other events that can give visibility to this area of knowledge and education. It is understood that the debate in history is important in order to build a school to assist in the establishment of a fact of citizenship, social and critical, providing its students the possibility of social leadership.

Keywords: history teaching. integrated high school. practices and representations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 APRESENTANDO E DELIMITANDO O TEMA.....	10
1.2 OBJETIVOS	11
1.3 METODOLOGIA	13
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.5 REVISÃO DE LITERATURA	23
2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: IDENTIDADES, SOCIEDADE UTILITÁRIA E BUSCA DE SENTIDO SOCIAL E CRÍTICO	27
2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS E PROPOSTAS.....	27
2.2 A INCORPORAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL: O ABANDONO DAS IDENTIDADES E A PROPOSTA DE UMA CIDADANIA SOCIAL E CRÍTICA.....	43
2.3 O UTILITARISMO DA SOCIEDADE DAS CAPACITAÇÕES E O LUGAR DA HISTÓRIA.....	52
3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO IFES	62
3.1 A ESCOLA DE TITÃS EM PROGRESSO: DA “HIGIENE SOCIAL” À EXCELÊNCIA DAS “IDEIAS SÃS”.....	62
3.2 O IFES HOJE: EXPANSÃO, INTEGRAÇÃO E MANUTENÇÃO DE DISCURSO.....	87
3.3 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.....	94
3.4 UMA CULTURA PARA O TRABALHO.....	103
4 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFES	109
4.1 AMPLIANDO IDEIAS SOBRE AS HISTÓRIAS.....	109
4.2 O DOCENTE DE HISTÓRIA COMO NARRADOR.....	111
4.3 A METODOLOGIA DAS ENTREVISTAS.....	115
4.4 OS <i>CAMPI</i> PESQUISADOS.....	117
4.4.1 REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA.....	118

a) Vitória.....	118
b) Cariacica.....	118
4.4.2 REGIÃO SUL.....	119
a) Alegre.....	119
b) Cachoeiro de Itapemirim.....	120
4.4.3 REGIÃO NORTE.....	120
a) São Mateus.....	120
b) Colatina.....	121
4.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	122
4.6 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	124
4.6.1 O SIGNIFICADO DA HISTÓRIA: IDENTIDADE, PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA EM SUA MULTIPLICIDADE INTERPRETATIVA E POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO SOCIAL (CATEGORIA A).....	124
a) História e Identidade.....	131
b) A diversidade de interpretações na história.....	133
4.6.2 A IDENTIDADE DO IFES: ESTRUTURA, PARADOXOS E AS PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA PARA O MERCADO (CATEGORIA B).....	136
a) O que oferece o Titã?.....	136
b) IFES: identidade histórica e representação.....	140
c) Para quem forma o IFES?.....	145
d) O Ensino Integrado: percepções.....	151
4.6.3 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFES: “CLIO” NO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DOS “TITÃS” (CATEGORIA C).....	157
a) História: carência de espaço e desvalorização.....	159
b) A função da História no IFES.....	172
c) História: integração e isolamento.....	175
d) Os lugares possíveis da História.....	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES.....	199
a) APÊNDICE A.....	199
b) APÊNDICE B.....	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTANDO E DELIMITANDO O TEMA

As diferentes visões sobre a situação de uma disciplina escolar devem ser constantemente objeto de análise, pois dessas reflexões podem surgir propostas para a sua renovação, elaboradas tanto a partir da crítica aos paradigmas do conhecimento que orientam tais disciplinas quanto do questionamento da sua diversidade de práticas em sala de aula.

No caso específico da nossa temática, que é o ensino de História, entendemos que, por se tratar a História de uma disciplina signatária de uma ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001), a possibilidade de crítica a um paradigma historiográfico requer a necessidade de se avançar no conhecimento do próprio processo histórico e dos discursos produzidos no tempo. Por sua vez, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, parece-nos adequado ampliar os questionamentos para além da relação professor-aluno, orientando-se na direção da problematização de discursos e representações institucionais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), como toda instituição educacional, pretende formar para a vida em sociedade, de uma forma geral, e, mais especificamente, formar técnicos qualificados segundo as demandas do mercado de trabalho. Na última década, expandiu consideravelmente a oferta de vagas para estudantes de todas as regiões do Estado, o que ampliou também os seus quadros profissionais a partir da proposta de ensino médio técnico integrado, um modelo de formação mais universalista de alunos e alunas (PACHECO, 2011). Isso nos incitou a pensar na relação entre as áreas de ensino técnicas e propedêuticas na escola, destacando a História entre as últimas.

Nesse sentido, no âmbito da relação descrita acima, nossa problemática questiona: *qual o valor ou lugar do ensino de História no Ifes?* Para responder, consideramos válido recorrer às representações dos próprios docentes sobre esse saber pedagógico. Ou seja, pretendemos verificar a situação da nossa disciplina a partir de quem diretamente a vivencia, ou exerce o ofício de professor de História do Ifes.

Acreditamos que as análises e reflexões das representações docentes sobre a dinâmica do ensino de História no Ifes, associadas a revisões bibliográficas tanto sobre o histórico do ensino de História no Brasil quanto sobre a trajetória da instituição de educação profissional, podem nos oferecer esclarecimentos importantes sobre a própria sociedade, no que diz respeito ao seu tratamento com o conhecimento e com os saberes dele oriundos.

Dentro das suas limitações, esta pesquisa também se oferece como auxiliar no planejamento de ações futuras, visando a maiores entendimentos e uma maior valorização do ensino de História e, por que não dizer, dos demais saberes das ciências humanas, seja no Ifes, seja noutras redes de ensino.

1.2 OBJETIVOS

Como objetivo central de nossas ações, esperamos compreender a representação que o docente de História do ensino médio integrado à educação profissional do Ifes possui sobre a situação da sua disciplina na educação profissional. Para que essa compreensão seja satisfatória, entendemos ser necessário desvendar as formas como esses professores se apropriam dos significados tanto da História, enquanto área de conhecimento e de ensino, quanto da própria instituição em que trabalham.

Nesse sentido, este trabalho encontra-se orientado por três objetivos específicos, que se prestam ao esclarecimento de nossa problemática principal:

- 1) Observar na literatura histórica as concepções sobre a função social do ensino de História no Brasil;
- 2) Entender a identidade da educação profissional no Ifes e sua relação com o processo histórico do desenvolvimento do capitalismo brasileiro;
- 3) Analisar o ensino de História no âmbito da educação profissional do Ifes a partir das representações docentes.

Acreditamos que entender o lugar da História numa instituição escolar requer uma visão de processo que se deve alternar entre os objetivos propostos. Assim, decidimos por explicar mais pormenorizadamente esses objetivos, associando-os aos capítulos do trabalho.

Na primeira parte, trataremos de observar a trajetória do saber histórico no Brasil, desde os momentos em que este ainda não se constituía como disciplina, até o período em que o Estado requisitou uma visão de mundo que desse aos brasileiros um ideal de identidade (FONSECA, 2003). Perceberemos que esse ideal modificou-se, de acordo com as conjunturas históricas, sendo a História responsável por consagrá-lo, sobretudo no período militar. Observaremos ainda que, passadas as gerações em que a disciplina se ligou ao ideal de identidade nacional, a diversidade de propostas ao seu ensino acabou levando a um debate que propõe uma identidade nova, baseada na diversidade e na cidadania, numa proposta mais crítica e valorizando o protagonismo social (BITTENCOURT, 2002).

No segundo momento, voltaremos nossas atenções à instituição que recebe o ensino de História: o Ifes. Numa proposição de entender a diversidade presente nessa escola, buscaremos refletir sobre a tradicional formação para o trabalho (PINTO, 2006). Tentaremos apreender essa característica a partir da compreensão do processo histórico vivido pela instituição, algo que lhe proporcionou uma identificação reconhecida pela sociedade. Observaremos também a forma como essa identificação se mantém a partir de discursos e símbolos associados à produtividade do sistema capitalista.

A terceira parte pretende analisar, a partir das falas dos docentes entrevistados, a forma como eles se apropriam tanto do conhecimento histórico quanto da identidade da instituição em que trabalham. Esse momento se constitui como uma tentativa de síntese das revisões bibliográficas realizadas nos dois primeiros capítulos. O professor de História do Ifes teve a oportunidade de se manifestar segundo a sua própria representação da realidade que o circunda, tanto no que diz respeito à sua área do conhecimento quanto à recepção dessa área do conhecimento pela instituição à qual pertence enquanto servidor público.

Enquanto, na primeira e na segunda parte do trabalho, a revisão histórica de bibliografia e a demonstração de nosso arcabouço teórico terão predominância, na terceira parte apresentaremos os relatos, que são as nossas principais fontes e também razão de ser de nossa proposta de estudo.

Nesse sentido, as representações dos docentes sobre a História enquanto área de conhecimento e de saberes – potencial motivadora de atuações críticas na sociedade, como veremos –, bem como sobre a tradicional instituição em que trabalham – detentora de grande reconhecimento pela sociedade e pelo mercado –, pretendem dar a tônica necessária para a compreensão da seguinte relação: *o lugar da História no Ifes*.

1.3 METODOLOGIA

Obviamente, a nossa pretensão de indagar o professor de História do Ifes veio acompanhada de um arranjo ou de um “fazer” metodológico que pudesse dar conta dos objetivos especificados anteriormente.

Alves (1992) considera que a análise qualitativa é um processo indutivo, que tem como meta a fidelidade ao cotidiano dos sujeitos, apreendendo o caráter multidimensional dos fenômenos por estes manifestado de forma natural. Dessa maneira, é possível captar os diferentes significados de uma ou mais experiências vividas, compreendendo os indivíduos no seu contexto. Ainda concordando com Alves (1992), acrescentamos que a nossa análise também pode se classificar como dedutiva, pois lida com a percepção que possuímos dos diferentes discursos, estejam eles na realidade dos docentes entrevistados ou nas referências bibliográficas.

Nossa proposta de entrevistas semiestruturadas enquadrou-se nessa perspectiva, pois, como participantes do mesmo cotidiano dos sujeitos entrevistados, no que se refere à situação de docente de História do Ifes, também nos sentimos imersos no contexto das relações e dos fenômenos existentes dentro dessa instituição de ensino profissional. Nesse sentido, a dedução que fazemos é de que o discurso do docente, segundo a sua representação da realidade, também é, pelo menos em parte, o nosso discurso.

O método qualitativo nos permite apontar caminhos diferenciados daqueles da rigidez positivista, no caso da pesquisa em ciências humanas. Nesse sentido, cabe ressaltar com Alves (1992) que, “[...] ainda que os passos metodológicos numa abordagem qualitativa não estejam prescritivamente propostos, o pesquisador não

deve se considerar um sujeito isolado, que se norteia apenas pela sua intuição [...]” (ALVES, 1992, p.2). Ou seja, mesmo que não tenhamos nos utilizado de fórmulas pré-estabelecidas, tais como as utilizadas nas ciências naturais ou exatas, não significa dizer que o trabalho de pesquisa tenha sido elaborado apenas com base no puro senso comum, o que certamente, o descredenciaria.

Alves (1992) esclarece que todo pesquisador deve considerar o seu próprio contato com a realidade a ser pesquisada associando-a aos seus pressupostos teóricos. Ora, se a realidade pesquisada é o próprio local em que nos encontramos, tanto do ponto de vista da área do conhecimento com a qual trabalhamos (a História) quanto do ponto de vista da estrutura institucional em que estamos localizados, consideramos que as nossas representações de professor pesquisador nos pôde orientar à consecução dos caminhos metodológicos a percorrer.

Como complemento desse processo, temos que os nossos pressupostos teóricos utilizam-se da própria ideia de percepção do espaço institucional e da sua relação com a área de ensino de História, pelos professores, quaisquer que sejam suas representações sobre a realidade do ensino de História no Ifes.

Ao tratar mais especificamente das entrevistas semiestruturadas, Alves (1992) destaca que, nos roteiros, com tópicos gerais estruturados para a abordagem aos entrevistados, deve-se optar por “[...] definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos [...] e contatos prévios com a realidade sob estudo [...]” (ALVES, 1992, p.3). Essa foi nossa atitude na pesquisa. O roteiro foi elaborado a partir das representações acerca da realidade escolar de um professor de História do Ifes, que assina a autoria deste trabalho.

As questões formuladas para as entrevistas perpassaram pela nossa vivência docente na instituição e pela nossa experiência acadêmica e profissional com a História. Nas entrevistas, seguimos a proposta de Alves (1992), em que “[...] entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a ‘evocar ou suscitar’ uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados [...]” (ALVES, 1992, p.3).

Entretanto, cabe destacar que o processo das entrevistas foi precedido de leituras e redações de textos teóricos e históricos que pudessem enquadrá-lo nos objetivos. Nesse sentido, destacamos as fases constitutivas desse processo:

- 1) Levantamento bibliográfico atinente tanto à temática sobre o ensino de História – sua trajetória ao longo da história do Brasil e suas questões contemporâneas – quanto à história do Ifes, em suas diferentes fases conjunturais;
- 2) Ainda na fase bibliográfica, a constatação de pressupostos teóricos que permitissem um diálogo entre as duas trajetórias históricas propostas (a do ensino de História e a da educação profissional no Brasil) e a formatação das entrevistas;
- 3) A construção de categorias de análise propositivas da associação entre os históricos descritos, os pressupostos teóricos e os depoimentos recolhidos;
- 4) A pesquisa qualitativa, na forma de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com as quais elaboramos quadros interpretativos e resumos, visando cruzar as informações coletadas, conectando-as posteriormente à revisão bibliográfica e de literatura, tendo o arcabouço teórico das representações intermediado todo esse processo.

Esse processo permitiu uma abordagem mais segura ao docente, pois a produção de um roteiro de entrevista permitiu que o professor pudesse tomar conhecimento dos objetivos. E, a partir do seu lugar na instituição, a reflexão produzida por esses protagonistas da História no Ifes nos fez perceber a necessidade citada no início deste texto: a da constante discussão sobre a área do conhecimento que pertencemos, bem como sobre práticas em sala de aula, o que suscitou ideias, que se farão presentes nas análises do último capítulo.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Quanto ao referencial teórico, optamos pelos conceitos de práticas e representações, desenvolvidos por Roger Chartier (1990). Esses termos, oriundos de sua obra *A história cultural, entre práticas e representações* (CHARTIER, 1990), aparecem por todo o texto. Eles materializam nossa intenção de observar diferentes

formas de apropriação da realidade e dos seus discursos (representações), sua ressignificação, e, a partir daí, a produção de novas práticas.

Segundo Chartier (1990), o mundo social não é objetivo, ao menos no que se refere à diversidade das representações. Por isso, os diferentes agrupamentos sociais se utilizam desses discursos visando afirmar sua visão de mundo e, com isso, estabelecer espaços políticos de controle, conforme afirma Chartier (1990):

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: eles produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p.17)

Como o objetivo central do trabalho visa à compreensão da visão ou representação de um grupo – o dos docentes de História do Ifes – a respeito de sua área de ensino, em sua instituição de trabalho, os relatos que esse grupo produz da realidade vão constituir o principal elemento (qualitativo) deste trabalho, apresentados em sua última parte. Porém, nas duas primeiras partes, a tônica das representações já se mostrará tanto no estudo do curso temporal dos discursos que modelaram o ensino de História quanto na trajetória das representações forjadas para a *Escola de Titãs*, o Ifes.

A utilização do termo *Titã* refere-se à categorização simbólica das representações e se encontra expressa na menção tradicionalmente feita à “Escola de Jovens Titãs”, tal como é reconhecido o Ifes enquanto instituição de formação técnica e profissional desde os anos 1940. José Cândido Rifan Sueth (2009) faz referência alegórica ao termo na seguinte passagem:

Titãs eram os gigantes que, segundo a mitologia clássica, queriam escalar o céu e destronar Júpiter. Bela imagem para significar uma instituição que nasceu para ser grande e para desenvolver um tipo de educação – a profissional – que visa a colocar no estudo e no mercado de trabalho pessoas que os atuais júpiteres, os “donos do poder”, para a expressão consagrada por Raimundo Faoro, não teriam interesse em apoiar. (SUETH, J. C. R. et al. 2009, p.24).

O “Titã” a que fazemos referência ao longo do texto, em nosso entendimento, vai além de uma simbologia aplicada à escola que pesquisamos, pois as manifestações

do discurso de progresso, inovação, mérito e sucesso encontram-se demonstradas na sociedade como um todo e se expressam nos ambientes escolares, impondo-se tanto para alunos quanto para professores, sobretudo no que tange à perseguição de metas de desempenho acadêmico, relacionadas à produtividade docente em ensino, pesquisa e extensão.

Quanto ao curso do ensino de História no tempo, o referencial categórico das representações também se delinea quando observamos os diferentes discursos para a disciplina ao longo de sua existência e, na atualidade, quando apresentamos a ideia de “cidadania social e crítica”, desenvolvida por Bittencourt (2002), entendendo que tal idealização configura-se também como proposta de representação da realidade, a partir de um ensino de História crítico, ou “anunciador de novos tempos”, tal como a divindade grega Clio, representante da História no panteão grego.

A deusa Clio carrega um livro de Tucídides nas mãos, o que remete à escrita da história e à historiografia. Outro objeto carregado por ela é a trombeta, a qual utiliza para fazer a anunciação, a fama, o acontecimento, associados às realizações humanas no tempo. O “fazer história” seria constantemente anunciado por essa divindade.

Por isso a nossa opção pela alegoria *Clio* e *Titãs* no título deste trabalho. Queremos demonstrar o embate entre duas representações: uma ligada à instituição observada, suas tradições; outra, ligada à área específica do ensino de História, propositiva de novas significações (ou anunciações) para a realidade na qual a escola se encontra inserida, tais como uma visão mais crítica da realidade. Estas, muitas vezes, acabam por contradizer a ordem das coisas no “mundo dos Titãs”, como veremos nas palavras de Bittencourt (2002) e dos professores entrevistados.

Voltando à representação do Titã, ressaltamos que ela nos liga a outro referencial, de caráter econômico, que utilizamos para o entendimento da ligação entre a educação e o sistema capitalista: a teoria do capital humano. A revisão dessa teoria pode auxiliar na demonstração do quanto se argumenta no mundo capitalista sobre a necessidade de que o processo educacional sirva como avalista do desenvolvimento econômico, individual ou das nações como um todo.

Desenvolvida nos Estados Unidos por Theodore Schultz, em meados do século XX, a teoria do capital humano vê na educação um investimento no crescimento da capacidade produtiva de indivíduos e de países subdesenvolvidos ou em fase de desenvolvimento, justificando inclusive níveis individuais, nacionais e internacionais de desigualdade a partir da análise dos níveis de investimento em educação.

Em alguns momentos deste trabalho, é possível perceber certa aproximação com os pressupostos de uma visão crítico-reprodutivista que enxerga a manifestação de determinantes objetivos, como os da estrutura socioeconômica, agindo sobre a educação (SAVIANI, 2013), sobretudo quando nos referirmos à influência da teoria do capital humano no ensino profissional a partir do período nacional desenvolvimentista, quando se projetava ainda um capitalismo industrial nacional para o país.

Esse risco de fato nos rondou, pois “cair na armadilha” do reprodutivismo nos faria defender que “[...] a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes [...]” (SAVIANI, 2013, p.393). Algo sintomático dessa possibilidade de enquadramento pode ser expresso quando dizemos que as escolas de formação profissional, do nacional desenvolvimentismo até os dias atuais, enquadraram-se segundo o discurso pela qualificação das demandas de mercado, como se essa fosse a única tônica do processo de ensino no país, algo fortalecido pelo milagre econômico brasileiro.

No entanto, cabe destacar que estamos objetivando primordialmente o lugar do ensino de História, um saber que é dinâmico, conforme a atuação dos homens no tempo (BLOCH, 2001). Se o mercado capitalista e suas demandas em algum momento controlam a estruturação, o funcionamento e as representações presentes num dado sistema de educação, cabe destacar que a escola permanece, entendemos, como um lugar de conflito e de constantes renovações em sua evolução, pois compõe-se de grupos diversos, que estão constantemente dialogando e debatendo sobre caminhos a serem seguidos, segundo a diversidade de suas representações.

Posto que não assumimos integralmente a ideia de uma mera reprodução estrutural, mas que devemos, sim, fazer menção a ela com as suas devidas limitações,

inferimos que a teoria do capital humano se insere neste trabalho a partir da obra *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani (2013), e do texto *Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*, de Gaudêncio Frigotto (2005).

Ainda no campo teórico, encontramos em *A Cultura do novo Capitalismo*, de Richard Sennet (2012), outros elementos conceituais, tais como “meritocracia, flexibilidade e o fantasma da inutilidade” (SENNET, 2012). Nessa obra, o autor aborda as constantes exigências de qualificação e de obtenção de mérito pelo sistema capitalista, baseadas nas migrações realizadas pelas empresas às áreas periféricas do planeta visando à valorização do seu capital e também no processo de automação tecnológica das últimas décadas.

Sennet (2012), como veremos adiante, também vai se referir a uma certa perda ou alteração de identidade profissional na qual se vê submetido o trabalhador dos tempos atuais. Este necessita estar sempre se capacitando, com o objetivo de manter sua colocação no sistema empregatício capitalista. Algo que limitaria as possibilidades de desenvolvimento de sua identidade social, segundo o autor.

Como menção teórica, utilizamos também a ideia de “Cultura Escolar”, apresentada no artigo *Cultura escolar: revisando conceitos*, de Lindamir Cardoso de Oliveira (2003). Esse autor propõe, com relação aos significados ou, como prefere dizer, os *habitus* (OLIVEIRA, 2003) absorvidos por uma determinada comunidade escolar, a passagem de uma racionalidade técnica e funcionalista para uma racionalidade político-cultural. Esta incentivaria novas interpretações e significações, novos *habitus* (OLIVEIRA, 2003) para a realidade educacional vivida, podendo ser assimilados pelos existentes ou não. Entendemos que a História e as demais disciplinas da área de ciências humanas, em seu viés crítico, poderiam cumprir tal papel numa educação profissional voltada para as demandas de mercado capitalista.

Setton (2002) também apresenta, a partir de um estudo da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a concepção de *habitus*, como uma “[...] necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais [...]” (SETTON, 2002, p.62). Citando Bourdieu, esclarece:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (SETTON apud Bourdieu, 2002, p.62).

Ou seja, a concepção de *habitus*, quando mencionada em nosso trabalho, vai se aproximar mais daquilo que classificamos como *representações*, que do passado emergem enquanto esquemas de percepção também do tempo presente, numa esfera de práticas constituídas pela demanda de mercado, tal como se apresenta a formação presente na escola a que nos propusemos observar.

Capital humano, meritocracia, fantasma da inutilidade, cultura escolar e cidadania social: elementos teóricos que também se traduzem em referencial para o trabalho que ora apresentamos. Eles serão tratados em seus pontos de contato e, ao mesmo tempo, como evidências de discursos existentes no seio da educação de forma geral. Entretanto, ao utilizá-los no corpo do texto, estaremos sempre nos referindo às representações existentes no seio da educação profissional realizada no Ifes e também nas propostas para o ensino de História.

Além da opção pela concepção teórica de Chartier (1990), nos aproximamos também das ideias da obra *Apologia da história ou o ofício de historiador*, de March Bloch (2001). Este nos lega o entendimento de que um presente fundamentado e referenciado pelo agente de pesquisa – o historiador atento às representações numa instituição – torna mais compreensível o passado e vice-versa.

Significa compreender que o discurso do presente se encontra atrelado às narrativas de um passado que não existe mais, e que se mostra a nós, como frisa Chartier (1990), na forma de representações e práticas incrustadas no ambiente social, político, escolar, entre outros. Tal como é a razão de ser do próprio trabalho que apresentamos, do lugar de professores, humanos significadores do presente.

Bloch (2001) também acrescenta algo primordial no reconhecimento de certos aspectos da ciência de referência do ensino de História: sendo uma “ciência dos homens no tempo”, é o ser humano o personagem principal da história. É o homem quem dá sentido à realidade em suas perspectivas, em sua vivência histórica. Desse modo, na terceira parte, propomos reconhecer ao ser humano a propriedade das representações. Por isso a opção pelo fundador do movimento dos *Annales*.

Como filósofo humanista e ensaísta crítico dos ideais de progresso técnico e do desenvolvimento capitalista, Walter Benjamin (2012) afirma em seu texto *Sobre o conceito de História* (2012), que a história se encontra sob uma “tempestade” chamada “progresso”. O filósofo alemão critica o capitalismo e o desenvolvimento técnico, bem como as mudanças ocasionadas na sociedade, que teriam se tornado mais isolacionistas e individualistas, perdendo suas propriedades coletivas.

De Benjamin (2012), utilizamos o texto que se traduziu como um referencial qualitativo das entrevistas semiestruturadas: *O Narrador* (2012), em que o seu escritor defende a faculdade de narrar histórias e eventos a partir de quem vivencia as experiências em uma determinada conjuntura sócio cultural.

Tal utilização deu-se pelo fato de termos resolvido, em nossa opção de pesquisadores, qualificar os professores de História entrevistados como os que possuem a faculdade de narrar os acontecimentos relacionados à sua disciplina no Ifes, ou seja, mostrar as suas representações a respeito do lugar ocupado pela História na instituição em que trabalham, e mesmo sobre a sua própria ciência de referência: a História.

Ainda durante as nossas reflexões teóricas, decidimos por uma pesquisa bibliografia que abarcasse aspectos centrais tanto do histórico realizado acerca do ensino de História quanto da trajetória da formação técnica no Brasil, em geral, e no Ifes, em particular.

No sentido de reconstruir a trajetória do ensino de História no Brasil, fundamentamos a reflexão na obra *História & Ensino de História*, de Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003). A autora sugere algumas reflexões aos profissionais do ensino de História, tais como: pensar esse ensino na educação brasileira desde antes do reconhecimento da História como disciplina, até o final do século XX, e analisar as justificativas conjunturais para a existência das disciplinas nos currículos escolares.

Fonseca (2003) também se refere à construção de um conhecimento sobre o que é ministrado em sala de aula, ressaltando que a maioria das discussões ainda se encontra no âmbito do entendimento da distribuição de diretrizes, aparecendo em segundo plano trabalhos que analisam práticas cotidianas do ensino de História.

Também sobre o ensino de História, outras referências históricas, mas também teóricas, são os textos de Circe Maria Bittencourt (2002 e 2007, respectivamente): *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História e Identidades e ensino de história no Brasil* foram leituras essenciais para a nossa pesquisa.

O primeiro texto de Bittencourt (2002) aborda as discussões realizadas nos anos 1980 sobre a constituição do currículo de História na Nova República, propondo o conceito de “cidadania social” para o ensino de História, que utilizamos como referência de representação teórica; o segundo (BITTENCOURT, 2007) perfaz um histórico detalhado dos ideais de identidade presentes no ensino de História em sua trajetória, propondo, no mesmo caminho do primeiro texto, a identidade social como elemento a ser alcançado pelo ensino dessa disciplina na atualidade.

Ainda no campo da produção sobre o ensino de História, os pesquisadores Regina Helena Silva Simões, Sebastião Pimentel Franco e Maria Alayde Alcântara Salim (2009) organizaram a coletânea *Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas*, da qual resgatamos ideias sobre a realidade complexa em que se situa o conhecimento histórico na atualidade, tais como a da história vista com seu viés cultural.

Os textos desse livro (2009) se baseiam em dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), todas versando sobre o ensino-aprendizagem em História a partir de pesquisas em museus e escolas públicas do estado. A abordagem historiográfica se situa no campo da História Cultural, pois defende propostas para a produção histórica a partir da memória local e observa as diversas formas de apropriação histórica, seja por meio da prática de ensino em museus, seja a partir das noções de patrimônio histórico-cultural, da música e do cinema.

Sobre o caminho do ensino técnico do Ifes, uma referência historiográfica central é *A trajetória de 100 anos dos eternos Titãs*, organizada por José Candido Rifan Sueth (2009). Essa produção nos auxilia por todo percurso de elaboração do histórico da educação profissional no Espírito Santo, com informações sobre o viés “higienista” proposto desde no início do século XX para a Escola de Aprendizes Artífices, passando pelas mudanças na sua nomenclatura em paralelo com a realidade política e econômica nacional. O texto desemboca no nascimento do Instituto

Federal do Espírito Santo, em 2008, realizando um diálogo com o tempo presente do seu nascimento e os desafios que se colocaram no caminho da escola profissional.

Vale destacar também, quanto à literatura específica sobre os Institutos Federais, a produção *Institutos Federais: uma revolução no ensino técnico profissionalizante*, de Pacheco (2011), que nos ajudará no entendimento da proposta de um ensino de caráter mais humanista, voltado à formação de um cidadão mais ciente às demandas sociais do tempo presente, capaz de compreender os debates relacionados à identidade, à diversidade, ao gênero e a outras questões contemporâneas, tudo a partir do funcionamento de um modelo integrado de ensino médio. Uma visão diversa do propósito de ensino para o mercado, como veremos.

1.5 REVISÃO DE LITERATURA

Acerca das trajetórias do ensino de História e da educação profissional no Brasil, alguns textos foram importantes aos nossos propósitos.

Sobre o lugar das ciências humanas no ensino médio, o artigo intitulado *Do tecnicismo ao humanismo pedagógicos: uma leitura sobre o “lugar” das humanidades no ensino médio*, de Genivaldo de Souza Santos (2012), realiza uma análise das transformações na educação básica na década de 1990, associadas à necessidade do capitalismo por formação mais complexa, propagando a superação, pelo trabalhador, de uma funcionalidade meramente tecnicista. Afirma Santos (2012) que as ciências humanas, ao invés de apontar e denunciar nesse processo a exploração, acabam servindo ao capital, como integrantes de propostas de ensino voltadas à formação para as demandas do mercado capitalista.

Outro texto utilizado, inserido na temática sobre a recuperação dos aspectos da disciplina História no ensino médio à luz das políticas públicas de educação implementadas nos anos 1990 com os PCNs, foi *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor*, de Marcelo de Souza Magalhães (2006). Nesse artigo, o autor discute como a noção de *competências e habilidades* produz a associação entre a educação e o processo produtivo, bem como o papel da História nesse processo.

Também nos utilizamos do texto *Entre o tecnicismo e o humanismo: o ensino de História*, de Filipe Silas do Nascimento Carvalho (2011). Nesse escrito, o autor discute o lugar do ensino de História a partir das perspectivas neoliberais do século XXI, em que a preocupação com a inserção no mercado de trabalho adentra cada vez mais nas escolas. Propõe então reflexões sobre o papel do ensino de História nesse contexto, sempre direcionado à crítica social das decisões econômicas.

De igual maneira, nos foi válida a leitura de outros artigos que versam sobre o ensino de História na Educação profissional. Um deles foi *O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços*, de Nathalia Helena Alem (2015). Nesse artigo, Alem (2015) afirma que as discussões sobre o ensino de História encontram-se no “[...] lugar de fronteira [...]” (ALEM, 2015, p.6) por se tratar de um ensino que ainda discute a sua ciência de referência.

Destaca ainda que, se orientadas as discussões para o “[...] lugar da História no ensino profissional, estaríamos na fronteira da fronteira [...]” (ALEM, 2015, p.6), pois outros arcabouços teóricos, que não apenas os da historiografia, teriam que ser buscados. Entendemos que realizamos tal atitude neste trabalho, pois tratamos de buscar em outras áreas conceitos como os de capital humano, cultura escolar etc.

Direcionando-nos ao campo mais específico da educação profissional, *Ensino técnico: uma breve história*, de Francisco da Silva Paiva (2013), nos esclarece sobre os diferentes significados das mudanças ocorridas na educação profissional, bem como das suas ligações com o mercado de trabalho e os interesses políticos, desde as Escolas de Aprendizes Artífices até o advento dos Institutos Federais.

Outro artigo que nos auxiliou na constituição do histórico foi *O ensino técnico-profissional e as transformações do Estado-nação brasileiro no século XX*, de Domingos Leite Lima Filho (2002), em que se analisa a constituição do ensino técnico-profissional a partir das transformações políticas ocorridas no Estado-nação brasileiro.

Mais específico, tratando do tema da ambientação social no período da primeira experiência republicana no Brasil, o texto *A educação escolar de aprendizes artífices*, de Francisco Carlos de Oliveira (2013), trata da educação primária de crianças e adolescentes que integraram a Escola de Aprendizes Artífices do Rio

Grande do Norte. O texto traça paralelos entre a existência das escolas e as políticas nacionais qualificadas como “higienistas”, que sustentaram a primeira identificação da educação profissional no Brasil do início do século XX.

Também histórico, porém centrado nas características dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o trabalho *História dos Cefets dos primórdios à atualidade: reflexões e investigações*, de Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira (2008), fundamenta-se no histórico da educação profissional brasileira e em duas pesquisas fundamentadas em estudos de caso: uma delas, concluída em 2001, teve como objeto de investigação a reforma da educação profissional na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002); outra, objetivando investigar as ações do Governo Lula no campo da educação profissional/tecnológica.

No que tange aos aspectos da cultura escolar, *Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na escola técnica de Vitória*, tese de doutoramento de Antônio Henrique Pinto (2006), também foi válida para os nossos objetivos de pesquisa, pois trata de investigações sobre as memórias do período da Escola Técnica de Vitória (ETV) e da Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), entre 1942 e 1990. O estudo desenvolvido por Pinto (2006) aborda as práticas escolares nesse recorte temporal, incorporando-as ao conceito de “cultura escolar para o trabalho”.

Em nosso entendimento, a revisão de literatura apresentada dialoga com a problemática do trabalho. Todos os elementos presentes nesta revisão nos auxiliaram numa compreensão maior de nossos objetivos. Apresentamos algumas informações relevantes, visando apresentar ao leitor deste trabalho uma versão do que se passou com o conhecimento histórico, sua aplicação em ambiente escolar ao longo da história do Brasil, e por vezes relacionando esse conhecimento com as informações apresentadas sobre o histórico da educação profissional no país.

Como já foi frisado, pretendemos auxiliar no diagnóstico sobre o lugar do ensino de História no Ifes. Assim, propusemos um caminho que revelasse trajetórias históricas e referenciais teóricos que preparassem e esclarecessem nosso principal produto: as análises dos relatos dos docentes de História do Ifes. No entanto, é necessário ressaltar neste momento, com Michel de Certeau (2013), que toda “[...] leitura do

passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente [...]” (CERTEAU, 2013, p.8).

Assim, entendemos que, enquanto pesquisadores, visamos à objetividade a partir de rigores metodológicos que vão desde uma revisão bibliográfica e de literatura, passando pela coleta de dados históricos, até as entrevistas com os docentes. Ao mesmo tempo, como historiadores cientes de que a história é construção humana (BLOCH, 2001), acreditamos estar compartilhando relatos de práticas e experiências interpretativas de espaços-tempo a partir do lugar de representação dos docentes de História do Ifes. Essa é a nossa compreensão.

2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: IDENTIDADES, SOCIEDADE UTILITÁRIA E BUSCA DE SENTIDO SOCIAL E CRÍTICO

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS E PROPOSTAS

Toda disciplina de ensino possui relações com a realidade vivida pelos seres humanos. É isso que as garante em um determinado currículo escolar, seja de uma, seja de outra rede de ensino. No entanto, estar presente no currículo não significa dizer que essa disciplina tem um lugar privilegiado perante as diferentes visões de mundo existentes na sociedade. Sobretudo se essa sociedade for marcada por divisões hierárquicas de poder historicamente constituídas.

A definição sobre a materialização de uma disciplina deve-se, portanto, ao seu conteúdo e do que dele a sociedade, em alguns contextos históricos, pode necessitar.

Em sua obra *História e Ensino de História*, Thaís Nívia de Lima Fonseca (2003) afirma que uma disciplina se define como um “[...] conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação [...]” (FONSECA, 2003, p.15).

No processo brasileiro, a História somente ganhou *status* de disciplina no século XIX, com a tentativa do Segundo Reinado de precisar um conceito de cidadania que servisse à unificação em torno dos interesses da coroa. Antes, o que se assistia era apenas à aplicação do saber histórico como auxiliar de outras áreas do conhecimento, definidas por quem detinha a propriedade de ensinar, tal como os jesuítas o fizeram.

Mesmo ensinando temas referentes à história aos indígenas e aos filhos das elites, os padres jesuítas dos séculos XVII e XVIII não auferiam estatuto de disciplina aos conteúdos de história. Fonseca (2003) nos leva ao entendimento de que tudo que se

via naquele momento eram informações históricas com vistas à complementação de um saber doutrinário, religioso.

A transformação dos saberes em disciplinas escolares somente começa a se concretizar a partir dos interesses “[...] de grupos e instituições, tais como agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas, sobretudo da Igreja e do Estado [...]” (FONSECA, 2003, p.16).

Foi no século XVII, na Europa, sob a influência do pensamento iluminista, que a educação passou a ser encarada como dever de Estado, no que diz respeito ao controle de procedimentos e ações. Fonseca (2003) mais uma vez destaca sobre a projeção esperada a partir desse controle oficial:

A organização dos sistemas de ensino públicos variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. Foi também nesse momento que a História, como campo de conhecimento, começou a apresentar maior sistematização em termos de investigação e de seus métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões erudita e filosófica. Segundo François Furet, foi somente com esse processo, passo importante para a constituição da História científica, que foi possível a sua escolarização, isto é, sua transformação em disciplina escolar. (FONSECA, 2003, p.24)

Como explicitado, tanto na Europa quanto na América, a educação até o século XVII era associada mais à prática religiosa que a qualquer outro fator, fosse ele político, social ou econômico, e apoiada numa concepção providencialista que colocava o sentido da existência histórica na intervenção divina. Os conteúdos de História não fugiram a essa regra.

Somente a partir do movimento iluminista na Europa, e das suas consequências políticas e econômicas, o processo educativo foi ganhando contornos que o configuraram como elemento fundamental na formação de um “ser” nacional, sobretudo após as revoluções burguesas do século XVIII. Nessa direção, Dortier (2010) esclarece acerca do que se passava com o Iluminismo:

No século XVIII, século das luzes, os filósofos – Voltaire, Montesquieu, Denis Diderot, Condorcet – manifestam um interesse apaixonado pela história e constroem os fundamentos de uma filosofia da história orientada em torno de questões como a origem das nações, a história das civilizações, ou a marcha do progresso humano. (DORTIER, 2010, p.700)

Se a História carregava em si a propriedade de estabelecer processos identitários necessários à constituição de uma nação, a natureza dessa identificação deveria ser repassada aos jovens por meio de uma disciplina, que, em seus inícios, tanto na Europa quanto no Brasil e no restante da América Latina, iria se apresentar como legitimadora do poder político instituído.

Ocupando a disciplina de História um lugar de destaque nas jovens nações, cabia a ela a formação do “ser nacionalista”, como salienta Fonseca (2003):

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. [...] 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. Casos conhecidos são, por exemplo, os da Argentina e do México, onde as lutas pela hegemonia política implicaram também lutas pelo controle sobre a produção historiográfica e sobre o ensino de História, e do Brasil, sobretudo após a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (FONSECA, 2003, p.24).

Quanto ao Brasil, identificamos ainda em Fonseca (2003) três períodos em que se situa a evolução do ensino de História, tendo como ponto de chegada o seu reconhecimento enquanto disciplina:

- 1) *Período jesuítico*, em que a História (ou apenas seus conteúdos), enquanto uma “não disciplina”, é apenas utilizada de forma instrumental pelos objetivos evangelizadores, exteriores, portanto, a qualquer interesse próprio de uma área do conhecimento ou do saber;
- 2) *Período pombalino*, influenciado pelo Iluminismo e profundamente ligado à ideia de progresso e civilização, visando formar um cidadão para o reino e para a nação. A História ainda não é disciplina, mas um importante saber, uma “[...] propedêutica indispensável aos estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos, e como subsídio da jurisprudência [...]” (FONSECA, 2003, p.42);

- 3) *Pós-1838*, a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em que se tornou evidente a necessidade da formulação de um projeto educacional uniformizador para um país vasto e plural. A História passou a possuir um grande papel, e ganhou estatuto oficial de disciplina, passando “[...] do IHGB diretamente às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos [...]” (FONSECA, 2003, p.46).

Nesse período, mais precisamente em 1840, o médico alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius recebeu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro premiação por uma monografia que tinha como tema o projeto para o ensino de História do Brasil. Sua monografia propunha para a formação de um sentimento de identificação para o novo país.

Em seu conteúdo, Martius sustentava que o Brasil – no que se referia à identidade histórica – seria formado por três raças, tendo o elemento branco preponderância sobre os demais. Sobre a idealização de Martius no campo dessa teoria de raças, temos a seguinte constatação de Ganzer (2012):

As “verdades” definidas por Martius em seu artigo constituíram, por conseguinte, regras de produção dos enunciados e regras de reconhecimento de seus sujeitos-autores. A reprodução desses discursos racistas tidos como verdades contribuíram, por sua vez, para a subjugação cultural das etnias miscigenada, negra e indígena no Brasil, que realmente se enxergaram (e foram enxergadas), durante muito tempo, como inferiores pela historiografia tradicional brasileira. (GANZER, 2012, p.12)

Von Martius sugeria em seu trabalho o branqueamento do país como um processo necessário à sua civilização. Isso explica em parte o que seria posteriormente o processo de incentivo às imigrações italiana e alemã no Brasil. Enquanto isso, as etnias consideradas “inferiores” eram marginalizadas na constituição do Brasil “civilizado”.

A História assumiria ainda, no pós-independência, um aspecto moral, tanto no que diz respeito ao ensino da história sagrada, ou história da religião católica, quanto de uma história política, com os fatos notáveis do Império. Ou seja, a História possuía um princípio de identidade fortemente ordenador e civilizador, conta Fonseca (2003).

Também perfazendo esse histórico, Circe Bittencourt (2002) sustenta, no texto *O saber histórico em sala de aula*, que a construção da identidade nacional, em voga no Brasil a partir do século XIX, justificava a existência de uma disciplina que trouxesse ao público escolar uma visão de identidade nacional forjada no chamado “mito do Estado-nação”, juntamente com outras disciplinas, tais como Língua Pátria e Geografia.

Dessa forma, era criado o Brasil para que os indivíduos se sentissem brasileiros, mesmo que para isso tivessem que buscar suas raízes no mundo ocidental e cristão. O que se produzia naquele momento, com o aval do IHGB era “[...] uma História eminentemente política, nacionalista, e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia [...]” (FONSECA, 2003, p.47), numa sociedade tradicionalmente dominada por grupos políticos ligados ao poder monárquico.

De inspiração monárquica, o Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, foi precursor na consolidação dos planos de estudos estabelecidos pelo IHGB. O Colégio instituiu o ensino de História em seus currículos, sob o paradigma de uma história política que enaltecia a monarquia e a nacionalidade ao longo das suas oito séries de ensino. Comentaremos mais adiante sobre o protagonismo dessa instituição, porém em outra tendência pedagógica do percurso histórico brasileiro.

Finalizado o período imperial em 1889, a República traria um novo elemento ao ensino de História. Possivelmente pela influência positivista do novo regime, passasse a dar mais atenção aos métodos e procedimentos no ato de formação histórica, moral e cívica dos jovens brasileiros. Nesse sentido, Fonseca (2003) relata que foram:

[...] numerosos textos de orientações publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História (FONSECA, 2003, p.50).

Na passagem do século XIX ao século XX, como meio de garantir a formação patriótica da população, foi introduzida pelo recém-inaugurado Estado republicano a

disciplina “Instrução Moral e Cívica”¹, ministrada paralelamente aos conteúdos de História. Nesse sentido, buscava-se o modelo de cidadania na identificação com estudos biográficos, a partir dos exemplos de “grandes cidadãos” e dos seus feitos em benefício da pátria.

Fonseca (2003) comenta que as reformas realizadas no sistema de ensino dos anos 1930 (Francisco Campos – 1931) e 1940 (Gustavo Capanema – 1942), de caráter nacionalista, conforme a orientação do presidente Getúlio Vargas, posicionaram a História com viés moral e patriótico “[...] no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente como disciplina escolar [...]” (FONSECA, 2003, p.52). A autora também destaca que os programas curriculares e as orientações metodológicas, de uma forma geral:

[...] pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2003, p.54)

Essa passagem corrobora com outra, enunciada por Bittencourt (2002), quando esta diz que a existência ou razão de ser de uma disciplina, em regra:

[...] deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto do direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos de ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (BITTENCOURT, 2002, p.17)

Quando o Estado brasileiro assume a dianteira do processo de construção curricular durante as reformas dos anos 1930 e 1940, estava centralizando em si a decisão sobre o modelo ou lugar para o ensino de História, significando-o segundo as suas perspectivas de formação de uma identidade nacional. A instrução, ou conteúdo a ser ministrado, fortalecia-se nos planos governamentais, em suas representações e símbolos, que o Estado desejava manter ou criar para o país.

Entretanto, alguns anos mais tarde, seriam observados alguns “desvios” com relação às propostas estatais, tal como no caso do Colégio Pedro II, no Rio de

¹ Reforma de Instrução Pública de 1890, de Benjamin Constant.

Janeiro. Fonseca (2003) destaca que essa instituição, apesar da centralização dos programas de ensino pelo Estado, utilizou-se de algumas de suas tradicionais prerrogativas de elaboração de programas próprios e realizou, em 1951, pequenas adaptações, no entanto importantes para serem demonstradas pelas próprias palavras da autora (2003):

Considerado um avanço, o programa de 1951, elaborado pelo Colégio Pedro II orientava o estudo da história para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. Visava-se, assim, “aos fatos culturais e de civilização, evidenciadas a unidade e a continuidade da história”. (FONSECA, 2003, p.55)

Um ensino de História, exercido a partir da consideração dos “fatos culturais” e dos “indivíduos como expressões do meio social”, deveria aproximar o público escolar de uma visão mais abrangente em termos de universo social e, possivelmente, ampliaria a ideia de identidade a partir do exame das práticas socioculturais. De fato, um avanço do Colégio Pedro II na época. O Colégio compõe, desde 2008, a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Apesar de ser considerada avançada a proposta do Colégio Pedro II, Fonseca (2003) argumenta que, a partir de análises realizadas em livros didáticos, cadernos de estudantes, material de apoio didático, planos de aula e trabalhos escolares da época, pouco se pode notar de modificações na estrutura tradicional do ensino de História. Este se encontrava voltado à formação de um cidadão conformado à estrutura social e política daquele momento, orientado ao civismo e ao patriotismo.

Considerando a disciplina História a serviço da construção de uma história para a sociedade e os grandes feitos biográficos como exemplo à formação de um cidadão preparado para servir à pátria, poderíamos sugerir uma nova questão, ou um novo problema, obviamente para uma pesquisa futura: que influências esse ensino de História, nos anos que precederam o regime iniciado em 1964, poderia ter exercido sobre as visões de mundo acerca do “ser brasileiro” durante os anos seguintes, do regime civil-militar?

Advertimos, no sentido de esclarecimento, que optamos por utilizar o termo “regime civil-militar” como forma de ressaltar a participação civil tanto no golpe que instituiu o regime de exceção quanto na governabilidade que se estabeleceu posteriormente.

A participação de setores civis empresariais, religiosos, profissionais liberais e outros na articulação do golpe permite caracterizar o evento de 1964 também como civil, e, mesmo durante os anos que se seguiram, os militares permitiram certa abertura a setores políticos ligados ao regime, como conta Oliveira (2013):

[...] a manutenção de eleições diretas para diversos cargos. Ainda que vários parlamentares tenham sido cassados e o Congresso tenha sido fechado em três ocasiões, as eleições proporcionais não foram suspensas, sendo que os eleitores escolheram senadores, deputados federais e estaduais nos anos de 1966, 1970, 1974 e 1978, bem como vereadores e prefeitos em 1966, 1970, 1972 e 1976. (OLIVEIRA, 2013, p.24-25).

Voltando à nossa temática, percebemos que durante o regime civil-militar, a concepção sobre o que ensinar em História praticamente permaneceu a mesma, enfatizando a vida de “brasileiros célebres”, figurando aí novos personagens, ligados ao próprio regime, segundo Fonseca (2003).

Assim, a História atrelava-se à Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, também conhecida como “Doutrina da Interdependência”, que tratava de incorporar o Brasil ao mundo capitalista sob a liderança dos Estados Unidos. A doutrina foi elaborada pelo então general Golbery do Couto e Silva e encontra-se presente, na sua forma original, no livro *Geopolítica do Brasil*, lançado no ano de 1966. Por essa doutrina, os órgãos públicos foram orientados a elaborar planos educacionais que destacassem o civismo como premissa básica de aprendizado.

Essa manutenção do dever patriótico visava produzir a imagem de um país harmônico, onde todos deveriam zelar pela manutenção da ordem “democrática” estabelecida. Nesse sentido, a possibilidade de qualquer crítica, advinda, sobretudo, de discussões ou debates oriundos das ciências humanas sofre um impacto com a fusão da História e da Geografia numa nova disciplina: os Estudos Sociais, introduzida pela Lei 5.692, de 1971.

Fonseca (2003) ressalta que, de acordo com o Conselho Federal de Educação da época, a finalidade básica dos Estudos Sociais:

[...] seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a nação” (FONSECA, 2003, p.58).

Obviamente, em se tratando de um regime de exceção, em que os cidadãos têm seus direitos cerceados por meio de Atos Institucionais, o discurso expresso nessa disciplina pretendia reproduzir um “ideal simbólico” de sociedade, deliberado a partir da estrutura do regime ditatorial civil-militar.

Adentrando brevemente na ideia desse simbolismo, consideramos válida uma menção à visão crítico-reprodutivista da educação, mais especificamente a de Michael Apple (1989), que se aproxima desta pedagogia ao ressaltar que as instituições de ensino não são os “instrumentos de democracia e igualdade” almejados por todos nós. Afirma ainda que a escola reproduz as desigualdades de uma ordem social estratificada, “iníqua” em termos de classe, gênero e raça, tornando-se, portanto, um “[...] elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades [...]” (APPLE, 1989, p.26).

Nesse sentido, quando pensamos no discurso em torno da disciplina de Estudos Sociais, percebemos estas intenções: do preparo para a adesão dos indivíduos ao projeto estabelecido pelo regime civil-militar, visando à manutenção das relações de poder e dominação na sociedade. Nesse sentido, o “homem comum”, trabalhador, operário, camponês, jamais seria protagonista da história, mas apenas um mero apêndice do processo dirigido pelo Estado, como relatou Fonseca (2003). As orientações e metodologias de ensino, pelo fato de não mencionarem a necessidade de elementos críticos na análise de formação da sociedade, colocava a história – que havia deixado de existir como disciplina – como uma sucessão de fatos tidos como significativos no interesse do regime.

A política educacional oficial terminava por camuflar conflitos na ordem social, e esta encontrava-se direcionada a um almejado progresso desenvolvimentista, apregoadado pelo discurso ufanista do regime civil-militar. As desigualdades inerentes ao processo histórico brasileiro e mundial seriam legitimadas como “[...] fatos universais e naturais [...]” (FONSECA, 2003, p.58).

As orientações para a construção dos currículos das disciplinas escolares – inclusa a História – encontravam-se naquele momento sob os auspícios de um padrão pedagógico de cunho produtivista, como consequência da adesão do poder institucional à “doutrina da interdependência” que, segundo Demerval Saviani (2013), gestou-se no interior da Escola Superior de Guerra (ESG)², e se impôs “[...] como a ideologia política correspondente ao modelo econômico desnacionalizante (capitalismo de mercado associado dependente) [...]” (SAVIANI, 2013, p.352).

Encontrando-se o Brasil atrelado ao modelo econômico de capital monopolista, as concepções educacionais curvavam-se para a adequação dos indivíduos a uma visão de identidade orgânica, que via nos ideais patrióticos uma identificação maior do que a de qualquer minoria social ou individual.

Aos indivíduos, cabia o papel de trabalhar para resguardar a ordem estabelecida pelo poder institucional, sob pena de repressão. A História, então absorvida pelos Estudos Sociais, não passava de um saber legitimador do processo de reprodução das representações ou visões de mundo do capitalismo dependente brasileiro, aderente aos ditames das zonas economicamente centrais do planeta.

Fernandes (1980) é quem desenvolve esse conceito de “capitalismo dependente”, forma periférica do capitalismo monopolista em suas múltiplas fases. Afirma que as burguesias locais tendem historicamente a ser parceiras do que chama de “burguesias hegemônicas”, ou seja, a dos países centrais da Europa e dos Estados Unidos. Ressalta ainda que a dominação externa, em termos políticos, econômicos e culturais, se abastece da dominação interna, da burguesia sobre a população.

Para Fernandes (1980), na América Latina a dominação se institucionalizou, ultrapassando as representações e materializando-se no Estado de Direito e nas leis. Isso permite que a burguesia interna se “sobreaproprie” e “sobreexplora” grupos inferiores nos mesmos moldes em que se encontram abertas à exploração das

² Após o final da Segunda Guerra, fundou-se nos Estados Unidos o *National War College*. Com a aproximação entre os países, no Brasil foi criada em 1949, a Escola Superior de Guerra (ESG), nos mesmos moldes da escola americana. Como membro da ESG e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o general Golbery do Couto e Silva, um dos artífices do golpe de 1964, participaria de eventos de construção de paradigmas para a educação brasileira. Um desses eventos foi o fórum “A educação que nos convém”. A resolução desse evento via a “[...] educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro da ordem capitalista [...]” (SAVIANI, 2013, p.344), dentro dos princípios da teoria do capital humano, da qual falaremos mais adiante.

burguesias centrais, repassando-lhe parte dos recursos internos auferidos com a exploração dos grupos subalternos.

Essa teria sido a dinâmica do capitalismo no Brasil durante o regime civil-militar: o homem brasileiro deveria se adequar à demanda dos grupos dominantes, que, por sua vez, “prestavam contas” ao capital internacional monopolista. E a educação serviu para preparar tais indivíduos.

Com a crise do regime civil-militar, em fins da década de 1970, e iniciado o processo de redemocratização, tornou-se evidente a necessidade de mudanças nos programas e nas propostas metodológicas para o ensino de História. Visava-se à elaboração de propostas educacionais consoantes com a reconstrução da democracia no país, e o debate iniciou-se buscando tal finalidade.

Em meados dos anos 1980, se intensificaram as discussões, sendo que as mais proeminentes foram realizadas nos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Em São Paulo, por exemplo, os debates envolveram as “[...] Secretarias de Educação, os professores da rede pública de ensino, a imprensa e a indústria editorial em torno das diversas propostas para a reformulação do ensino de História [...]” (FONSECA, 2003, p.60).

As propostas de mudança de paradigma, nas discussões realizadas em São Paulo, levavam em conta principalmente o protagonismo do ato de “fazer história”. Nesse sentido:

Os embates defrontaram posições políticas distintas – à esquerda e à direita –, pois o projeto era, para alguns, extremamente radical, “ultrapolitizado” e “ultrassociologizado”; para outros era adequado à construção de uma sociedade democrática. Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaços para as classes menos favorecidas como sujeitos da história. (FONSECA, 2003, p.60)

Em que pesem as discussões nas demais unidades federativas, as propostas debatidas e postas em prática no estado de Minas Gerais acabaram na dianteira no que se refere à implantação dos programas de História, ao menos quanto à produção didática. Sobre essa orientação, Fonseca (2003) novamente explica:

Mesmo que não ocorresse uma adoção literal do programa mineiro, seus princípios básicos serviam de orientação às novas coleções, como a integração entre as histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista), ou o uso de conceitos e expressões próprias do marxismo. (FONSECA, 2003, p.60)

Tomando como referência as palavras acima, temos uma boa proposta de estudo, seja sobre a influência das movimentações de entidades sociais e políticas do final da década de 1970 e início dos 1980 – sindicatos, partidos, movimentos pela anistia e redemocratização –, seja sobre as novas definições programáticas para a construção das bases do ensino de História, sobretudo aquelas que enxergaram no marxismo preferência teórica e prática para a constituição dos seus projetos.

Fonseca (2003) destaca que os programas de Minas Gerais acabaram se constituindo como síntese de todos os outros, na perspectiva de um ensino de História mais participativo e democrático, refletindo os acontecimentos do período, tais como a redemocratização e a reorganização dos partidos políticos e movimentos sociais.

Condenava-se o paradigma de ensino tradicionalista, suas metodologias e materiais didáticos. Fonseca (2003) esclarece, citando trechos do programa de História da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de 1987:

O novo programa foi apresentado como a realização do desejo de uma História “...mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica”. As discussões levaram à opção por uma História que deveria ser resgatada “enquanto ciência, que possui um objeto e um método próprio de estudo, e de que o ensino dessa ciência requer um novo método e uma nova visão do seu conteúdo” (FONSECA, 2003, p.62).

A noção de “participação”, do programa de ensino de História de Minas Gerais, inseria a ideia de protagonismo histórico do homem, este visto como produtor do seu próprio conhecimento. Tal opção também recomendava a ideia de que as próprias práticas em sala de aula deveriam sofrer alterações, tornando mais dinâmica a interatividade no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, deveria se dar mais atenção ao fato de que todo “ser que aprende” também é capaz de produzir – sobretudo a partir do trabalho – a história, sendo este “ser” também resultante dos processos constituídos historicamente.

A fundamentação teórica desses programas acabou tendendo, como dissemos, para o campo do materialismo histórico marxista, agregando seus conceitos fundamentais no ato de elaboração dos programas, materiais didáticos e processos de formação nas redes de ensino e na própria Universidade.

Dessa forma, conceitos como os de “[...] relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente [...]” (FONSECA, 2003, p.63) etc. foram largamente difundidos e assimilados como representação para a adequação do ensino de História.

Os grandes fatos e vultos utilizados pela dinâmica tradicionalista foram sendo substituídos por uma visão de processo, atrelado à ideia de trabalho como principal fonte de produção da história. Fonseca (2003) argumenta que os pontos de referência para os programas de ensino de História partiriam, agora, “[...] das lutas de classe e das transformações infraestruturais [...] revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo [...]” (FONSECA, 2003, p.63).

A adesão ao marxismo como fundamento teórico por um lado combatia o modelo tradicional de ensino baseado em datas, biografias e vultos políticos, plenamente utilizados antes e durante a ditadura, por outro acabaria relegando o entendimento do processo brasileiro a outras formas de generalizações, agora estruturais.

Significa dizer que, mesmo com a substituição da “história linear” positivista, baseada no progresso e no nacionalismo ufanista do regime civil-militar, por um modelo baseado nos modos de produção, não se abdicava definitivamente de uma visão “etapista”, emissária, portanto, das mesmas ideias baseadas num progresso da humanidade. A diferença básica consistia apenas no fato de que a visão se voltaria ao progresso da classe trabalhadora diante do sistema capitalista por meio de etapas pré-determinadas, resumidas e simplificadas aqui, na equação “exploração-revolução-ditadura do proletariado-comunismo”, conforme a influência marxista.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, inicia-se uma renovação das ideias pedagógicas relacionadas ao ensino de História: a Nova História³, sobretudo em sua

³ O termo *Nova História* refere-se à terceira geração da chamada “História dos *Annales*” e tem entre seus principais representantes Jacques Le Goff, Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie e Pierre

tendência francesa, indica uma virada na direção de estudos mais “culturais”, estabelecendo elementos que consideravam todos como agentes históricos.

Havia a preocupação de se levar para a sala de aula – ou pelo menos para os processos formativos de professores – as últimas discussões historiográficas. Dessa forma, temas relacionados à história das mentalidades e à história do cotidiano vão sendo, pouco a pouco, inseridos na produção bibliográfica e nos programas curriculares. Sobre essa incorporação, Fonseca (2003) assim descreve:

Rapidamente, a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam vinculadas àquelas tendências. (FONSECA, 2003, p.67)

Uma verdadeira mudança se processa a partir de meados dos anos 1990 na produção editorial. As novas políticas educacionais relacionadas à compra de livros pelos governos federal e estaduais passam, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a considerar uma sistemática de avaliações dessas obras, o que leva as editoras à busca de renovação dos seus sistemas de produção, visando à melhoria na qualidade das publicações, bem como à sua atualização.

A compra de livros didáticos, vinculada às avaliações pelo PNLD, encontrava-se já mediada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na década de 1990, o sistema continuou funcionando de forma semelhante, e conta Fonseca (2003) que os PCNs acabaram se tornando “[...] diretrizes de caráter orientador não obrigatórias, mas que têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. [...]” (FONSECA, 2003, p.68). Hoje as diretrizes curriculares de cada disciplina orientam esse processo.

Descritas as conjunturas pelas quais passou o ensino de História no Brasil, Fonseca (2003) interpõe um importante questionamento, que, acreditamos, vem ao encontro de nossa temática: “[...] o que dizer das práticas do ensino de História nas salas de aula? [...]” (FONSECA, 2003, p.68).

Nora, entre outros. Como elemento central desse ramo historiográfico, tem-se o apelo à “antropologia histórica, que por sua vez aprofunda os estudos referentes à história das mentalidades e se dedica de maneira crescente às representações dos atores.” (DORTIER, 2010, p.702)

Concordamos que os debates dos anos 1980 e 1990, bem como o consequente estabelecimento de programas curriculares mais abertos e participativos, seriam indicadores importantes sobre as possibilidades de mudanças de direção no ensino de História, delineando novos métodos e procedimentos para essa disciplina.

No entanto, partindo do questionamento acima, observamos que apenas mudanças na programação não significam necessariamente garantia de mudanças na relação ensino-aprendizagem. Esta, ressaltamos, encontra-se diretamente vinculada à relação entre professor e aluno e, tão importante quanto, ao lugar, à situação e ao ambiente em que existe enquanto relação humana.

Acreditamos que cada ambiente difere dos outros, em suas perspectivas, por sua formação histórica, seu público, suas relações internas e seus sistemas próprios de interpretações e práticas sobre a realidade que o circunda.

Segundo Fonseca (2003), o que se ausenta nas pesquisas sobre o ensino de História é justamente a consideração da maneira como as composições curriculares são resignificadas em sala de aula por educadores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação está disposta na herança histórica do lugar, do ambiente em que se encontra a disciplina, e na própria posição dos atores sociais a respeito desse lugar: seus juízos e suas visões de mundo.

Por isso Fonseca (2003) nos leva ao entendimento de que defende a consideração teórica das representações, a mesma que fundamenta nossa questão-problema sobre o lugar do ensino de História no Ifes. Nesse sentido, também nos importa saber como ocorrem as práticas advindas das experiências dos docentes com os diferentes paradigmas historiográficos. Eis outra questão sobre a qual também refletiremos na parte final do trabalho.

Os programas e os planejamentos em História, signatários das renovações pelas quais passou a historiografia, não se concretizam totalmente nas práticas de ensino cotidianas. O que pode nos fazer perceber, mesmo em meio a tantos discursos e anseios por uma nova História para o ensino, a permanência de muitas práticas tradicionalistas. Fonseca (2003) legitima tal constatação quando assegura:

Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de história, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (FONSECA, 2003, p.69)

O tradicionalismo permanece, mesmo com a utilização de concepções teóricas marxistas, posto que estas também se utilizam de esquemas estruturais, retirando dos indivíduos a possibilidade de protagonismo e colocando-os sob a égide dos modos de produção, substituindo o evento, o biográfico e o vulto da história linear positivista por uma nova linearidade, ou uma “evolução” rumo ao socialismo ou ao comunismo.

Dessa forma, entendemos que Fonseca (2003) reflete sobre o que considera um “não alcance” dos programas à realidade cotidiana dos agentes que realmente deveriam ser considerados autores do processo histórico. Esses agentes, os docentes, acabam recebendo da conjuntura uma certa carga de significações, estas baseadas no contexto em que se situa a disciplina, seja físico (institucional), seja imaterial.

Finalizando, reiteramos com Fonseca (2003) que os estudos sobre o ensino de História ainda permanecem atrelados a análises que levam em consideração as “dimensões formais” (formulação de programas e diretrizes, produção didática e paradidática) do saber histórico na educação. Ou seja, toda gama de informações oriundas da organização da disciplina a partir de fóruns ou mesmo do poder institucional, seja pela dimensão tradicionalista, seja pela visão estruturalista do marxismo.

As apropriações a respeito dessas concepções, e as relações diárias estabelecidas entre professores e alunos, ainda são pouco observadas nos estudos, reduzindo o âmbito cultural das análises. No entanto, pode existir saída para essa situação: expondo as representações dos personagens do processo educativo, aclarando a conjuntura da relação ensino-aprendizagem (a instituição e suas tradições) e considerando o leque de modelos de cidadania a serem alavancados pelo ensino de História (que cidadão se deseja?), poderia haver auxílio nas descobertas e tomadas de posição rumo à maior conscientização histórica dos envolvidos. Abordaremos essas questões mais adiante, ao tratarmos da ideia de “cidadania social”.

2.2 A INCORPORAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL: O ABANDONO DAS IDENTIDADES E A PROPOSTA DE UMA CIDADANIA SOCIAL E CRÍTICA

Após a Segunda Guerra Mundial, aos poucos o discurso em torno da formação técnica vai assumindo maior importância. A necessidade de expansão do capitalismo e a conseqüente incorporação econômica do Brasil ao capital internacional, realizada, sobretudo, a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), viabilizou a entrada de investimentos estrangeiros na forma de instalação de grandes empresas multinacionais.

Isso pressionou os governos pela abertura do mercado brasileiro, o que teve como contrapartida incentivos à capacitação técnica para que não faltasse mão de obra às multinacionais. Algo contrastante ao nacional desenvolvimentismo, discurso que pregava o desenvolvimento do capitalismo nacional com menor influência externa, tal como defendido desde a política nacionalista de Getúlio Vargas.

Saviani (2013) explica que esse “processo de incorporação econômica” do Brasil ao capitalismo internacional monopolista teria se intensificado no governo Juscelino Kubitschek. Este, ao passo que imprimia à política e à sociedade uma atmosfera nacionalista – herdeira dos modelos educacionais patrióticos –, incentivando “[...] via Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) a elaboração e difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista [...]” (SAVIANI, 2013, p.352), permitia que a economia nacional fosse cada vez mais ocupada pelas empresas multinacionais.

Ainda sobre o processo realizado por Juscelino Kubitschek, Saviani (2013) descreve a contradição entre política e desenvolvimento econômico daqueles anos:

Eis porque Luiz Pereira considerou controverso o governo Kubitschek. Manifestou-se aí a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, que estaria na base da crise dos anos iniciais da década de 1960, que desembocou no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista.” (SAVIANI, 2013, p.352)

Essa contradição acabou jogando o país no militarismo, pois, enquanto certos grupos viam a industrialização brasileira como o ponto final para o desenvolvimento,

outros acreditavam ser possível avançar e distribuir melhor a riqueza. Saviani (2013) ressalta ainda que:

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização de empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros, royalties e dividendos e reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2013, p.362)

Saviani (2013) afirma que a burguesia brasileira acabou por abandonar o nacionalismo desenvolvimentista em prol de uma colocação ao lado dos interesses de grupos capitalistas internacionais. Nesse sentido, tanto o governo Jânio Quadros (1961) quanto o governo João Goulart (1961-1964), pressionados a readequarem o modelo econômico segundo as exigências do capital internacional, resistiram. E, por essa resistência, acabaram sucumbindo.

O golpe definitivo deu-se em 1964, no dia 1º de abril, quando as forças armadas ocuparam o espaço político institucional brasileiro, permanecendo até 1985. Assim, explica Saviani (2013), o golpe civil-militar foi uma medida extraordinária que visava:

[...] ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa [...] resolveu o conflito impondo a primeira opção. E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência. [...] A ruptura deu-se no nível político, e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. (SAVIANI, 2013, p.364)

Com os militares no poder, tratou-se de resguardar os princípios do civismo e do patriotismo, e a LDB 4.024/1961, até então vigente, pouco foi alterada em seus primeiros títulos, sobretudo em suas diretrizes nacionalistas. Segundo Saviani (2013), somente houve alterações nos aspectos organizacionais, “[...] tendo em vista ajustar a educação aos reclamos dos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da dependência [...]” (SAVIANI, 2013, p.364).

A educação termina, conseqüentemente, recebendo orientações para uma formação mais voltada ao modelo de progresso que impulsionava a formação técnica, mais apropriada ao discurso do desenvolvimento segundo as normas de aprofundamento das relações capitalistas no país. O mercado é o orientador do discurso. Saviani (2013) considera ainda:

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2013, p.365)

Esse “pano de fundo” produtivista da teoria do capital humano, então estabelecido ainda nos moldes de uma economia de produção em massa (fordismo), permanece enquanto discurso até os dias atuais na quase totalidade dos sistemas de ensino do Brasil, inclusive os direcionados à qualificação profissional, como os Institutos Federais e as Universidades Tecnológicas. Acerca da sua teorização, acreditamos ser conveniente o sentido exposto por Frigotto (2005):

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamento e hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços *cognitivos* e *comportamentais*. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total. (FRIGOTTO, 2005, p, 92, grifos do autor)

Destaca Frigotto (2005) que a teoria do capital humano fundamenta-se na intelectualidade norte-americana a partir dos anos 1960. A teoria preconiza o investimento na educação e no desenvolvimento técnico (e tecnológico, em nosso caso atual) como estratégia para a melhoria das condições socioeconômicas dos países então considerados subdesenvolvidos.

Frigotto (2005) comenta que, a partir de uma ação planejada pela Aliança para o Progresso (Punta del Leste, em 1961), uma série de conceitos e teses acerca da “[...] qualidade total, formação flexível e polivalente e sociedade do conhecimento [...]” (FRIGOTTO, 2005, p.91) – importados de uma visão econômica que privilegia a moderna organização da indústria – passam a figurar como as mais convenientes

para o desenvolvimento da nação e dos próprios indivíduos. Estes passam a pensar na constante capacitação como solução para a sua sobrevivência no mercado de trabalho.

Santos (2012) também se refere a essa dinâmica do capital humano na educação quando se refere à necessidade de capacitação dos indivíduos dentro do sistema capitalista:

[...] o capitalismo caracteriza-se por fazer do indivíduo – e fazê-lo acreditar que ele é – a causa de seu sucesso ou de seu fracasso, transformando a sociedade numa verdadeira “arena”, na qual se desenrola uma competição onde só vencem os melhores, excluindo dessa forma os perdedores – sendo eles mesmos as causas de suas derrotas ou sucessos –, conseqüentemente o “outro” surge como um obstáculo ou como aquele com quem devo duelar, com quem devo competir. Nessa perspectiva, nada melhor que uma educação técnica com uma ideologia produtiva, que esteja compromissada de antemão com o trabalho, entendido a partir de uma perspectiva capitalista [...] (SANTOS, 2012, p.3)

No Brasil dos anos 1970, o produtivismo passa a imperar na legislação pedagógica a partir da instituição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, enaltecendo princípios tais como o da racionalidade, da eficiência e da produtividade, objetivando sempre o máximo resultando com o mínimo de gastos, a partir de um planejamento baseado no preparo e na qualificação técnica para a produção.

A partir da aprovação da Lei 5.692/71, a tendência produtivista foi estendida a todas as escolas do país, com uma pedagogia de cunho tecnicista a serviço da produção, durante o “milagre brasileiro”. Mesmo após o final da ditadura civil-militar, a representação da educação como promotora do desenvolvimento individual e nacional ainda persiste, conforme as regras da teoria do capital humano.

Após o período de exceção, as medidas políticas e econômicas governamentais acabaram se aproximando do neoliberalismo. Este, por sua vez, não deixou de privilegiar também o discurso pela “saúde do mercado”, das empresas, em prol do crescimento da economia. Nesse sentido, frisa Bittencourt (2002):

O mito do Estado-nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da *empresa*. A mudança do mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da cultura escolar. (BITTENCOURT, 2002, p.18)

Complementando, Bittencourt (2002) descreve a justificativa, sua representação naquela conjuntura histórica, para o câmbio de paradigmas:

A empresa gera a riqueza da nação, produz empregos (ou desempregos), distribui dinheiro, produz os objetos do sonho consumista... Os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente. (BITTENCOURT, 2002, p.18)

Como o interesse da nação é superado pelo das empresas, a ideia de identidade nacional acaba por se tornar secundária. Tem-se então a busca pela produtividade, e aliadas a ela, a pressão pela capacitação, sobre os indivíduos, e, entre estes, a disputa pelas melhores colocações no mercado cada vez mais globalizado.

Estar “saudável” para o mercado é possuir “capital humano”, algo que passa a importar mais do que pertencer a uma identidade específica, seja nacional, seja regional. Perde-se uma identidade, mas se ganha em produtividade. Eis o papel relegado à educação: a formação dos indivíduos segundo a lógica do mercado.

Carvalho (2011) argumenta sobre essa face da educação recebida pelo modelo neoliberal que se instalou no Brasil após a superação dos ideais nacionalistas dos militares:

[...] o neoliberalismo aparece como uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista no fim os anos 60 e início dos anos 70. O modelo neoliberal reestrutura o capitalismo de forma global e afina um novo momento histórico baseado na acumulação de capital. O pensamento neoliberal reserva à educação uma lógica de mercado. Quantas vezes não nos deparamos com anúncios de escolas técnicas e até universidades prometendo rápida inserção no mercado de trabalho? O ensino é uma mercadoria e, será tratado como tal em todos os sentidos, o que inclui o maior lucro possível através dele. (CARVALHO, 2011, p.272)

Pensemos na História. Isso nos leva a uma reflexão importante: se a identificação dos indivíduos é proveniente do seu reconhecimento dos processos históricos vividos em uma determinada coletividade/comunidade, existiria aí uma argumentação bastante contundente para a manutenção e defesa dessa disciplina.

Bittencourt (2002), ao justificar a permanência da História como disciplina nos ambientes escolares, defende a “[...] necessidade urgente do ofício do historiador e

do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14).

Tal indefinição é associada por Bittencourt (2002) ao processo de globalização, mais especificamente ao neoliberalismo que, após anos de ditadura civil-militar, com o advento da Nova República no Brasil a partir de 1985, acabou modificando os paradigmas orientadores do estabelecimento do ensino de História, no que diz respeito à sua recepção.

Se antes, até a ditadura, tais paradigmas de ensino vinculavam-se ao esforço de identificação nacional, atando os indivíduos a um ideal de civismo, ao mesmo tempo em que ocorria a incorporação econômica do país ao processo capitalista global, expatriado, agora a História não passa de um instrumento de apoio aos vestibulares ou mesmo de lazer, pois o que importa é estar apto à produtividade no mercado.

Para Bittencourt (2002), os tempos atuais promovem processos de identificação de acordo com o condicionamento dos indivíduos em posições ou status social. Ou seja, segundo a sua inserção ou colocação no mercado de trabalho e as suas possibilidades de consumo. Ao passo que os estudos sobre ensino de História levam os pesquisadores a tratarem da questão da identidade não somente pelo viés da condição econômica ou social, pois consideram que a ideia de cultura também deve permear a produção nessa área.

Dessa maneira, Bittencourt (2002) fala da existência de uma dicotomia “diferença-identidade”, a julgar pela expansão territorial brasileira e pela diversidade cultural presente no território. Como vimos anteriormente, a influência das discussões das décadas de 1980 e 1990 ecoou até os dias atuais, e já se começa a sentir o viés cultural nas produções sobre a área, sobretudo no que diz respeito aos temas da identidade, voltaremos a esse tema na última parte deste trabalho.

Para o momento, aprofundamos um pouco a questão no instante em que Bittencourt (2002) observa que ainda permanece ausente, nas discussões sobre o ensino de História, a vinculação entre identidade e cidadania em âmbito regional e nacional. Frisa que a imagem de cidadania nas propostas de História está ligada à formação de um “[...] cidadão crítico [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.19), ou seja, alguém capaz de entender o tempo presente e identificar-se como elemento de transformação

social, contribuindo para a construção da democracia. Ainda sobre o assunto, esclarece Bittencourt (2002):

Tais metas, “formação do pensamento crítico”, a “formação de posturas críticas dos alunos”, ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e essa necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos 50. (BITTENCOURT, 2002, p.19)

As metas de formação de cidadania crítica observadas acima decorrem, como diz a autora, da ligação do sistema socioeconômico brasileiro ao capitalismo mundial no final dos anos 1950, período do nacional desenvolvimentismo.

Se aprofundarmos a reflexão sobre as palavras de Bittencourt (2002), poderemos entender que essas propostas acabam atrelando o público escolar às exigências de um sistema que, segundo Sennet (2012), deseja um trabalhador flexível e inovador, atualizado no processo produtivo e nas representações oriundas deste na convivência social. Ou seja, a sociabilidade – e sua repercussão na educação – deve se “adequar” às exigências das capacitações estabelecidas pelo modelo de desenvolvimento pregado pelo capitalismo em suas diferentes fases.

Percebemos assim que as propostas para o ensino de História, algumas remontando ainda aos anos 1950, como frisado por Bittencourt (2002), estabelecem um atrelamento dessa disciplina escolar aos paradigmas da modernidade do sistema capitalista. Pois, ao considerar a ideia de cidadania, o faz tendo como conjuntura adequada o próprio sistema econômico, em sua teoria do capital humano.

Parafraseando o historiador André Segal, Bittencourt (2002) ressalta que o ensino de História para os níveis fundamental e médio da educação básica:

[...] deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los num tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e

cultural, de maneira que fique “preservado de reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino.” (BITTENCOURT, 2002, p.20)

Bittencourt (2002) ressalta ainda que a cidadania de que fala André Segal deveria ser compreendida como conquista histórica dos grupos sociais, não como direitos concedidos por patrões ou mesmo pelo poder institucional, e argumenta em favor de um sentido, ou uma finalidade política, que deve possuir a disciplina de História, alegando que tal proposição não se encontra velada, “escondida nas entrelinhas”. O professor de História deve, necessariamente, entender essa necessidade, pois dificilmente deixará de associar questões políticas atuais e passadas em suas atividades de ensino.

Bittencourt (2002) problematiza os objetivos de constituição de um “[...] cidadão político para o Estado [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.21). Argumenta, com as ideias do historiador positivista Charles Seignobos, que a ideia dessa cidadania política possui raízes na constituição do Estado democrático na França, no final do século XIX. Ressalta também o desenvolvimento dessa ideia pelos Estudos Sociais no Brasil ditatorial. Essa disciplina, ao mesclar conteúdos de História, Geografia e Sociologia, visava adaptar cidadãos à ordem estabelecida, reforçando o sistema político em voga.

Infere ainda Bittencourt (2002) que se faz necessária uma reflexão acerca desses sentidos do termo “cidadania”, tão difundidos na política, nos textos acadêmicos e no ambiente educacional. Ressalta, quanto à formação do público estudantil em conteúdos de História, que as dúvidas nesse caso apontam para os seguintes questionamentos:

O aluno é sujeito da história ou pode sê-lo pela compreensão de que é igualmente produto de uma história? Quais os limites da ação histórica individual? Como a história vivida de cada cidadão interfere e se relaciona com a história da sociedade? Conhecer a realidade circundante em que o aluno vive implica fazer do estudo de História um instrumento fundamental para a desmistificação da sociedade moderna? Como o estudo do passado se relaciona com o desvendamento da realidade presente? (BITTENCOURT, 2002, p.21)

Bittencourt (2002) defende que, nos textos curriculares de História, deve ser esclarecido o conceito de *cidadão*. Caso contrário, tal asserção iria se referir a uma

espécie de cidadania política que sugere a formação de um eleitorado de modelo ou concepção democrática liberal já citado, oriundo do período pós-ditadura, de tendências neoliberais.

Presumimos que tal acepção acabaria por aproximar a própria disciplina História dos paradigmas elaborados na gênese do sistema educacional francês (cidadão político para o Estado), ou mesmo daqueles dos Estudos Sociais (cidadãos adaptados para reforçar o sistema), durante a ditadura civil-militar brasileira.

A desconfiança quanto à referência a apenas esse tipo de cidadania deriva, ao que parece, do fato de que o conceito de *cidadania social* tem sido pouco trabalhado nas propostas de ensino de História para o ensino médio. Quando se insinua sobre esse tipo de cidadania, deve-se entender que ela parte das conquistas de uma ou mais coletividades, não apenas como benesses cedidas, como explicitado, por algum tipo de poder.

Mais uma vez, Bittencourt (2002) nos esclarece sobre a relativa vacância nas atuais propostas curriculares de História:

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre a cidadania social e a política, e entre cidadania e trabalho. Em algumas delas surgem as questões sobre as novas concepções de ação política dos movimentos sociais e seu papel na luta pela conquista da cidadania, embora não se esclareçam as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes, como os ecológicos, feministas ou racistas, e os mais restritos, tais como os movimentos e lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego. (BITTENCOURT, 2002, p.22)

Ampliar o debate em torno da concepção de cidadania social seria creditar mais à coletividade histórica a possibilidade de controle sobre o modelo de desenvolvimento a ser seguido. Isso permitiria, como sugere Bittencourt (2002), escapar de possíveis perdas de identidade, resultantes do deslocamento de indivíduos em uma busca isolada por uma identidade individualizada, baseada na colocação no mercado, como veremos em Sennet (2012) mais adiante. Seria, ao que parece, uma forma de dar à população o protagonismo de sua própria existência.

Entendemos, a partir de Bittencourt (2002), que o reconhecimento da presença de um conceito como o de cidadania social nos currículos de História passaria então a servir enquanto perspectiva de inclusão consciente do indivíduo no processo histórico.

Aprofundando um pouco mais, tal conceito poderia levar ao entendimento de que não é apenas o mérito individual, muito menos a antiga benfeitoria aristocrática, o que leva o indivíduo à conquista ou à derrota nos termos de uma realização pessoal, mas a sua participação (ou inatividade) nas possibilidades que uma determinada coletividade histórica oferece.

Desse modo, a formação do cidadão político segundo o conteúdo histórico ganharia nova dimensão. Conferiria aos indivíduos a consciência do seu protagonismo social. Este seria embasado não no mero direito ao voto, mas na consciência de que o próprio voto e as outras possibilidades de sobrevivência, materializadas nos direitos básicos (participação política, alimentação, moradia, saúde, educação, acesso a bens materiais e culturais e lazer), são frutos dos processos históricos das lutas sociais. E de que nestes, muitas vezes, a vanguarda das conquistas esteve de posse da população por meio de suas ações, também históricas.

2.3 O UTILITARISMO DA SOCIEDADE DAS CAPACITAÇÕES E O LUGAR DA HISTÓRIA

Talvez pela experiência como docentes em diversas redes de ensino, percebemos que no Brasil e no restante do mundo capitalista, é mais fácil responder a um questionamento sobre o lugar de disciplinas como a Matemática ou a Língua Portuguesa no processo de habilitação dos indivíduos para o trabalho do que responder sobre a “utilidade da História” – ou do conhecimento histórico – nessa formação.

Saber ler e realizar operações com números e fórmulas acaba sendo o diferencial mais importante para se avaliar o mérito individual dos aspirantes a um lugar no mercado de trabalho. Mesmo as orientações para a construção dos programas disciplinares acabam por se utilizar de termos oriundos do mundo mercadológico,

tais como podemos perceber nas referências feitas por diversos programas de ensino a termos tais como “competências e habilidades”.

Referindo-se à introdução dos conceitos de *competências* e de *habilidades* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Magalhães (2006) argumenta que tais termos “[...] remetem muito mais a um aprender a conhecer [...]” (MAGALHÃES, 2006, p.53) do que aprender conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento. E complementa afirmando:

Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre as competências e as habilidades. Em Matemática, por exemplo, ao final de certo tempo de estudo, é possível avaliar se o aluno será capaz de realizar as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. (MAGALHÃES, 2006, p.53)

A respeito das críticas estabelecidas sobre os currículos estruturados a partir dos conceitos citados, ressalta ainda Magalhães (2006) que diversos estudiosos do tema têm alertado que “[...] estes termos demonstram comprometimento com certo aprender a fazer, que se encontra ligado ao mundo da produção [...]” (MAGALHÃES, 2006, p.54).

Como docentes do ensino médio integrado do Ifes, e ciente de que vivemos imersos num ambiente dessa formação para a produção, temos indagado ao longo de nossa trajetória, sobre a possível existência de uma hierarquização, nas matrizes curriculares, entre os saberes escolares presentes naquela instituição. Algo que posicionaria a História e as demais ciências humanas em situação de certa inferioridade no conjunto curricular.

Tal indagação se materializou a partir da observação sobre a distribuição curricular das disciplinas (a História ainda não é ministrada nos quatro anos de curso integrado), a equidade na distribuição de carga horária (a História possui apenas duas horas-aula, ou no máximo três, em alguns *Campi*), a contratação de professores efetivos e substitutos, e mesmo a existência de práticas interdisciplinares em projetos institucionais.

Essas reflexões acabaram levando a um questionamento, base de nossa problemática: que lugar possui a História no Ifes? Poderíamos inclusive, num outro estudo, estender a questão para o restante das disciplinas das ciências humanas.

A visão tradicional em defesa da formação técnica – a serviço de um progresso baseado no desenvolvimento tecnológico do atual estágio do capitalismo – é, e sempre foi, a tônica da escola e também da relação entre os saberes das diversas áreas do conhecimento, sejam técnicas e exatas, sejam humanas, em que constam os saberes da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia. Questionar o lugar das ciências humanas torna-se, em nosso entendimento, uma ação necessária.

A título de esclarecimento, reiteramos que as dúvidas que nos tocaram desde o início sobre as formas possíveis dessa localização e interação acabaram se consolidando neste trabalho. E entre elas, destacou-se a que acabou se materializando como nossa problemática: a do “lugar” ou “valor” reservado ao ensino de História no Ifes, com a qual pretendemos, mais a frente, interpelar o próprio docente da instituição.

Antes, porém, cabe reconhecer um pouco mais sobre os espaços em que as discussões sobre essa disciplina podem ser inseridas. Cabe-nos situar a História numa gama de possibilidades de questionamentos, críticas e propostas para a formação no ensino médio integrado (caso do Ifes), de acordo com nossas leituras. Passemos a esse intento.

Mais uma vez recorremos a Bittencourt (2002), que, observando o estabelecimento de uma determinada disciplina no currículo escolar, afirma:

[...] deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (BITTENCOURT, 2002, p.17)

A afirmação indica que qualquer disciplina, para manter-se num determinado patamar de valorização social, deve adquirir elementos que a façam figurar como importante segundo as demandas da sociedade em que está inserida.

Consequentemente, entendemos que, se a dita sociedade procura orientar-se segundo as regras do capital e do mercado, a valorização dada às diferentes áreas do conhecimento tende também a refletir tal situação.

Refletindo sobre o lugar da História no ensino básico, Bittencourt (2002) constata que a permanência curricular dessa disciplina acaba colidindo, hoje, “[...] com o ceticismo de alunos assaltados pelo imediatismo e pela ausência de utopias: estudar história por que e para que, se a vida contemporânea aparentemente conjuga-se no presente e no singular? [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.11).

Regina Helena Silva Simões parece endossar a reflexão de Bittencourt (2002), ao afirmar que:

Hoje, a história (vvida, pensada, ensinada) encontra-se igualmente desafiada pelo aqui-e-agora frenético de um presente violento e imprevisível, vivenciado na semicegueira do apagamento das “luzes” e “certezas” do pensamento científico moderno. (SIMÕES, 2009, p.12)

Entendemos, com as afirmações de Bittencourt (2002) e de Simões (2009), que a representação dominante incita o seguinte: se é no presente que existimos, seria nele, apenas nele, que se deveria buscar a realização, associada à capacitação constante, ao ganho material e ao consumismo. A própria dinâmica do sistema leva os indivíduos a essa busca constante por habilidades que os permita se manterem ativos no setor produtivo.

Aos indivíduos, influenciados por esse “[...] presenteísmo de forma intensa [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14), resta então a busca desenfreada por uma ou variadas capacitações, de uma forma dinâmica que garanta um leque de opções empregatícias e consequentemente a inserção num *status quo* que os permita consumir as novidades oferecidas pelo sistema, desde que devidamente qualificado, seja num ensino técnico de qualidade, seja na universidade, como tecnocratas.

Sobre essa busca incessante por espaço, que acaba direcionando todos para uma “disputa irracional”, sintomática mesmo da quebra do paradigma da modernidade, Simões (2009) ainda destaca que “[...] coexistem, na chamada crise pós-moderna, a ‘instabilidade’, a ‘desadaptação’ e infinitos ‘deslocamentos parciais’, que acabam por corroer espaços-tempos comunitários [...]” (SIMÕES, 2009, p.12).

Novamente, em acordo com Bittencourt (2002) e Simões (2009), refletimos: o lugar de um aprendizado sobre o presente e sua ligação com o estudo das experiências passadas, bem como a crítica à forma como estas foram descritas – casos da História, enquanto disciplina escolar, e da historiografia, respectivamente –, é hoje ainda ocupado por uma perspectiva de futuro compromissada com a busca frenética por capacitações, com o sucesso material imediato baseado no consumismo e, finalmente, com o bem-estar próprio, desintegrado e carente de sentido social e coletivo.

Assim, afirma Bittencourt (2002):

[...] a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas simplesmente um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos... (BITTENCOURT, 2002, p.14)

Sobre esse utilitarismo dos tempos atuais, o estudo realizado por Sennet (2012) nos relega também importante contribuição, especialmente quando se refere a uma pressão pela constante capacitação, vista como avalista da inserção de indivíduos no sistema produtivo e na sociedade de consumo.

Sennet (2012) argumenta da seguinte maneira sobre os que receberam educação/capacitação: “[...] quando adquirimos capacitação, não significa que dispomos de um bem durável [...]” (SENNET, 2012, p.91). Significa dizer que, mesmo estando sob a influência da formação obtida a partir da influência do discurso do capital humano, os “qualificados” não estão necessariamente garantidos em seus empregos.

Tal risco se dá pelo fato de que a sua especialização muitas vezes encontra-se ameaçada, seja pelo processo migratório dos fatores de produção para outras áreas do planeta, de mão de obra mais barata, seja pelo processo de automação do capital. Resta então a “[...] fluidez [...]” (SENNET, 2012, p.91) de suas funções como alternativa à ameaça do desemprego ou do subemprego.

Sobre essa ameaça, cabe ainda interessante consideração de Sennet (2012) acerca do futuro do modelo de desenvolvimento flexível postulado nas capacitações, quando observa o condicionante da qualificação profissional e os seus efeitos reais na inserção de indivíduos no mercado de trabalho:

A economia das capacitações continua deixando a maioria para trás; o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados. Em sua forma moderna, o postulado de Ricardo⁴ é que a sociedade das capacitações talvez precise apenas de uma quantidade relativamente pequena dos educados dotados de talento, especialmente nos setores de ponta das altas finanças, da tecnologia avançada e dos serviços sofisticados. A máquina econômica pode ser capaz de funcionar de maneira eficiente e lucrativa contando apenas com uma elite cada vez menor. (SENNET, 2012, p.84)

Essa necessária flexibilidade das formações, visando à garantia dos melhores postos de trabalho – ou da própria inserção no trabalho –, em países centrais ou mesmo naqueles com relativo desenvolvimento econômico, relega aos que desejam seguir ativos no processo produtivo, três desafios. Sennet (2012) assim os descreve:

O primeiro diz respeito ao tempo: como cuidar de si mesmo, e ao mesmo tempo estar sempre migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro. Quando as instituições já não proporcionam um contexto de longo prazo, o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si mesmo.

O segundo desafio diz respeito ao talento: como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão mudando as exigências da realidade. Em termos práticos, na economia moderna, a vida útil de muitas capacitações é curta; na tecnologia e nas ciências, assim como em formas mais avançadas de manufatura, os trabalhadores precisam atualmente se reciclar a cada período de oito ou doze anos. O talento também é uma questão de cultura. A ordem social que vem surgindo milita contra o ideal do artesanato, de aprender a fazer bem apenas uma coisa, compromisso que frequentemente pode revelar-se economicamente destrutivo. No lugar do artesanato, a cultura moderna propõe um conceito de meritocracia que antes abre espaço para as habilidades potenciais do que para as realizações passadas.

Disto decorre o terceiro desafio, que vem a ser uma questão de abrir mão, permitir que o passado fique para trás [...] Para isso, é necessário um traço de caráter específico, uma personalidade disposta a descartar-se das experiências já vivenciadas. É uma personalidade que mais se assemelha à do consumidor sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, embora ainda perfeitamente capazes de ser úteis, que a do proprietário muito zeloso daquilo que já possui. (SENNET, 2012, p.13)

⁴ Sennet (2012) faz referência a David Ricardo (1772-1823), pensador inglês do liberalismo econômico, que propôs a teoria da “lei de ferro dos salários”, que diz serem inúteis as tentativas de aumentar o ganho real dos trabalhadores porque os salários sempre vão permanecer próximos aos níveis de subsistência.

Essa “perda de identidade” revela-se como consequência do rompimento dos laços das pessoas com o passado, visto que elas necessitam desse rompimento, na expectativa de se tornarem aquilo que delas exige o processo produtivo.

A partir do exposto por Sennet (2012), poderíamos supor que, nesta sociedade meritocrática, das pressões por capacitação e da consequente multiplicidade de “identidades” possíveis, o lugar do saber histórico se encontra reduzido, por se tratar menos de um saber aplicado à produtividade do que ligado a proposição de identidades coletivas, mesmo quando estas se postulavam a partir de um nacionalismo patriótico ufanista, como o do regime civil-militar.

Do ponto de vista de uma identidade calcada no sentido crítico-social, tal como proposta por Bittencourt (2002), presume-se que a redução seria ainda maior. Restaria, assim, a seguinte constatação: ou se “veste a camisa da empresa”, ou corre-se o risco de ser ameaçado pelo “[...] fantasma da inutilidade [...]” (SENNET, 2012, p.82).

Sennet (2012) argumenta ainda que capacitar-se na corrida pelas melhores oportunidades oferecidas pelo mercado significa desfazer-se do tipo de conhecimento considerado não especializado, ou do senso comum, a que as antigas formas de constituição do trabalho – tal como o artesanal – encontravam-se submetidas, adequando-se às novidades oferecidas pelo novo sistema automatizado. O “[...] presenteísmo [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14) é então alçado à situação de existência principal.

Entendemos, a partir de Bittencourt (2002) e de Sennet (2012), que nesta sociedade das capacitações, o discurso da constante qualificação atua na produção das representações mais importantes a serem apropriadas pelos indivíduos. Com base numa idealização “positiva” ou “naturalizada” de que qualificar-se significa desenvolver-se economicamente e ter “saudável” poder de consumo, típico dos pressupostos do capital humano, mantém-se a ordem das coisas.

Nesse sentido, questionamos se algum saber “estranho” a essa ordem, ou seja, que não se enquadre nos propósitos estabelecidos nesse discurso signatário da

constante qualificação e conseqüente perda de “[...] *espaços-tempos* comunitários [...]” (SIMÕES, 2009, p.12, grifo nosso), poderia ter sua validade comprometida. Questionamos se não seria esse o fundamento da relativa desvalorização da História como disciplina, descrita há pouco por Bittencourt (2002).

Observando as afirmativas de Sennet (2012) e de Bittencourt (2002), surge uma indagação que consideramos importante: um saber humanizado, produtor de representações críticas ao modelo produtivo, sobretudo em sua fase de automação tecnológica, tende ser marginal diante de outros saberes mais utilitários, como as técnicas aplicadas, engenharias ou ciências naturais?

As palavras de Santos (2012), quando esse autor compara os dois modelos produtivos que se sucederam na incorporação econômica do Brasil ao capitalismo internacional, talvez nos ajudem a formular respostas à indagação acima:

O modelo Fordista-Keynesiano oferece justamente esse modelo “[...] o qual se caracteriza pelo fato de consubstanciar-se em uma base técnica desqualificada, parcializada e repetitiva”. (SAMPAIO et al, 2002, p.5) que se contrapõe com o Toyotismo por ser “[...] produtiva seriada, flexível e diferenciada, incluindo a terceirização dos serviços com o desenvolvimento de novas tecnologias de ponta, entre as quais, a biotecnologia, a microeletrônica, a informática e a telemática” (SAMPAIO et al, 2002, p.5). Nos dois modos de se pensar o trabalho, a função técnica é um elemento mais valorizado que propriamente o elemento humano. (SANTOS, 2012, p.3)

Ou seja, ao capitalismo parece mais interessante a existência de indivíduos especializados em processos técnicos automatizados ou de gerenciamento das inovações do presente – ligadas, portanto, mais ao aprendizado das ciências exatas e das engenharias – do que homens e mulheres questionadores do processo histórico que nos conduziu à atualidade do sistema, oriundos de uma formação mais humanística.

Observando ainda as palavras de Sennet (2012) e de Bittencourt (2002), e contextualizando-as ao ambiente da educação – mais precisamente às ciências humanas –, poderíamos pensar outra problemática. Esta se dedicaria a questionar, nas disciplinas de humanas, a presença ou ausência de soluções utilitárias, requeridas pelo sistema aos aspirantes à posição de “Titã”. Assim, teríamos o seguinte questionamento: como se encontrariam em História, Filosofia e Sociologia

propriedades necessárias ao “imediatismo” dos nossos tempos? Ao qual arriscamos responder realizando um novo questionamento: na preparação para o vestibular?

As percepções dominantes sobre a História, na atualidade, parecem perpassadas, como argumentou Bittencourt (2002), por uma representação de que ela importa pouco no sentido de auxiliar no progresso material dos indivíduos. Não apresentando propriedades utilitárias ao desenvolvimento do capital humano.

Por outro lado, questionamos se a disciplina pode auxiliar com exemplos de protagonismo social de grupos constituídos no passado e presente, em sua diversidade de lutas sociais no país e no restante do planeta. Observemos se o conceito de cidadania social de Bittencourt (2002) pode ser agente dessa influência, se trabalhado em sala de aula. Refletiremos sobre isso nas análises dos depoimentos.

Para Bittencourt (2002), hoje, o lugar apresentável da História à sociedade é o da mera atração, velharia, objeto de museus ou de filmes, da transição de um passado obsoleto a um futuro de realizações materiais conforme a sua capacitação. Nesse sentido, entendemos que nem mesmo a memória é vista como elemento de identificação social, pois o indivíduo encontra-se “fragmentado em múltiplas funções”, sem historicidade, tal como argumenta Sennet (2012).

O aluno, nessa situação, acaba por “digerir” o tempo passado simplesmente como “paisagem atrasada” do seu tempo, que vislumbra sempre um futuro de progresso. A História se apresenta apenas como uma espécie de “objeto de decoração” ou mesmo um “hobby”.

Embasados mais uma vez pelas palavras de Bittencourt (2002), entendemos que aos professores de História restaria um desafio: o de demonstrar tanto aos alunos quanto, por vezes, aos próprios gestores das políticas públicas em educação, de que a sua disciplina possui razão de existir para além do mero “informar sobre o passado”. Algo difícil, entendemos, pois a História não possui o utilitarismo presente em outros campos do conhecimento, responsável por direcionar os estudantes às “melhores colocações” no setor produtivo.

No obstante, a História encontra-se presente nos currículos obrigatórios dos sistemas de ensino, e tem buscado seu lugar – ao menos nas discussões sobre o ensino – enquanto disciplina que problematiza o presente e, por que não estipular com Bittencourt (2002), é potencialmente formadora de uma cidadania social ativa, ainda que inserida num mundo de exigências por múltiplas capacitações, de “saúde do mercado”, associado à perda de identidades coletivas.

O Instituto Federal do Espírito Santo possui, no currículo do seu ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI), a disciplina de História. Mas cabe-nos, antes de indagar ao docente dessa disciplina sobre a sua situação e a da própria disciplina nessa instituição, questionar o próprio lugar da instituição na atual conjuntura, observando sempre a teoria do capital humano como referencial para tal questionamento.

Sobre esse lugar ou essa identidade institucional e histórica do Ifes, pretendemos refletir a partir deste momento.

3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO IFES

3.1 A ESCOLA DE TITÃS EM PROGRESSO: DA “HIGIENE SOCIAL” À EXCELÊNCIA DAS “IDEIAS SÃS”

A história da educação profissional no Brasil, em sua existência federalizada, inicia-se em 23 de setembro de 1909, a partir da criação, por meio do Decreto 7.566, pelo então presidente Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Mais do que a propagação de uma mão de obra qualificada para a indústria, que ainda se fazia incipiente num país de características agrário-exportadoras, a criação dessas escolas fortalecia um discurso de inclusão social de crianças carentes.

Nas primeiras décadas do século XX, o país ainda vivia sob a égide de uma economia voltada para a atividade agrícola, sendo o café o produto mais importante, principal pauta de exportação, ao mesmo tempo requisito de poder para as oligarquias que comandavam alguns governos regionais e, por extensão, o nacional, por meio de uma política de alianças entre o poder central e os governadores dos estados. Esse processo, apelidado de “Política dos Governadores”, exemplifica o que foi o poder durante toda a chamada Primeira República (1889-1930).

Com o crescimento populacional das cidades, resultante das atividades comerciais envolvendo o café e o setor de transportes e de serviços, verificaram-se relevantes transformações de cunho social. Sobre essas transformações relacionadas ao fator trabalho, Cañedo (1988) ressalta que:

[...] foram as necessidades da economia capitalista de exportação baseada no café, que propiciaram profundas modificações no sistema de transportes e nos serviços portuários, criando diretamente as condições para a formação de um primeiro núcleo de trabalhadores livres [...] esta mesma economia de exportação preencheu os requisitos necessários para o surgimento de um proletariado fabril na região Sudeste, em cujas cidades as primeiras organizações de trabalhadores tomaram impulso. (CAÑEDO, 1988, p.25)

Oliveira (2013), por sua vez, cita “[...] o paulatino processo de urbanização e de industrialização nas principais cidades do país [...]” (OLIVEIRA, 2013, p.2), o que levou à intensificação dos riscos de conflitos sociais. Argumenta ainda que:

Mobilizações populares (como a Revolta da Vacina, de 1904, no Rio de Janeiro) e a crescente organização das classes trabalhadoras colocaram em alerta os segmentos sociais hegemônicos. Na concepção desses segmentos, sociais elitizados, era preciso articular respostas consistentes aos novos desafios. (OLIVEIRA, 2013, p.2)

Nessa atmosfera, defendia-se o “industrialismo” também como prevenção aos riscos de insurgências contra a ordem estabelecida. Souza (2013) destaca que, segundo essa concepção, a industrialização poderia promover o progresso da nação “[...] e seria a solução simultânea para o desenvolvimento, a independência econômica, a democracia e a integração do Brasil à civilização [...]” (OLIVEIRA, 2013, p.3).

Se os indivíduos provenientes dos mais baixos estratos sociais estivessem ocupados com a sua formação profissional e o consequente recebimento de remuneração a partir dos “trabalhos manuais”, estariam, conseqüentemente, distantes de oferecerem riscos à ordem estabelecida. Era a proposta de uma formação moral para o trabalho que se apresentava.

Nesse sentido, podemos dizer que o período da Primeira República presenciou, com certa predominância, um discurso e uma representação que conferia características “higienistas” à formação da sociedade.

Fernandes (2012) afirma que o pensamento higienista objetivava mudanças no comportamento da população brasileira. Os adeptos dessa corrente (médicos e outros acadêmicos, como Oswaldo Cruz) viam-se como responsáveis pela saúde e higiene do país, acreditando que o problema social da nação associava-se a questões sanitárias. Nesse período, as classes mais pobres eram observadas como um risco à manutenção da ordem. O movimento higienista surge no início do século XX, com o propósito de cuidar da população mais necessitada, sobretudo nos aspectos da saúde, além de exigir das autoridades melhores condições de trabalho e educação.

Dessa forma, Paiva (2013) argumenta que as dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) fundadas “[...] tinham como função oferecer aos menos favorecidos qualificação que lhes possibilitasse o afastamento da marginalidade e o ingresso no mercado de trabalho [...]” (PAIVA, 2013, p.36). E complementa apresentando uma parte do Decreto 7.566, de 1909:

[...] é necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazer-lhes adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (PAIVA, 2013, p.36)

Se, por um lado, o projeto das EAAs garantia aos menores filhos dos trabalhadores das cidades uma incursão incipiente no trabalho pré-industrial, por meio da proposta de um ensino profissional já no nível primário, por outro, podemos concordar com Paiva (2013), quando este diz que, devido ao fato de possuir uma “[...] função concludente tirava a possibilidade dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino [...]” (PAIVA, 2013, p.37), tais como os dos grupos escolares e os ensinos secundário e superior, privilégio das classes mais abastadas naquele momento.

Paiva (2013) descreve ainda que, após o Decreto 7.566/1909, foi editado o Decreto 2.58/1910, com o objetivo de criar uma escola que atendesse mais aos anseios das elites: os Grupos Escolares, mais adequados à formação para a continuidade dos estudos, já que conduziam a “[...] refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de rendimento escolar [...]” (PAIVA, 2013, p.37).

Por sua vez, Gomes (2003) conta que “[...] os dirigentes do novo regime republicano – de matizes ideológicas distintas e interesses contraditórios – teriam consagrado, com a fundação das EAAs, um sistema dual de ensino que já se mantinha desde o período imperial [...]” (GOMES, 2003, p.2). Tal sistema relegava às classes chamadas “proletárias” uma educação primária, de características “artesaniais”, passando posteriormente a uma proposta de ensino industrial de fraca objetividade, visto que a indústria ainda caminhava “a passos curtos” enquanto que, para as classes mais abastadas, privilegiava-se o “[...] ensino secundário acadêmico e superior [...]” (GOMES, 2003, p.2).

Machado (1989) descreve da seguinte maneira a dualidade de um sistema educacional pensado para congregar, por um lado, um ensino mais universalista para as elites, nos Grupos Escolares e, por outro, um ensino profissional para os pobres, nas EAAs:

[...] com o desenvolvimento da diferenciação econômica e social e o surgimento de novas necessidades, quanto à qualificação da força de trabalho, forjou-se a criação de um sistema à parte do existente para as camadas sociais superiores. Para essas, o secundário funcionava enquanto

estando em função do ensino superior, mas para as demais, praticamente inexistia. À incipiente classe operária, artesãos e pequenos comerciantes estava reservado um outro sistema de ensino, que ligava o ensino primário diretamente ao ensino profissional [...] atendia a necessidades de controle político-ideológico, não escondidas pelas autoridades, que o definiam como medida de prevenção contra a delinquência. (MACHADO, 1989, p.202)

Assim fora pensado o ensino no Brasil nos inícios da Primeira República: dual, pois de um lado permaneciam os trabalhadores, aprendendo de forma elementar o ofício a que fossem direcionados nas EAAs; de outro, os filhos das elites, com um ensino mais complexo e “[...] não conclusivo [...]” (PAIVA, 2013, p.37), direcionado aos estudos mais avançados do ensino secundário e à formação superior.

Essa política pública de formação para o trabalho na Primeira República preocupava-se com uma identificação dos indivíduos que fosse harmônica com o todo social. Se a construção dos currículos escolares nessa época favorecia a maturação de uma consciência de nação, como observamos no capítulo anterior, o cidadão de origem popular deveria procurar encontrar-se também apto ao trabalho na incipiente indústria, ocupando seu lugar na sociedade de consumo, sem “desvios” ideológicos, apenas funcionalmente, em harmonia com o sistema posto.

A argumentação acima ia ao encontro do discurso industrialista, que pregava “[...] sobre a importância de adequar o Brasil ao progresso, que, em outras nações, devia-se ao desenvolvimento industrial [...]”, como frisa Sueth (2009, p.49).

Sendo assim, o currículo básico dessas escolas deveria obedecer a essa sistematização, adequando os indivíduos aos pressupostos de uma industrialização ainda incipiente, porém, incutindo-lhes o discurso do progresso nacional. A base curricular das EAAs abrangia o espaço de dez meses e contava com as seguintes disciplinas, como revela Sueth (2009):

Português, Aritmética, Geometria Prática, Lições de Coisas, Desenhos e Trabalhos Manuais, Caligrafia, Ginástica e Canto Coral, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Elementos de Álgebra, Noções de Trigonometria, Rudimentos de Física e Química, Desenho Industrial e ofereciam tecnologia de cada ofício. O art. 38 da portaria de 1926 também direcionava, em cada escola, a organização de um museu escolar, destinado a facilitar ao aluno o estudo de Lição de Coisas e desenvolver-lhe a faculdade de observação. (SUETH, 2009, p.38)

Quanto à Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, por encontrar-se o estado “[...] em considerável plano secundário na política e na economia brasileiras [...]” (SUETH, 2009, p.39), a escola não teria recebido das autoridades federais a mesma atenção que as suas equivalentes.

Nesse sentido, uma série de benefícios – tais como reformas prediais, compras de máquinas, ferramentas, carteiras escolares, material de desenho, quadros, mapas, cadernos e livros didáticos e créditos para montagens de oficinas – foi recebida pelas EAAs de estados como Santa Catarina, Paraná, Guanabara, São Paulo etc., dos quais teria o Espírito Santo ficado alheio ou recebido quantias inferiores, por se tratar de “[...] um estado satélite na federação [...]” (SUETH, 2009, p.47).

Mesmo assim, a EAA do Espírito Santo ainda registrava expressivas médias de matrículas, superando as EAAs de estados como Guanabara (cuja escola situava-se na cidade de Campos dos Goytacazes) e São Paulo. Contava, à época, com “[...] escola primária e de desenho, bem como as cinco oficinas de Marcenaria e Carpintaria, Sapataria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade [...]” (SUETH, 2009, p.43).

Em 1937, as EAAs passam por uma metamorfose, seguindo a orientação da política industrial expansionista do Estado Novo (1937) implantado por Getúlio Vargas. Nesse ano, sua nomenclatura modifica-se: as EAAs passam a se chamar Liceus Industriais, por meio da Lei 378, de 1937.

Segundo consta em documento do Ministério da Educação (2011):

Foi com a Constituição promulgada em 1937 que o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora [...] os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento. (BRASIL, Ministério da Educação, 2011)

Lima Filho (2002), sobre esse processo, que deu maior abrangência em termos de anos de ensino à rede federal de educação profissional, relata que:

Os liceus industriais começaram a ministrar ensino industrial em nível ginásial (primeiro ciclo do ensino médio), de modo que as antigas escolas de aprendizes artífices assimilavam, ao lado do caráter assistencial, a função de “escola profissional e pré-vocacional destinada às classes menos favorecidas”, com vistas a atender às necessidades de preparação de mão de obra requerida pelo processo de urbanização e pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais. (LIMA FILHO, 2002, p.2, grifo do autor)

Os Liceus já se encontravam sob os cuidados do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado por Vargas por meio do Decreto 19.402 de 1930. Assim, as antigas EAAs deixaram de receber orientação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a Inspeção do Ensino Profissional Técnico a coordenar a política relativa à implementação da educação profissional no Brasil.

No mesmo ano de 1937, a EAA de Vitória, sob a direção de Augusto Alfredo Barbosa Carneiro de Farias, recebeu também nova denominação: Liceu Industrial de Vitória. No entanto, tal nomenclatura durou apenas cinco anos, pois em 1942, por meio do Decreto-Lei 4.127, de fevereiro daquele ano, o governo Vargas, em meio a outras orientações para o ensino industrial, substituiu o nome Liceu por Escola Técnica de Vitória (ETV).

As Escolas Técnicas e as Escolas Industriais, oriundas da reforma do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, passaram a equiparar o ensino profissional e técnico ao nível secundário de educação. A partir de sua fundação, iniciava-se a articulação mais sistematizada entre um ensino industrial, de primeiro ciclo básico e segundo técnico, e a organização escolar nacional, que se constituía “[...] nos ramos secundário (ginásial ou comercial), normal, industrial, comercial e agrícola [...]” (LIMA FILHO, 2002, p.2).

Sobre a chamada “Reforma Capanema”, de 1942, que instituiu as Escolas Técnicas, Paiva (2013) novamente informa:

Essa reforma foi sem dúvida um aprofundamento da anterior no que se refere à criação de novas instituições (escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem), a centralização no âmbito federal e por último a exacerbação do caráter pragmático do ensino pautado na teoria do capital humano. (PAIVA, 2013, p.39)

De acordo com a argumentação acima, entendemos que naquele momento da década de 40, em que o mundo encontrava-se sob a influência do maior conflito armado da história (a Segunda Guerra Mundial), o avanço da relação entre o sistema produtivo, com suas demandas, e o processo constitutivo das reformas educacionais já se encontrava, de fato, caminhando lado a lado. Tratava-se de um processo forte de influência, dado que o sistema capitalista exigiria cada vez mais a mão de obra formada nas escolas profissionais.

A Escola Técnica de Vitória (ETV), inaugurada em 1942, passou a ter sede no bairro Jucutuquara, funcionando nos regimes de internato e externato. O período entre os anos de 1942 e 1965 é considerado como “[...] aquele em que os *jovens Titãs* evoluíram para a maioria e se firmaram no conjunto das escolas profissionalizantes que davam uma formação destinada ao mercado de trabalho [...]” (SUETH, 2009, p.60).

De acordo com nossas leituras, percebemos que o discurso pela formação industrial constituiu-se, desde o início de sua história, como uma ponta de lança para a significação de mundo existente na escola. O próprio grêmio estudantil da ETV, fundado em 19 de julho de 1943, recebe o nome de “Rui Barbosa”, político e amigo do ex-presidente fundador Nilo Peçanha, e considerado defensor fiel da causa do “industrialismo” no país.

Também data desse momento a apresentação do hino da ETV: a *Marcha eteviana*, composta pelo estudante Jair Marino e pela professora Maria Penedo, cantada pela primeira vez em 1946. Enquanto discurso de representação, entendemos que a canção ainda servia de motivação aos “jovens Titãs”, em sua caminhada “rumo ao progresso da nação”, como podemos perceber:

*Na marcha incessante do progresso
Os corações vibrando de ardor
Caminhamos de par com o sucesso
Trilhando a vereda do labor
Formamos com luta e sacrifício
Desta terra a vanguarda industrial
Somos todos irmãos em ofício
Ansiando um Brasil sem igual
Grande forja de homens viris
Impressora fiel de ideias sãs
Celeiro imenso de almas febris
Salve escola de jovens Titãs*

*E nós elevaremos a nação
 Hinos cantando cheios de vigor
 Renovando na sua construção
 As fontes do civismo e do valor
 A força que em nossa voz encerra
 É o arrojo do nosso verde mar
 É o brilho e a beleza desta terra
 É a voz de um Brasil a caminhar*
 (SUETH, 2009, p.23)

Numa breve análise da canção, percebemos um ufanismo que associa educação, progresso e desenvolvimento nacional, bem como um futuro de realizações e sucesso aos “Titãs”, integrantes da “marcha”. O hino ainda é cantado em alguns eventos e cerimônias do Ifes, tais como as de formatura, ou mesmo em festejos e datas consideradas cívicas pela comunidade escolar, algo que nos faz indagar sobre a continuidade de uma representação que privilegia o ideal de progresso na instituição.

Acreditamos que é válida uma intervenção no sentido de resgatar do capítulo anterior a representação típica do período acima enfatizado da história do Brasil e sua relação com o currículo da disciplina de História.

No capítulo anterior, constatamos que, na década de 1940, a disciplina História pautava-se pela construção de um “ser nacional”, que enfatizava suas abordagens nos aspectos biográficos de “grandes nomes nacionais”, buscando exemplos para a formação de um cidadão preparado para servir à pátria. Ou seja, o discurso era de uma identidade pela semelhança. Afinal, éramos todos brasileiros.

Roger Chartier (1990), ao realizar sua reflexão acerca do distanciamento entre discurso e realidade, nos apresenta a seguinte argumentação:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem suas figuras. (Chartier, 1990, p.27)

Sendo o Brasil um país de proporções continentais, seria difícil imaginar um “ser” único, construído para o progresso da nação. Nesse sentido, Chartier (1990) nos auxilia em sua teorização, e com ela sugerimos que a estrutura desse “ser” foi produzida, ou “significada”, pelo estado do discurso nacionalista daquele momento histórico.

O discurso enfatizava a defesa do progresso, e sua abrangência dar-se-ia tanto no todo social quanto no fazer pedagógico de escolas do tipo profissional, como a ETV. Entendemos assim a gênese do processo de constituição do “Titã”: formar cidadãos para servir como mão de obra para a indústria nacional, para o desenvolvimento e progresso da nação, como deixa entender a canção.

Inferimos assim que, se aproximarmos a visão de progresso baseado no industrialismo nos anos 1940 à perspectiva de construção de uma história nacional no mesmo período, poderíamos argumentar a favor da existência de um discurso em prol do desenvolvimento e do progresso baseado na educação. Ora, tal aproximação nos envolve nos preceitos da teoria do capital humano, uma orientação para o desenvolvimento tanto individual quanto nacional por meio da educação.

Tal argumentação nos faria associar – a partir da teoria do capital humano – duas épocas distintas: a de 1940 e a atual, em que, entendemos, ainda impera o discurso pelo desenvolvimento ou sucesso a partir da educação. Daí a nossa impressão de continuidade ou manutenção de representações com o hino e outras práticas discursivas na escola.

O ensino do Ginásio Industrial da ETV pautava-se, naquele momento, pelos programas de Matemática, Português, Ciência, História e Geografia e Desenho, considerada matéria importante para a continuidade dos estudos na área técnica; já os cursos da parte técnica do currículo dividiam-se, após o primeiro ano básico, em Mecânica, Marcenaria, Tipografia, Serralheria, Artes do Couro e Alfaiataria, como informado por Sueth (2009).

Sueth (2009) também ressalta que somente no ano de 1960 iniciaram-se as atividades do curso técnico. O Ginásio teve fim em 1973, após a obrigatoriedade do Ensino Industrial estabelecido pelo governo civil-militar, pela Lei 4.024, de 1972. Eis a influência do mercado capitalista demonstrando-se na educação, já dentro dos princípios do capital humano.

Relata ainda Sueth (2009) que, durante os anos 1950, o Ginásio Industrial teria recebido grande influência do sistema de ensino norte-americano, por meio de um intercâmbio da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), que se

materializou como “compensação” pela participação do Brasil na Segunda Guerra ao lado das forças aliadas dos Estados Unidos.

Falcão (2010) conta que a CBAI, órgão multilateral de convênio para a educação profissional entre Brasil e Estados Unidos, nasceu por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, logo após a queda do Estado Novo (1946). Fazia parte do Ministério da Educação e era dirigida por um diretor de cada país. Promovia cursos, visitas técnicas e programas editoriais direcionados a diretores e professores das escolas industriais federais.

A CBAI foi extinta em 1962, pelo governo do Brasil. Nos Estados Unidos, suas funções acabaram sendo absorvidas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), “[...] que centralizou a assistência técnica e financeira daquele país, inclusive na área educacional [...]” (FALCÃO, 2010, p.3).

Pelo intercâmbio citado, professores da escola viajaram aos Estados Unidos para participar de cursos sobre o ensino industrial, sobretudo no que se referia à prática voltada à educação profissional. A ETV também se utilizava de livros didáticos especializados adotados nos Estados Unidos.

Certamente o período da chamada Guerra Fria – em que forças lideradas pelos Estados Unidos e pelo bloco capitalista combatiam ideologicamente as forças lideradas pela antiga União Soviética, socialista – foi decisivo para que o Brasil, então integrante do bloco capitalista, recebesse influência na constituição do seu potencial industrial. Conseqüentemente, a formação para o trabalho acabaria também influenciada por uma visão de progresso e modernização dos Estados Unidos. Isso talvez explique os intercâmbios como o citado logo acima.

O período vivido pela ETV coincide com momentos importantes da história econômica do país. Momentos às vezes conflitantes no pós-guerra, entre a concretização de uma indústria nacional – da qual temos exemplo na criação das estatais Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, a Fábrica Nacional de Motores (FNM) e a Vale do Rio Doce (CVRD), em 1942, e também de uma legislação trabalhista protecionista, tal como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943 – e a abertura econômica brasileira ao capital internacional ocorrida durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), por meio de seu Plano de

Metas, que tinha como lema “cinquenta anos em cinco”, relativo à perspectiva de desenvolvimento econômico do país.

A escola vai, pouco a pouco, tornando-se referência na formação de quadros técnicos aptos a assumirem as vagas de emprego oferecidas pelas instituições públicas e privadas que vão se instalando a partir dos anos 1940 no Brasil e, a partir dos anos 1970, no Espírito Santo, numa demonstração de como o processo educacional fornece mão de obra ao desenvolvimento do capitalismo em suas diferentes conjunturas históricas.

Se, até os anos 1930, caracterizava-se o ensino ministrado nas EAAs como correccionais e assistencialistas, “pré-industriais”, de cunho primário, em que se enfatizava o ofício artesanal nos processos formativos, da década de 1940 em diante, o ensino profissionalizante de nível médio recebe destaque, sobretudo a partir das intervenções governamentais na constituição da indústria nacional no pós-guerra.

Pode-se falar aqui da adoção, pelas empresas nacionais e multinacionais, do modelo de produção em massa, e de como a educação – mais especificamente a educação profissional, realizada pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs), como passam a ser chamadas após a 1959 – adere a esse sistema, influenciada fortemente pelas novas demandas do mercado capitalista.

Quanto a essa mudança, destacamos que ela ocorreu por meio da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Por essa lei, e pelo Decreto 47.038, as escolas ganharam também a condição de autarquia, o que lhes deu autonomia administrativa, financeira e didática. Isso permitiu que o ensino se adequasse mais às demandas locais da indústria: era a abertura de mercado realizada por Juscelino Kubitschek. Quanto à situação da nomenclatura, e no caso específico da ETV, esta só passa à condição de Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes) por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965.

Na década de 1960, as ETFs aumentaram consideravelmente o número de matriculados, pois à medida que o capital expandia seu raio de ação aos países

subdesenvolvidos⁵ na busca por mão de obra barata, a demanda por formação técnica, fosse para a empresa privada, fosse para a pública, também crescia.

Sobre esse período de incursão do capital na história brasileira e sua relação com o crescimento da educação profissional, Lima Filho (2002) acrescenta:

Ao longo dos anos 60, as escolas técnicas federais experimentaram significativo aumento em suas matrículas, ao mesmo tempo em que ampliavam e diversificavam progressivamente sua oferta educacional – no quadro de preparação intensiva e de qualificação de mão de obra empreendido pela ditadura militar como integrante do projeto nacional de desenvolvimento constava a preparação de mão de obra de nível intermediário destinada ao crescimento e à diversificação da indústria nacional e à expansão da infraestrutura de serviços estatais – redirecionando suas prioridades para a formação de técnicos industriais de nível médio. (LIMA FILHO, 2002, p.3)

Em 1961, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN 4.024/61) que, entre outras medidas, proporcionou às Escolas Técnicas Federais a liberdade para a implantação de cursos pré-técnicos, preparatórios ao ingresso na educação profissional.

A demanda pelo ensino técnico crescia e a escola passa a oferecer oportunidades de ensino numa perspectiva pré-vocacional. A visão utilitária em torno do ensino técnico havia se concretizado no território nacional. Sobre essa nova fase, descreve Sueth (2009):

[...] a partir da década de 1960, a ETV passou a oferecer cursos de Aprendizagem Industrial, Ginásio Industrial e o Curso Técnico. Vê-se que a escola vai, aos poucos, tornando-se cada vez mais *técnica*, o que se institucionaliza em 1965, quando a ETV, por meio da lei 4.759, de 20 de agosto de 1965, e da Portaria do MEC 239, de 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo

⁵ Manuel Castells (1984), em estudo sobre as crises econômicas do capitalismo, afirma que esse sistema, historicamente, tende a escapar de suas contradições nos países centrais, transferindo seus investimentos aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Pois a composição orgânica do capital em seu estágio monopolístico leva à necessidade de que o capital “migre para os países periféricos” objetivando sua valorização. Essa migração se dá a partir da depreciação do “fator trabalho”, por meio da diminuição salarial dos trabalhadores das zonas periféricas. Isso explica em parte o milagre econômico brasileiro da década de 1970, com alta oferta de empregos com baixos salários. Ao considerarmos, hoje, essa visão marxista do processo produtivo, concordamos que a pressão pela capacitação a partir dos pressupostos do capital humano tende a “camuflar” essa situação, pois o discurso de que *aquele que se capacita possui maiores chances e melhores salários que os meros operários braçais*, é latente. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, ver CASTELLS, Manuel. *A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo*. São Paulo: Zahar, 1984.

(ETFES). O objetivo era atender às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelecia. (SUETH, 2009, p.77)

Esse atendimento é o que vai permear, de fato, a dinâmica de oferecimento de cursos na Etfes durante os seus anos de existência (1965-1999). Dessa forma, a educação técnica e profissional mostra suas dinâmicas, estabelecidas sempre em consideração das demandas de mercado.

Transformada em Etfes no ano de 1965, a escola adentra um período que coincide com uma mudança significativa ocorrida no estado do Espírito Santo a partir da implantação de um grande projeto industrial, que na verdade consistia no *boom* industrial capixaba.

Bittencourt (2011) caracteriza esse processo como “Grandes Projetos de Impacto”, alegando que se concentrou na região da Grande Vitória e adjacências durante a década de 1970. Tratava-se da chegada de indústrias de grande porte, tais como a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e Aracruz Celulose, que se juntaram à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI) para formar o maior parque industrial até então estabelecido no estado do Espírito Santo.

Esse processo produziu grandes correntes migratórias para a Grande Vitória, tanto do interior do estado quanto dos estados circunvizinhos: eram pessoas atraídas pelas oportunidades oferecidas na capital. Nesse sentido, Bittencourt (2011) comenta que

[...] o projeto de industrialização que vinha sendo realizado em nível nacional, começou a ter desdobramentos no Espírito Santo. Apesar de reduzido, o setor industrial local começou a demonstrar que havia um núcleo coeso identificado com o projeto nacional de industrialização ‘acelerada’” (BITTENCOURT, 2011, p.143).

De fato, esses projetos serviram para alavancar o processo de crescimento da economia do Espírito Santo, que antes possuía apenas uma forte dependência do setor cafeeiro. A economia do estado agora se voltava para o projeto do governo militar, de aliança entre empresas multinacionais, nacionais e do capital estatal, que visava fundamentar novas bases para o desenvolvimento brasileiro, a partir da

indústria. A respeito desse processo, que mudou a dinâmica da economia do estado, Sueth (2009) assim descreve:

No Espírito Santo, para a implantação e ampliação de indústrias, os governos capixabas promoveram o financiamento de investimentos privados por intermédio do Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo S.A. (Bandes), do Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias (Fundap) e do Fundo de Recuperação Econômica do estado do Espírito Santo (Funres). Também desenvolveram os Grandes Projetos Industriais, com a implantação de empresas, como a Aracruz Celulose, a então Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), e a Samarco Mineração. Houve a ampliação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a criação do Centro Industrial de Vitória (CIVIT), a ampliação de rodovias e ferrovias, a doação de terrenos e a concessão de bônus fiscais. (SUETH, 2009, p.83)

O período caracterizou-se pelo investimento num parque industrial voltado para a exportação de minério de ferro, celulose e outros. Nesse sentido, tornou-se necessária a formação de uma mão de obra que pudesse arcar com as funções requeridas pela indústria em ascensão. Daí a importância, segundo Sueth (2009), da Etfes, que passa a formar a mão de obra requisitada pelas grandes empresas atuantes no Espírito Santo nos anos do regime civil-militar.

Em 1970 assume a direção da Etfes o engenheiro Dr. Zenaldo Rosa da Silva, que já ocupava a cadeira como substituto desde o afastamento de Mauro Fontoura Borges, professor de História apartado de sua função pelo regime ditatorial devido a uma série de “[...] denúncias – fundadas ou não – sobre possíveis ligações de Dr. Mauro com as ideias de esquerda [...]” (SUETH, 2009, p.86). Data desse período também a implantação, no currículo escolar, da disciplina Educação Moral e Cívica, dentro dos trâmites estabelecidos pelo militarismo: a de formação de um cidadão para a defesa dos ideais da pátria.

No que concerne à ação do regime político sobre a Etfes, cabe registrar que, no ano de 1968, foi realizado um curso de Didática para os professores por um oficial da Marinha do Brasil (Francisco Cascardo). Sueth (2009) descreve que o Dr. Zenaldo Rosa da Silva teria recebido o conceito “muito bom” nesse curso de aperfeiçoamento, e que por isso teria sido escolhido como ministrante da aula inaugural na escola no mesmo ano.

Outro demonstrativo dessa incorporação encontra-se no fato de que para a admissão de qualquer professor ou funcionário técnico-administrativo, fazia-se

necessária a intervenção de órgãos de informação do regime, como informa Sueth (2009):

Mandava-se o currículo do pretendente para o setor de informação do governo, dizendo que se queria admitir aquela pessoa. Como ainda não havia telex, a resposta chegava por meio da rede de comunicação do MEC, que utilizava o rádio, via Universidade Federal do Espírito Santo. As respostas eram frias, como “para admissão do professor X, não recomendamos”. Não diziam o porquê [...] Diziam, então, que o pretendente até poderia ser admitido, desde que a direção da escola assinasse um termo de responsabilidade. (SUETH, 2009, p.89, grifo do autor)

Em 1974, o Decreto 75.079 extinguiu o Conselho de Representantes e o Conselho de Professores, órgãos responsáveis pela eleição dos diretores da escola. A partir de então, a escolha passou a ser feita pelo próprio presidente da república.

O Dr. Zenaldo Rosa foi quem dirigiu a escola por praticamente todo período em que os militares estiveram no poder – e mesmo depois, até 1994 –, juntamente com o sistema de intervenção para a escolha de novos funcionários, “recomendados” pelos órgãos de segurança nacional enquanto durou a ditadura militar.

O período de existência da Etfes (1965-1999) coincidiu – como já frisado – com a fase dos Grandes projetos industriais do Espírito Santo, e atravessou praticamente todo o governo ditatorial, vindo a adentrar a chamada Nova República (1985) como uma das principais instituições formadoras para o trabalho no estado.

Uma das medidas de relevância nesse período foi a Lei 5.692, de 1971, que entre outras disposições, extinguiu o antigo Ginásio Industrial e impôs à Etfes e às demais Escolas Técnicas Federais a prerrogativa de formar somente técnicos de 2º Grau em nível profissionalizante.

Essa medida possuía como meta o atendimento às demandas do chamado milagre econômico brasileiro, que consistiu na inserção maciça de empresas nacionais e multinacionais com vistas ao desenvolvimento econômico. Naquele momento, a economia nacional apresentou significativos índices de crescimento, apesar de baixa elevação salarial. Sobre tal medida e suas consequências na educação, Paiva (2013) nos apresenta duas argumentações:

Essa euforia com o milagre econômico teve influência direta na educação com a aprovação em 1971 da lei 5.692. Esse novo marco regulatório alterou o ensino médio, que passou a ser obrigatoriamente profissionalizante em

todo território nacional [...] A alteração, contudo, provocou um desmantelamento em toda estrutura de ensino até então existente, pois, as escolas não tinham profissionais em número e formação para atender a essa nova solicitação legal e nem estrutura física e material adequados. (PAIVA, 2013, p.42)

E referindo-se ao professor Demerval Saviani, numa discussão sobre o modelo produtivo no qual se inseria o sistema educacional vigente, destaca:

Outro item destacado por Saviani ao comentar a Lei, foi que esta promoveu uma visão de educação pautada na “racionalização, concentração, voltada para eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos” (Saviani, 2004). Esses aspectos denunciam a vinculação com uma visão de educação propagada e defendida pelo regime: teoria do capital humano. Por essa concepção há uma relação direta e imediata entre educação, emprego; educação, renda. (PAIVA, apud SAVIANI, 2013, p.42)

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante fazia coro com o discurso da teoria do capital humano. Se a industrialização levada a cabo pelos militares desde a década de 1970 oferecia oportunidades de empregos dentro do processo de racionalização da produção, certamente era necessária a existência de centros de formação de mão de obra técnica que pudessem suprir o mercado.

Seguindo essa dinâmica, a Etfes configurou-se num centro referencial para as demandas por formação profissional, à medida que o Espírito Santo aderiu ao modelo de desenvolvimento baseado na industrialização proposta pelo regime militar. Cabe ressaltar, entretanto, que grande parte das empresas absorvedoras da mão de obra ainda possuía a condição de estatais, o que não impedia, obviamente, que a iniciativa privada também demandasse mão de obra técnica da escola.

Sueth (2009) nos mostra que a empresa que mais teria absorvido estagiários oriundos da Etfes foi a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), seguida pelas também públicas Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Escelsa, Telecomunicações do Espírito Santo (Telest), Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), Companhia Espírito-Santense de Saneamento (Cesan) e Empresa Brasileira de Telefonia (Embratel); as privadas de destaque na contratação eram Mendes Junior e Aracruz Celulose. O autor complementa que, “[...] dos 2.297 técnicos diplomados pela Etfes entre 1965 e 1977, o mercado capixaba absorveu 92% do total [...]” (SUETH, 2009, p.93).

Esses números nos dão a impressão de um serviço de grandes proporções, prestado por uma instituição educacional pública para a formação de mão de obra industrial no Espírito Santo. Ao mesmo tempo, entendemos que o discurso sobre a elevação de renda a partir da formação profissional de fato levou milhares à qualificação profissional na Etfes.

Por isso, talvez a representação interna do “Titã” tenha permanecido conveniente à descrição da atmosfera das representatividades relacionadas à Etfes, visto que as posições empregatícias no regime militar estavam associadas à projeção discursiva que se fazia do chamado milagre brasileiro, de que foi signatário o consequente emprego massivo da mão de obra técnica formada pela Escola Técnica Federal do Espírito Santo.

Na década de 1980, a Etfes mudou o regime de duração dos seus cursos técnicos, de três para quatro anos, mais uma vez atendendo às demandas de um setor produtivo mais complexo e exigente do ponto de vista da formação técnica.

Quanto à inserção de estudantes nas empresas, cabe citar a existência dos serviços de integração, órgãos específicos, tais como o Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), que mais tarde viria a se transformar em Coordenadoria de Integração Escola-Empresa (CIE-E), responsável pelo encaminhamento dos alunos da Etfes (e ainda hoje, no Ifes) para estágios nas empresas locais, nacionais e até internacionais. Os alunos, já em sua maioria, oriundos da classe média, passaram a adentrar nas empresas por meio dos estágios oferecidos.

Essa presença da classe média na escola já era constatada em 1978, quando uma matéria publicada no jornal *A Tribuna*, dizia: “[...] A classe média perdeu o complexo de bacharel: agora é a vez dos técnicos [...]” (SUETH, 2009, p.95). Ou seja, a escola, que em sua origem era de aspecto correcional e assistencialista, passava, já a partir da década de 1970, a representar um grande centro inclusivo na empresa e, conseqüentemente, tornou-se sinônimo de lugar de ascensão social.

As classes médias passaram a ocupar seus quadros discentes com maior vigor, pelas chances de realização que a instituição proporcionava. Sueth (2009) conta que, no ano de 1988, 48,71% dos alunos matriculados na Etfes procediam de escolas particulares, e que, no mesmo ano, 416, de um total de 928 alunos,

percebiam com suas famílias renda superior a sete salários mínimos. Números expressivos, que denotam a ocupação da escola pelas classes medianas da sociedade capixaba, mostrando que a composição social da escola havia se transformado.

Nesse momento, a ideia de “identidade eteviana” já se encontrava consolidada na sociedade capixaba, repercutindo as representações de uma “escola de elite”, que possuía seu “visgo de Titã” a ser alcançado por aqueles que dela pudessem desfrutar a convivência e o aprendizado, direcionando-se às melhores colocações do mercado de trabalho industrial no estado.

Ainda sobre essa identidade eteviana, Sueth (2009) fala da existência da obra *Visgo Eteviriano* (1979), de autoria do professor Rogério Vassalo Botechia. E cita uma de suas partes: “O visgo está na escola que ‘apanha’, que envolve os que aqui chegam, para aqui vêm, e aqui se deixam nutrir por tal seiva [...]” (SUETH apud BOTECHIA, 2009, p.95).

Assim como a *Marcha eteviana*, canção que denota o caráter de celeiro de “almas febris” direcionadas para o progresso – econômico da nação e dos indivíduos, seguindo o discurso do capital humano, como vimos –, o “visgo eteviriano” refere-se a uma identificação mútua, numa comunidade de alunos, docentes, técnicos e gestores, que possuem uma representação comum.

Acreditamos ser compensatório observar as palavras de Sueth (2009), quando ele faz menção a essa “identidade eteviana” e afirma que “[...] ainda na década de 1980, os jovens Titãs iniciam um processo de reprodução de suas unidades de ensino pelo estado do Espírito Santo [...]” (SUETH, 2009, p.98).

O autor se refere ao processo de implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) nos municípios de Colatina, Serra, Linhares e Cachoeiro de Itapemirim. A curiosidade, nesse caso, vem do fato de que a representação do “Titã” encontra-se estabelecida na própria leitura, pelo autor, daquele processo, pois a implantação de tais unidades é, obviamente, uma atitude que parte dos quadros gestores da instituição, certamente em observância às demandas econômicas regionais.

Nesse sentido, entendemos que a expansão dos “jovens Titãs” para o interior, com a fundação das Uneds, além da ampliação de um projeto de educação profissional, é também a expansão de um projeto de representação, de um discurso, levado a cabo pela escola, também dentro de um projeto governamental, obviamente. Portanto, eis mais uma vez demonstrada a significação do termo nascido nos anos 1940 e que mantém, acreditamos, certa celebridade na instituição.

Tal representação nos parece “alimentada” ainda hoje pelo discurso e pelos resultados alcançados pelo Ifes nos diversos certames de ingresso nas universidades e empresas. Isso nos leva ao raciocínio de que, na escola, o seu quadro humano (discente, docente, técnico e gestores) acaba por requerer, no campo das representações, a categorização do termo “Titã” para si, o que certamente fortalece o discurso de identificação. Veremos o que dizem os docentes acerca desse tema na última parte do trabalho.

Prosseguindo em nossa abordagem histórica, observamos nas palavras de Lima Filho (2002) que houve, durante a década de 1980, certa estagnação do ensino técnico-profissional brasileiro. Conta o autor que:

A estagnação da oferta de educação profissional no citado período coincide com a chamada “década perdida” – em termos econômicos – na qual os países da América Latina registraram taxas de crescimento insignificantes ou negativas, com queda geral do PIB. No plano interno o país presenciou o esgotamento do breve período de expansão econômica, a crise do endividamento externo que se fez acompanhar de crises inflacionárias e de um forte ajuste estrutural nos moldes do FMI e Banco Mundial. Ademais, a pressão dos movimentos sociais, fragilização da ditadura, abertura política e transição à democracia constituíram um ambiente de disputa e redefinição do projeto nacional – no plano interno – e uma situação de instabilidade a qual os tradicionais financiadores externos de projetos sociais, em particular Banco Mundial, BID e FMI, possivelmente consideraram imprópria para novas inversões. (LIMA FILHO, 2002, p.8, grifo do autor)

Nessa situação, o número de alunos matriculados nos cursos das Escolas Técnicas diminuiu nos anos 1980. Mais uma evidência do quanto a educação profissional encontrava-se – e ainda se encontra – atrelada aos ditames econômicos.

Durante a década de 1990, reformas de cunho neoliberal vão materializar um novo estágio de expansão e diversificação do ensino técnico-profissional. Lima Filho (2002) conta que esse nível de ensino passa a receber a denominação de “[...]”

educação tecnológica (governos Collor e Itamar) e, posteriormente, *educação profissional* (governo Cardoso) [...]” (LIMA FILHO, 2002, p.8).

Nos meados de 1990, também teria ocorrido uma relativa diminuição do número de alunos matriculados na escola. Sueth (2009) associa esse evento ao processo de reestruturação produtiva verificado na economia brasileira, que naquela época levou os brasileiros a conviverem com privatizações de empresas outrora estatais, como a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), além da desnacionalização de outras, como a Aracruz Celulose.

Sueth (2009) também destaca o processo de terceirização, tendência predominante a partir daquele momento na economia brasileira, ocorrida em diversas empresas. Algo que acabaria por influenciar a sublocação de mão de obra, que o mercado capitalista passa a procurar com maior grau de exigências, tais como a de qualificação e de flexibilidade empregatícias, num sentido de manter a produção, porém retirando das empresas públicas e privadas o ônus da contratação direta e, conseqüentemente, da assunção de deveres trabalhistas.

Assim, entendemos que passa a ser responsabilidade única do trabalhador a sua especialização, múltipla e flexível, se possível, visando não perder espaço no mercado, como frisado por Sennet (2012). Isso também denota outra característica, signatária da teoria do capital humano: “[...] o fantasma da inutilidade [...]” (SENNET, 2012, p.89), ou o receio que persegue o trabalhador de se tornar inútil por falta de habilidades que o tornem produtivo para o sistema.

Oliveira (2008) nos dá uma mostra da transmutação das Escolas Técnicas segundo os parâmetros orientadores neoliberais na década de 1990, a partir da LDB 9.394/96:

Devido à instauração da Nova República, difunde-se um clima de democratização e de participação social que impactou o campo educacional, levando à promulgação da Lei 9.394/96, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB).

Essa LDB desvincula a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional e, no seu artigo 40, possibilitou a articulação e não mais a integração, conforme ocorria, anteriormente.

O Decreto 2208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e determinou: a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento de Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. A Portaria 646/97 determinou, nos Cefets, a expansão

crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas, no ensino médio. (OLIVEIRA, 2008, p.3)

Nesse período o presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), por meio do ministro Paulo Renato Souza, direcionou sua política educacional para a separação entre as partes profissional e propedêutica do ensino, com prejuízo da segunda. Uma postura neoliberal de redução de custos com a formação mais integral dos alunos. Caberia aqui uma indagação: isso reforçaria, no processo formativo, a tradição da técnica em detrimento de uma visão mais humanizada de ensino? Eis mais uma interessante problemática a ser discutida em trabalhos futuros.

Dessa forma, a Etfes vive a segunda metade da década de 1990 sob os auspícios da LDB 9.394/96 e do Decreto-Lei 2.208/97 que, em suma, atentavam para a redução de custos e para a própria mudança de paradigmas com relação à educação profissional, como cita Sueth (2009):

[...] foi baixada a Portaria Ministerial nº 646 do MEC, de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da nova LDB, no sentido de radicalizar ainda mais a separação entre o ensino médio, chamado “acadêmico”, onde as escolas técnicas poderiam, no máximo, oferecer metade das vagas de 1997 para o ensino médio, e cada escola deveria aumentar, em cinco anos, em 50% o número de vagas oferecidas nos cursos técnico e médio. (SUETH, 2009, p.101)

O ensino médio regular de três anos havia sido implantado, e os cursos técnicos ganhavam feição mais moderna, atentos possivelmente às flexibilidades exigidas pelo sistema produtivo. Preparava-se a alteração de sua denominação para Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, ou Cefetes, “[...] com oferta de cursos de nível médio, pós-médio, mudança que se efetivara em 1999 [...]” (SUETH, 2009, p.101).

Em suma, entendemos que a busca por se reconhecer como Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) foi tendência da própria mudança impulsionada pelo neoliberalismo na educação brasileira. Pelo fato de observar a alteração do sistema produtivo que passava do modelo fordista de produção em massa, ao modelo toyotista⁶, ou flexível.

⁶ Toyotismo ou acumulação flexível. Modelo de produção industrial idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013). Contrariamente aos desígnios do fordismo, que previa a máxima produção e acumulação de

Paiva (2013), sobre o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que afastou o ensino médio do ensino técnico, diz o seguinte:

Este Decreto, aprovado na gestão do ministro Paulo Renato, fez com que o ensino médio fosse totalmente dissociado do ensino técnico. Criando assim uma formação técnica aligeirada, sem vinculação com a formação geral do educando, mas com vinculação direta às necessidades mercadológicas. Aliás, o Decreto parece ter sido elaborado em uma reunião de empresários [...] Percebe-se que o Decreto torna as escolas de educação profissional uma extensão da fábrica e as coloca como uma ponte entre uma formação rasa e o mercado de trabalho. Sem preocupação com uma formação verdadeiramente holística que é necessária para que qualquer trabalhador possa desempenhar uma atividade profissional. (PAIVA, 2013, p.45)

As escolas técnicas passaram a se preocupar mais com a formação de cursos médios de menor duração (três anos), ao mesmo tempo em que se inseriam cursos tecnólogos e superiores, que capacitariam para as novas demandas tecnocráticas⁷ do sistema capitalista.

Ou seja, mantinha-se uma base de cinquenta por cento das vagas para o ensino médio regular e abria-se um leque de possibilidades à porcentagem restante, entre cursos pós-médios, tecnólogos e de graduação, exigências de mercado que mais uma vez atingiram a educação profissional.

A representação da ideia de “cefetização”, que entendemos ser fecundada a partir da política neoliberal e calcada na alteração do modelo produtivo – taylorista-fordista para toyotista –, pode ser reconhecida nas palavras de Sueth (2009) quando esse autor afirma que o diretor-geral eleito na Etfes em 1998, Jadir José Pela, “[...] concretizou a realização da grande virada em direção à universidade tecnológica [...]” (SUETH, 2009, p.103).

Dessa maneira, o Cefetes adentrava os anos 2000 como aspirante a universidade tecnológica. E sobre essa nova feição, de economia de recursos e otimização do

estoques, o toyotismo preconiza a adequação do processo produtivo, e conseqüentemente da procura por mão de obra, segundo as demandas do mercado. Esse modelo produtivo procura menos a oferta demasiada de mão de obra do que aquela especializada em funções contextualizadas, de acordo com o planejamento estipulado.

⁷ “Tecnocracia”, “Tecnocratas”, “Gerentes” ou “Organização” são conceitos que designam o grupo social de indivíduos que, tendo se capacitado academicamente, formam a nova classe de funcionários de alto escalão, gerentes, administradores de empresas. Parafraseando seu criador, John Kennet Galbraith, Dortier (2010) esclarece que “essa nova elite, cuja legitimidade repousaria na competência técnica e nos conhecimentos especializados, teria conquistado o poder nas sociedades modernas” (DORTIER, 2010, p.609).

tempo de formação assumida pela escola, temos em Lima (2010) uma interessante constatação:

No que diz respeito ao desenvolvimento histórico do TSNEP⁸ profissional do modelo taylorista-fordista ao tecnológico fragmentário, percebemos que, à medida que o curso vai se tornando menos legítimo para inclusão ocupacional e mais mobilizador para absorção da instabilidade técnico-empregatícia, vai mudando no sentido de alterar a idade dos ingressos, bem como o tempo de duração. (LIMA, 2010, p.133)

Ou seja, se entendemos que o modelo anterior (taylorista-fordista) esgotava-se em função do modelo flexível, toyotista, mais benéfico ao sistema seria utilizar seus recursos na direção da formação de um novo tipo de trabalhador para o mercado, também flexível e com menor tempo de formação; ou mesmo formar já um tecnocrata, de curso superior, apto a assumir funções mais complexas segundo as novas exigências do capitalismo.

Nesse sentido, mais uma vez poderíamos estabelecer questões que se ligam aos nossos objetivos: que lugar o ensino de ciências humanas – e por extensão o de História – teria numa escola utilitária para o mercado, num sistema que exige constantemente do trabalhador a flexibilidade de capacitações? Um indivíduo sempre disposto a estar “[...] migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro [...]” (SENNET, 2012, p.13), alterando os sentidos de sua própria identidade?

Talvez, aproximando-nos um pouco dessas questões, seja necessário observar novamente Sueth (2009), que descreve o fato de que mesmo sendo uma escola de formação técnico-profissional, a Etfes desenvolveu ao longo de sua história, algumas alternativas ao aprendizado puramente técnico, de caráter mais direcionado ao desenvolvimento artístico e cultural dos seus alunos. Assim, temos:

A Escola Técnica Federal do Espírito Santo se destacou não apenas pela sua qualidade de ensino voltado para a área técnica, mas também pela preocupação em praticar atividades culturais que contribuíssem para a integração aluno/escola e preparassem o concludente para uma saudável inserção no mercado de trabalho. (SUETH, 2009, p.108)

⁸ TSNEP, ou “Tempo social necessário à educação profissional”. In. LIMA, Marcelo. *Tempo socialmente necessário para a formação profissional*. Do modelo correccional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos Cefet(s). Vitória: IFES, 2010.

Sueth (2009) destaca que a escola, mesmo focando o ensino nas ciências exatas e práticas, reconhece que os seres humanos são “[...] polifaciais [...]” (SUETH, 2009, p.113). O oferecimento de atividades de caráter sociocultural, tais como canto coral, orquestra, banda marcial, teatro e esportes, demonstra a existência de uma preocupação com o lado mais humanístico da educação. Isso se percebe nos *campi* do Ifes. Sobre as razões dessa oferta, podemos indagar: qual o objetivo de serem oferecidas atividades artístico-culturais numa escola de formação técnico-profissional?

O próprio Sueth (2009) esclarece a esse respeito: preparar “[...] o concludente para sua saudável inserção no mercado de trabalho [...]” (SUETH, 2009, p.108). Eis um esclarecimento interessante, que resolvemos associar à representação dos Estudos Sociais nos anos 1970, aos quais também cabia inserir o jovem de forma saudável à sociedade (do regime militar), para que este estivesse a par do “[...] cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a nação [...]” (FONSECA, 2003, p.58), como vimos no capítulo anterior.

Concluimos que atividades artísticas oferecidas também podem seguir a dinâmica das representações estabelecidas na teoria do capital humano, pois a referência à formação constante dos indivíduos aparece como elemento a ser perseguido no intento de inserção no sistema capitalista. Afinal, é necessário ser flexível e multifacetado em capacitações, assim entendemos.

Ainda em conformidade com a última questão, apresentamos mais uma reflexão realizada por Sueth (2009), quando esse autor, argumentando acerca da funcionalidade da Etfes e da sua relação com as aspirações à universidade por parte dos egressos, destaca:

Voltar-se para o lado lúdico e humanístico não impede de passar nos vestibulares. É o que se verificou na Escola Técnica Federal do Espírito Santo, cuja grande preocupação nunca foi a de simplesmente ingressar seus alunos nos cursos superiores, embora isso ocorresse com muita frequência. Em contrapartida, ao tornar-se atrativa para a classe média, a escola eleva a concorrência de vagas. Nessa situação, a seleção de alunos permitiu formar um corpo discente preparado para prosseguir os estudos. (SUETH, 2009, p.116)

Percebemos que, se de um lado a formação técnica, dentro do modelo de produção taylorista-fordista, apresentava demanda em sua maior parte técnica para o mercado até os anos 1980, a partir dos anos 1990 a situação se transforma. A necessidade de uma maior carga de capacitação/qualificação profissional, requerida por um modelo de produção flexível e atento às inovações tecnológicas, faz com que as classes médias, que passaram à condição de maioria entre os alunos da instituição ainda nos anos 1970, direcionem seus filhos para as universidades.

Nesse sentido, a Etfes, com uma estrutura de ensino melhor equipada e preparada do que as demais redes de ensino, e dotada de um sistema de seleção de alunos, passou a ser um caminho útil para o ingresso nos cursos superiores. Ou seja, o mercado requer maior capacitação, e encontrou na Etfes, no Cefetes, e hoje Ifes, um estudante apto a ocupar um lugar na universidade e no processo produtivo.

Demonstrando a capacidade de formação e aprovação em cursos superiores, o ex-diretor Zenaldo Rosa declarava em 1970: “[...] embora a nossa preocupação não seja a de preparar para a Escola de Engenharia, entre 20 alunos que se inscreveram, 18 foram aprovados [...]” (SUETH, 2009, p.116). Com o desenrolar de sua história, a Etfes atravessa as décadas seguintes ainda em posição de liderança, a ponto de Sueth (2009) destacar:

[...] a escola sempre brilhou com alta porcentagem de aprovação de seus alunos nos vestibulares da Ufes. Em 2007, obteve os primeiros lugares dos diversos cursos na área de exatas e humanas, como ocorreu com o primeiro lugar em Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo. [...] Os jovens Titãs vão, assim, atingindo um grau de excelência que lhes dá fundamentos para os futuros passos, a fim de se transformarem, posteriormente, naquilo que é o Instituto Federal. (SUETH, 2009, p.117)

Mais uma demonstração de como alunos e alunas da Etfes, hoje Ifes, têm trilhado um caminho bastante promissor para a universidade, algo que se torna curioso e passível de se questionar, mais uma vez, em trabalhos futuros: por que permanecem os cursos técnicos hoje se, partir da década de 1990, com a “cefetização”, a orientação na direção da formação de futuros universitários parece mais adequada ao modelo econômico vigente?

Nesse sentido, nossa questão principal também se coloca, porém, numa outra perspectiva: se a disciplina de História, propedêutica constante nos certames,

auxiliava e ainda auxilia no sucesso dos estudantes nos diversos vestibulares pelo país, qual o seu lugar em meio a uma representação institucional que investe no imperativo dos cursos técnicos para suprir as demandas das grandes empresas? Uma boa questão, sem dúvida, para docentes e discentes em trabalhos futuros.

3.2 O IFES HOJE: EXPANSÃO, INTEGRAÇÃO E MANUTENÇÃO DE DISCURSO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Lei 11.892, de 2008, são hoje reconhecidos como importantes centros de ensino pelo fato de prepararem alunos e alunas para a vida profissional e acadêmica. De fato, ao menos de acordo com a sua proposta de ensino médio integrado, pretende-se formar de maneira holística os estudantes que por ali passarem, preparando-os para o trabalho e para a vida de forma geral⁹.

Como demonstração da força do Ifes na preparação de alunos para a universidade, tem-se, no ano de 2014, vários dos seus *campi* figurando entre os melhores colocados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no caso do Espírito Santo. Devido a esse expressivo número de aprovações e de boas colocações dos seus alunos em vestibulares pelo país e no Enem, observamos no discurso da instituição que qualidade e excelência em ensino são metas a serem atingidas. Confirmando o bom rendimento da escola, em matéria publicada no seu site no dia cinco de agosto de 2015, o Ifes apresenta a seguinte manchete: Oito campi do Ifes ficam entre as 20 melhores escolas do Estado na Média do Enem 2014¹⁰. A matéria confirma a boa colocação do instituto no exame.

Nesse sentido, estudar no Ifes parece ser sinônimo de uma diferenciação positiva ante aos demais sistemas públicos e privados de ensino, pois a formação técnica já

⁹ Separamos um pequeno trecho que, a nosso ver, denota o caráter abrangente ou universalista dos Institutos: “Dos Objetivos dos Institutos Federais – Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/l11892.htm>. Acesso em 20 fev 2015.

¹⁰ Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/6138-oito-campi-do-ifes-ficam-entre-as-20-melhores-escolas-do-estado-na-media-do-enem-2014>. Acesso em 24 ago 2015.

garante para alguns jovens a integração no mercado e a perspectiva de mobilidade econômica¹¹.

Num dos casos mais recentes de integração da escola com o mercado, o Ifes assinou um memorando de entendimento com o *Ngee Ann Polytechnic* (NP), de Singapura, e o Estaleiro *Jurong* Aracruz (EJA), visando estabelecer acordos para um intercâmbio internacional, consistindo no envio de estudantes e professores por um ano a Singapura.

Pelo acordo, os enviados participariam de um programa de cooperação educacional. Os alunos, após um ano de treinamento no sudeste asiático, retornariam ao Brasil já como funcionários da empresa. Nesse sentido, conforme apregoou um dos diretores do consórcio de que faz parte o EJA, “[...] a empresa se beneficia com a transferência de conhecimento e tecnologia sem precisar trazer esses profissionais de Singapura [...]” (IFES, 2012)¹².

Ações como essa demonstram que, na última década, investimentos na rede pública federal de ensino técnico acabaram posicionando essas escolas no campo da excelência em formação de recursos humanos técnicos qualificados para um melhor aproveitamento pelo mercado. Tanto que a expansão passou a beneficiar também as regiões interioranas dos estados brasileiros.

A mudança ocorrida em 2008, da condição de Cefets para Institutos Federais, representou aos jovens filhos de trabalhadores brasileiros a abertura de novas oportunidades de aprendizado, numa perspectiva que integra – ao menos em tese – a formação profissional, específica, a uma formação geral de caráter mais diversificado, propedêutico, como defende Eliezer Pacheco (2011):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de

¹¹ “Missão: Promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável.” Disponível em <<http://www.ifes.edu.br/institucional/33-identidade>>. Acesso em 6 ago 2015.

¹² Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/2863-ifes-assina-memorando-de-entendimento-com-instituto-de-singapura>. Acesso em 20 mar 2015.

inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p.11)

Com uma estrutura física diferenciada – instalações modernizadas, algumas com ambientes climatizados, galpões, oficinas e laboratórios temáticos bem provisionados, equipamentos para a prática desportiva, musical e teatral, sendo esta última sob a responsabilidade de Núcleos de Arte e Cultura (NAC) –, e a condição para o desenvolvimento de uma aprendizagem que aproxima teoria e prática, novas perspectivas de ensino se abriram para o público estudantil das zonas metropolitanas e interioranas do Espírito Santo, no caso do Ifes.

Além disso, as escolas contam com uma variedade de incentivos para atividades de ensino, tais como: visitas técnicas, acervos bibliográficos em condições de atualização em suas bibliotecas (tanto o especializado quanto o propedêutico); um conjunto de profissionais – assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros entre outros – que desenvolvem uma diversidade de atividades junto à comunidade acadêmica, tais como campanhas de vacinação, filantrópicas, programas de ajuda de custo, atendimento individual de saúde etc.

Ou seja, o Ifes possui um ambiente que se apresenta propício à integração dos estudantes, do corpo docente e dos seus técnicos e gestores com as tradições oriundas dos 106 anos da instituição. Apesar das mudanças na sua nomenclatura, a tradição de formação para o trabalho permanece e fortalece vínculos, valores e representações, tais como a do “jovem Titã”.

No quadro mais geral, os Institutos Federais também passaram por um importante processo de diversificação na qualidade das suas funções durante os últimos anos, com a elevação da oferta de vagas estudantis em seus cursos e também nos processos seletivos de novos servidores, além do aumento das oportunidades para a pesquisa e para a extensão por meio de convênios com outras instituições, sejam públicas ou privadas¹³.

¹³ Um dos exemplos dessa parceria encontra-se no convênio firmado entre o IFES e a Petrobras em abril de 2013. Como informa o site do IFES, o “convênio visa promover o fortalecimento e a consolidação dos programas de formação dos alunos dos cursos técnicos do Ifes, desenvolvidos por meio do Programa de Formação de Recursos Humanos. [...] envolve alunos e professores em projetos de pesquisa ou estudos dirigidos nas temáticas: Petróleo, Gás, Natural, Energia ou Biocombustíveis com concessão de bolsas para os estudantes selecionados e recursos financeiros

Também ressaltamos o que entendemos como uma relativa valorização dos profissionais por meio do investimento na formação e capacitação dos seus docentes, incentivadas por uma política baseada na meritocracia de valorização salarial. Nesse sentido, um dos exemplos, em vigor a partir de 2014, é o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), um processo de seleção pelo qual são reconhecidos conhecimentos e habilidades prévias e atuais do docente dos IFs, desenvolvidos a partir da sua experiência individual e profissional, e no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico (Art. 18 da Lei nº 12.772/2012)¹⁴.

A implementação de políticas dessa natureza certamente não impede que manifestações sejam realizadas pelos docentes e funcionários técnico-administrativos na busca por valorização salarial e por melhores condições de trabalho. Isso se demonstrou na ampla e ativa participação dos seus servidores nos movimentos grevistas dos anos de 2011, 2012 e 2014, representados pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe).

A expansão do Ifes no Espírito Santo gerou expectativas positivas quanto às perspectivas de emprego para as comunidades onde se estabeleceu a escola, alimentando desejos de inclusão socioeconômica para algumas periferias vizinhas dos seus *campi*.

Comprovamos algumas dessas expectativas numa pesquisa de campo intitulada *História, memória e identidade Local: o presente questiona o passado do Litorâneo* (BORGES, 2014, no prelo). O trabalho foi realizado no município de São Mateus, no bairro Litorâneo, onde se encontra o *campus* do Ifes. Nas entrevistas abertas, percebemos nos moradores do bairro a positividade com relação à presença da escola, quando um dos entrevistados afirmou o seguinte: o Ifes “[...] tem nos ajudado muito, porque ofereceu muitos cursos [...] Curso de computação, curso de eletricista, curso de soldador, enfim, teve muita gente que foi fazer o curso ali [...]” (BORGES, 2014, no prelo).

para desenvolver os projetos por meio de taxa de bancada.” Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/14266-convenio-entre-ifes-e-petrobras-oferece-bolsas-para-estudantes> Acesso em 23 dez 2015.

¹⁴Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/5536-comissao-permanente-de-pessoal-docente-cppd?> . Acesso em 22 dez 2015.

Concluiu-se com a pesquisa citada que, a partir da qualificação profissional oferecida pelo Ifes por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), alguns moradores do bairro teriam conquistado empregos nas empresas situadas no município.

Como pudemos observar, o Ifes estabeleceu sua representatividade, bem como seus fundamentos pedagógicos de uma educação para o trabalho, desde o início do século XX. E ainda hoje guarda consigo a representação de “grande celeiro” de talentos para o mercado.

Nesses 106 anos de existência – inicialmente como EAA (1909-1942), posteriormente ETV (1942-1965), depois ETFES (1965-1999), Cefetes (1999-2008) e, finalmente, Ifes (2008-2015) –, essa “Escola Técnica” assumiu, desde as suas últimas regulamentações, um papel ainda mais proeminente em oferta de ensino profissional público no estado. Vale lembrar que isso sempre esteve atrelado ao modelo econômico capitalista em suas diferentes conjunturas e sob a motivação da teoria do capital humano a partir do período militar.

O estado do Espírito Santo conta hoje com vinte e um *campi* em funcionamento: Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha, Vitória e Viana. Além disso, vinte e seis polos de Ensino Superior à Distância (EAD) e quatro polos de Ensino Técnico à Distância.

A localização dos *campi* busca privilegiar as potencialidades econômicas locais e regionais, segundo descrevem, respectivamente, o Art.4º do seu Estatuto (Finalidades e Características) e o seu Plano Diretor Institucional (PDI) para os anos 2009-2013 (Responsabilidade social da Instituição):

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. desenvolver a educação profissional, científica e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de

desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;¹⁵

[...] No Instituto Federal do Espírito Santo, além de lidar com os conhecimentos científico-tecnológicos, o discente também deve ter condições de interpretar os aspectos sociais da realidade em que se encontra e de intervir nessa realidade.

No plano do desenvolvimento econômico, o Instituto Federal do Espírito Santo tem como norte de suas ações educativas a contribuição para o desenvolvimento local e regional, levando em consideração os arranjos produtivos. Na dimensão do ensino, busca-se o direcionamento dos cursos para a formação de profissionais que venham suprir as necessidades locais e regionais.¹⁶

Todas essas localizações obedecem aos critérios descritos em sua documentação oficial, fundamentados nas potencialidades econômicas e socioculturais dessas regiões. Nesse sentido, se existe um potencial econômico a ser explorado numa determinada região, podemos dizer que o Ifes por ali, em algum momento, pode vir a se instalar sob a regra do desenvolvimento local e regional.

Ou seja, a partir da possibilidade de instalação de empresas – ou mesmo quando estas já se encontram instaladas – visando à produção de riquezas em algum local, o Ifes se oferece como uma das instituições para a qualificação de mão de obra, em consonância com as reivindicações do empresariado local, nacional e global. A empresa e o potencial econômico-social local são proeminentes no que tange à implantação do Ifes.

Todo esse histórico que realizamos o entendemos perpassado por uma identidade institucional dos 106 anos de existência do Ifes: a formação para o trabalho. Esta, que nos tempos das EAAs e dos Liceus Industriais era de aspecto apenas correcional, passou a seguir mais fortemente a demanda mercadológica a partir da Segunda Guerra Mundial, fortalecendo-se nos períodos nacional-desenvolvimentista e da ditadura militar devido a um maior atrelamento do país com o sistema capitalista, que entrava em mais uma fase expansionista, como vimos.

Como proposta de associação, percebemos o discurso pelo progresso e desenvolvimento tanto nas representações encontradas no hino consagrado aos

¹⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Estatuto do IFES*. 2009, p.5. Disponível em http://www.cefetes.br/internet_arquivos/minutaestatuto27mai09.pdf. Acesso em 20 fev 2015.

¹⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Plano Diretor Institucional do IFES*. 2009, p.56. Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdiifes_2009_2013_web.pdf. Acesso em 20 fev 2015.

“jovens Titãs” quanto nas políticas econômicas e educacionais que, a partir de Vargas, em 1930, incentivavam o desenvolvimento nacional com a industrialização. Compreende esse caso também a aproximação com o milagre brasileiro, dos governos militares.

Nesses períodos, o currículo escolar voltava-se a essa representação, objetivando construir o cidadão trabalhador adequado ao período histórico em questão. No caso dos militares, como vimos, disciplinas como a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, fato que perdurou até o advento da Nova República, iniciada em 1985.

Vimos também que, após a crise dos anos 1980 e com o advento do neoliberalismo nos anos 1990, tem-se um rearranjo das forças produtivas. Com isso, a conjuntura econômica exige das redes de ensino novos modelos curriculares, mais flexíveis e adaptados aos tempos automatizados, além de menor dispêndio de custos com a formação.

O imediatismo exigindo capacitações, o “fantasma da inutilidade” (SENNET, 2012), a busca pelo mérito individual e a crença de que o investimento em educação pode levar ao desenvolvimento – nacional, em âmbito macro, e individual, em âmbito micro, como prega a teoria do capital humano – fortalecem uma significação de mundo onde “somente um Titã poderia sobreviver”. Nesse sentido, o modelo de produção flexível estabelece os novos parâmetros de formação a serem seguidos, e os institutos nascem sob essa ordem.

A rede de formação tecnológica, ampliada a partir da Lei 11.892/08, do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, pretende-se “mais universalista”, como veremos mais a frente com Pacheco (2011), e propõe que os Institutos Federais zelem pelo sentido integrado do ensino técnico, ou seja, que as disciplinas técnicas estejam em consonância com as disciplinas propedêuticas, concretizando uma educação mais completa para o futuro trabalhador.

Mesmo propondo um ensino integrado, incorporando a face propedêutica da educação e visando a um ensino mais humano e cidadão, a escola, ao considerar as demandas econômicas das regiões onde se instala – como expresso no seu PDI, nos pré-requisitos para a implantação dos *campi* e de seus respectivos cursos –, nos

parece permanecer aderente aos critérios do mercado capitalista, sobretudo se analisarmos sua dinâmica a partir dos pressupostos da teoria do capital humano. Esta nos parece a representação dominante no Ifes, ou o paradigma orientador de boa parte da história da instituição.

3.3 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Percebemos ser válida neste momento uma melhor compreensão do arcabouço teórico das representações (CHARTIER, 1990), utilizado no entendimento do espaço histórico-cultural do Ifes, em que se encontra inserido o ensino de História e, por que não dizer, no entendimento também da própria História, em sua inserção no sistema educacional brasileiro, tal como realizado no primeiro capítulo.

Quando nos referimos, no percurso do texto, a termos como *significações*, *representações* e *práticas*, estamos nos associando a um ponto de vista teórico a partir do qual enxergamos os elementos que nos importam descrever e observar neste trabalho de pesquisa: a História enquanto disciplina, o próprio Ifes enquanto instituição e, finalmente, o ensino de História no Ifes.

Assim, buscamos nossos esclarecimentos na revisão bibliográfica atinente à temática e na metodologia das entrevistas semiestruturadas com aqueles que diretamente exercem o ensino de História na instituição, como veremos no próximo capítulo.

Nesse sentido, podemos nos referir alegoricamente a termos como “montar” ou “construir o Titã”, o que significa refletir acerca de certas orientações de valores, tais como mérito, desenvolvimento e progresso, agregados ao longo do tempo e que foram se tornando dominantes no espaço institucional pesquisado.

A indagação sobre a existência dos valores acima é aqui estipulada com vistas a nossa tentativa de descrever uma espécie de “ser” (o “Titã”), que existiria apenas “como ausente”, como uma “convenção”, mas que acabaria sendo frequentemente representada pelo mecanismo discursivo daqueles que se encontram na instituição, sejam professores, sejam gestores, sejam técnicos, sejam alunos.

Desse discurso, entendemos, derivariam práticas e novas significações que terminariam por serem seguidas pela comunidade que o interpreta, segundo as normas, os padrões e as exigências sócio-históricas em voga. Nesse caso, os padrões estabelecidos pelas demandas de mercado. Questionaremos aos docentes acerca deste “ser”.

Ainda no interesse do questionamento acima, e com base no histórico realizado há pouco, observamos o que parece ser uma multiplicidade de identificações/representações absorvidas pela escola, resultantes de mecanismos discursivos dominantes em cada conjuntura temporal. Identificamos esses mecanismos da seguinte forma:

- 1) Adequação educacional ao discurso que, no passado, apregoava o “higienismo social” (EAAs), ou a educação para livrar da marginalidade os filhos de trabalhadores pobres (1909-1965);
- 2) Idealização de servir à necessidade de uma formação técnico-industrial permanente, em vista da construção da indústria nacional nos anos do nacional-desenvolvimentismo (1937-1964);
- 3) Ufanismo e exclusividade da oferta de formação técnica como força necessária ao milagre econômico brasileiro e ao “progresso do Brasil” nos anos da ditadura civil-militar (1964-1985);
- 4) A escola como uma espécie de “sócia” dos grandes projetos empresariais, realizando a ideia da constante capacitação para o mercado flexível, de acordo com as demandas econômicas (1985-2015).

Da mesma forma, em nossas leituras, questionamos sobre a existência de outros modelos de compreensão da realidade, que acabariam – ao serem devidamente posicionados segundo a nossa “escolha” como pesquisadores – por ressignificar os valores descritos acima, de acordo com modelos histórico-filosóficos a nosso ver contrastantes com os do “Titã”.

Tais modelos parecem realizar um caminho crítico ao atual modelo de desenvolvimento, gerando ideais diversos daqueles oriundos da representação tradicional da instituição e do próprio discurso de atendimento às demandas de mercado. É o que entendemos quanto à perspectiva de um ensino de História social e crítico, tal como o defendido por Bittencourt (2002) na primeira parte do trabalho, e que também tentaremos observar se existem na fala dos docentes.

Com base nesses modelos contrastantes, indagamos se “um novo ser” poderia se constituir a partir de representações diversas e, até mesmo, antagônicas à ideia do “Titã”. Nesse sentido, o próprio questionamento sobre o lugar da História com sentido social e crítico, como o descrito por Bittencourt (2002), numa instituição aderente às demandas do capital, torna-se uma proposta de constituição de representação oposta, que pode se apresentar nas narrativas dos docentes: eis mais uma questão de trabalho que observaremos no próximo capítulo.

De certeza, ao que parece, temos apenas que o modelo de escola atualmente materializado desde a criação do Ifes, em 2008, e descrito por Pacheco (2011) é de proposta mais holística, propedêutica, integrada e, portanto, talvez mais acessível à presença de disciplinas que possam se mostrar mais críticas perante a realidade social, tal como a Filosofia, a Sociologia e a História social e crítica, proposta por Bittencourt (2002).

No que concerne ao constructo histórico dessas identidades e desses modelos que buscam refletir uma “pensada” realidade concreta, e que nos atingem por meio de representações construídas em diferentes conjunturas, procuramos nos adequar à constituição teórica no sentido estabelecido pelo historiador francês Roger Chartier, mais especificamente em sua obra *A história cultural entre práticas e representações* (2002).

Presente no título da obra acima, a História Cultural é um dos campos da historiografia que mais se destacou nos últimos anos em pesquisas acadêmicas. Barros (2013) a descreve da seguinte forma:

A História Cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX. Mas que tem claros antecedentes desde o início do século, particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas. Apenas para antecipar algumas possibilidades de objetos,

faremos notar que ela abre-se a estudos os mais variados, como a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através dos intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”. (BARROS, 2013, p.55, grifos do autor)

Explicitando sua filiação a essa corrente historiográfica, repetimos em parte Chartier (2002), quando esse intelectual nos demonstra a sua fundamentação de uma História cultural, abordando também o conceito de *representações*, do qual nos apropriamos neste trabalho:

A definição de história cultural pode, nesse contexto, encontrar-se alterada. Por um lado, é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 2002, p.27)

A utilização da obra de Chartier (1990) se faz necessária, pois as concepções de *apropriação* da realidade, *significação*, *representação* e *práticas* a partir dos discursos podem ser muito úteis no ato de elaboração de nossa visão de identidade e pertencimento a uma visão de mundo, e dos seus respectivos processos de internalização por uma comunidade educacional, nesse caso a do Ifes.

Da mesma forma, sua externalização, disseminação e, conseqüentemente, transformação pelo mecanismo discursivo em “verdade a ser perseguida”, tanto por todos os que se empenham na “grande forja de homens viris” (ou “Titãs”) quanto por aqueles que enxergam de forma crítica tal discurso, antepondo-se a ele ou desviando-se dele.

Nesse sentido, Chartier (1990) nos traz a ideia de que o presente adquire sentido a partir das significações e representações de mundo, afirmadas por aqueles que detêm os meios intelectuais ou políticos de sua realização num determinado período histórico. Ou seja, as conjunturas históricas recebem o sentido da representação a partir de certos meios, tais como a educação e a comunicação de massa, sob os

quais se baseiam os discursos de situação – e mesmo de oposição – num determinado *status quo*.

Entendemos, com Chartier (1990), que as representações estabelecidas nas conjunturas, apesar de aspirarem à universalidade, serão sempre determinações discursivas de grupos que ocupam o poder, ou que, mesmo estando dele alijadas, propõem novos discursos. Por isso torna-se necessário sempre relacionar os discursos à posição dos que dele se utilizam.

Nesse sentido, acreditamos que o discurso de progresso e desenvolvimento absorvido pelos sistemas educacionais, sobretudo a partir da década de 1950, e fortalecido posteriormente pelo governo civil-militar, insere-se no mecanismo educacional mediante a aplicação da teoria do capital humano, que permanece, como nos parece, latente, servindo de modelo aos programas de cursos implementados por escolas de formação profissional como o Ifes.

Queremos dizer que as representações dominantes, das quais emana o modelo a ser seguido pela instituição escolar, são na verdade oriundas de interesses estabelecidos pelas diferentes etapas da ordem social, política e econômica, e que nos casos de hoje, se apoiam em discursos como o da meritocracia e do utilitarismo (Bittencourt, 2002), almejando o progresso e o desenvolvimento, como exposto na *Marcha eteviana*.

Assim, observamos mais uma vez o argumento de Chartier (1990):

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: eles produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p.17)

A perenidade do discurso, emanada da representação social dominante num certo período histórico pode acabar convencendo alunos, professores, gestores e mesmo a comunidade de que a disputa pela via da capacitação constante para se atingir o mérito é a única chave de acesso ao *status* social mais elevado, retirando conseqüentemente o indivíduo da “inutilidade”, descrita por Sennet (2012) como a “ausência de capacitações”.

Assim, como observamos antes, o espaço das representações do Ifes torna-se ponte, por meio da identificação ou da diferenciação de padrões de discursos, desde um passado “higienista”, passando por uma educação voltada à formação das indústrias nacionais, pelo nacional-desenvolvimentismo, pelo milagre brasileiro e, hoje, pelo mercado flexível e automatizado, exigente de múltiplas capacitações.

Presumimos que tais representações tradicionais, constituintes de uma cultura escolar voltada para o trabalho, ou mesmo em sua face modificada – e paradoxal, como veremos –, voltada para os vestibulares, emanam de alguns centros decisórios, com poder político e econômico (gestão da escola, classe política, órgãos representativos da indústria e comércio etc.), ou mesmo de grupos dentro da própria instituição, como o de um determinado corpo de especialistas de uma ou outra área técnica, conforme veremos nos depoimentos dos docentes na última parte.

Dessa maneira, questionamos, para melhor compreensão deste estudo: de que forma o professor de História do Ifes lida com essas representações? Ou melhor, que representação ele possui acerca da instituição e das suas representações, bem como da relação que estas possuem com a sua área de conhecimento? E, em nossa opinião, a mais importante: a sua própria representação contrasta com as representações tradicionais na instituição?

Acreditamos que, nesse debate entre visões de mundo, mesmo os grupos mais desprovidos de poder político institucional, econômico ou de tradição cultural também se encontram, muitas vezes, dispostos em luta, formulando seus discursos mais ou menos radicais ante o paradigma de desenvolvimento – leia-se a teoria do capital humano – que emoldura a existência da instituição.

Nesse sentido, um ou outro grupo acaba por impor sua representação aos demais enquanto “[...] verdade absoluta [...]” (CHARTIER, 1990, p.17), com isso atingindo certo grau de supremacia política, já que o consentimento do grupo subalterno se dá pela propaganda ou mesmo pela tradição. A esse respeito, Chartier (1990) mais uma vez nos cede argumentação:

[...] essa investigação sobre representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de

representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p.17)

O nosso suposto campo das “concorrências entre representações”, no que se refere hoje ao Ifes, pode ser percebido na diferença entre duas propostas de escola:

- 1) a proposta que engloba os anos 1950 e 1960, com o nacional-desenvolvimentismo; a segunda metade dos 1960 aos 1980, com a ditadura; e com o neoliberalismo dos anos 1990, todos tendo como pano de fundo a teoria do capital humano;
- 2) a perspectiva de uma escola mais integrada, inclusiva, propedêutica e diversificada dos IFs, como defende Pacheco (2011), zelando por um aspecto mais humanístico da educação, em que um cidadão poderia se formar tanto como “[...] um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso [...]” (PACHECO, 2011, p.11).

Entendemos que a proposta de uma História crítica e social, tal como a desenvolvida por Bittencourt (2002), aproxima-se dessa representação de Pacheco (2011), no que se refere a uma maior valorização dos fatores humanos.

Assim como é possível definir programas representando discursos diferentes para o ensino profissional, conforme sua adequação às diferentes conjunturas (décadas de 1950 a 1990, e pós-2008), por outro lado existe a renovação da antiga representação (“Titã”) sob a perspectiva da teoria do capital humano, também renovada, apregoando a formação não mais de técnicos operários, mas de trabalhadores mais dinâmicos, aspirantes à ocupação de diversos cargos, sem apego a nenhuma configuração identitária (SENNET, 2012).

A escola se reformulou; tornou-se mais inclusiva, como podemos constatar, por exemplo, com a política de cotas sociais (Lei 12.711/2012)¹⁷; os cursos do ensino médio básico vêm tentando adequar-se à ideia da integralidade; as disciplinas das

¹⁷ Reserva 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos Federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 16 jun 2015.

ciências humanas possuem seus espaços, ainda que muitas vezes carentes de carga horária adequada¹⁸, como veremos nos depoimentos; e o espaço para se questionar as políticas do instituto e do próprio governo federal encontra-se evidente, garantido pela presença dos órgãos de classe, tais como o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe).

Mas o atendimento prioritário ao mercado permanece pela adesão da instituição à modernização do sistema capitalista. Os acordos realizados com as grandes empresas persistem, mostrando que o empresariado é ainda um grande motivador da oferta de educação profissional no Ifes. E a disputa pelas melhores chances acaba muitas vezes responsabilizando o próprio estudante pelo seu fracasso, resguardando o modelo de desenvolvimento calcado na constante qualificação, como demonstrado por Sennet (2012).

A problematização dessa adesão aos ditames mercadológicos pode acabar se materializando a partir de outras representações, tais como a que se encontra no conceito de uma disciplina de História social e crítica, reiteramos, no dizer de Bittencourt (2002). Daí um ponto interessante de localização dessa disciplina na instituição.

Nesse sentido, se é na História que poderíamos buscar alguma problematização acerca das representações tradicionais do Ifes, estamos indagando sobre a anunciação de uma possível representação de contrapeso a esse modelo de desenvolvimento calcado no capital humano, originário na dinâmica das antigas Escolas Técnicas, mas ainda latente na cultura escolar do Ifes.

Acreditamos ser válida mais uma menção a Chartier (1990), quando ele afirma, sobre as representações, existirem “duas famílias de sentidos”, tensionadas constantemente:

¹⁸ Em alguns *campi* do IFES, disciplinas como Filosofia e Sociologia funcionam ainda de forma geminada, não possuindo um espaço específico na carga horária dos cursos. O resultado disso é que os alunos recebem apenas o conteúdo de meio ano letivo das disciplinas, ao invés de concluírem uma carga horária completa. Nesse caso, quando não há docente específico para cada uma delas, geralmente o professor formado em uma das áreas se encarrega das duas disciplinas, visto que fora, por vezes, aprovado num concurso também geminado, tal como podemos observar nos editais de concursos dos últimos cinco anos: Filosofia/Sociologia, História/Filosofia ou Filosofia/Artes etc. Para mais informações, ver: www.ifes.edu.br. Acesso em 16 jun 2015.

[...] por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. (CHARTIER, 1990, p.20)

Ou seja, o “Titã” está manifestado – no segundo sentido da citação acima, entendemos – por meio das representações tradicionais do Ifes, que realizam a defesa do ideal de progresso e da meritocracia em grande parte dos eventos festivos do instituto, associada ao modelo de desenvolvimento sob as regras do capital humano. O “Titã” encontra-se entoadado na canção, e nos próprios mecanismos de comunicação da instituição, pelo noticiário de convênios com as grandes empresas, da participação em feiras tecnológicas que fazem girar milhões em negócios, ambientando seus estudantes e levando-os a “vestir a camisa” do Ifes.

Questionamos então – no primeiro sentido da citação de Chartier (1990) acima – o que estaria ausente dentro da dinâmica das relações no Ifes, e reiteramos que o caminho para desvelar essa ausência pode ser representado na outra alegoria proposta, a da divindade grega “Clio”, ou na presença de uma representação que eleve a própria história de sentido crítico-social (Bittencourt, 2002) à condição de disciplina necessária para o entendimento dos processos pelos quais passou o sistema produtivo do qual o Ifes é hoje signatário.

Também alegoricamente, em sua obra *A trajetória de 100 anos dos eternos Titãs* (2009), Sueth argumenta que “[...] Titãs eram os gigantes que, segundo a mitologia clássica, queriam escalar o céu e destronar Júpiter [...]” (SUETH, 2009, p.24). Numa versão também tradicional, Júpiter – ou Zeus, seu nome em grego – é quem derrota o Titã Cronos (o Tempo), seu pai, que a todos os filhos devorava ao nascerem.

Zeus, na mitologia clássica, é associado aos seres humanos, tal como os Titãs eram, na verdade, associados à natureza ou ao universo, e até mesmo ao caos, ao tempo. Se para Bloch (2001), “[...] a verdadeira história interessa-se pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade [...]” (BLOCH, 2001, p.20), ou seja, se a história é a ciência humana por excelência, dos feitos do homem no tempo, significa dizer que os Titãs “devem muito a Zeus”, pois o entendimento do universo parte da sensibilidade que ele, enquanto representante da forma humana, teve ao “paralisar o tempo” (vencer seu pai, Cronos) e “fazer história”. A vitória,

nesse caso, viria do ser humano, protagonista da história, não dos Titãs, conjunturais, “engessados” no/do tempo.

Propomos tal alegoria apenas como um dos caminhos provocativos ao professor de História do Ifes, com o qual pretendemos indagar, como dito, sobre a significação da presença da sua disciplina na instituição, ou seja, sobre a sua concepção acerca das *representações* sobre a História no Ifes, bem como sobre a relação entre esta e as outras disciplinas técnicas, numa rede de ensino que se baseia primordialmente nas solicitações do mercado para ofertar educação profissional.

Em suma, acreditamos que o conhecimento dos conceitos de *significações, práticas e representações*, abordados por Chartier (1990), tornou-se o mecanismo mais adequado visando compreender o tempo histórico dessa escola técnica. Acreditamos que ele pode nos trazer um entendimento maior sobre os motivos das permanências dos discursos, bem como mostrar possíveis contrapesos à palavra dominante dos “Titãs” e, por fim, da própria assimilação, significação ou ressignificação, pelo professor de História, do seu lugar ou valor na instituição profissionalizante que é o Ifes.

3.4 UMA CULTURA PARA O TRABALHO

Como instituição centenária, inserida na história da educação profissional brasileira juntamente com outras escolas espalhadas pelo país, o Ifes possui, desde o seu surgimento como EAA, em 1909, até o presente ciclo, aquilo que Pinto (2006) caracteriza como uma “[...] cultura escolar voltada à formação de profissionais para atender ao ramo industrial [...]” (PINTO, 2006, p.7).

Uma tradição que ao longo dos seus 106 anos de existência se prontificou a estabelecer um certo sentido de identidade à escola. O que confere legitimidade a essa identificação seria, portanto, a atenção voltada a “saberes escolares” específicos, que contemplam ao longo da história, preferencialmente a “[...] formação para o trabalho [...]” (PINTO, 2006, p.7).

Oliveira (2003) também nos esclarece acerca do conceito de cultura escolar. Segundo a autora, é um conceito que se refere a conhecimentos, saberes e materiais culturais (cognitivos ou simbólicos) que certa comunidade escolar

estabelece enquanto objeto homogêneo para estudo e ensino visando à formação dos seus alunos em determinadas épocas históricas. Liga-se a conhecimentos trabalhados em aula, selecionados, organizados, rotinizados e didatizados, de acordo com certas exigências temporais. Costumam ser incorporados pelos indivíduos na forma de *habitus* (OLIVEIRA, 2003).

Ora, no desenvolvimento do constructo intelectual que leva à conceituação das práticas e representações, Chartier (1990) se refere a *habitus* (OLIVEIRA, 2003) como elemento “[...] psíquico engendrado [...]” (CHARTIER, 1990, p.118) a partir de uma determinada configuração social, responsável pela difusão de uma visão de mundo – ou representação – específica.

Também Setton (2002), ao realizar um estudo sobre o conceito de *habitus em Pierre Bourdieu*, relata-nos sobre sua utilização:

Habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. Assim o conceito consegue apreender o princípio de parte das disposições práticas normalmente vistas de maneira difusa. Não obstante, Bourdieu faz a ressalva de que o ajustamento imediato entre *habitus* e campo é apenas uma forma possível de ajustamento, embora seja a mais frequente. Podem-se vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas. *Habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. (SETTON, 2002, p.64)

Ou seja, no que se refere ao estudo das diferentes etapas pelas quais passou o Ifes em sua história, poderíamos arriscar a aproximação entre as ideias de *habitus* (OLIVEIRA, 2003) e de *representações*. Daí a importância da utilização, a nosso ver, do conceito de cultura escolar para este trabalho. A cultura escolar do Ifes encontra-se carregada de representações, ou *habitus*, que, na forma de discursos – sejam os do “higienismo”, sejam os do nacionalismo, sejam os do capital humano –, arquitetaram o tempo das relações presentes na instituição.

Por outro lado, ao considerarmos a criticidade relativa ao conhecimento histórico proposto por Bittencourt (2002), possivelmente perceberíamos um espaço no qual a continuidade do *habitus* poderia sofrer novas experiências no Ifes. Ou seja, se existe uma cultura escolar, ou um *habitus*, (OLIVEIRA, 2003) engendrada nos diferentes processos históricos pelos quais passou a escola, entendemos que ela reflete

diferentes tensões, relativas às conjunturas econômicas e políticas diversas nas quais viveu o país. Dessa forma, essas conjunturas influenciaram na instituição e na constituição dos saberes presentes no processo formativo para o trabalho e para a vida, na escola.

Pinto (2006) nos dá uma pista sobre essas tensões quando remete ao historiador Michel de Certeau, concordando com ele que, “[...] no cotidiano, os sujeitos não são consumidores passivos de saberes e decalques de uma cultura dominante [...] apropriam-se dos objetos culturais de forma inventiva [...]” (PINTO, 2006, p.7). Tal inventividade parte também das diversas atmosferas discursivas do processo histórico, mutantes conforme se dão os embates entre as representações e suas práticas discursivas.

Portanto, se num dado momento, legitimava-se um assistencialismo para os “[...] desfavorecidos da fortuna [...]” (SUETH, 2009, p.37), o discurso e as práticas dele derivadas vão dar vazão à fundação de escolas de modelo correccionais (EAAs), dispostas para direcionar pessoas para o trabalho, ainda que por uma perspectiva de cultura escolar “artesanal”.

Entretanto, como as especificidades alteram-se a cada novo período da história brasileira, tal modelo vai também se modificando, permanecendo, porém, a base “[...] educar para o trabalho [...]” (PINTO, 2006, p.7), alterando-se currículos, públicos-alvo, práticas e perspectivas, conforme a influência do modelo de desenvolvimento dominante e as citadas “tensões”, presentes.

Sobre essa relação entre as representações dominantes e a realidade de uma cultura escolar móvel, Pinto (2006) novamente nos esclarece:

[...] a institucionalização se apresenta de modo indiciário nos estatutos, normas, espaços, tempos, materiais didáticos, formas de comunicação, hierarquias e formas de organização. Segundo Magalhães, essa materialidade possibilita questionamentos que levam a (re)construções das representações simbólicas das práticas educativas que marcam a identidade entre o meio sociocultural e a escola. Portanto, indagar a respeito da constituição de práticas culturais significa questionar o processo de institucionalização da escola no seio de uma sociedade. (PINTO apud MAGALHÃES, 2006, 199, p.67-72)

Verificamos que a cultura escolar se constitui de elementos discursivos simbólicos – portanto, representações – constituídos no tempo de uma determinada existência escolar. Tais elementos resultam da forma como, em cada período histórico, a realidade é significada ou representada pelos mecanismos dominantes dos cenários político, econômico e sociocultural, tais como governos, empresas e órgãos de comunicação.

Entendemos que a institucionalização do Ifes se apresenta mediatizada por um discurso existente no mundo da produção capitalista. No entanto, esse discurso pode vir a ser questionado, seja por agentes internos do processo educativo – docentes, discentes e técnicos –, seja por externos – pais de alunos, movimentos sociais e outras entidades interessadas –, o que poderia materializar-se em alterações programáticas no interior da própria instituição.

Uma perspectiva de alteração, mesmo que breve, na cultura escolar do Ifes pode ser percebida em algumas ações isoladas de grupos docentes da instituição, tais como o da articulação, no final do ano de 2014 – por meio do Edital 19/CNPq (Fortalecimento da Juventude Rural) –, do projeto de pesquisa intitulado *Organização de Núcleos de Cultura em Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para fomentar a participação sociopolítica da juventude rural (Onca)*.

O projeto foi elaborado por um grupo de professores de variados *campi* do Ifes, visando provocar ações que pudessem ampliar a participação política da juventude residente nos assentamentos do MST Sezínio Fernandes de Jesus (Linhares), Zumbi dos Palmares (São Mateus) e 13 de Maio (Nova Venécia), no Espírito Santo, visando ao fortalecimento da organização política dessas comunidades e à cooperação para a melhoria das condições de vida no campo.

Uma atitude de um grupo de servidores que, segundo o nosso entendimento, destoa daquele discurso central, de desenvolvimento econômico conforme a potencialidade regional, presente no processo de expansão do Ifes. Tal prática nos parece mais próxima do desenvolvimento da cidadania social e crítica de Bittencourt (2002), posto que considera em primeiro lugar o papel de protagonista a ser exercido pelo ser humano numa determinada região.

A respeito dessa mudança de perspectiva educacional, idealizada e realizada por servidores em parceria com o movimento social, Pinto (2006) pode nos esclarecer quando observa tanto o *habitus* a partir do discurso tradicional quanto a possibilidade de experiências exteriores, que incidem sobre esse *habitus*:

[...] se no cotidiano escolar, são impostos saberes estabelecidos numa estrutura maior que envolve a escola, por outro lado, nesse cotidiano, também são produzidos novos saberes, na medida em que, nos fazeres pedagógicos, situações “*sui generis*” permeiam as especificidades de sua função. (PINTO, 2006, p.10, grifo do autor)

Um projeto de servidores de uma escola que atende preferencialmente às demandas de mercado, em parceria com um movimento social, poderia sim ser considerado na perspectiva de uma situação *sui generis*, pois acreditamos que ações como essa poderiam colocar em movimento o *habitus*, ou a cultura escolar para o trabalho: representações em choque seria o termo apropriado, assim entendemos.

Considerando essas situações, inevitavelmente associamos às possibilidades que se abrem à disciplina de História: como componente curricular obrigatório de formação, com conteúdo a ser seguido burocraticamente, tal como é. Ou como disciplina que problematiza a realidade presente, causando tensões que podem vir a provocar nos estudantes uma perspectiva de análise da realidade mais crítica, dependendo da forma como for ministrada pelo docente a sua prática. Este último item novamente nos remete a Bittencourt (2002) e à ideia de uma disciplina social.

Pinto (2006) se aproxima de outra menção feita por Bittencourt (2002), que diz respeito à funcionalidade de uma disciplina¹⁹, quando afirma, citando Andre Chervel, que:

As disciplinas de ensino constituem saberes originais do sistema escolar e se relacionam diretamente com as finalidades formativas objetivadas nas escolas. Para Chervel, em uma disciplina de ensino, há mais que conteúdos de ensino. Destaca ainda que elas não são constituídas apenas das práticas docentes de aula, mas também de “[...] um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p.180). (PINTO apud Chervel, 2006, p.10)

¹⁹ Como frisado, a autora afirma que os objetivos das disciplinas escolares encontram-se articulados “[...] com os grandes objetivos da sociedade [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.170).

Tomando a ideia de “disciplinar o espírito” como sinônimo de dar a este a possibilidade de significar a realidade conforme um plano definido institucionalmente, tal como nas regras do antigo IHGB (construção do Estado-nação), ou mesmo do milagre brasileiro (ensino técnico obrigatório para a indústria, discurso ufanista e estudos sociais para formar o cidadão adaptado), que validade possuiria o confronto histórico de representações, que, entendemos, coloca os seres humanos no centro do processo?

Sendo a representação dominante acerca da educação profissional no âmbito do Ifes permeada pela ideia de “educação para o trabalho”, qual seria o lugar ou a representação de uma disciplina – ou de várias, se considerarmos as demais disciplinas das ciências humanas – que apresentasse a ideia de uma cidadania social e crítica a respeito do desenvolvimento calcado no ideal de progresso, tal como expresso na *Marcha eteviana* e no modelo de desenvolvimento apoiado no capital humano?

É o que pretendemos tornar mais claro neste trabalho a partir das análises das representações dos docentes entrevistados, e das associações destas com as etapas bibliográficas de nossa pesquisa. Passemos a essa fase, que se pretende, por hora, capaz de distinguir a localização da História no Ifes.

4 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFES

4.1 AMPLIANDO IDEIAS SOBRE AS HISTÓRIAS

Iniciamos esta última etapa do nosso trabalho resgatando aqueles ideais seguidos pela História e suas temáticas ao longo da existência enquanto área de conhecimento no Brasil. Nesse sentido, notemos que ela se apresentou temporalmente recortada da seguinte maneira:

- 1) como suporte ao ensino religioso dos jesuítas (história sagrada) – *Brasil colonial*;
- 2) como ferramenta de construção do império e de uma identidade brasileira ligada à civilização europeia (Von Martius e a história imperial) – *Brasil imperial*;
- 3) como suporte à construção da nação republicana (símbolos nacionais da República) – *Primeira República e período nacional-desenvolvimentista*;
- 4) como adequação funcional dos indivíduos ao ufanismo do regime de exceção (Estudos Sociais) – *período civil-militar*;
- 5) como proposta de democratização e de aplicação de conceitos oriundos do marxismo na década de 80 – *redemocratização e Nova República*;
- 6) finalmente, como proposta de integração social a partir do desenvolvimento dos aspectos tangentes aos movimentos históricos das organizações humanas do presente (movimentos sociais, lutas de grupos minoritários, cultura e identidade, cidadania social etc.) – *Nova República e atualidade*.

Percebemos, desde a nossa sondagem inicial em Fonseca (2003), que após a predominância jesuítica a oficialidade do Estado, fosse portuguesa, fosse brasileira, esteve à frente de boa parte das propostas para o ensino de História no país, pelo menos até as discussões que se iniciaram nos anos 1980, quando as pressões por uma maior democratização da gestão de currículos vieram à tona.

Após esse período, observamos nas propostas de História a presença cada vez maior do fator humano (professores, movimentos sociais e outras entidades, públicas e privadas) enquanto protagonista das decisões acerca dos caminhos para a disciplina. Assim, a História como disciplina iria se aproximar de uma visão de

mundo que referencia, nas atitudes sociais do homem e nos seus vestígios, as suas futuras práticas.

Nesse sentido aproximamos a discussão da proposta historiográfica de Marc Bloch (2001). Esse historiador defendeu, na sua crítica contra o positivismo, que a história, no que diz respeito ao estudo do movimento humano no tempo, deveria se “[...] aprofundar ainda mais, pois, se as pesquisas sobre as mentalidades e as sensibilidades esboçaram essa descida dos historiadores às profundezas da história, há ainda muito a fazer [...]” (BLOCH, 2001, p.23)

Certamente, Bloch (2001) desejava em sua defesa por uma “história total” que os limites da área do conhecimento fossem ampliados rumo à percepção da integralidade do ser humano no tempo, conforme esclarecido por Jacques Le Goff no prefácio de *Apologia da história ou o ofício de historiador* (2001):

A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda”. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo”. (LE GOFF apud BLOCH, 2001, p.24, grifo do autor)

Se o objeto da História são os homens no tempo, é correto considerar a localização temporal em que o seu pensamento e as suas representações se concretizam, ou seja, no presente de quem discursa. Trazendo a reflexão para este estudo, se uma dinâmica escolar encontra-se atrelada aos pressupostos de uma representação que privilegia uma teoria como a do capital humano, isso significa que grupos humanos podem vir a reproduzir tal discurso. Este, por sua vez, pode e deve ser interpretado pelas metodologias desenvolvidas no campo historiográfico, a partir da escolha do pesquisador, também pessoa inserida no tempo.

Acreditando na ação do ser humano em sua integralidade, podemos reconhecer que não é somente o discurso institucional o porta-voz de conjunturas passadas, ou mesmo do presente em que nos situamos. Queremos dizer que este presente, e mesmo o passado mais longínquo, não são passivos de interpretação por apenas uma fonte de significação/representação. Cabe ao historiador verificar os mais diferentes vestígios, como explica mais uma vez Bloch (2001):

[...] quando os fenômenos estudados pertencem ao presente ou ao passado muito recente, o observador, por mais incapaz que seja de forçá-los a se repetir ou de infletir, a seu bel-prazer, seu desenrolar, não se encontra do mesmo modo desarmado em relação a suas pistas. Ele pode, literalmente, dar vida a algumas delas. São os relatos das testemunhas. (BLOCH, 2001, p.74)

Ora, se concordamos a respeito de ser a história resultado das realizações e do movimento dos seres humano no tempo, entendemos que cada indivíduo ou grupo, a seu modo, tem a possibilidade de “contribuir” para uma versão mais ampliada acerca dos eventos que consideramos históricos e das próprias representações que permeiam a existência das instituições, das disciplinas e das relações entre estas.

Queremos afirmar que o depoente, testemunha viva de uma pesquisa histórica, preserva em suas memórias vestígios que, em sua carreira profissional e em sua formação intelectual, podem abonar-lhe com a possibilidade de interagir na formulação de um determinado saber, bem como sobre a relação de sua área de ensino com a instituição que a recebe.

4.2 O DOCENTE DE HISTÓRIA COMO NARRADOR

A faculdade de “dizer o que acontece” ou “o que aconteceu” e a propriedade de observar representações institucionais a partir das suas próprias experiências individuais e coletivas aplicam-se a todas as esferas sociais em que possa estar presente o ser humano, independentemente da condição ou do estrato social.

Walter Benjamin, crítico do modelo de progresso técnico assumido pelo capitalismo na Europa dos anos 1940, remete-nos a pensar acerca da figura do “narrador”. Sua proposta estabeleceria a possibilidade de anteposição entre um presente devastado por “[...] essa tempestade que chamamos progresso [...]” (BENJAMIN, 2012, p.246) – seus discursos, tais como os que levam à individualização das oportunidades segundo o mérito – e um passado coletivo, em que as tradições e a identidade de uma determinada comunidade poderiam ainda ser mantidas.

O progresso de que fala Benjamin (2012) possui relação com o desenvolvimento das técnicas no sistema capitalista. Algo que teria levado a humanidade à perda de referência de universos específicos, em que se encontravam as coletividades

humanas. Estas acabaram sucumbindo pela inferioridade diante da “tempestade” ocasionada pelo capitalismo.

Como escritor que se utilizava de alegorias para representar seu posicionamento antiprogresso capitalista, Benjamin (2012) nos apresenta o que pode ser considerado o símbolo de sua luta filosófica contra o esquecimento da história:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter este aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta às costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a *essa tempestade* que chamamos progresso. (BENJAMIN, 2012, p.245)

Destaca Benjamin (2012) que o discurso de desenvolvimento e de progresso teria superado a experiência vivida das comunidades, locais em que a coletividade prevalecia sobre o individualismo. No seu lugar predominou um positivismo que naturalizou as relações capitalistas de disputa, como se essa fosse a única realidade possível.

Esse progresso ao qual se refere Benjamin (2012) teria como beneficiários os grupos dominantes das sociedades, restando àqueles que não possuíam o poder da informação o anonimato da história, ou os “seus escombros”, sob os quais os grupos superiores caminham. Benjamin (2012) complementa que a difusão de uma informação manipuladora, proveniente do desenvolvimento da imprensa teria auxiliado nesse processo.

Ao defender o resgate da coletividade, materializada no “narrador” de tradições comunitárias, o qual associa ao escritor russo Nikolai Leskov, Benjamin (2012) argumenta que aquele protagonizava o perfeito narrador, pois se embebia da tradição vivida pelas diferentes comunidades nas quais passava como viajante; argumenta ainda que o narrador pode ser tanto o homem viajado quanto o inserido em sua vida cotidiana num local específico, conhecedor, portanto, de toda trama

existencial de um determinado lugar, em dada época. Ele seria, potencialmente, protagonista do seu próprio destino.

Voltando ao tema da devastação e do isolamento causados pelo progresso, Benjamin (2012) nos revela que estamos cada vez mais “[...] privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências [...]” (BENJAMIN, 2012, p.211), isolados que nos encontramos na busca de realizações individuais.

Ao analisar a forma de apropriação burguesa da produção do pensamento, Benjamin (2012) esclarece que o surgimento do romance, associado à imprensa – que populariza a informação sem ter como requisito a verdade –, é um dos motivos do “ocaso” das formas narrativas. O romance é considerado por esse autor um elemento ficcional burguês da modernidade.

Diferentemente da narrativa, o romance encontra-se fechado em si mesmo, individual, sem o vínculo necessário com a realidade que, na narrativa, é contada de forma fantasiosa, com vistas a um conselho ou uma lição de vida sobre as realidades em que se insere o narrador. Sobre essa diferença, conta o autor (2012):

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, porém, especialmente da narrativa. O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 2012, p.217)

Certamente, não nos prolongaremos num estudo acerca das formas que a literatura assume e sua relação com a história e a narrativa. O objetivo aqui é especificar melhor a figura que estamos constituindo para os nossos propósitos: o professor de História enquanto “narrador” ou enquanto “significador de mundo”, destacado (viajante) e ao mesmo tempo integrante (vidente cotidiano) da esfera do discurso institucional (do Ifes) para ser “a outra representação”, ou protagonista do sentido de sua disciplina.

O professor é parte de uma comunidade e, portanto, pode narrar, desde o seu referencial específico de formação acadêmica e de atuação profissional, os

acontecimentos relativos à sua área, vinculando-os às representações existentes no seu espaço e no seu tempo. Não buscamos o romancista individualizado, como apregoa Benjamin (2012), buscamos “o narrador” em sua experiência coletiva.

No entanto, é bom que se ressalte: o professor historiador, como participante de uma realidade específica – neste caso, a do lfes –, também se encontra passível de sofrer influências do discurso dominante, pois se encontra imerso no jogo das relações deste lugar social, podendo vir a revelar ou ocultar angústias e protestos, elogios e crenças, de acordo com o seu lugar na conjuntura tempo-espaço. Nesse sentido concordamos com Certeau (2013), quando esse pensador destaca sobre a escrita histórica:

De toda maneira, a pesquisa está circunscrita pelo lugar que define uma conexão do possível e do impossível. Encarando-a apenas como um “dizer”, acabar-se-ia por reintroduzir na história a *lenda*, quer dizer, a substituição de um não-lugar ou de um lugar imaginário pela articulação do discurso com um lugar social. Pelo contrário, a história se define inteira por uma *relação da linguagem* com o corpo (social) e, portanto, também pela sua relação com os *limites* que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala. (CERTEAU, 2013, p.63, grifo do autor)

Certeau (2013) parece contradizer Benjamin (2012) acerca desse “narrador”, colocando-o no campo da *lenda*. No entanto, tal oposição nos esclarece melhor acerca das possibilidades da própria área de estudo a que pertencemos: a história, que mostra na narrativa do seu autor as limitações possíveis de caráter subjetivo ou intersubjetivo em que ele se encontra inserido. Essa contradição típica da ciência histórica é também demonstrada por Jacques Le Goff, no prefácio de *Apologia da história ou o ofício de historiador* (BLOCH, 2001):

Escutemos bem Marc Bloch. Ele não diz: a história é uma arte, a história é literatura. Frisa: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem, como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas. (LE GOFF apud BLOCH, 2001, p.19)

O professor narra e, ao narrar, o faz com a sua própria representação, sua própria concepção subjetiva de mundo, limitando o que diz àquilo que sua condição social, sua realidade ou conjuntura histórica lhe impõe, como entendemos a partir de Certeau (2013). De fato, nada mais paradoxal à sua própria condição científica do que a própria história, já que se trata de uma “ciência dos homens no tempo” por

excelência. Ou seja, poderíamos questionar se tratamos a história como narrativa ou ciência, visto que nos atentamos ao caráter subjetivo dos relatos.

Preferimos acreditar que o “professor narrador” se encontra no seio das representações do Ifes e, ali, constitui sua carreira profissional em sua especificidade empregatícia, também sofre com as possíveis limitações típicas de sua classe profissional e participa dos benefícios resultantes das lutas históricas do seu grupo. É um ser participante de um universo que libera sua propriedade para falar sobre lugares e suas diferentes visões de mundo, mas também pode ver-se limitado a respeitar certos limites, muitas vezes éticos e profissionais, para não citar o próprio condicionamento sócio-histórico no qual se encontra inserido.

Se o nosso objeto de estudo é o lugar de representação ou de valor da disciplina histórica numa instituição de educação profissional, entendemos que o caminho percorrido deu-se de forma a nos demonstrar elementos que esclarecessem sobre os fatores envolvidos: a disciplina, a instituição e o docente imerso nessa relação.

Dessa forma, foram importantes tanto a pesquisa bibliográfica – que nos revelou, por um lado, o passado da disciplina histórica e, por outro, o da instituição profissional à qual pertencemos (o Ifes), além de nos emprestar a localização teórica adequada à interpretação – quanto a utilização das entrevistas, ponto de referência para esclarecer, a partir dos “narradores”, as questões surgidas de nossa problemática principal de estudo.

4.3 A METODOLOGIA DAS ENTREVISTAS

Ao tratarmos de elementos teóricos tais como os das *representações*, *significações* e *práticas*, *meritocracia* e *capital humano*, optamos, no âmbito metodológico, por produzir nossas fontes a partir do recurso das entrevistas, de forma qualitativa e semiestruturada. Procuramos privilegiar a informação a partir da narração de pessoas que testemunham ou testemunharam acontecimentos, diferentes conjunturas históricas e visões de mundo próprias no ambiente pesquisado.

Alberti (2004) refere-se ao método oral de pesquisa, mais especificamente aos estudos históricos a partir da chamada História Oral, o que não é o nosso caso, pois tratamos aqui de percepções da conjuntura atual pelos docentes. Porém, a

contribuição desse autor vem diretamente da referência que faz da abordagem metodológica por meio dos depoimentos, quando define que uma entrevista adquire “[...] estatuto de documento [...] deslocando o objeto documentado: não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado [...]” (ALBERTI, 2004, p.19).

Ou seja, as definições para o nosso trabalho pretendem materializar-se a partir dos depoimentos dos “narradores”, de suas próprias representações acerca dos discursos presentes na realidade escolar voltada à formação profissional, bem como a localização, nesse espaço, de nossa disciplina de ensino: a História.

O método das entrevistas semiestruturadas se apresenta enquanto abordagem porque acreditamos ser o mais apropriado para que possamos ouvir aqueles não alocados no senso comum, ou seja, naquela visão de história como “[...] espetáculo, filmes, propagandas, novelas e desfiles carnavalescos [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14), ou mais uma entre tantas disciplinas constitutivas do currículo mínimo para o sucesso nos vestibulares.

O docente, sujeito social, narrador de sua trajetória acadêmica e profissional, tem sua versão particular dos acontecimentos relativos à sua disciplina ao longo de sua experiência como um ser que reflete e atua nas diferentes conjunturas históricas. Acreditamos, por isso, ser de grande valia a sua participação como protagonista de nosso trabalho, e argumentamos com Alberti (2004) mais uma vez em referência à utilização da abordagem metodológica por meio de entrevistas:

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2004, p.19)

Presumimos que as *práticas e representações* oriundas de uma tradição escolar atenta aos ditames do mercado poderiam ser expressas nas apreensões e significações contidas nos depoimentos dos docentes de História do Ifes. Por isso entendemos que a opção pela utilização das entrevistas semiestruturadas pode ser significativa dentro dos nossos objetivos, visando à obtenção de esclarecimentos à nossa problemática de estudo.

Entretanto, para se realizar tal intento, decidimos constituir categorizações para análise do material registrado nas entrevistas. A partir dessas categorizações, pensamos nortear melhor a construção de um texto que pudesse respeitar tanto a posição dos narradores, como docentes participantes do universo do Ifes, quanto as informações coletadas na pesquisa histórico-bibliográfica acerca da disciplina de História e da própria instituição de educação profissional.

4.4 OS *CAMPI* PESQUISADOS

Tendo sido os depoimentos realizados com base em três categorizações, que descreveremos no próximo item, pretendemos diagnosticar a partir de três regiões (Grande Vitória, Sul e Norte do estado), onde estão presentes seis *campi* (descritos abaixo) de reconhecida importância do Ifes, a situação do ensino de História por meio da experiência de quem lida diretamente com o ensino médio integrado.

A opção metodológica por essa divisão geográfica (Grande Vitória, Sul e Norte) deu-se no sentido de compreender a presença da disciplina de História no maior número de cursos técnicos integrados ao ensino médio, situados em regiões com diferentes potenciais econômicos e sociais.

Nesse sentido, optamos por localidades onde, por um lado, a escola contempla os setores produtivos do petróleo, metal-mecânico, minerador, portuário, construção civil, agroindustrial, entre outros, e onde, por outro lado, permanecem grandes contingentes populacionais nos quais se encontram representações da sociedade civil organizada em movimentos sociais (sindicatos, movimentos de luta pela terra, entidades de defesa do patrimônio histórico etc.).

Assim, foram selecionados os *campi* de Vitória e Cariacica, na região da Grande Vitória; Alegre e Cachoeiro de Itapemirim, na região Sul; e São Mateus e Colatina, na região Norte.

Passemos à descrição dos seis *campi* citados.

4.4.1 REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA

a) Campus Vitória

É o mais antigo *campus* do Ifes. A data de criação coincide com a da antiga EAA, mas as instalações do *campus* no bairro Jucutuquara, em Vitória, foram inauguradas em 11 de dezembro de 1942.

O *campus* conta hoje com os seguintes cursos:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Mecânica, Estradas, Eletrotécnica e Edificações;
- Cursos Técnicos Concomitantes: Segurança do Trabalho, Metalurgia, Mecânica, Geoprocessamento, Estradas, Eletrotécnica e Edificações;
- Proeja (Jovens e Adultos Trabalhadores): Segurança do Trabalho, Metalurgia e Edificações;
- Graduações: Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras-Português²⁰, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Elétrica;
- Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, e Mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais (*stricto sensu*); Educação Profissional Integrada à Educação Básica – Modalidade EJA e Especialização em Engenharia Elétrica (*lato sensu*)²¹.

b) Campus Cariacica

O *Campus* Cariacica começou a funcionar como Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) do Cefetes, por meio da Portaria MEC nº 1.312 de 17 de julho de 2006, tendo iniciado suas atividades em 21 de agosto de 2006 num prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Cariacica, no bairro São Francisco. Em dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passou a denominar-se Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus*

²⁰ Também funciona na Modalidade EAD (Ensino à Distância), pelo Cefor (Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância).

²¹ Disponível em http://campusvitoria.vi.ifes.edu.br/?page_id=71. Acesso em 20 dez 2015.

Cariacica. No ano de 2009, passou a funcionar no bairro Itacibá, onde hoje se encontra sua sede própria.

O *Campus Cariacica* oferece os seguintes cursos:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Administração, Manutenção Eletromecânica e Portos;
- Cursos Técnicos Concomitantes: Logística, Manutenção Eletromecânica e Portos (noturno);
- Graduações: Bacharelado em Física e Engenharia de Produção;
- Pós-Graduação: Engenharia de Produção²².

4.4.2 REGIÃO SUL

a) Campus Alegre

O *Campus Alegre* diferencia-se das demais unidades em que realizamos as entrevistas por ter iniciado suas atividades como Colégio Agrícola de Alegre (CAA), nos anos de 1950, vindo a se transformar em Escola Agrotécnica Federal de Alegre (Eafa) em 4 de setembro de 1979 (Decreto nº 83.935 do Governo Federal); passa à condição de Autarquia por meio da Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993 e, no final de 2008, pela Lei 11.892, passa a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como mais uma unidade do Ifes.

Situada no distrito municipal de Rive, a escola oferece à comunidade de Alegre e às suas adjacências os seguintes cursos:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Informática e Agroindústria;
- Modalidade Proeja: Manutenção e Suporte à Informática;
- Graduação: Engenharia de Aquicultura, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Tecnologia em Aquicultura, Tecnologia em Cafeicultura;

²² Disponível em <http://www.ca.ifes.edu.br/>. Acesso em 20 dez 2015.

– Pós-Graduação: *lato sensu* em Agroecologia²³.

b) Campus Cachoeiro de Itapemirim

O *Campus* Cachoeiro de Itapemirim iniciou suas atividades como Uned do Cefetes no ano de 2005. Mas a sua inauguração oficial deu-se somente em 2008. Situado às margens da BR-482, o *campus* oferece os seguintes cursos:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Eletromecânica, Informática e Mineração;
- Graduação: Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Matemática e Sistemas de Informação²⁴.

4.4.3 REGIÃO NORTE

a) Campus São Mateus

O *Campus* São Mateus teve suas atividades iniciadas como Uned do Cefetes de São Mateus em 14 de agosto de 2006, num prédio provisório localizado no bairro Carapina. Em 6 de agosto de 2008, parte da estrutura administrativa e das aulas do Curso Técnico em Eletrotécnica transferiram-se para um novo prédio, no bairro Litorâneo. Hoje a escola ainda se encontra dividida entre as duas localizações.

Os cursos atualmente oferecidos são:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Mecânica e Eletrotécnica;
- Cursos Técnicos Concomitantes: Mecânica e Eletrotécnica;
- Graduação: Engenharia Mecânica²⁵.

²³ Disponível em <http://alegre.ifes.edu.br/>. Acesso em 20 dez 2015.

²⁴ Disponível em <http://www.ci.ifes.edu.br/>. Acesso em 20 dez 2015.

²⁵ Disponível em <http://www.sm.ifes.edu.br/site/index.php?option=com.content&view=article&id=16&Itemid=21>. Acesso em 20 dez 2015.

b) Campus Colatina

Inaugurado como Uned do ETFES de Colatina em 13 de março de 1993, o Campus Colatina situa-se no bairro Santa Margarida, oferecendo à comunidade colatinense e adjacências os seguintes cursos:

- Ensino Médio Técnico Integrado: Informática, Edificações e Administração;
- Graduação: Arquitetura²⁶.

Passadas as informações que consideramos essenciais ao conhecimento mais pormenorizado dos *campi* visitados por nossa pesquisa, descreveremos o processo metodológico de extração de informações daquele trabalho que denominamos “bruto”, ou seja, o das entrevistas com os docentes, até chegarmos ao que consideramos uma exposição adequada.

Nesse sentido, percorremos o seguinte caminho:

- a) Entrevistas qualitativas semiestruturadas com base em roteiro, gravadas por aparelho audiovisual;
- b) Transcrição integral das entrevistas;
- c) Seleção e organização das informações recolhidas das transcrições em quadros, segundo categorias de análise formuladas para as entrevistas;
- d) Resumos temáticos das categoria, considerando cada docente entrevistado;
- e) Cruzamento dos resumos e da redação do texto, de acordo com as categorias analisadas, as questões de trabalho formuladas e os referenciais teóricos.

As categorias de análise, como informamos, estarão distribuídas de forma a nos esclarecer os três pontos cruciais – ou representações dos docentes – elencados no nosso trabalho. Observemos então o processo de sua construção.

²⁶ Disponível em <http://col.ifes.edu.br/>. Acesso em 20 dez 2015.

4.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O caminho para a construção dessa categorização partiu do próprio problema de pesquisa: qual o lugar, ou o valor do ensino de História no Ifes? Ou seja, a categorização tem suas raízes na realidade, do contato com o próprio ofício de professor da instituição. Entre o problema central da pesquisa, do qual emergiram as categorias, e a consulta aos “professores narradores”, posicionou-se a pesquisa bibliográfica específica que foi materializada nos dois primeiros capítulos.

Vale lembrar que todo esse processo associou-se aos nossos interesses pessoais, enquanto professor e pesquisador que possui ligação íntima com a realidade sob estudo, como sugeriu Alves (1992).

A partir dessa relação entre a nossa vivência no ambiente institucional (Ifes) e intelectual (história), a problemática principal e os objetivos, decidimos então configurar nossas categorias de análise, que se ligaram aos capítulos e, posteriormente, foram se deslocando para as análises das entrevistas. Expliquemos esse processo.

Partimos do nosso problema de pesquisa (qual o lugar ou valor do ensino de história no Ifes?), oriundo das experiências pessoais enquanto professor de História da instituição; num segundo momento, elaboramos o objetivo geral (compreender a representação do docente de história do Ifes quanto à situação de sua disciplina no mundo da educação profissional), com o qual estabelecemos a ideia das entrevistas com os professores de História, nossos colegas de trabalho.

Obviamente, refletimos naquela ocasião que se tornaria custoso em termos de tempo e recursos uma abordagem a todos os docentes do instituto. Assim, optamos por alcançar a maior abrangência geográfica possível, a partir da opção por três regiões de reconhecida importância microeconômica, como dissemos há pouco.

Feita essa opção geográfica, passamos à atenção com os objetivos específicos do trabalho: 1) observar as *representações* sobre a função do ensino de História no Brasil; 2) entender a identidade da educação profissional no Ifes e sua relação com o processo histórico; 3) analisar o ensino de História no âmbito da educação

profissional do Ifes. Estes, por sua vez, transfiguraram-se nos três capítulos propostos pelo trabalho.

Feita essa opção, decidimos, no processo de construção de nossa entrevista semiestruturada, retomar as categorias de análise, cada uma delas ligada a um dos capítulos propostos. Dessa maneira, assim se materializaram tais categorias:

- 1) Categoria de Análise A – *O significado da História: identidade, percepção da História em sua multiplicidade interpretativa e possibilidades de protagonismo social*, ligada ao primeiro capítulo do trabalho, ou à representação dos docentes acerca papel da História na formação do ser humano;
- 2) Categoria de Análise B – *A identidade do Ifes: o processo histórico e as perspectivas da escola de formação profissional*, associada ao segundo capítulo, ou à representação dos entrevistados sobre a instituição e seus objetivos enquanto centro educacional.
- 3) Categoria de Análise C – *O lugar do ensino de História no Ifes: “Clio” no espaço de representação dos “Titãs”*, que pretende expressar a representação contida nos depoimentos sobre a situação atual da disciplina História na instituição.

Entendemos que esse processo nos pareceu mais adequado devido ao fato de que, durante as entrevistas, com um roteiro preestabelecido em mãos, os docentes já se encontrassem em plena reflexão sobre o que desejávamos constituir com o trabalho, permanecendo à vontade ou ambientados com os assuntos em pauta. Nesse sentido, eles se dispuseram a pensar desde o início num sentido da História (primeiro capítulo), numa identidade da instituição onde trabalha (segundo capítulo) e, por fim, da sua disciplina e o seu lugar na instituição (terceiro capítulo).

Assim, acreditamos que, mais do que meros participantes de uma pesquisa, os docentes entrevistados tornaram-se protagonistas da nossa reflexão, que pretendemos, dentro das possibilidades, ao final deste trabalho, disponibilizá-la para o universo dos profissionais de História do Ifes.

4.6 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Passemos à demonstração de nossa pesquisa, lembrando sempre que os dados produzidos não pretendem se materializar numa verdade absoluta. Além disso, temos ciência de que não esgotaremos todas as questões a respeito do tema. Pretendemos apenas explicitar uma visão parcial acerca da situação das *representações* sobre o ensino de História no Ifes, a partir de quem está diretamente envolvido com essa função.

Ressaltamos que, de acordo com o Artigo III, alínea “i”, da Resolução 466/2012²⁷, sobre pesquisas que envolvam a participação humana, decidimos zelar pela privacidade dos entrevistados. Assim, seus nomes aparecerão nas análises sob a denominação “Professor 1 (2015)”, “Professor 2 (2015)”, “Professor 3 (2015)”, “Professor 4 (2015)”, “Professor 5 (2015)” e “Professor 6 (2015)”. A referência ao ano deve-se ao fato de que todas as entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro de 2015.

Lembramos ainda que foram recolhidas dos entrevistados as devidas autorizações para utilização e publicação dos seus depoimentos, e que o modelo delas encontra-se no apêndice do trabalho, assim como o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a ampliação dos debates sobre o ensino de História na instituição, tanto numa perspectiva de sua significação para a sociedade quanto do seu papel integrador junto às áreas técnicas e tecnológicas do instituto.

4.6.1 O SIGNIFICADO DA HISTÓRIA: IDENTIDADE, PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA EM SUA MULTIPLICIDADE INTERPRETATIVA E POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO SOCIAL (CATEGORIA A)

Nessa primeira categorização, buscamos entender a representação dos docentes acerca do lugar da História em âmbito macro, ou seja, sua localização e suas

²⁷ Mais especificamente, a alínea “i” diz o seguinte: “prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio ou de aspectos econômico-financeiros.” Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 10 jan 2016.

possíveis funções na sociedade de forma geral, ou para além do espaço restrito da escola de ensino técnico-profissional. Compreendemos que as observações sobre a importância da História para a sociedade em si, antecipam-se à observação sobre a situação desta no local específico de trabalho do docente, que é o Ifes.

Dessa forma, enfatizaremos aspectos que mais atentem para a formação do docente como ser humano integrado à sociedade e ao seu nível de formação acadêmica. Questionamos ao professor sobre a razão de ser da História. Perceberemos nos depoimentos a associação entre visão historiográfica e História enquanto disciplina, pois entendemos que o professor é também um pesquisador e que, no caso dos docentes do Ifes, eles possuem certa experiência com a pesquisa, pois como dissemos anteriormente, o espaço existe na instituição.

Antecipando-se aos primeiros momentos das ponderações docentes, percebemos que a ideia de se utilizar o saber histórico para resgatar “identidades”, sejam individuais, sejam familiares, e estendendo-as a identidades coletivas, encontra-se latente nas falas dos entrevistados. Ou seja, a idealização, pelos professores, de que esse resgate leva os indivíduos a se localizarem no tempo e no espaço, o que teria como consequência a confecção de propriedades críticas para a sua atuação no mundo.

Dessa forma, sentimos a necessidade de nos aproximar do conceito de identidade tal como ele vem sendo discutido por quem se dedica ao estudo do ensino de História no Brasil, visando a melhor nos orientarmos dentro dos nossos objetivos. Mais uma vez a produção bibliográfica de Circe Maria Bittencourt traduz-se em referência.

Numa reflexão sobre a relação entre a História escolar e a ideia de identidade, Bittencourt (2007) frisa que “[...] muitos estudos, desenvolvidos sobretudo na última década, têm questionado o papel substantivo da História na constituição da identidade nacional em sua trajetória de vida escolar brasileira [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.34). Alega ainda que, mesmo com diferentes abordagens, as pesquisas sobre o ensino de História acabam apontando para a noção de que, a partir da constituição da disciplina, no século XIX, a finalidade da História sempre foi a da construção da identidade. Constatamos isso na primeira parte deste trabalho.

Essa constituição de identidade acabou sendo alvo de diversas utilizações políticas, dependendo do contexto histórico em que foi utilizada. Assim, conta Bittencourt (2007) que:

Identidade nacional sempre esteve associada à constituição de um sentimento nacionalista e a uma concepção de povo. Ao se acompanhar a trajetória da história por intermédio de seus programas curriculares e de suas obras didáticas, verificam-se mudanças significativas em tais concepções. A identidade nacional forjada no século XIX não corresponde àquela das fases ditatoriais republicanas do século XX ou às dos períodos democráticos. (BITTENCOURT, 2007, p.34)

Assim, podemos distinguir com a autora acima quatro momentos em que as concepções de identidade em História se alteraram conforme a conjuntura nacional, tanto nas produções historiográfica e didática quanto na atuação em sala de aula.

O primeiro momento, ainda no século XIX, é identificado pelo termo “Identidade nacional sob o regime monárquico”, em que imperava “[...] um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.35), e que possuía como principal desafio para as elites dominantes a manutenção do imenso território conquistado pela monarquia portuguesa. Para tanto, necessitava-se da criação de “[...] formas identitárias que ultrapassassem as visões provincianas e os conflitos locais com projetos republicanos e separatistas que desafiavam o poder centralizado [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.35).

A segunda etapa é caracterizada por Bittencourt (2007) pelo título “República e identidade nacional patriótica”, visto que se tratava de uma conjuntura de disputa ideológica que tentava “sepultar” os emblemas monárquicos, substituindo-os pelos da nova “civilização” (BITTENCOURT, 2007, p.39).

Sob a influência do “[...] ideário imperialista dos países europeus [...] que transformou a *história universal* em *história da civilização* [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.39, grifo da autora), desde o final do século XIX até os anos 1940 do século XX, cresceu o movimento por um nacionalismo patriótico, em que as figuras mais proeminentes emergiram das lutas travadas contra o passado monárquico, considerado atrasado. Um exemplo disso teríamos na elevação de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que se transformou em símbolo heroico do republicanismo pela sua participação na Inconfidência Mineira contra a coroa portuguesa.

A “civilização” nascida com a república “[...] passou a ser o novo conceito para designar progresso [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.39). Aqui, a identidade do civilizado europeu é transpassada para as Américas, e tornam-se exemplos a serem seguidos os heróis nacionais, ou “[...] mártires republicanos [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.39), na constituição identitária do povo.

Bittencourt (2007) denomina o terceiro momento como “Identidade nacional e teoria da dependência” e explica que, a partir de 1945, o antigo nacionalismo patriótico de Vargas tornou-se suspeito de conluio com os fascistas. Nesse sentido, tem-se o retorno da democracia no pós-guerra. A nova configuração do planeta, tendo a Guerra Fria como influência política, colocava em evidência a disputa ideológica entre o capitalismo e o socialismo, os quais se tornam os dois principais elementos identitários constitutivos do período.

Na historiografia, são produzidas novas análises sobre o Brasil, que sugerem a importância de uma história mais social e cultural. Um exemplo é a obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, que tentava trazer “[...] para o cenário nacional, personagens pouco estudados, como os escravos, os colonos pobres, os operários [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.43).

Como produção didática, publicou-se a coleção *História Nova*, de 1964, de base marxista. Essa era parte de uma tendência crítica com relação à dependência externa e à antiga história política. Numa contenda com os livros relacionados a esse ramo da história, “[...] os autores afirmavam que neles só cabem as grandes figuras: é preciso fazer aparecer o nosso povo [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.43). A coleção *História Nova* foi proibida depois do golpe civil-militar de 1964.

Com a ditadura (1964-1985), tem-se o retorno de um nacionalismo patriótico e ufanista. Disciplinas como os Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica eram justificadas como forma de inserir o aluno na comunidade “[...] de maneira a se adaptar e se acomodar ao sistema [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.45), reforçando o sentimento de identidade nacionalista ao mesmo tempo em que encobria disparidades econômicas e sociais.

Nessas disciplinas utilizavam-se “[...] jogos, testes e os estudos dirigidos [...]” apresentados como inovações metodológicas, mas que pouco acrescentavam à

formação intelectual [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.45). Em suma, a identidade era tratada como reprodução do conhecimento e adequação ao sistema.

O último momento descrito por Bittencourt (2007) diz respeito à seguinte temática: “De uma identidade nacional a múltiplas identidades”. Aqui, a autora inicia destacando o retorno, nos anos de 1980, dos conteúdos de História e Geografia ao então denominado Primeiro Grau, evento ambientado no processo de redemocratização do país, quando se constatou uma “[...] crise educacional [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.46) relacionada a uma democratização do ensino sem, no entanto, serem cumpridas etapas para melhoria de sua qualidade.

Nesse sentido, conta Bittencourt (2007) o que se via:

[...] professores mal remunerados, trabalhando em péssimas condições e mal preparados por cursos superiores particulares sem maiores cuidados além do ganho monetário [...] uma situação na qual o conhecimento escolar foi reduzido, com alunos que, após oito anos de escolarização, mal dominavam a leitura e a escrita. (BITTENCOURT, 2007, p.46)

O retorno da História ao currículo revelou-se tarefa complexa, pois o questionamento que rondava os meios educacionais relacionava-se ao tipo de história a ser ensinada em sala de aula, visto que o público escolar dos anos 1980 mostrava-se culturalmente heterogêneo, resultante dos processos migratórios ocorridos nas décadas passadas, e se encontrava diante da popularização de novos meios de comunicação, como a TV: “[...] um público que conhecia o Brasil pela TV e muito pouco por estudos históricos na escola [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.46).

Duas finalidades se impuseram: juntamente à ideia de que a História deveria formar o cidadão crítico e consciente, a de que a disciplina deveria iniciar um processo de superação do nacionalismo militar, repensando com isso o “[...] problema da identidade social [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.46).

Uma nova identidade foi formulada a partir da influência das reivindicações dos movimentos sociais, protagonistas no processo que levou ao fim do regime militar na década de 1980. A respeito dessa nova identidade, perceberemos alusões nas falas do entrevistado Professor 1 (2015), quando ele defende a participação nos movimentos organizados como forma de constituição de cidadania.

A opção pela construção de uma identidade social nos anos 1980 criticava os modelos estruturalistas oriundos do marxismo²⁸, pois considerava que a antiga teoria da dependência continha simplificações que reduziam a história do Brasil e dos demais países, sobretudo da “[...] América Latina, em etapas sucessivas de dependência econômica: a dependência colonial, a dependência primário-exportadora, a dependência tecnológico-financeira [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.47). Além disso, a generalização de aspectos impedia uma visão mais apurada das especificidades regionais do país e da América Latina.

Em São Paulo foram elaboradas duas propostas para o ensino de História: uma em 1986, da Secretaria de Estado da Educação, que possuía como mote a história temática, baseada numa renovação paradigmática proposta por historiadores marxistas ingleses, enfatizando a história social aliada à concepção cultural de classe social, e que tinha como protagonistas os trabalhadores, “construtores da nação”. Outra, de 1990, elaborada pela Secretaria da Educação do município de São Paulo, fundamentava a História em temas geradores e considerava a interdisciplinaridade como elemento importante da comunidade escolar. Neste último, a diversidade já se mostrava evidente como proposta para a constituição de paradigmas de identidade.

As propostas que se seguiram buscaram sempre solucionar o problema da identidade calcada ainda sob enfoque europeu, considerando os problemas mais atuais dos países do bloco sul-americano, sob a influência do Mercosul. Assim, Bittencourt (2007), citando Carmen Gonzalez Munõz, num estudo sobre currículos na América Latina, enfatiza que os estudos passaram a ser orientados com vistas a “[...] *definir una historia propia que huya del eurocentrismo y de una periodización ajena y que dé cabida a poblaciones originarias* [...]”²⁹ (BITTENCOURT apud MUNÕZ, 2007, p.48).

O passado visto como bloco único, influenciado pelo preceito de identidade nacionalista, não servia mais. Nesse sentido, afirma Bittencourt (2007):

²⁸ Trabalhamos parte desse assunto no primeiro capítulo de nosso trabalho. No entanto, para efeito de definição da questão identitária, consideramos por bem reafirmar algumas constatações.

²⁹ “Definir uma história própria que fuja do eurocentrismo e de uma periodização alheia, e que dê espaço a populações originais”. In. CARRETERO, Mario et al. Ensino de História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A identidade nacional concebida por intermédio de um passado unificado e homogêneo não se justifica por várias razões e perspectivas distintas. Para os setores liberais, aliados ao ideário globalizado que hostilizava reivindicações de caráter nacionalista, notadamente quanto aos aspectos econômicos, aplaudiam (ou aplaudem) as privatizações de estatais por empresas internacionais: a identidade nacional é posta sob suspeita de atraso cultural e político. Para os grupos mais à esquerda, o nacionalismo passou a ser revisto, surgindo os defensores da pluralidade e diversidades sociais como base para se entender o passado da nação. (BITTENCOURT, 2007, p.48)

A ideia de múltiplas regionalidades e de suas identidades é posta em evidência nas discussões que avançaram entre educadores da América Latina nos anos 1990³⁰. Entre as conclusões, estava a de que para “[...] além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos do conjunto da sociedade, sejam de classe, sejam de etnia, sejam de gênero, sejam de religião, sejam de região [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.48).

Em âmbito interno, a perspectiva de uma história regional trata também das diferenças entre as várias regiões, no caso de países como o Brasil, e dos processos originados desse encontro de diferenças a partir dos processos migratórios ocorridos nos anos 1970. Assim, explica mais uma vez Bittencourt (2007):

A valorização da história regional explica-se pela possibilidade que fornece para a percepção da configuração e da transformação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento da história nacional, ao estabelecer relações entre situações históricas diversas que constituem a nação. (BITTENCOURT, 2007, p.49)

Começar do mais próximo (família, comunidade, escola, igreja, grupo social etc.) e seguir rumo ao mais distante (cidade, município, estado, nação) passou a ser a prática mais aconselhável para a definição de identidade. Assim, ressalta Bittencourt (2007) que se multiplicaram estudos regionalistas sobre “[...] ser paulista, ser

³⁰ Entre esses fóruns encontrava-se o Comitê Educativo do Mercosul, que em 1997 elaborou uma proposta para os ensinamentos de história e geografia visando modificar a situação de desconhecimento das identidades latino-americanas na região, tudo com o objetivo de favorecer a integração do continente. Entre os objetivos, estava o de constituir nos países discussões que fizessem possível o favorecimento da “[...] perspectiva de uma história regional capaz de superar os limites de uma história nacional [...]” (BITTENCOURT, 2007, p.48)

amazonense, ser cearense [...]” (BITTENCOURT , 2007, p.49), e essas práticas referem-se ao universo específico de reconhecimento dos indivíduos.

Por último, Bittencourt (2007) defende que essa introdução de estudos sobre “história de vida”, local ou regional, passe pelo aprofundamento de uma história social e cultural, mas que não deixe de lado a história política, esta devendo ser calcada na participação política dos diversos grupos sociais (trabalhadores urbanos e rurais, indígenas, políticos, empresários, religiosos etc.), reconstituindo o conceito de identidade, atrelando a ele o ideal de cidadania social e política, tal como apregoado pela mesma Bittencourt (2002) no primeiro capítulo deste trabalho.

Imbuídos dessas informações, iniciaremos neste momento as nossas análises, observando nas *representações* dos docentes do Ifes, a forma como estabelecem, nessa primeira categorização, os vínculos entre a História e a ideia da identidade. Ao mesmo tempo, é válido identificar nas propostas dos professores entrevistados, suas estratégias de utilização do conceito acima destacado.

a) História e identidade

No início de nossa entrevista, o Professor 3 (2015) explana acerca do envolvimento entre o ensino de História e a construção da identidade, afirmando que a “História leva ao próprio conhecimento, talvez à sua identidade” (Professor 3, 2015), referindo-se à possibilidade que possui o saber de resgatar o sentido da existência nos indivíduos.

Por sua vez, o Professor 5 (2015) identifica a História como um saber que motiva o estudo sobre a “história de vida”, pois os indivíduos “aprenderiam a valorizar suas bases familiares e sua posição enquanto sujeitos sociais” (Professor 5, 2015).

O Professor 5 (2015) também defende a associação entre a história de vida e a história geral e considera importante, em história, a possibilidade de aprofundamento nos estudos orais, exemplificando o que vem fazendo em seu *campus*, com atividades escolares que possuem como temática as comunidades quilombolas e indígenas. Isso poderia auxiliar no resgate de uma identidade própria aos grupos

sociais pesquisados e, conseqüentemente, “dar condições para sua atuação na sociedade” (Professor 5, 2015).

Como docente que leciona para jovens e adultos, o Professor 1 (2015) também revelou que, em sua prática, trabalha com o tema da identidade. Acredita que os alunos devam falar sobre a sua trajetória escolar, compartilhando com os outros as “experiências boas e más” (Professor 1, 2015), o que os levaria ao entendimento dos seus laços familiares, de sua situação social e, conseqüentemente, à valorização de suas posições enquanto trabalhadores ou futuros trabalhadores. E acrescenta:

Eu estou fazendo, por exemplo, história de vida [...] Foi uma das últimas temáticas. Deixar os alunos falar da sua trajetória escolar, e eu tô sempre em trabalho, como professor, com aluno trabalhador pra que eles possam dizer das suas frustrações com a escola, reiteradas repetições e abandono escolar [...] E a gente compartilhar isso, e aí tem até choro no meio, entendeu?! (PROFESSOR 1, 2015)

Esse autoconhecimento de identidade, para o Professor 1 (2015), “levaria os alunos à libertação” (Professor 1, 2015), pois eles entenderiam que a própria sociedade em que vivemos é uma sociedade dividida em grupos. E a História, com seus conteúdos, auxiliaria na conscientização de como se formou essa sociedade e de como os diferentes grupos que nela vivem disputam os espaços, bem como o seu próprio lugar nessa situação.

O Professor 2 (2015) observa que a História deve servir para dar ao aluno essa conscientização sobre o mundo em que vive, ou do seu lugar de pertencimento e identificação. Ele acrescenta ainda que o saber histórico não deveria ser instrumentalizado apenas de forma imediatista, para concursos de vestibulares, e questiona em alguns momentos:

[...] o que é a História aqui no ensino médio? Formar pro ensino superior? Formar o quê, o cidadão? Na minha concepção [...] História, antes de mais nada, é tratar da leitura de mundo – social, política e cultural – e, como consequência, entrar no superior, mas em alguns momentos eu vejo alguns discursos que parecem [...] que o ensino superior antecede a leitura de mundo pra ele. Daí eu fico preocupado [...] Aconteceu alguma manifestação hoje, vou trabalhar isso esses dias, de uma volta à ditadura. Nós, professores de História, estamos fazendo o que, que isso acontece ainda? (PROFESSOR 2, 2015)

O Professor 3 (2015) corrobora com os demais ao argumentar que a História pode levar o aluno ao reconhecimento de si mesmo, de situações políticas e econômicas e, conseqüentemente, ter uma visão mais ampla delas, com maior capacidade de crítica:

Eu acho que a História leva o aluno a ser mais crítico, a ter uma visão mais ampla da situação que nos envolve enquanto sociedade [...] questão política, social, cultural... seja lá o que for, porque ela também é abrangente [...] A História abarca [...] a sociedade em si, então eu acredito que ela, quando [...] de interesse do aluno né, eu acredito muito [...] que ele cresça esse lado crítico dele. (PROFESSOR 3, 2015)

Uma exemplificação de tal criticidade pode ser obtida em seguida, nas palavras do Professor 1(2015), quando ele argumenta:

De processo histórico, e de saber o quê? Eu tô me formando de técnico, mas [...] as demandas de mercado e as coisas assim [...] nascem de política econômica. Como é que incito isso aí? Quer dizer, essa é a questão da formação técnica, mas também da capacidade política de análise das coisas. (PROFESSOR 1, 2015)

Entende-se que o estudo da história tem – segundo os dois últimos professores citados acima – a possibilidade de situar os alunos numa cadeia de acontecimentos e de contextualizá-los para além do imediatismo, o que se aproxima dos termos abordados por Bittencourt (2002, p.14) no primeiro capítulo.

Percebemos, conforme os depoimentos acima, que o desenvolvimento de um pensamento mais crítico perante a realidade passa necessariamente pelo reconhecimento do aluno de sua identidade e da identidade do seu grupo social, submetidas ao processo histórico. A esse desenvolvimento estaria voltado tanto o conhecimento quanto o ensino de História.

b) A diversidade de interpretações na história

Existe a possibilidade, em se tratando da história, de que múltiplas interpretações ou narrativas sobre a realidade se transformem em discursos. Isso se dá conforme as representações sobre a realidade sejam construídas por um ou por outro grupo social dominante (CHARTIER, 1990), tal como ocorrido durante a ditadura civil-

militar no Brasil, quando a História se viu submetida a um currículo que a conjugava com a Geografia, na condição de Estudos Sociais.

Sobre essa noção, o Professor 4 (2015) ressalta a necessidade de se fazer perceber, em sala de aula, que o conhecimento histórico é sempre determinado, uma construção que parte do contexto de quem escreveu, ou da posição em que se encontra historicamente quem o escreve.

[...] a minha preocupação é a seguinte: discutir exatamente, não o conhecimento histórico em si, aquela história tradicional que você transmite a informação, mas exatamente trabalhar o conteúdo, os textos a perceber que o conhecimento histórico é uma construção historiográfica, e que ela está fatalmente determinada pelo contexto de quem escreveu, quando escreveu... então eu procuro fazer frequentemente... eu trabalho muito filme, eu trabalho muitos projetos com eles [...] de produção de material... exatamente pra mostrar o quê? Que a História é uma produção. O conhecimento é produzido, é uma interpretação. [...] Não que não tenha uma verdade, mas é que a verdade é uma verdade de cada grupo. Cada um escreve a história de maneira que vai fazer ou colocar em evidência a sua verdade daquele contexto, daquele fato, daquele acontecimento [...] mostrar isso, o que se faz, o que se produz, é sempre um processo de construção de conhecimento. Então o importantíssimo é uma prática metodológica que eu estou aprendendo a dar. (PROFESSOR 4, 2015)

O docente nos dá o entendimento de que o conhecimento produzido acaba sendo uma interpretação de grupos políticos, acadêmicos e intelectuais, ou a representação produzida por esses grupos (CHARTIER, 1990). Assim, ele sugere práticas metodológicas que permitam aos alunos a possibilidade de entender versões diferenciadas sobre fatos e acontecimentos, algo que lhes propiciaria múltiplas visões da realidade.

Reiteramos, portanto, que “[...] as estruturas do mundo social não são um dado objetivo [...] são historicamente produzidas pelas práticas articuladas [...]” (CHARTIER, 1990, p.27), sobretudo por grupos que em um determinado momento possuem o privilégio do discurso e da sua propagação. De fato, o conhecimento pode vir acompanhado das influências que sofre do seu lugar e daqueles que detém o predomínio – seja político, seja cultural – do discurso.

O Professor 6 (2015), em consonância com o Professor 4 (2015), argumenta que busca incentivar em sua prática o debate sobre a diversidade de referenciais possíveis para a interpretação histórica:

O debate da disciplina na sala de aula, onde a gente desenvolve os conteúdos [...] há um debate também historiográfico. Isso já é mais comum nos livros atuais na problematização, nas leituras complementares, enfim... Discussões que contribuem para esse debate historiográfico [...] A discussão sobre o marxismo, sobre história cultural, enfim... a partir de qual referência teórica esses objetos são observados e as aplicações disso aí na disciplina de História. Esse debate, na minha sala de aula pelo menos, tento colocar dentro dos livros, já existem espaços dentro dos livros didáticos. (PROFESSOR 6, 2015)

Como vemos, os dois últimos professores citados afirmam administrar sua disciplina conforme uma metodologia que considere a diversidade de interpretações nos campos na historiografia, utilizando diferentes materiais didáticos para tal atitude. Isso nos remete a uma afirmação de Barros (2013) sobre a diversidade historiográfica das interpretações de mundo:

Não importa a que enfoque o historiador se dedique ou esteja mais habituado, dificilmente ele poderá alcançar um sucesso pleno no seu ofício se não conhecer todos os outros enfoques possíveis – talvez para conectá-los em determinadas oportunidades, talvez para compor com alguns deles o seu próprio campo complexo de subespecialidades, ou talvez simplesmente para perceber que a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas. (BARROS, 2013, p.15)

Como referência para a produção didática de ensino, a historiografia acaba “filiando” autores educacionais que, ao produzirem as ferramentas de uso cotidiano em sala de aula, tais como os livros didáticos, utilizam-se de seus referenciais teóricos ou metodológicos diversos. Nesse sentido, acreditamos que tanto o Professor 6 (2015) quanto o Professor 4 (2015) atentam para essa diversidade quando se referem aos seus planejamentos.

No entanto, mesmo nessa diversidade de visões, percebemos nos docentes do Ifes uma visão que percebe a disciplina e o próprio conhecimento histórico como fundamentais na percepção identitária e, conseqüentemente, em uma visão de mundo mais bem elaborada e complexa, visando à autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido lembramos que o conceito de cidadania social crítica, desenvolvido por Bittencourt (2002), talvez pudesse auxiliar no processo de percepção, pelos indivíduos, de suas potencialidades como agentes de transformação social, desde que discutido o conceito em sala de aula.

Trabalhar em sala de aula com a ideia de desenvolvimento de uma identidade individual, ligando-a posteriormente a um espaço comunitário, ou seja, à identidade de grupos sociais por um lado, e por outro demonstrar aos alunos que a interpretação histórica da realidade parte, na verdade, daquele grupo intelectual que a interpretou, parece-nos um indício de que os professores entrevistados percebem a História como uma disciplina dinâmica e com perspectiva crítica.

Um desafio importante para os docentes do Ifes e, por que não dizer, para os de outras redes de ensino talvez possa ser o entendimento de que esse dinamismo da História, se alcançado pelo estudante, pode levá-lo à constatação de que os acontecimentos, os eventos, as mudanças de paradigmas e a própria realidade em si podem ser construídos pelas suas próprias mãos.

4.6.2 A IDENTIDADE DO IFES: O PROCESSO HISTÓRICO E AS PERSPECTIVAS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CATEGORIA B)

Iniciamos esta etapa com as representações dos professores acerca das condições de trabalho oferecidas pelo Ifes, no esforço de entender a significação desse espaço profissional para, conseqüentemente, averiguar a posição dos docentes de História quanto ao lugar de sua disciplina na instituição.

a) O que oferece o “Titã”?

O Professor 1 (2015) afirma que o Ifes “oferece boas condições de trabalho e liberdade pedagógica para o planejamento”, além de oportunidades para o aperfeiçoamento acadêmico. Ele mesmo encontra-se atualmente na condição de mestrando, e o tempo de trabalho permite tal dedicação.

O Professor 2 (2015) considera uma grande motivação profissional e acadêmica estar numa instituição federal que “oferece espaço digno de trabalho, com chances para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, além de estrutura adequada para o ensino” (Professor 2, 2015). Essa estrutura auxilia bastante ao docente em seu exercício. Algo do que não se pode reclamar. No entanto, o entrevistado revela que, em sua percepção, ainda falta alguma condição acadêmica para a área de humanas.

O Professor 3 (2015), por sua vez, remete sua fala aos tempos em que sua escola não pertencia ao sistema Ifes, os quais classifica como “grandiosos”. Mesmo assim, avalia como positiva a nova identidade da escola, por ter ampliado o rol de cursos, mesmo que para isso tenha “perdido a autonomia que antes era característica da escola, agora submetida a uma reitoria” (Professor 3, 2015).

O Professor 5 (2015) ressalta que a escola pode ser considerada “de excelência” e que ali podem ser desenvolvidos trabalhos de uma forma diferenciada, em relação a outras instituições. Esse diferencial, para o docente, estaria justamente na mescla de uma formação técnica com a formação do indivíduo como cidadão:

[...] realmente o Ifes ele tem um diferencial em relação às outras escolas, da possibilidade de trabalho que a gente pode desenvolver com os alunos, e vejo ainda o Ifes como essa instituição que [...] traz essa responsabilidade de formação do aluno não só como técnico, mas como cidadão, enfim... nessa visão que eu vim pro *campus* e ainda vejo isso no instituto. (PROFESSOR 5, 2015)

Esse posicionamento do Professor 5 (2015) nos parece refletir o ideal defendido por Pacheco (2011), que posiciona o ensino técnico integrado como fusão necessária para se formar “[...] um cidadão para o mundo do trabalho [...]” (PACHECO, 2011, p.11) sob uma perspectiva politécnica, universal. De fato, seria de extrema simplificação reduzirmos a formação da escola apenas ao mercado, pois como sabemos, o mundo da educação é dinâmico, e a tendência ao reprodutivismo pedagógico (formação para a reprodução do sistema dominante), como dissemos no início do trabalho, não se aplica *ipsis litteris* ao Ifes. O que percebemos é um certo primordialismo das demandas econômicas nos momentos decisórios sobre a introdução de *campi* e de seus cursos, como também já foi destacado.

Acerca da perspectiva politécnica, estampada nesse ideal de formação integrada dedicado aos Institutos Federais, as palavras de Frigotto (2005) nos dão um importante esclarecimento:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isso significa explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor

que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, 2005, p.9)

A politécnica não aparece nas palavras do Professor 5 (2015). No entanto, percebemos que a convivência diária desse docente com as demais áreas de ensino certamente o faz perceber que a formação não se deve dar apenas com vistas ao mercado, instrumentalizada, mas de forma completa, de um cidadão que compreenda tanto as técnicas necessárias ao trabalho quanto as relações contidas no processo produtivo em geral.

O Professor 5 (2015) avalia também que o tempo maior de planejamento e o acompanhamento do aluno, por meio de carga horária específica reservada ao atendimento individual, faz a diferença na escola, pois tem-se aí uma relação mais humanizada dentro da formação técnica, o que se configuraria como cidadania. No entanto, lamenta certa “carência de espaço para o trabalho com pesquisa, até mesmo na biblioteca” (Professor 5, 2015), que no seu *campus* poderia ser maior, juntamente com “o espaço pra uma pesquisa até na internet” (Professor 5, 2015).

Por sua vez, o Professor 6 (2015), referindo-se ao diferencial histórico do Ifes em solo capixaba, ressalta que a escola

[...] ocupa um lugar central na educação capixaba, um lugar de muita importância [...] e a sua melhoria passa pela valorização, sempre, do profissional, das condições de trabalho, da capacidade dele desenvolver projetos de pesquisa, atividades de pesquisa e projetos de extensão. (PROFESSOR 6, 2015)

Para além de requerer a valorização das condições de trabalho aos servidores, de forma geral, algo que certamente influencia no nível de ensino de qualquer rede educacional, o Professor 6 (2015) recorda que estudar na antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo “era um sonho de todos os jovens de minha época, pois se tratava de uma ‘escola pública, gratuita e de qualidade’, que preparava bem o público para os exames vestibulares do país” (Professor 6, 2015).

Essa última referência do Professor 6 (2015) pode ser entendida no contexto de sua formação escolar, realizada no final da década de 1990. Naquela conjuntura, fortes embates ocorriam a partir das forças políticas de oposição, em que se alinhavam partidos políticos e movimentos sociais contra o avanço das políticas neoliberais no país durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Nesse sentido, enquanto as propostas neoliberais pregavam o enxugamento da máquina pública brasileira, tendo como um dos seus pontos o corte de verbas na educação e o incentivo ao ensino privado, essas oposições tinham como uma de suas fortes reivindicações o fortalecimento de uma escola que fosse “pública, gratuita e de qualidade”.

Daí entendemos a ideal localização histórica da fala do Professor 6 (2015), visto que ele se encontrava em plena vida estudantil naquele momento e, certamente, a sua representação acabou sendo influenciada pelo discurso de oposição ao neoliberalismo.

O Professor 6 (2015) ressalta que a escola ainda é considerada “de excelência”, visto que possui “boa estrutura, corpo docente especializado e bem capacitado”. Além disso, são muitas oportunidades de pesquisa que, em conjunto, tornam os alunos aptos a desenvolverem sua intelectualidade, aprimorando conhecimentos acadêmicos e científicos.

Afirma ainda o Professor 6 (2015) que a sua motivação por estar no instituto fundamenta-se na possibilidade de “planejar melhor o seu trabalho e de se qualificar”, a partir das oportunidades que a instituição oferece aos seus professores no campo da pós-graduação e do desenvolvimento de suas pesquisas. Além disso, a “rede federal de educação tecnológica, como um todo, possui planos de carreira melhores que os de outras redes de ensino” (Professor 6, 2015), o que também justifica o seu otimismo com o trabalho no Ifes.

O Professor 4 (2015) corrobora com as opiniões anteriores quando expressa que o Ifes possui boa rede de recursos disponíveis, o que chama a atenção das localidades onde se insere, exemplificando-nos de acordo com as percepções estabelecidas no seu próprio local de atuação:

[...] aqui nós temos uma boa estrutura. Temos biblioteca, boas salas de aula, bibliografia para nossa área. A gente pede livros e os livros são comprados, tem recursos disponíveis. Eu não tenho do que reclamar disso não. [...] Na cidade, eu acho que hoje mais do que nunca, o instituto, o *campus* aqui [...] junto à comunidade eu tenho plena convicção que eu transito, que eu sou da cidade [...] e sempre vivi aqui e converso com as pessoas, [...] a todo momento as pessoas me interceptam na rua e conversam e falam... e hoje acho que o instituto já tem uma imagem bem consolidada junto à comunidade, de uma escola de excelente nível, com um bom quadro de professores, com alunos diferenciados, com uma estrutura diferenciada. Então hoje eu penso que [...] a coisa já começa a sedimentar.

A imagem da escola já começa a sedimentar, fora que já traz uma marca que não é daqui né?! Na verdade o Instituto Federal traz uma marca que é nacional e sem contar esses resultados que aparecem aí frequentemente. (PROFESSOR 4, 2015)

O Professor 4 (2015) refere-se à marca do Ifes como “Escola Técnica Federal”, que recebeu, em sua cidade, toda carga de valoração da antiga ETFES e do Cefetes. Acrescenta ainda que o destaque dos alunos nos concursos vestibulares acaba consolidando a visão otimista sobre o nível de ensino praticado na “Escola de Titãs” (Professor 4, 2015).

b) Ifes: identidade histórica e representação

A consolidação da imagem do Ifes, remetendo qualquer observador à ideia do “Jovem Titã”, certamente deve ser proveniente da sua relação com a realidade, ou de uma “representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém”, conforme nos conta Chartier (1990, p.20). A aprovação nos vestibulares materializa essa presença e, certamente, acrescenta-se nessa significação da escola.

Nesse sentido, o Professor 4 (2015) argumenta e nos leva ao entendimento de que esse “algo” de que fala Chartier (1990, p.20) poderia ser resultante do processo de seleção dos “melhores”. Esse “é o grande diferencial”, segundo o Professor 4 (2015). Eis aqui alguns sinais de que a meritocracia é latente no sistema seletivo da escola. O Professor 4 (2015) vai além:

[...] nossos estudantes aqui eles têm um bom nível. Lógico que quando a gente fala de bom nível a gente fala sempre referente ao que tá aí. Mas, agora, a gente sabe muito bem que esses rankings aí, que eu acho lamentáveis, mas são feitos né?! De escolas... O instituto ficou numa posição boa em relação ao Enem. To falando especificamente agora do ensino técnico integrado ao médio. [...] Lógico que isso aí tem “n” variáveis que explicam isso, a questão da seleção que é feita inicialmente, então exatamente essa questão [...] do nível de estudante: nossos estudantes têm um bom nível porque são selecionados! Há uma seleção prévia, então eu costumo dizer que na verdade é muito fácil dar aula pros nossos alunos. Eles têm... lógico que você tem aí alunos que não acompanham, mas de um modo geral nós temos alunos que são alunos de um bom nível intelectual, geralmente eles abraçam os projetos que você propõe quando bem colocados, né?! Eles fazem, se empenham, acho que [...] nós estamos aqui numa situação razoavelmente diferenciada e confortável em relação a outras instituições, e isso eu acho que contribui um pouco pra motivar o nosso trabalho. (PROFESSOR 4, 2015)

A “seleção” de que fala o Professor 4 (2015) se enquadra nos pressupostos de uma sociedade meritocrática, perenemente em disputa, na qual “[...] a economia das capacitações continua deixando a maioria para trás [...]”, como descreveu Sennet (2012, p.83). Nesse sentido, o domínio dos “Titãs” seria a consequência de um processo histórico que torna os indivíduos potenciais “vencedores” ou “perdedores”.

Entre os entrevistados, há os que opinam que a representação do “Titã” remete-se mais àquele passado ligado ao diferencial da preparação técnica, oferecida pela antiga escola técnica. É o caso do Professor 5 (2015), que assim observa:

Essa representação da instituição segundo os costumes e tradições... eu vejo que hoje já passou um pouco essa questão da formação do técnico dos “Jovens Titãs” [...] Estamos num momento de formação, acredito, maior dos nossos alunos que procuram o Ifes muitas vezes não pelo curso técnico, mas sim pelo ensino médio. Eu acho, e eles declaram que quando chegam no quarto ano, que eles se formam, a maioria deles, a maioria absoluta vai pra universidade, e mesmo a gente não focando pra um ensino preparatório para o Enem... os alunos vão muito bem, se saem muito bem. O campus [...] ficou em primeiro lugar aqui no município, acima de todas as particulares do Estado. Ficamos em décimo lugar no Estado, no Enem, e nossos alunos têm ido para universidades em toda parte do país. Poucos ficaram como técnicos. Não tenho dados aqui, mas é assim, gritante o número de alunos que vão pra universidade, no curso técnico. Então, eu acho que o Ifes hoje ele forma pra um...ele prepara o cidadão para... não só pro técnico. É uma formação geral! E é até um questionamento “poxa, como que o Ifes não prepara, a escola não faz simulado, não foca pro Enem, mas tem esse resultado?”. Eu acredito que muito se dá até pela questão da área técnica fazer com que os alunos tenham um desenvolvimento de lógica, né, um pensamento... (PROFESSOR 5, 2015)

A fala desse último docente revela uma característica interessante em relação à percepção da atual identidade da instituição. Pelo nosso entendimento, essa identificação encontra-se associada às mutações do próprio modelo de produção, hoje flexível e que exige, segundo os parâmetros atualizados da teoria do capital humano, maiores graus de qualificação dos estudantes, o que os faz buscar o ensino universitário para além da preparação técnica.

Tal atitude nos indica a pensar na nova dinâmica assumida pelo sistema capitalista a partir de outro olhar, que evidencia a atividade gerencial ou tecnocrática. Tecnocrata, ou tecnoburocrata, é o indivíduo que se forma pela universidade, que participa da “organização”, uma espécie de nova forma de poder administrativo assumida pela empresa capitalista, tal como argumentam os economistas Kennet

Galbraith, na obra *O novo Estado industrial* (1969), e Luiz Carlos Bresser Pereira, em *A sociedade estatal e a tecnoburocracia* (1986).

Estariam os estudantes do Ifes e das demais instituições de ensino médio do país, em perspectiva, observando o nível de ensino apenas como “passagem natural” ao nível superior de ensino? Ou seja, a representação de “jovem Titã”, no caso do Ifes, faria sentido agora como algo que melhor propulsionaria o indivíduo à condição de um tecnocrata? De conquista do espaço que outrora pertencia aos “donos do poder” (SUETH, 2009, p.24)? Questionamentos que não desenvolveremos neste trabalho, mas que nos servem de motivação para buscas futuras.

Por hora, cabe ressaltar que a identidade da escola parece persistir atrelada à representação do ensino técnico como símbolo, o que, entendemos, ainda lhe confere identidade histórica, no entanto, é passível de alterações à medida que novos atores adentram a instituição e se movem também com suas representações, seus *habitus*, dentro da cultura escolar. A História como disciplina crítica e social poderia indicar tal perspectiva.

Entretanto, reiteramos que esse “cimento”, esse “Titã” simbólico, que liga presente e passado pode ser demonstrado ainda hoje, quando os discursos que lhe trazem à presença da comunidade acadêmica e da sociedade são utilizados nas festividades escolares, nos hinos, nas menções, ou nas reiteradas referências feitas pela própria literatura histórica sobre a instituição.

Como exemplos dessa presença da representação do “Titã”, elegemos dois fatos demonstrativos, ocorridos nos últimos anos.

Num deles, um evento de inauguração de um dos *campi* do Ifes, uma aluna afirmou: “Entrar em um Instituto Federal não é somente ter uma perspectiva de um futuro melhor, é questão de autoestima. Só quem faz parte desta escola, que veste o seu uniforme e que canta o seu hino, pode descrever o sentimento que se traz no peito”³¹.

³¹ Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/11490-aluna-do-ifes-discursa-para-lula-em-Inauguracao-de-campi>. Acesso em 20 dez 2015.

Em outro evento, um dirigente da escola assim se manifestou: “O hino é a melhor tradução que algum dia alguém poderia fazer desta instituição e, o melhor, foi feito por um aluno”³².

As duas últimas citações nos dão amostra da própria presença manifestada da representação do “Titã”, nas palavras de um aluno e de um dirigente. Exemplos que demonstram como a simbologia do progresso da indústria dos anos 1940 ainda permanece, renovada obviamente pelas demandas do setor produtivo no pós-1964, anos depois do “milagre” e da pressão por formação para o mercado capitalista em expansão.

O Professor 3 (2015), referindo-se também a essa simbologia tradicional, numa perspectiva que nos dá pistas da adesão do Ifes aos ditames econômicos, argumenta:

[...] a tradição é de manter esse ensino e essa qualidade do profissional do mercado [...] lutar pra que tenhamos aqui técnicos que possam atender ao mercado onde ele tiver que trabalhar naquela atividade específica [...] Eu acredito que saia sim, que tenha meninos com perspectivas que podem atingir aí um patamar de excelência [...] São jovens que têm a capacidade de abarcar aí uma posição na sociedade de qualidade, não sei diante de uma pirâmide, dizendo de nível mais alto sim pra ele. (PROFESSOR 3, 2015)

E prossegue, referindo-se à relação do seu campus com a representação dos “Titãs”:

[...] eu vejo a escola técnica mais com essa característica dos Titãs. Por estar numa capital, por estar ali atendendo a clientelas que não tinham um... eram cursos diferenciados, né! E uma escola diferenciada por não estar, não viverem ali o momento [...] Aqui nós temos o momento, uma grande parte que sobrevive, que vive aqui conosco em regime [...] integral. (PROFESSOR 3, 2015)

O Professor 3 (2015) reconhece a existência da representação, mas a associa à antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), hoje *Campus Vitória*. Constatamos que em sua unidade, antes da incorporação realizada pelos Institutos Federais em 2008, tal menção não existia. Apenas atualmente o discurso do “Titã”

³² Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/11382-lancamento-do-livro-do-centenario>. Acesso em 20 dez 2015.

adentra os muros do seu *campus*, relacionado aos destaques contemporâneos do Ifes, de forma geral, e da sua unidade, em particular, nos vestibulares.

O Professor 6 (2015), por sua vez, destaca que percebe no seu dia a dia a preocupação na instituição em se “preservar símbolos, músicas e datas”, e destaca o que seria, pelo seu entendimento, essa preservação:

Então você cria ali um marco de sociabilidade, que marca as pessoas inclusive como referência de que as amizades da escola técnica são mais duradouras que as amizades da universidade, de tantos vínculos e momentos, e símbolos que são produzidos e que as pessoas se apegam a eles, e se apropriam deles na sua vida, nos seus costumes, nas suas relações sociais [...] mas é preciso definir [...] O que seria uma escola de Titãs? Uma escola de Titãs seria uma escola que forma pessoas... tem a música né?! “Celeiro imenso de almas febris”... será que é essa escola que forma pessoas com essas almas febris? [...] a alma febril seria o corresponde da produtividade, da indústria né! [...] ela assume esse ponto de vista na sua tradição, na música “salve a escola de jovens Titãs”, então ela assume essa nomenclatura e de uma forma ou de outra ela tentaria se apropriar disso que estaria representado aí no papel dela dentro do sistema produtivo, do sistema político... (PROFESSOR 6, 2015)

O Professor 6 (2015), percebendo que a representação do “Titã” unifica a comunidade escolar em torno da “melhor preparação para a indústria”, o que se configura no atrelamento aos preceitos meritocráticos da sociedade, ainda observa que, apesar da cultura de escola formadora de técnicos para o mercado de trabalho, existe um paradoxo na atual conjuntura das representações sobre o instituto.

Esse paradoxo se manifesta quando refletimos sobre o entrecruzamento do discurso pela formação técnica, por um lado, e a realidade dos estudantes, de outro: a maioria dos egressos do Ifes vão se dedicar à formação acadêmica, e não ao emprego técnico, tal como frisado há pouco também pelo Professor 5 (2015).

Essa contradição, entendemos, além de demonstrar as alterações pelas quais passou o modelo de produção – de produção em massa, de menores exigências por acúmulo de conhecimento, para produção flexível, em que os níveis de conhecimento precisam avançar devido ao desenvolvimento tecnológico –, envolveria a própria noção de *cultura escolar*, já que oferece riscos ao antigo *habitus* de formação para o trabalho.

O paradoxo fundamenta uma indagação do Professor 6 (2015): “se a cultura é a de formar técnicos para o mercado, e a maior parte dos estudantes pensa na

universidade, o Ifes estaria cumprindo a missão de formar técnicos voltados ao atual modelo produtivo assumido pela economia?” (Professor 6, 2015).

Ressalta o Professor 6 (2015) que isso se aplica mais ao ensino médio integrado, pois a escola ainda forma mão de obra técnica em outras modalidades, tais como na Concomitante (em que alunos já cursam o ensino médio em outras escolas no turno diurno e o técnico à noite, no Ifes), na Subsequente (para aqueles que já terminaram o nível médio e desejam a formação de técnico), além de oferecer também cursos técnicos para jovens e adultos, ao qual o Professor 1 (2015) se referiu enquanto “público adulto trabalhador”.

c) Para quem forma o Ifes?

Ao argumentar sobre aspectos relacionados à função do Ifes enquanto instituição pública de ensino, o Professor 1 (2015) apregoa a ideia de que o Ifes tem formado para as empresas, para o mercado, prioritariamente, e que os próprios professores, em sua maioria da área técnica, acreditam nesse modelo de educação:

Pra quem forma o Ifes, né?! Essa é uma questão importantíssima, eu acho, porque [...] alguns professores acham que a gente forma para as empresas, para o mercado de trabalho, e acreditam piamente nisso, né?! Quer dizer, nós temos um “produto”, que são os alunos, e que devem se formar no mercado de trabalho. Eu acho muito limitador. “Ah eu vou formar o aluno, o aluno vai ser bom pro mercado de trabalho”. Não, eu acho que o aluno tem que ser bom pra ser feliz, acho que é isso! Acho que a gente tem que formar pra felicidade. E aí, formar pra felicidade significa que você tem primeiramente que fazer uma leitura do mundo e como se inserir nele, né?! Quer dizer, o mercado de trabalho é uma fatia desse mundo, não é todo o mundo, é uma fatia desse mundo. Então eu acho que, infelizmente, na cabeça de alguns professores [...] a escola deve formar para o mercado de trabalho. Eu acho que tem que formar para a vida, tem que formar pra cidadania, a gente tem que questionar, né?! Permanentemente, e eu mostro esse problema, que eu gosto de ser palavra, mas gosto de ser ação. (PROFESSOR 1, 2015)

Como percebemos, o Professor 1 acredita que uma cultura escolar voltada unicamente para o trabalho é limitadora. O mercado, para ele, é apenas uma parte da realidade. Eis novamente a crítica, estabelecida agora por um docente de História do Ifes, a uma visão calcada nos pressupostos do capital humano, que associa formação educacional com índices econômicos. Mais uma vez, argumentamos em favor da afirmação de que a educação é um processo dinâmico e, sobretudo,

político. A formação educacional não se limita apenas ao mercado, mas ao mundo de uma forma universalista, como apontou Pacheco (2013).

Sobre as práticas oriundas da cultura para o trabalho dentro dos portões da escola, o Professor 1 (2015) ressalta que alguns docentes parecem crer que se encontram num canteiro de obras, onde os alunos acabam vistos como “peões”, e o professor, como um gerente. Observa ainda que a representação desses professores é a da “escola como fábrica, onde o aluno deve ser pontual, obediente e disciplinado para ser aprovado” (Professor 1, 2015). O Professor 1 (2015) questiona essa representação e defende que os conteúdos devem servir para humanizar, e não apenas “instrumentalizar” os alunos. Mais uma crítica do docente, entendemos, ao utilitarismo presente na escola.

Em suma, reiteramos que a visão do Professor 1 (2015) expressa críticas ao discurso do sistema produtivo, nos termos da aplicação da teoria do capital humano à educação. Porém, cabe destacar que esse discurso, no dia a dia da escola, ainda se encontra enraizado numa visão de formação técnica em grande escala para a indústria, nos moldes fordistas. Ou seja, reflete uma representação que privilegia o aspecto técnico do ensino no Ifes, mesmo com as mudanças de perspectiva verificadas no sistema profissional de ensino, tais como o direcionamento cada vez mais frequente dos egressos às universidades, como já comentado.

Retoma-se aqui a questão paradoxal sobre a mudança de perspectiva na cultura escolar, de uma formação para o trabalho à provável preparação para o ingresso nas universidades. O Professor 3 (2015) nos traz a seguinte indicação:

[...] eu acho que hoje, o aluno... eu digo, não é o corpo docente nosso não, mas é o próprio aluno que já vem pra aqui visando [...] sair daqui pro vestibular que sair daqui pro mercado de trabalho. Antes [...] era diferenciado: o aluno vinha porque ele queria ir pro mercado de trabalho, nem que ele fosse fazer um curso superior e eram técnicos por excelência. Qualquer empresa, nós tínhamos aqui que saiam menino que dificilmente não saía empregado [...] Hoje, acho que a demanda... busca de empresa hoje, aqui com o técnico, ainda existe, sai ainda profissionais em condição de trabalho e de mercado, mas também eu vejo há uma demanda bem menor. (PROFESSOR 3, 2015)

O público escolar, na visão do Professor 3, está mais preocupado com a formação universitária. Obviamente, as exigências de capacitação nos dias atuais se

ampliaram, e não mais é suficiente para o sistema produtivo um profissional que não se enquadre no jogo das constantes capacitações, como apregoou Sennet (2012).

O Professor 2 (2015) é outro docente que também observa no seu dia a dia a tendência de alteração na cultura do ensino médio técnico do Ifes:

[...] ensino médio, então, era meio que um consolo para o filho da classe média e baixa, que não podia fazer o ensino superior. E a escola técnica cumpriu bem esse papel [...] mas hoje nós temos outra instituição [...] Esse aluno, grande parte, não se limita a ficar com o ensino médio técnico, ele usa isso aí como uma ponte [...] trampolim, para ligar o fundamental ao superior, e hoje, aí essa própria aprovação, do Campus Vitória pelo Brasil, vai aguçar isso daí. O pessoal: 'aí, poxa eu to... então vou fazer o ensino lá, porque é de qualidade, eu vou conseguir uma boa nota no Enem, vou conseguir uma boa vaga no ensino superior'. [...] Como que o Ifes está vendo esse curso técnico integrado? [...] Esse aluno está aqui, está levando alguma coisa dessa, da parte técnica? Ele tá nisso aqui no ensino médio... enfim... então fiquei pensando: que formação é essa e como que o aluno tá vendo o Ifes? Um trampolim, praticamente! (PROFESSOR 2, 2015)

Uma escola que oferece cursos técnicos, sob a orientação de uma representação que tradicionalmente ressalta a importância do aprendizado técnico para o “mundo do trabalho”, mas que, no entanto, tem no seu quadro discente a representação de que a vida acadêmica é a que oferece maiores perspectivas. O que poderia vir a ser, então, na visão do Professor 2 (2015), a identidade do Ifes?

Deixamos de ser Cefetes pra ser Ifes. O que é identidade do Ifes? Na minha opinião isso [...] está em processo de formação [...] E isso acaba sendo reproduzido dentro da sala de aula [...] Qual que é a identidade do Ifes? O que é o Ifes? Não que isso não possa acontecer naturalmente. Eu acho que o aluno do ensino médio, querendo ou não, ele vai para o superior, não tem como negar [...] Até porque, muitos questionam isso, 'eu quero ser técnico?', já veem isso com um certo desprezo. [...] “É uma representação, e te falo mais: alguns alunos do ensino médio integrado que vão fazer cursos superiores da área de exatas dizem 'eu estou fazendo Ifes, porque além de ter uma boa qualidade, ter bolsa, ter não sei o que, e eu entrar nas cotas da rede pública, aqui é uma instituição de exatas'. Ele não fala a instituição, mas ele fala 'o Ifes tem exatas'. Ele faz o curso técnico em mecânica [...] então ele acha que está mais preparado, de fato está. Se ele pensar, um aluno nosso aqui [...] por exemplo [...] ele tem uma carga de exatas, disciplinas técnicas da exatas, que ajudam ele no Enem [...] E ele já sai daqui [...] com esse caminho, e com isso as humanas ficam um pouquinho de lado [...] 'ah professor, não é isso... é que o Ifes não deveria ter isso [...] aqui é área de exatas': você sente muito essa representação. A imagem do Ifes ainda é muito associada a exatas, às engenharias. (PROFESSOR 2, 2015)

A mudança de perspectiva da cultura escolar – de técnico para o mundo do trabalho ao preparatório para a incursão acadêmica – mostra-se clara nessa última

argumentação. No entanto, na representação que o docente faz da escola, percebemos também a permanência de um discurso que mantém a ideia de que a escola pertence à área das ciências exatas, pois a própria sociedade a enxerga como instituição preparatória para se cursar uma engenharia ou um outro curso “em exatas”. Isso procede em parte para o Professor 2 (2015), pois a carga horária dessa área do conhecimento “é extensa na instituição, e prepara para o Enem” (Professor 2, 2015).

O Professor 4 (2015), em seu turno, aproxima-se do argumento do Professor 1 (2015) quando defende que o Ifes forma para o mercado:

E pra quem forma o Ifes? [...] o Ifes forma pro mercado de trabalho! Grosseiramente falando, como qualquer escola, como qualquer instituição de ensino... qual é o papel [...] de qualquer instituição de ensino numa sociedade como a nossa? Está preocupada prioritariamente com a formação do indivíduo enquanto mão de obra, enquanto trabalhador. Aí, é lógico, nós temos toda essa preocupação de uma formação humanística, de uma formação cívica, do ser do indivíduo [...] Forma como mão de obra, ou formação, vou usar um termo aqui talvez assim, mas forma pra formar um exército de mão de obra pra poder beneficiar os grupos já socioeconomicamente dominantes. Eu não tenho dúvida disso! Ninguém é ingênuo [...] nós estamos servindo ao capital! Nós estamos servindo às empresas. Pra isso que o instituto, pra isso que o Estado pensou predominantemente a formação. [...] existe todo um histórico de preocupação da classe dominante de domesticar a mão de obra e capacitá-la pra poder virar depois, realmente, mão de obra assalariada. Então, acho que ninguém pode ser ingênuo de achar que está fazendo alguma coisa diferente. (PROFESSOR 4, 2015)

Percebemos, no depoimento do Professor 4 (2015), sua posição na ideia de que o mercado ou os fatores econômicos possuem proeminência no que se refere à educação como um todo, não apenas no ensino técnico.

Nesse sentido, podemos nos utilizar das suas palavras e supor que, desde a criação das EAAs, no início do século XX, a principal preocupação dos grupos política e economicamente dominantes foi a de controlar os rumos da sociedade, mesmo que por meio da educação. Esta era higienista no início (EAAs) e, posteriormente, tecnicista, formando o “exército de mão de obra assalariada” (Professor 4, 2015). Hoje a educação continua sendo ponta de lança no que se refere à perspectiva de desenvolvimento econômico, seja individual, seja nacional, segundo a teoria do capital humano.

Quanto à noção de cultura escolar para o trabalho, observa o professor que, se colocarmos “na balança” a formação humanística de um lado, a qual classifica como “cívica e cidadã”, e a “formação para o trabalho” do outro, a segunda vai prevalecer, pois “ela é a própria formação para a produção” (Professor 4, 2015). Nesse sentido, entende-se que o discurso de significação de mundo produzido pela teoria do capital humano encontra-se ainda arraigado, pois acredita-se que, quanto mais produtivo e mais capacitado for o indivíduo, maiores são possibilidades de desenvolvimento para si próprio e para o país. O que não deixa de ser verdade, mas se isso for levado em conta sem a devida criticidade e profundidade histórica, acaba voltando-se para a meritocracia como elemento único de mediação entre indivíduos e grupos sociais.

O Professor 4 (2015) apresenta-nos ainda uma crítica ao que denomina “demasiada procura” pelo ensino superior, e argumenta que no Brasil existe discriminação com o ofício técnico. Entendemos que a crítica do docente talvez se refira à histórica dualidade na educação brasileira, que sempre reservou aos grupos mais abastados da sociedade as melhores colocações a partir do estudo acadêmico, condicionando os grupos menos favorecidos ao ensino técnico para o trabalho. Sobre esse ponto, considera:

[...] percebo que os professores da parte técnica também têm uma angústia muito grande, porque na parte do segmento, na escola em que eu trabalho, no ensino médio, os alunos estão pouco preocupados [...] eles fazem só por formalidade. Eles fazem as coisas da parte técnica muito pouco... porque na verdade não é o foco deles. O aluno quando entra aqui ele está preocupado com o que vai fazer dali a algum tempo o Enem e ponto. [...] Entra pra universidade! Ele não tem a obrigação de ser técnico. Aí já vem toda uma outra reflexão, né?! Em função exatamente da própria história da cultura brasileira, que é de menosprezo do trabalho técnico, o trabalho vamos dizer manual, braçal. Valoriza muito o trabalho intelectual, né?! Todo mundo quer ser o tal do doutor [...] porque todo pai e toda família quer que o filho seja doutor? Porque não quer que o menino... bom, vem aí a questão da meritocracia, de ascensão social, aquela questão do raciocínio pequeno burguês, né?! Enfim, dos novos ricos e essa coisa toda. [...] porque vamos combinar que nem todo mundo tem dom pra ser intelectual. No Brasil parece que todo mundo tem que ser intelectual [...] Eu não estou dizendo que alguns nasceram para mandar e outros nasceram pra obedecer... mas [...] porque nós não valorizamos os serviços técnicos [...] as pessoas veem como menores, né?! Não se dá o devido valor. Então eu acho que tem um pouco da cultura do escravo no Brasil, a cultura do senhor e do escravo, não sei, né, acho que vem, acho que tá no sangue isso. (PROFESSOR 4, 2015)

Entendemos que a referência ao “todo mundo quer ser o tal doutor” (Professor 4, 2015) é empenhada no sentido de demonstrar a forma como a educação nos dias atuais está apoiada numa concepção meritocrática que busca a todo tempo escapar do “fantasma da inutilidade” (SENNET, 2012, p.85), incrementando seu capital humano para competir. Daí a preocupação de se graduar academicamente para seguir na vida em ritmo de ascensão social.

Sugere ainda o Professor 4 (2015), em sua significação, que nem todos teríamos o “dom de sermos intelectuais” (Professor 4, 2015) e questiona por que as pessoas não valorizam o ensino técnico, visto com menor grau de importância. Ao que tentamos responder, em parte: pelas mudanças no sistema produtivo, que não mais requer trabalhadores especializados em apenas uma função, mas flexíveis e com especializações em nível superior.

Essa referência à perda de prestígio do ensino técnico, feita pelo entrevistado acima, nos suscitou a pensar sobre o papel de uma escola profissionalizante, que oferece tanto disciplinas técnicas quanto as chamadas propedêuticas, de “formação geral”. Tudo isso numa cultura escolar voltada para o trabalho. No entanto, pelo discurso em torno da qualidade de ensino realizado pela instituição, esta acaba tendo, como atestado pelo Professor 4 (2015), sua característica fundamental – a formação técnica – diminuída diante das demandas por maior capacitação do atual sistema produtivo flexível, como dissemos.

Essas exigências acabaram levando a própria escola a se modificar estruturalmente ainda na década de 1990, como atesta o seu processo de “cefetização”, descrito por Sueth (2009) no capítulo anterior, quando passou a oferecer cursos de tecnólogo e engenharias juntamente com a separação dos cursos técnicos do ensino propedêutico. Hoje o Ifes já oferta também variados cursos de pós-graduação.

Tal reflexão nos levou ainda à problematizações acerca da convivência entre as próprias áreas do saber dentro da instituição: como se relacionam ou se integram dentro do Ifes as disciplinas propedêuticas e técnicas, visto que a própria categorização dos cursos de nível médio técnico os classifica como “integrados”? Afinal, que tipo de integração o Ifes oferece entre os diversos saberes por lá ensinados?

Observando Fonseca (2003), que anteriormente frisou que “[...] as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições [...]” (FONSECA, 2003, p.16), entenderíamos que as representações históricas no Ifes, que sugerem uma cultura escolar voltada para o trabalho, tendem a ser dominantes, e o discurso pela técnica, a ser absorvido mais fortemente enquanto significação de mundo pelo público docente e discente.

Ao mesmo tempo, observando os relatos docentes, que por vezes nos demonstram até mesmo o contrário, ou “o ausente” de Chartier (1990), reiteramos um questionamento que nos cede elementos de problematização para outros estudos: se o discurso pela técnica é a representação dominante no Ifes, a realidade de grande parte dos alunos que se põem a prestar os vestibulares visando ingressar nas universidades atesta a veracidade do mesmo discurso? Sem dúvida, um importante item a ser verificado, na expectativa de entender para quem forma o instituto.

d) O ensino integrado: percepções

Voltamos às análises inserindo outro item importante presente nos depoimentos: a integração entre as áreas do saber no Ifes. Decidimos iniciar este tópico com uma breve exposição, que defende o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI) como elemento inovador e inclusivo para a sociedade brasileira.

Eliezer Pacheco (2011), referindo-se ao papel da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) na gestão da educação profissional no Brasil, nos traz um importante elemento informativo acerca da proposta de se tornarem os Institutos Federais escolas de educação integrada e inclusiva:

[...] o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar o papel do gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. Igualmente, o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos.

Quando lembramos que um colégio industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago, é importante registrar que isso foi possível somente porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, Física, Química, Matemática, Mecânica, Desenho Industrial, História, Filosofia, Português e Francês, entre outras disciplinas. [...] Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na rede federal. (PACHECO, 2011, p.11)

Como entendemos em Pacheco (2011), a proposta de um ensino médio integrado e politécnico, que busca abrir um leque de possibilidades para a formação de uma sociedade mais democrática, participativa e inclusiva, superando o individualismo próprio do neoliberalismo, como conta o mesmo autor (2011):

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira. (PACHECO, 2011, p.7)

Tomando como referência as palavras de Pacheco (2011), apreendemos que as discussões sobre a integração curricular e a contextualização política, econômica e cultural dos conteúdos deveriam ocorrer no cotidiano da escola, entre as disciplinas, perfazendo o ideal do ensino médio integrado.

Essas constatações no âmbito da proposta do que deve ser a integração abrem espaço, mais uma vez, para os depoimentos. Afinal, questionamos, tomando como modelo a projeção do MEC a partir de 2008, representada no ideal descrito por Pacheco (2011): existe integração entre as áreas do conhecimento e suas disciplinas? Se existe, que tipo de integração se dá no ensino médio integrado do Ifes?

O Professor 1 (2015), ao se referir ao ensino médio ofertado aos jovens adultos, e estendendo sua análise para os cursos integrados regulares do Ifes, enxerga a necessidade de que, entre os docentes e os demais setores da escola, haja mais

comunicação, com o objetivo de se realizar um ensino que atenda a todos em suas especificidades. Um constante diálogo com vistas à realização de uma integração verdadeira entre saberes e conteúdos. Assim, destaca:

Pra mim, o que existe não é só estudante, é cidadão. São pessoas que chegam aqui e devem ser atendidas da melhor forma possível, e o grande problema é que a escola é que tem que se adaptar a esse aluno! [...] qual é a dificuldade em manter esse aluno? É que todo mundo tá nas suas caixinhas, tem os seus problemas [...] e não dialogam entre si. E ao não dialogarem entre si, você entra numa sala de aula, quer dizer, quando começa a aula de Matemática é a aula de Matemática; quando começa a aula de História, é aula de História; de Geografia e de História... e não há diálogo entre elas! E ao não haver diálogo entre elas, o que acontece? O aluno acaba sendo bombardeado de conteúdo, então, na minha visão, a escola é profundamente conteudista. Mas quando eu digo escola, eu digo: é uma perspectiva do professor, ou seja, é o professor que tem uma visão conteudista [...] e ele acaba [...] massacrando esse aluno [...] Quando o aluno é da classe média, os pais buscam alternativas, colocam o aluno pra estudar [...] no contraturno, não é?! Pagando pra que eles possam dar conta daquilo lá. Quando é aluno da classe popular, tão reprovado! Quer dizer, é como acontece [...] você entra com 40 alunos, no terceiro módulo você tá com 10 alunos, uns 15 alunos. [...] A evasão é muito grande, justamente devido a essa falta de diálogo entre as disciplinas [...] eu acho que se houvesse maior articulação entre os professores, eu acho que resolvia o problema. Mas eu também acho que, no ensino regular há uma desilusão com o ensino médio. O aluno está desiludido. Por quê? Porque ele não vê sentido nisso aqui, um monte de disciplinas que se cruzam e que não dialogam entre si... E é um problema [...] de concepção de uma educação fragmentada. (PROFESSOR 1, 2015)

O Professor 1 (2015) questiona o modelo de ensino que considera fragmentado no Ifes. A ausência de diálogo entre as áreas acaba por comprometer a ideia de um verdadeiro ensino integrado, nos moldes defendidos por Pacheco (2011). Nesse sentido, entendemos, com as suas palavras que, se a escola não busca motivar os alunos relacionando os conteúdos discutidos, a tendência é a de que haja um desinteresse daqueles em permanecer na sala de aula, pelo menos no que se refere aos alunos jovens e adultos, com quem trabalha o Professor 1 (2015).

No ensino regular integrado, ao completar 18 anos, os alunos podem solicitar a certificação do ensino médio a partir de sua pontuação no Enem³³. E são muitos os

³³ Conforme a legislação contida na Resolução do Conselho Superior Nº 35/2015, a Portaria Normativa MEC Nº 10, de 23 de maio de 2012, o Edital do INEP Nº 6, de 15 de maio de 2015, a Portaria INEP Nº 179, de 28 de abril de 2014, a Retificação da Portaria Nº 179, de 28 de abril de 2014, publicada no DOU em 22 de julho de 2014, são publicados editais para que os alunos, a partir dos dezoito anos solicitem a certificação de conclusão do ensino médio ou a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2015. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/processosseletivos/item/2010-ps-12-certificacao-de-conclusao-do-ensinomedio>. Acesso em 13 jan 2016.

que solicitam essa certificação, demonstrando que nem sempre o curso técnico tem proeminência sobre a perspectiva de futuro desses egressos, interessados numa formação mais aprofundada, nos parâmetros de uma tecnocracia, resultante dos novos modelos flexíveis da economia capitalista.

O Professor 2 (2015), também argumentando sobre a ideia de integração nos cursos de ensino médio regular do Ifes, admite que muitas vezes não percebe diferenciação entre os cursos chamados integrados e um ensino médio regular, “tradicional”:

[...] não sinto que nós fazemos no integrado um ensino diferente do não integrado. Aí eu me pergunto, será que um curso integrado não teria que ter uma discussão diferenciada? E mais... estamos caminhando aí para termos campi ampliados, como já tem o integral. O que é o ensino integral? Porque o problema é de a gente querer aplicar [...] mesmo molde e tudo. Não pode! Ensino médio dito tradicional é uma coisa, o integrado é outra. Tem o comum, que é comum, mas o integrado ele tem a parte técnica e como é que se dá a integração disso daí? [...] Como que as matérias do núcleo comum dialogam com o integrado, porque sabemos que teria que ter isso daí [...] (PROFESSOR 2, 2015)

A ausência de metodologia de aplicação de cursos integrados parece ser a tônica de um ensino que continua sendo estabelecido nos moldes tradicionais. O Professor 2 (2015) parece defender o mesmo que o Professor 1 (2015), ou seja, mais diálogo entre as áreas do conhecimento e mais propostas de integração entre seus conteúdos, para que a escola possua de fato essa “identidade integradora” (Professor 2, 2015).

Outro docente que questiona a real materialidade da proposta integradora do ensino médio do Ifes é o Professor 4 (2015). Um dos pontos problematizados por esse docente encontra-se na própria formação prévia dos docentes. Argumenta que muitos profissionais que ministram aulas no Ifes não possuem ainda formação para tal ofício, o que se configuraria, no seu entendimento, uma lacuna no processo educativo interdisciplinar e integrador, como proposto no projeto dos Institutos Federais e defendido por Pacheco (2011):

Uma lacuna que precisa ser resolvida, porque nós temos aqui muitos professores que são professores, dão aula, mas não têm uma formação. [...] Os grandes problemas [...] que acontecem, de relacionamento de professor-aluno estão muito ligados a essa lacuna, quer dizer né, essa falta, essa ausência, essa carência de uma formação pedagógica [...] a gente fica um pouco frustrado com isso [...] sempre foi assim no instituto: faz-se um

concurso e um profissional, de qualquer área, vou citar aqui apenas aleatoriamente [...] Um engenheiro pra dar aula, quer dizer, ele fez toda sua vida acadêmica pautado na engenharia, e então ele resolve ser professor. Mas que formação pedagógica ele recebeu pra ser professor? Né?! Então, eu acho que é uma falha que o instituto comete que é até ruim para o professor que vai entrar em sala de aula. Eu lembro quando começou a abrir o ensino médio aqui, o primeiro ano, os professores que não tinham licenciatura eles ficaram apavorados, como é que nós vamos lidar com esses meninos? [...] Das áreas técnicas! [...] Então essa é uma lacuna, que eu acho que realmente quando não se tem essa formação e grande parte dos professores não tem. [...] Uma capacitação inicial, uma formação inicial até pra preparar uma aula. [...] Forma o indivíduo no concurso e ele é “jogado” numa sala de aula, e ele resolveu ser professor, mas sem ter o *know-how* específico pra ser professor. Eu acho que isso é uma falha que o instituto apresenta. (PROFESSOR 4, 2015, grifo nosso)

Parece-nos ser a tônica dos depoimentos a preocupação com a ausência de integração no ensino médio integrado do Ifes. Pelo menos no que diz respeito aos conteúdos de ensino, suas respectivas áreas, bem suas relações de troca com outros saberes nas mesmas coordenadorias de curso ou entre coordenadorias.

Nesse sentido, a predominância da representação da escola como técnica ou “de exatas” acaba se impondo, como frisou o Professor 2 (2015), pelo menos até que se materializem espaços de integração inicial entre os próprios docentes. Voltaremos a falar dessa predominância das exatas no próximo tópico, referente à categoria de análise C.

No atual quadro de interpretação dos entrevistados, como podemos perceber nos relatos, tem-se a percepção de que os professores do Ifes, hoje, muitas vezes realizam seus planejamentos e aplicam suas atividades de forma isolada, sem o devido diálogo entre os saberes, defendido por Pacheco (2011) para que se concretizassem as condições para “[...] o surgimento de um José Saramago [...]” (Pacheco, 2011, p.11), ou, numa linguagem menos alegórica, um ser humano mais bem preparado para a vida em todos os sentidos.

Assim, constatando a ausência desses espaços para discussão levantada acima, o Professor 1 (2015) reflete:

Sem dúvida. Acho que falta discussão, [...] e como diz, é, talvez não seja só um problema da instituição. Claro que é a instituição para dar o “pontapé”, mas também do próprio professor. Quer dizer, nós estamos hoje numa carência [...] falta de tempo [...] Todo mundo tá correndo atrás da sua capacitação, então tá todo mundo tomado de outras atividades de capacitação e que não tem tempo. Tempo para o sindicato, tempo pra fazer uma discussão ali [...] hoje nós estamos vivendo essa euforia pela

capacitação. [...] essas questões de discussão da disciplina, por exemplo, e aí eu até coloco em dúvida, quer dizer: o sindicato, por exemplo, já fez uma chamada [...] sobre essa discussão das humanidades³⁴ [...] e não sei se isso teve ou não efeito, mas eu também não sei se a direção da escola, do Ifes, chama pra isso... os professores precisam se encontrar mais e debater mais. Colocar os seus problemas, as suas dificuldades, que são problemas teóricos, da disciplina e tudo mais, mas são problemas também de ordem comportamental, entendeu?! De atitude, o professor não sabe como fazer, acha que basta a chamada e presença que isso vai, ou nota [...] ameaçar o aluno com presença ou falta, ameaçar aluno com prova, coisa assim, isso não é suficiente pra dar qualidade do ensino [...] a gente só vai conseguir superar isso aí se a gente conseguir fazer fórum de discussão [...] dentro dos cursos [...] Eu não digo só da disciplina História [...] Eu acho que não precisam ser necessariamente [...] fóruns específicos, mas que os cursos reúnam os seus professores, discutam as suas práticas, discutam a sua teoria de educação para que possa mudar, porque se não acaba... e aí, é a formação do profissional na sua própria vivência escolar [...] quer dizer... é cada um lendo e debatendo que a gente vai construir [...] não é um problema só da disciplina não, vai muito além disso. (PROFESSOR 1, 2015)

O Professor 1 (2015) ressalta que a vida dos profissionais da educação é hoje permeada pela necessidade de constantes capacitações, como afirma no depoimento acima, o que nos aproxima da teoria do capital humano e da menção ao “fantasma da inutilidade” de Sennet (2012), pois a vida acadêmica também se encontra crivada pelas constantes exigências de produção e de capacitação, bem como da crença no poder da educação no desenvolvimento econômico.

Por outro lado, vale lembrar que essa possibilidade de se capacitar já havia sido mencionada pelos próprios docentes quando da classificação do Ifes como local privilegiado de trabalho. Entretanto, o Professor 1 (2015) refere-se a essa necessidade constante como influência negativa para a ausência de tempo dos docentes. Em consequência, tem-se o prejuízo de um planejamento mais integrado.

Temos então o seguinte quadro: se, por um lado, observa-se a satisfação com a proposta inicial de ensino médio integrado (PACHECO, 2011), por outro lado, a escola representa também um caminho para a universidade, como frisado anteriormente; ao mesmo tempo, o discurso que privilegia o aspecto técnico do ensino ainda impera na instituição. Isso leva o Professor 1 (2015) a ressaltar o caráter meritocrático da escola. Observemos suas palavras:

[...] agora saiu mesmo [...] que é a melhor escola do Brasil, né?! Eu não acho que isso seja uma coisa relevante, entendeu?! Acho que isso não é uma coisa relevante, no sentido de... que educação nós estamos dando a

³⁴ Referência ao I Seminário das Humanidades, organizado pelo Sinasefe e realizado no *Campus Serra* no ano de 2012. Voltaremos a mencionar esse evento na próxima categoria de análise.

esse aluno? É meritocrático [...] No sentido que não significa necessariamente tá formando pra cidadania, né?! Os alunos estão ali fazendo, e claro [...] a maioria ainda, são alunos de classe média [...] assim, pelo menos é a impressão que eu tenho, que eles têm aula de inglês, aula de piscina, tem outras atividades que as famílias conseguem fazer e tudo isso faz a diferença. (PROFESSOR 1, 2015)

Se os Institutos Federais se destacam nos certames vestibulares e em outros concursos; se formam, com qualidade reconhecida, técnicos demandados pelo mercado; e, finalmente, se têm como proposta a realização de um ensino diferenciado, integrado e politécnico, a definição mais plausível seria, portanto, a de que a instituição reserva para todas as áreas do saber – aplicadas ou teóricas – espaços para aprendizado coincidentes com os níveis percebidos nos discursos e representações de escola de excelência.

Passemos a essa verificação na última categorização do nosso trabalho, observando nas palavras dos entrevistados o que se passa relativamente à disciplina e à área de História no Ifes, que é o nosso objetivo principal de estudo.

4.6.3 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFES: “CLIO” NO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DOS “TITÃS” (CATEGORIA C)

Neste início de análise do lugar da História no Ifes, decidimos por ilustrar melhor a situação dos docentes no que se refere à sua localização temporal e espacial em sua função, observando também a presença ou ausência de espaços para discussão de diretrizes para o ensino de História e integração entre os saberes do ensino médio integrado.

O Professor 1 (2015) leciona há mais de vinte anos no seu *campus* e se encontra atualmente lotado numa coordenadoria dedicada ao ensino de adultos trabalhadores. Nessa coordenadoria ainda existe mais um docente de História, ao passo que em outra coordenadoria, de área, estão lotados mais dois docentes, totalizando quatro docentes dedicados ao ensino de História no *campus*.

Segundo relatos do Professor 1 (2015), não existem reuniões regulares para definição de diretrizes curriculares em História. Essas acontecem apenas dentro das coordenadorias específicas, juntamente com docentes de outras áreas, técnicas ou propedêuticas.

O Professor 2 (2015) leciona no Ifes há quatro anos e está lotado numa coordenação de curso técnico. Ministra aulas tanto no ensino médio integrado quanto nas graduações do seu *campus*. Além desse professor, trabalha no *campus* mais um docente de História.

O Professor 2 (2015) relatou que no seu *campus* também não existem espaços de discussão específicos para a área curricular de História.

O Professor 3 (2015), há trinta anos integrando o quadro docente da escola, descreveu que no seu *campus* existem atualmente mais dois professores formados em História. O Professor 3 (2015) ministrou História por vinte e cinco anos, mas atualmente ministra outras duas disciplinas das ciências humanas. Por isso, inclusive, decidimos entrevistá-lo, objetivando ampliar um pouco mais o nosso diagnóstico dentro da área das chamadas *humanidades*. O docente encontra-se atualmente localizado numa coordenação geral de ensino do seu *campus*.

Relata o Professor 3 (2015) que somente existem reuniões gerais de coordenação, com a presença de profissionais de várias áreas. Porém, nada específico para definição de diretrizes de História ou de qualquer outra disciplina.

O Professor 4 (2015) é o único de História em atividade no seu *campus*. Há oito anos integrando o quadro de servidores do instituto, o docente encontra-se atualmente lotado numa coordenação de curso técnico, pois no *campus* inexistem uma coordenação de formação geral, ou núcleo comum, local das disciplinas propedêuticas. Por essa razão, na entrevista, ressaltou que nessa unidade escolar também não existem reuniões específicas para a definição de diretrizes curriculares visando ao ensino de História.

O Professor 5 (2015), que há quatro anos leciona no Ifes, também é o único docente de História do seu *campus*. Nesse sentido, relatou que não existem reuniões específicas de área, mas apenas a perspectiva de reuniões, no futuro, dedicadas à grande área das ciências humanas, reunindo docentes das áreas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Ressaltou ainda que existem trabalhos multidisciplinares realizados nessa área.

O Professor 6 (2015), atuante há três anos no Ifes, é lotado numa coordenação específica de curso, que abarca disciplinas do chamado núcleo comum

(propedêuticas). O *campus* do Professor 6 também conta com outro docente de História, totalizando dois professores da área.

O Professor 6 (2015) relatou ainda que existem no seu *campus* algumas reuniões por área de conhecimento, porém, sem calendário definido previamente. O que existe são cerca de duas reuniões, sendo uma no início do ano letivo e outra na metade do ano, visando à definição de conteúdos anuais, metodologias de ensino e visitas técnicas. Porém, tais eventos não são específicos, com o objetivo de se discutir diretrizes para a disciplina de História, já que outros professores também participam.

Observemos, a partir deste momento, as evidências dos docentes acerca do espaço de tempo reservado à História nos programas de cursos e matrizes curriculares. Também observaremos algumas matrizes curriculares, com o que pretendemos avaliar se, na percepção dos entrevistados, a carga horária reservada à disciplina de História (bem como das demais disciplinas da área de ciências humanas) seria suficiente para o bom andamento das práticas a ela atinentes e para a formação mais integral dos estudantes.

a) História: carência de espaço e desvalorização

O Professor 1 (2015) acredita que no Ifes as disciplinas da área de humanas possuem pouco espaço nas grades curriculares. Estas seriam, na sua visão, “elaboradas com o intuito de privilegiar as disciplinas técnicas” (Professor 1, 2015) – por questões que impõem o fator técnico-profissional em evidência. E esclarece: “Os professores da área técnica, eles têm pontuado a própria formação dos cursos [...] eles fazem a grade curricular [...] colocam o mínimo possível de História, Filosofia. Nem tinha! Filosofia não tinha” (Professor 1, 2015).

Dessa forma, argumenta o Professor 1 (2015) que, mesmo que o docente possua liberdade para planejar e executar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como revelou no início da categoria B, persiste a limitação no ponto de vista da distribuição de carga horária para a História e para as outras disciplinas ligadas às ciências humanas.

Abaixo, dois quadros demonstram a distribuição de carga horária de cursos em dois diferentes *campi* do Ifes, um localizado no sul do Estado (Alegre) e outro no norte do Espírito Santo (São Mateus).

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroindústria do *Campus* Alegre

Formação Profissional

ÁREAS DO CONHECIMENTO/DISCIPLINA		HORA/AULA (50 min.)			Total Geral
		2009	2010	2011	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Básico	Introdução a Agroindústria	2	0	0	80
	Legislação Aplicada aos Alimentos	2	0	0	80
	Conservação dos Alimentos	2	0	0	80
	Nutrição e Análise Sensorial	2	0	0	80
	Instalações Agroindustriais	2	0	0	80
Bioquímica	Água e Higiene Industrial	3	0	0	120
	Microbiologia e Biotecnologia	0	3	0	120
	Bioquímica e Bromatologia	0	3	0	120
	Tratamento e Aproveitamento de Resíduos Agroindustriais	0	0	2	80
Produtos de Origem Animal	Tecnologia de Ovos e Pescado	0	0	2	80
	Processamento de Carne	0	4	0	160
	Processamento de Leite	0	4	0	160
Produtos de Origem Vegetal	Farinhas e Panificação	0	0	2	80
	Processamento de Vegetais	0	0	4	160
Totais	Subtotal semanal de aulas	13	14	10	----
	Subtotal anual em aulas	520	560	400	1480
	Total em horas	433,33	466,67	333,33	1233,33
Prática Profissional	Estágio Curricular	0	0	3	100
TOTAL GERAL					1333,33

Formação Geral – Ensino Médio

ÁREAS DO CONHECIMENTO/DISCIPLINA			HORA/AULA (50 min.)			Total Geral
			2009	2010	2011	
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	400
		Artes	1	0	0	40
		Inglês	2	2	0	160
		Espanhol	0	0	2	80
		Educação Física	2	2	2	240
	Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	480
Física		2	2	2	240	
Química		2	2	3	280	

	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Biologia	3	3	3	360
		História	0	2	2	160
		Geografia	2	2	0	160
		Filosofia	1	1	1	60
		Sociologia	1	1	1	60
	Subtotais	Subtotal semanal de aulas	23	23	22	---
		Subtotal anual em aulas	920	920	880	2720
Subtotal em horas		766,67	766,67	733,33	2266,67	
Parte Diversificada	Introdução à Gestão	2	0	0	80	

Fonte: www.ifes.edu.br. Acesso em 12 fev 2016

Quadro 2 - Matriz curricular do Curso Técnico em Mecânica do Campus São Mateus

CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA						
Integrado com Ensino Médio - Aprovada na SCET: 25/Set/2008						
Carga Horária do Curso dimensionada para 36 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos durante o ano						
					Carga Horária Dimensionada:	36
					Duração da aula:	50
					semanas	
					minutos	
Componente Curricular	Ano				Totais (horas)	
	1º	2º	3º	4º		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	3	2	2	2	270
	Matemática	3	3	2	3	330
	Física	3	2	3	2	300
	Química	4	3	2		270
	Biologia		3	2	3	240
	História		2	2	2	180
	Geografia		2	2	2	180
	Educação Física	2	3			150
	Filosofia/Sociologia	1	1	1	1	120
	Artes				2	60
	Total Base Nacional Comum	16	21	16	17	2100
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (Inglês)		2	2		120
	Informática	2				60
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	1			1	60
	Gestão Empresarial				2	60
Total Núcleo Diversificado	3	2	2	3	300	
Total aulas/semana (Base Comum + Diversificado)		19	23	18	20	2400
Núcleo Profissional	Processos de Fabricação	4				120
	Desenho Mecânico e CAD	4				120
	Elementos de Máquinas e Mecânica Aplicada	3				90
	Materiais		3			90
	Máquinas de Fluxo		2			60
	Eletricidade Aplicada		2			60
	Hidráulica e Pneumática			3		90
	Processos de Usinagem			3		90
	Tecnologia da Soldagem			3		90
	Lubrificação			3		90
	Manutenção				4	120
Máquinas Térmicas				3	90	
Ensaio de Materiais				3	90	
Total aulas/semana Núcleo Profissional	11	7	12	10	1200	
Total Geral aulas/semana		30	30	30	30	
Total Etapa Escolar no curso						3600
Estágio(Opcional)						400
Carga Horária Total do curso(Etapa Escolar+ Estágio)						4000
Nº total de Componentes no ano		11	13	13	13	
Núcleo Complementar	Componentes Optativos – Extra Curricular					
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1				30
	Esportes		1			30
	Arte e Cultura			1		30
	Projetos Técnicos				1	30

Fonte: www.ifes.edu.br. Acesso em 12 fev 2016

Percebemos, nos quadros apresentados, o espaço próprio de curso reservado às disciplinas técnicas, o que nas dinâmicas assumidas pelo corpo docente e discente,

a partir do seu contato com a estrutura oferecida, acaba por tornar o Ifes uma escola de aplicação de qualidade, tal como descrito pelo Professor 5 (2015).

Já no segmento que diz respeito à Base Nacional Comum, espaço reservado às propedêuticas, percebe-se um destaque dado, sobretudo, às disciplinas oriundas das ciências naturais e exatas (Matemática, Física, Biologia e Química), e de linguagem (Língua Portuguesa). As disciplinas de História e Geografia possuem espaços menores, ao passo que Filosofia e Sociologia permanecem no que poderíamos caracterizar como “segundo plano”, visto que alguns *campi* nem sequer possuem espaço próprio de carga horária.

O Professor 2 (2015) ressalta que, no conjunto das grades curriculares, a carga horária de História fica aquém do necessário para se trabalhar com “uma concepção historiográfica crítica, reflexiva, problematizadora” (Professor 2, 2015). Ressalta que são apenas duas horas-aula de História, ministradas em três dos quatro anos de ensino médio integrado. Nesse sentido, diz: “Isso aqui, para trabalhar de forma digna, é humanamente impossível. Aí você tem que tomar cuidado para não cair naquela onda do cursinho (...) daquele velho *esqueminha e vomitar*” (Professor 2, 2015).

“Vomitar” conteúdos significa, ao certo, aderir a uma concepção de ensino que cede a uma pressão feita pelos próprios alunos, ansiosos e influenciados por aquela representação de que o Ifes prepara com qualidade para o Enem. “Eles querem, acham que o Ifes vai passar no vestibular, e não é esse o ensino que nós podemos trabalhar” (Professor 2, 2015), comenta o entrevistado, referindo-se à pretensão de ministrar História de forma mais livre e crítica, como explicitado acima.

Essa ausência de espaço é fundamentada, segundo o Professor 2 (2015), pelo predomínio do discurso que defende as ciências exatas na instituição. Obviamente, o docente não descarta a importância delas numa escola de ensino técnico. Porém, destaca que, quando o debate se refere à participação das disciplinas de humanas nos currículos e na distribuição de carga horária, a tendência é sempre a de redução do espaço destas.

Isso acontece, segundo o Professor 2 (2015), talvez pelo fato das humanas não serem enxergadas como utilitárias, no que se associa ao sentido que expusemos a partir de Bittencourt (2002) no primeiro capítulo. E frisa a esse respeito:

[...] participamos de discussões [...] que têm uma carga horária mínima, porque se tivesse uma normativa que no integrado a carga horária fica livre, cabendo à instituição decidir... acho que a História seria uma 'palestra' [...] seria uma matéria que sequer forma. (PROFESSOR 2, 2015)

O Professor 2 (2015) também se refere aos concursos que, há pouco tempo, ainda atrelavam num mesmo edital as disciplinas das ciências humanas:

Filosofia e Sociologia [...] em alguns *campi* devem estar junto [...] o próprio professor [...] você vê que é de um concurso que juntou tudo isso [...] quando veio lá, requisitou ser licenciado em História ou Geografia, e o cara que passasse, ele daria aula de História e Geografia. Então, se passasse em Geografia, era aula de História, se passasse em História era aula de Geografia [...] o que é minha leitura disso? É de que a Geografia é a mesma coisa, e que humanas se resume, História se resume, e Geografia e História se resume a alguém falando qualquer coisa [...] aí eu vejo o predomínio das exatas. Por quê? Essa estrutura mostra que humanas então não é importante? Tá lá porque tem que ter! Ela fica, e ela tem um espaço menor, os alunos acabam tendo acesso a essa concepção no dia a dia. (PROFESSOR 2, 2015)

Uma análise de alguns editais de contratação de professores efetivos para os cursos de ensino médio integrado do Ifes parece apontar na direção do que diz o Professor 2 (2015), e ao entendimento de que a área de humanas é subvalorizada. Um exemplo disso é que, pelo menos até o ano de 2011, percebemos a ausência no reconhecimento de especificidades de disciplinas das ciências humanas no ato de abertura de concursos públicos para docentes. A exigência da formação – pelo menos no momento em que foram escritos tais editais – não se dava de forma específica, por área de formação.

Tal ausência talvez resultasse, naquele momento, de certa falta de atenção por parte da organização dos certames, que são frequentemente organizados por servidores da própria instituição. No entanto, poderíamos sugerir que, num evento como esse, pode também a ação das representações (de que as humanidades não são, em si, utilitárias ao modelo de desenvolvimento econômico vigente) influenciar na importância que se dá a uma ou a outra área de conhecimento, e, nesses casos, apostando mais na importância das ciências exatas na condução das

representações dominantes no instituto, o que faz parte de sua cultura escolar ou do seu *habitus* (SETTON, 2003).

Observemos alguns exemplos nas informações contidas nos editais de concursos públicos abaixo, em que demonstramos a oferta de vagas para as humanidades e as atribuições dos docentes porventura aprovados:

1) Edital 06/2010, de 6 de março de 2010 (provas e títulos para docentes da área de humanidades)

A)

Filosofia/Sociologia	01	Linhares	Graduação em Filosofia; ou Graduação em Sociologia; ou Graduação em Ciências Sociais		
	01	Venda Nova do Imigrante			
Disciplina / Área	Nº. de Vagas	Local de Trabalho (Campus)	Titulação Mínima Exigida	Classe / Nível de Ingresso	Remuneração Inicial (40h)*
Geografia	01	Cariacica	Licenciatura em Geografia		
	01	Linhares			
	01	Nova Venécia			
História/Geografia	01	Venda Nova do Imigrante	Licenciatura em História ou; Licenciatura em Geografia		
História/Filosofia	01	São Mateus	Licenciatura em História com Especialização em Filosofia ou; Graduação em Filosofia com Especialização em História ou; Licenciatura em História e Graduação em Filosofia ou; Licenciatura em História e Mestrado em Educação		

Fonte: www.ifes.edu.br/servidores. Acesso em 13 jun 2015

B)

Filosofia/Sociologia	Ministrar disciplinas das áreas de Filosofia e Sociologia. Participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Geografia	Ministrar disciplinas da área de Geografia. Participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão
História/Geografia	Ministrar disciplinas das áreas de História e Geografia. Participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão
História/Filosofia	Ministrar disciplinas das áreas de História e Filosofia. Participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: www.ifes.edu.br/servidores. Acesso em 13 jun 2015

2) Edital 02/2011, de 24 de agosto de 2011 (provas e títulos para docentes da área de humanidades)

A)

História / Filosofia	01	Nova Venécia	Licenciatura Plena em História com Especialização em Filosofia ou; Licenciatura Plena em Filosofia com Especialização em História ou; Licenciatura Plena em História e Graduação em Filosofia ou; Licenciatura Plena em História com Mestrado em Educação			
----------------------	----	--------------	---	--	--	--

Fonte: www.ifes.edu.br/servidores. Acesso em 13 jun 2015

3) Edital 03/2011, de 24 de agosto de 2011 (provas e títulos para docentes da área de humanidades)

A)

Filosofia III	01	Cariacica	Graduação em Filosofia ou; Graduação em Sociologia. Em ambos os casos, com Mestrado ou Doutorado em Educação			
---------------	----	-----------	--	--	--	--

Fonte: www.ifes.edu.br/servidores. Acesso em 13 jun 2015

Numa instituição como o Ifes, que forma para o trabalho e para a vida cidadã, que se pretende universalista, nos dizeres de Pacheco (2013), e que valoriza as potencialidades regionais e as demandas de mercado, observamos – nesses casos, nos anos de 2010 e de 2011 – a existência de certo “descuido” com relação às disciplinas da área das ciências humanas.

Novamente nos perguntamos: tal evento não se trataria de uma ação fundamentada na representação de que as humanas não possuem a mesma importância que as áreas técnicas ou mesmo que as de outras propedêuticas? Algo que vai ao encontro do discurso em voga na sociedade capitalista, influenciada pelos parâmetros da meritocracia e do receio da inutilidade, tal como já esboçado por Sennet (2002). O próprio Professor 2 (2015) revela que já houve mudanças nos editais de concurso, o que considera um avanço na política de contratação dos professores do instituto³⁵.

³⁵ Nos últimos editais de concurso público para ingresso na carreira de professor EBTT do Ifes, já se percebe a modificação no que se refere à relação vaga-disciplina-formação do professor. Se antes, muitos editais eram lançados com disciplinas geminadas (Filosofia e Sociologia, História e Geografia, História e Filosofia etc.), sobretudo nas áreas de ciências humanas e linguagens, hoje, ao menos no campo das primeiras, já se percebem alterações. Para mais informações sobre essas mudanças,

Ele ressalta que é importante avançar mais numa discussão política entre as áreas sobre distribuição de espaços para as diferentes áreas do conhecimento, deixando de lado o que chama de “interesses pessoais” (Professor 2, 2015) no ato de ocupação das vagas docentes destinadas à escola.

O Professor 3 (2015) considera normal a carga horária do curso técnico ser maior que à dedicada ao estudo da História, pelo fato de os cursos serem técnicos profissionalizantes. Mas demonstra o pouco espaço reservado para sua disciplina quando rememora sua trajetória:

Quando eu trabalhava com História, nós tínhamos duas aulas semanais, em duas séries: segundos e terceiros anos. Porque eu tinha, trabalhava só com a História do Brasil [...] hoje eu acredito que não [...] que tenha aumentado a carga horária sim [...] nós aumentamos o número de turmas também. (PROFESSOR 3, 2015)

Afirma ainda que o fato de ter carga horária menor, de forma alguma, é “questão de ser desvalorizada” (Professor 3, 2015) a disciplina de História, mas apenas a materialização do ideal do instituto, que é técnico, o que de certa forma corrobora, assim entendemos, o discurso que defende a predominância da técnica no Ifes.

Para o Professor 4 (2015), se por um lado nos atentarmos para a quantidade de aulas distribuídas para a História (e outras disciplinas de humanas, de forma geral) e, por outro, para as disciplinas ligadas às exatas, perceberemos a secundarização da primeira. Dessa forma, afirma que já se percebe um pouco o lugar da História no Ifes e questiona: “A formação do indivíduo deve integrar o humanístico e o trabalho, então por que, na hora de estabelecer carga horária, vamos dar predominância a isso e minimizar aquilo?” (Professor 4, 2015).

Certamente, a questão do Professor 4 (2015) novamente remete às ideias de integração e politecnia, presentes respectivamente em Pacheco (2011) e Frigotto (2005). Entretanto, com a representação que produz o docente acerca da distribuição de carga horária, constatamos que as ideias acima teriam pela frente obstáculos para se concretizar.

Ressalta ainda o docente que é obrigado a ministrar o conteúdo enorme de História em três anos, com duas aulas semanais. Por isso, concorda que “seria interessante aumentar a carga horária de História” (Professor 4, 2015), promovendo reformulações nos cursos de uma forma geral, com o objetivo de “dar uma valorizada maior em disciplinas do núcleo comum” (Professor 4, 2015).

Com a carga horária reduzida, o docente fica em dúvida se conseguirá ou não dar conta do que chama de “programação, roteiro, o ‘roteirão’ de cabo a rabo” (Professor 4, 2015), pois os conteúdos de História são extensos. Diz ainda, ressaltando a demanda “presenteísta” (Bittencourt, 2002) dos dias atuais:

Como é que eu, humanamente falando, vou dar com uma certa dignidade, vou dar não, professor não dá nada, professor trabalha alguns conteúdos. Como é que eu vou trabalhar uma enormidade de conteúdo em três anos? Eu quero o quê? Só se eu fizer, vou deixar os alunos paranoicos com a pressa, que aliás, é uma grande doença do século XXI, é a pressa [...] Eu vou “vomitar” conteúdo em cima deles, eu vou atropelar... (PROFESSOR 4, 2015)

Na ordem de significação do docente, assim como destacado pelo Professor 2 (2015), “vomitar” ou “atropelar” (Professor 4, 2015) estão associados às aulas de cursinho pré-vestibular, nas quais se costuma – no caso de disciplinas como a História – ter um programa extenso para ser cumprido visando dar ao aluno condições para um bom aproveitamento nos exames vestibulares. Nesse sentido, argumenta mais uma vez o Professor 4 (2015):

Eu trabalhei em cursinho anos [...] Aquele roteiro de aula que você tem que saber exatamente como você começa uma aula e como você termina. Se o aluno fizer uma pergunta você está ferrado e não sabe como você vai administrar aquela pergunta que o menino fez e tem que cumprir, porque senão, no final do ano os alunos te “lascam” lá uma avaliação zero, pra você sair atordoado [...] Então você tem que andar “pianinho” pra cumprir aquele roteirozinho, pra exatamente instrumentalizar o aluno pra ele poder ter condições de marcar um “x” com dignidade lá na prova depois [...] é isso que eu quero ser para o aluno do Ifes? Ser mais um professor de cursinho? (PROFESSOR 4, 2015)

O diferencial de uma formação em História, que para o docente acima é a formação de um “indivíduo integral, reflexivo, como um ser que está no mundo e que precisa ler as suas circunstâncias” (Professor 4, 2015), não está sendo devidamente situado, pois a pouca quantidade de aulas resultantes do predomínio das disciplinas técnicas e a conseqüente pressa com os conteúdos, que tende a transformar as

aulas em “cursinho”, acabam por limitar a prática de um ensino de História realmente preocupado em proporcionar ao aluno uma visão mais crítica com relação ao mundo.

O Professor 5 (2015) acredita que, tanto nos concursos quanto relativamente à carga horária, o ensino de História necessita de um espaço maior para atuação. O docente relata que no dia a dia presencia professores de outras áreas afirmando que “já terminaram o conteúdo anual, quando sua disciplina, pelo fato de possuir apenas duas aulas semanais, ainda se encontra com programa pendente” (Professor 5, 2015).

Quanto aos concursos, o Professor 5 (2015) retoma o assunto relatado pelo Professor 4 (2015) e diz que já foi pior, pois antes os editais eram lançados com as disciplinas da área de ciências humanas geminadas (História/Filosofia, História/Geografia, Filosofia/Sociologia etc.). Porém, nos dias atuais, ele vê avanços na conquista de vagas em sua área e ressalta: “Quando entrei aqui eu era [...] de História, Filosofia e Sociologia, e hoje nós estamos com os três professores na área [...] então eu acho que é uma conquista dos professores da área de humanas essa efetivação” (Professor 5, 2015).

Descreve ainda que escuta professores de outras áreas questionarem, na escola, sobre a contratação de efetivos para a área de humanas: “Pra que um professor efetivo de Filosofia? Não poderia continuar um professor substituto? São poucas aulas” (Professor 5, 2015). E a tais questionamentos contra-argumenta:

Mas não se questiona isso da mesma forma quando é numa área técnica, e também na especificidade tem poucas aulas, mas há necessidade de um professor específico da área. E na humanas a gente ouve isso, de linguagem também: “Poxa, um professor de Arte pra tão poucas aulas!” Mas não se vê a contribuição que esses professores [...] de uma forma geral, tanto Filosofia, Sociologia, História ou Arte, enfim... falta ainda essa visão sim, de uma valorização maior nesse sentido, em todas as áreas aí de humanas. Embora eu ache que nós estamos conquistando espaços aqui dentro. (PROFESSOR 5, 2015)

Percebemos, nas falas do Professor 5 (2015), o embate entre as duas formas de representações sobre a área de História no Ifes, por extensão, sobre a área de ciências humanas: uma baseia-se no discurso impresso na própria tradição da escola, de uma “cultura escolar de formação para o trabalho” (PINTO, 2006), que

advoga menor carga às ciências humanas e subestima a necessidade de contratação de professores efetivos para a área; a outra, defendida pelo Professor 5 (2015), destacando as conquistas que garantem hoje espaço específico às disciplinas de humanas e, ao mesmo tempo, reivindicando aumento da sua carga horária, para que os seus conteúdos sejam adequadamente trabalhados com o corpo discente.

O Professor 6 (2015) também vê a História e as demais disciplinas das ciências humanas como secundárias no que tange à valorização das áreas do conhecimento, destacando a necessidade de articulação para defender os interesses desses saberes. Assim, expõe:

Então, o professor de História fica em segundo lugar, o professor de Filosofia, o professor de Ciências Sociais, então tem um lugar secundário. Não há quantidade de professores que atenda de uma forma mais qualificada ao estudante que quer e que precisa da formação do cidadão. Necessita dessas disciplinas aí para formar pessoas que pensam, né?! Então há que se lutar por um espaço melhor, um espaço maior por essas disciplinas aí. (PROFESSOR 6, 2015)

Nesse espaço secundário, a forma encontrada por alguns docentes da área de ciências humanas para garantir um lugar proeminente acaba direcionando-os também para uma visão utilitária do ensino de História. Nesse sentido, o Professor 1 (2015) afirma que, em alguns dos seus momentos na escola, ouviu dos próprios professores de História palavras de incentivo ao que Bittencourt (2002) categorizaria como “presenteísmo”:

Talvez essa seja uma das dificuldades que a gente encontra [...] por esse pragmatismo que o pensamento, não só das áreas técnicas. Muitas vezes o professor de História [...] também... por exemplo, nós tivemos alguns momentos na escola [...] que muitos professores achavam legal, diziam: nós temos que fazer aula aqui como aula para cursinho, porque a escola “bomba” lá fora. (PROFESSOR 1, 2015)

Afirma o Professor 1 (2015) serem pragmáticas as representações no Ifes. Nesse caso, engloba tanto a ideia de alguns professores – incluídos mesmo os de História – de que a escola é, ou pode vir a ser, preparatória para os vestibulares.

Analisando as falas dos professores a respeito do lugar da disciplina de história no Ifes, decidimos relembrar o que alguns autores, presentes nos capítulos anteriores,

nos informaram a respeito da posição de uma determinada disciplina, tanto no contexto geral da educação quanto no de uma determinada instituição em particular.

Primeiramente, optamos por Bittencourt (2002), que nos havia frisado que qualquer disciplina, para que possa existir num determinado currículo, “[...] deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.17); em segundo lugar, indo ao encontro das ideias dessa autora, Pinto (2006) destacou que “[...] as disciplinas de ensino constituem saberes originais do sistema escolar e se relacionam diretamente com as finalidades formativas objetivadas nas escolas [...]” (PINTO, 2006, p.10).

Nesse sentido, reiteramos: se a representação dominante é aquela referente ao que demanda a economia, ou seja, a formação educacional mais utilitária possível para obtenção de postos de trabalho de destaque – como reza o discurso do capital humano –, dificilmente observaríamos algum dos docentes entrevistados afirmar que o lugar reservado à História nos currículos e nas cargas horárias de cursos do Ifes é satisfatório.

Queremos dizer que, se a sociedade em que se encontram inseridos os sistemas educacionais se dinamiza a partir do “receio da inutilidade” (SENNET, 2012), da constante capacitação como forma de garantir o emprego e da meritocracia como fonte de sucesso perante a disputa pelos melhores espaços no capitalismo flexível, não haveria, de fato, lugar privilegiado a disciplinas que possuem, em sua razão de existir, fundamentos para possíveis críticas ao próprio processo histórico que nos impõe a atual conjuntura de representações.

Dessa forma, é possível entender a angústia que assalta o Professor 4 (2015) quando ele afirma que uma História serve, enquanto disciplina, como cursinho pré-vestibular, mas que, no entanto, ali existe um espaço restrito de ação, com um roteiro ou conteúdo de aula a ser dominado sem a possibilidade de aplicação crítica perante a realidade.

A menção que faz o docente de “andar pianinho” (Professor 4, 2015) significa exatamente a formulação da ideia de um professor que trabalha para capacitar conforme a demanda do mercado, funcionalmente para a disputa que se acerca, que

é a do vestibular. Afinal, todos desejam se qualificar para a universidade e para o trabalho.

Também se torna mais claro o argumento do Professor 2 (2015), por sua vez mais ligado à temática da cultura de formação para o trabalho, ou técnica, tradicional da “Escola de Jovens Titãs”. Especialmente quando ele ressalta que, se coubesse somente “à instituição decidir [...], a História seria uma palestra [...] uma matéria que sequer forma” (Professor 2, 2015).

Se o objetivo da atual sociedade é uma formação mais utilitária para o mercado, por que ensinar História se “humanas se resume, História se resume, e Geografia e História se resume a alguém falando qualquer coisa”? (Professor 2, 2015).

A identificação da escola como sendo de “exatas” (Professor 2, 2015) é aqui demonstrada, pois a tradição da representação técnica ainda impera, mesmo que paradoxal. O “Titã” deseja adequar-se às demandas do capital humano para seguir na sua marcha “rumo ao progresso”, que não se materializa numa possibilidade de crítica histórica, mas no conhecimento mais exato do automatizado, da tecnologia enquanto elemento de projeção e de representação de futuro.

O Professor 6 (2015) afirma que, no Ifes, a discussão de assuntos referentes à História flui bem com os alunos, “mesmo sendo o ambiente com o pensamento voltado mais pra matemática, ciências da natureza, mas o debate consegue ser feito de forma diferente” (Professor 6, 2015) devido à qualidade dos alunos selecionados.

Ainda sobre a situação secundária da História no Ifes, o Professor 6 acredita que a própria sociedade impõe esse lugar inferior à disciplina quando nos conta:

A disciplina de História não ocupa um lugar central, não só no Ifes como numa (sic) sociedade de uma forma geral. Tem pouca preocupação de uma forma geral [...] e isso leva a contribuir com situações que temos visto hoje, sobre discursos totalitários, discursos de ódio de elogios a ditaduras [...] a História não ocupa um lugar central na sociedade brasileira pelo que eu percebo [...] Dentro do Ifes também há esse ponto de vista. Isso se reflete muito mais ainda dentro de uma escola de ensino técnico, chegando ao ponto de esses dias eu falar com os alunos que eu estudava bastante, chegava do cursinho [...] revisava as disciplinas, e os alunos perguntando: “Ué! Pra fazer História?” Como se pra fazer História não há que se estudar [...] disciplinas que se ligam diretamente ao magistério são desqualificadas. (PROFESSOR 6, 2015)

Para o Professor 6 (2015), a representação dominante de que a disciplina talvez não seja utilitária o bastante para o sucesso individual no mercado de trabalho ultrapassa o campo das significações da escola e se torna proveniente da própria sociedade. Esta termina, muitas vezes, por protagonizar a defesa de regimes totalitários, como em discursos que clamam pelo retorno da ditadura militar, algo frequente nos últimos dois anos pelo país.

Prosseguindo, diz o docente que os alunos acabam acreditando que estudar para passar num vestibular em História não é tão difícil assim, pois a disciplina e o próprio conhecimento histórico, na visão do Professor 6 (2015), são discriminados pela sociedade e, conseqüentemente, pela própria escola. Eis uma das razões para a secundarização da área em relação às exatas.

Assim, acreditamos que se esclarecem, em parte, por meio das representações presentes na escola, os tais “grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2002), voltada para um utilitarismo que acaba por hierarquizar as áreas do conhecimento, em que as ciências humanas permanecem – ao que nos parece também nas falas dos docentes – como disciplinas “auxiliares”.

No entanto, Bittencourt (2002) nos fala da possibilidade de um lugar crítico e social a ser assumido pelo ensino de História, e dos efeitos que este poderia causar, se a atuação docente fosse planejada no sentido de se questionar a própria ordem social e reivindicar o protagonismo para o ser humano na construção das conjunturas históricas. Supostamente, entendemos que as bases do crescimento pautado no capital humano e do imediatismo das capacitações estariam “sob a mira de Clio”, ou da crítica histórica.

b) A função da História no Ifes

O Professor 5 (2015) relata que, quando chegou ao instituto, possuía certo receio quanto ao trabalho com a disciplina de História pelo fato de estar inserido num quadro de cursos técnicos:

Eu falei, ‘nossa, eu vou para uma escola técnica e vou trabalhar humanas [...] vou trabalhar História, e como esses meninos vão receber?’ Mas não tem uma rejeição em relação a isso, o que a gente percebe é que ele chega com uma deficiência em relação à escrita, principalmente para História, que é um trabalho que a gente tem que desenvolver, mas é um aluno também

que acredito que pela dinâmica do instituto, dinâmica das disciplinas que têm, ele cresce muito. (PROFESSOR 5, 2015)

“Crescer muito” em História significa, para o Professor 5 (2015), a possibilidade de se inserir nos temas políticos e sociais que a sociedade oferece. A mesma visão é destacada pelo próximo docente.

O Professor 3 (2015) pensa na História como uma disciplina importante para se estudar política econômica. Considera adequada a disciplina aos cursos oferecidos pelo seu *campus*, pois a técnica deve ter seu contingente de estudos sobre a situação do país. E ressalta: “O ensino de História nosso, aqui, ocupa um lugar de relevância [...] com o objetivo de inserir o aluno na sociedade, nos problemas da situação em que nós estamos mesmo, política e econômica” (Professor 3, 2015).

Também acrescenta que é importante o ensino de História para que os alunos saibam discernir etapas de sua formação, conhecendo melhor a sua história de vida, “porque todo mundo tem uma história [...] cada um faz a sua história” (Professor 3, 2015), e esta se relaciona com a história geral, englobando conhecimentos de si nos diferentes contextos históricos em que vivemos.

Entretanto, quem apresenta os argumentos iniciais para essa atuação mais crítica em sala de aula é o Professor 1 (2015), quando propõe a seguinte estratégia de ação:

Eu não vou ser apenas um técnico [...] eu não vou ser uma máquina. Eu não vou ser um camarada que vai ali resolver problemas, mas estou dentro de uma empresa, essa empresa dialoga com a sociedade, ela não apareceu ali do ‘milagre de Deus’, ela apareceu por uma certa conjuntura de política geral da sociedade, que fez com que ela aparecesse [...] Então, essas empresas aqui, essas grandes empresas instaladas aqui não foi ‘milagre de Deus’, mas foi política do regime militar [...] que colocou aí. Quer dizer, o aluno, ele tem que saber [...] que as demandas do técnico, elas são fruto de política econômica. E ele tem que fazer essa análise. (PROFESSOR 1, 2015)

A problematização realizada pelo Professor 1 (2015) sugere que a própria situação do aluno do Ifes, aspirante a uma colocação no mercado e, ao mesmo tempo, estudante de conteúdos de História, deveria servir para questionar o processo histórico que lhe abriu as portas para um determinado curso técnico.

Dessa forma, o estudante teria a possibilidade de contextualizar sua localização presente, entendendo-a não meramente como busca de sucesso individual baseado no seu próprio mérito, mas também como resultante de demandas históricas do mercado.

Aqui vale mais uma interposição do pensamento de Bittencourt (2002), quando afirma:

O aluno é sujeito da história ou pode sê-lo pela compreensão de que é igualmente produto da história? Quais os limites da ação histórica individual? Como a história vivida de cada “cidadão” interfere e se relaciona com a história da sociedade? Conhecer a realidade circundante em que o aluno vive implica fazer do estudo da história um instrumento fundamental para a desmistificação da sociedade moderna? Como o estudo do passado se relaciona com o desvendamento da realidade presente? Para responder a tais questões, torna-se necessário especificar, nos textos curriculares, o conceito de cidadão. (BITTENCOURT, 2002, p.21)

Ou seja, quando o Professor 1 (2015) propõe o questionamento das bases econômicas que proporcionaram ao aluno sua estadia numa escola de formação técnica, ele está na verdade historicizando a oportunidade surgida para a educação profissional. Mais do que isso, ele está propondo ao aluno que entenda o processo histórico de constituição do próprio sistema e das suas demandas. Dessa forma, entendemos, possibilita ao estudante dos conteúdos de História evitar a possível armadilha de uma mera instrumentalização para o mercado, desenvolvendo uma consciência crítica a respeito do seu lugar histórico na sociedade.

Ao mesmo tempo, o aluno compreenderia que esse mercado, em sua organização, utiliza-se de discursos – como o do capital humano – que acabam por influenciar, em sua representação, os indivíduos na busca pela melhor colocação e, conseqüentemente, de um *status* social mais elevado.

Eu tô me formando de técnico, mas [...] as demandas de mercado nascem de política econômica. Como é que eu incito isso aí? Quer dizer, essa é a questão da formação técnica, mas também da capacidade política de análise das coisas. Talvez seja uma das dificuldades que a gente encontra (PROFESSOR 1, 2015)

Entender a dinâmica do mercado, sua relação com as políticas econômicas que orientaram as diversas formas como a educação se colocou a serviço deste, com ofertas “x” de cursos técnicos, é importante, segundo descreve o Professor 1 (2015).

Para o Professor 4 (2015), a “missão do Ifes”, de acordo com a tradição da escola, é “formar o indivíduo para o trabalho, o indivíduo cidadão” (Professor 4, 2015). Assim, adverte que “o trabalhador é um cidadão” (Professor 4, 2015) e defende que a formação no nível integrado precisa ocorrer sob um viés calcado numa cidadania crítica que levasse os indivíduos a pensar o mundo e a problematizá-lo. Essa visão aproxima-se da esboçada acima pelo Professor 1 (2015) e também do conceito de cidadania social desenvolvido por Bittencourt (2002).

Nesse sentido, frisa o Professor 4 (2015) que a História poderia contribuir, tal como as outras disciplinas da área de ciências humanas. No entanto, conta que, “botando na balança, pesa consideravelmente a preocupação com a formação do indivíduo enquanto trabalhador” (Professor 4, 2015), referindo-se novamente à representação sobre o significado da escola enquanto técnica a serviço do mercado.

A representação dominante acaba levando o aluno a pensar em como se inserir nesse mercado, e não a questioná-lo. Além disso, como já exposto, o pouco tempo de aulas em História não auxilia. É preciso lutar por esse espaço e, para isso, “articular-se” é importante, defende o Professor 1 (2015):

Não é só culpa [...] do conjunto de professores técnicos [...] que estão nos cursos técnicos e que faz a grade curricular, e vá dizer assim: tantas aulas de História, tantas aulas de Física, tantas aulas de [...] e sobrecarregam, por exemplo, Matemática e Português, é Física porque eles acham que é importante, mas não é só isso o problema [...] Eu acho que não é só isso. O lugar do ensino de História, ele será valorizado, na medida que os próprios professores, eles, da História, também tiverem essa consciência de que é preciso se articular. É claro que nós estamos vivendo um momento novo da instituição [...] de expansão da rede [...] São mais professores, e eu acho que hoje a gente tem condições, não sei se via sindicato, ou se via própria instituição. (PROFESSOR 1, 2015)

Essa articulação envolveria também os saberes da Filosofia, da Sociologia e da Geografia, integrados sob a organização do seu órgão representativo ou mesmo da própria instituição, destaca o Professor 1 (2015). Algo que, aos poucos, poderia trazer maior reconhecimento à própria área das ciências humanas como um todo.

c) História: integração e isolamento

O Professor 1(2015) destaca que a área de humanas, se integrada, poderia oferecer formação para os próprios docentes da área técnica, o que para ele seria sinônimo

de integração e interdisciplinaridade, justificando a nomenclatura dos cursos “integrados” e apoiando aqueles numa espécie de “humanização” de suas tarefas pedagógicas:

[...] acho que nós da área de humanas, de História, nós temos o papel de estarmos, quer dizer ainda bem que estamos... em todos cursos tem História de uma certa maneira... como nós estamos em todos os cursos, eu acho que a gente pode fazer essa ligação [...] agora, é claro, precisa que os cursos façam esse momento de integração. Aí o professor de História, o professor de Geografia, o professor de Filosofia, eles teriam uma contribuição tremenda a dar com as leituras de textos críticos, sobre o que é educação, o que é ensino, pra que serve o conteúdo, quer dizer isso seria uma discussão que seria compartilhada com os professores das áreas técnicas que não tiveram essa oportunidade. Muitos não tiveram essa oportunidade de fazer essa discussão [...] (PROFESSOR 1, 2015)

A mudança de perspectiva de representação partiria, para o Professor 1 (2015), da participação dos professores das áreas de ciências humanas na formação de outros professores, o que poderia ocorrer por meio de programas e projetos da própria instituição ou mesmo do sindicato representante da categoria.

O Professor 4 (2015) aproxima-se dessa temática da formação continuada, ao dizer que o utilitarismo pró-mercado do instituto se deve ao fato de que “às vezes porque nós estamos aqui no meio de profissionais que não têm ou que não são pedagógicos, que aliás esse é um dos, uma das grandes questões que eu acho que o instituto precisaria resolver um pouco” (Professor 4, 2015).

Ou seja, proporcionar formação pedagógica aos professores técnicos ou engenheiros poderia modificar esse tipo de “cultura utilitária” (Professor 4, 2015), trazendo mais conhecimento humanístico a professores que não tomaram conhecimento pedagógico em época propícia. Essa visão, entendemos, aproxima-se daquela expressada pelo Professor 1 (2015), quando ele propõe cursos de formação a partir da área das ciências humanas.

Numa situação em que o discurso técnico é ainda a representação dominante, o Professor 4 (2015) acaba concordando que essa ausência de qualificação pedagógica – ou humanizada – dos profissionais das áreas técnicas tende a categorizar como secundário o papel de disciplinas como a História:

[...] pra você ver a visão [...] “como é que a História pode ser útil pra poder dar suporte ao ensino técnico?” Então a História é uma disciplina que serve

às outras disciplinas, ser um subsídio, meramente uma questão de suporte [...] Participei com o coletivo. Falei, olha, não é bem assim. A História pode ajudar a compreender, por exemplo, a própria questão da formação do mundo contemporâneo capitalista, a questão da produção industrial, o desenvolvimento da ciência, tanto da ciência antiga, medieval, moderna, contemporânea. Acho que a História pode ajudar isso, mas especialmente dar um foco, uma valorizada [...] na Revolução Industrial [...] quando é que surge o que e como que isso vem crescendo do desenvolvimento da tecnologia da indústria. Como que isso aparece também na questão da informática. (PROFESSOR 4, 2015)

O Professor 2 (2015) afirma que o aluno do ensino médio integrado do Ifes deve ser capaz de realizar, mediante o ensino de História, uma “leitura de mundo” (Professor 2, 2015), e questiona ainda se isso está sendo feito na instituição a partir da prática do ensino de História, sobretudo em parceria com as outras disciplinas. Dessa forma, preocupa-se com a formação nos cursos integrados, que afirma existir no nome, mas põe em dúvida sua materialização:

Porque é um curso integrado [...] será que nossa aula hoje tá tendo leitura de mundo? Mas será também que ela tá tendo diálogo com... tá sendo integrada de fato? [...] vamos discutir o que é o ensino integrado? Vamos discutir como é que se dá essa integração? Vamos dialogar o professor de História com o de Geografia, com o de Administração [...] um planejamento integrado eu não vejo! Qual que é o resultado disso? Cada um trabalha de uma forma. (PROFESSOR 2, 2015)

A inexistência desse “planejamento integrado”, do qual tratamos também na categoria anterior, acaba isolando as áreas do conhecimento, cada uma na sua forma de representação da realidade. Se de fato não há reuniões para planejar uma integração entre essas áreas, o que se materializa para a ação docente é a perspectiva da sociedade meritocrática, individualizada, que acaba por ser capitalizada nas cobranças dos alunos por uma formação para o vestibular e para o Enem, das quais o ensino de História acaba sendo vítima:

Como é que eu poderia trabalhar História para esse aluno? Não tem uma discussão sobre isso, aí ao invés de o aluno estar preocupado com isso, ele tá preocupado com Enem... aí quando você leva para a sala de aula uma discussão, ele quer questões do Enem: “E vai ter simulado quando, professor? Vai ter?” [...] “Poxa, eu estou aqui com a perspectiva de te dar uma leitura de mundo”... mas no integrado o aluno quer Enem. Aí... tá algo a ser pensado [...] isso me preocupa um pouco, essa identidade do ensino médio no Ifes enquanto curso integrado [...] Qual o caminho que a nossa prática está tomando... de História? (PROFESSOR 2, 2015)

O Professor 4 (2015) lembra que existe, ao menos em seu campus, inclusive por parte dos professores das áreas técnicas, uma preocupação com o discurso

pragmático que vem de fora da escola, de que o Ifes oferece um ensino médio de qualidade para o Enem:

Eu também percebo que os professores da parte técnica [...] têm uma angústia muito grande, porque na parte do segmento, na escola em que eu trabalho, no ensino médio, os alunos estão pouco preocupados, eu ia dizer “pouco se lixando”, mas não é bem isso, porque na verdade eles cumprem direitinho as coisas, eles fazem só por formalidade [...] porque na verdade não é o foco deles. O aluno quando entra aqui ele está preocupado em fazer dali a algum tempo o Enem e ponto. (PROFESSOR 4, 2015)

Novamente temos a problemática da identidade do Ifes instalada, aproximada do paradoxo de que falamos há pouco, porém agora refletida em nossa discussão sobre o lugar da História. Afinal, o Ifes forma para o mercado de trabalho ou para os vestibulares? Restaria então à História condição de disciplina conteudista, tal como se observa nos cursos pré-vestibulares?

Entretanto, o Professor 4 (2015) argumenta que “a proposta do Enem é uma proposta que é bem diferenciada dos vestibulares tradicionais”, certamente porque o exame reúne as áreas do conhecimento a partir de uma proposta interdisciplinar. Assim, questionamos se o formato do Enem, de caráter interdisciplinar, poderia servir de exemplo a propostas futuras de integração de disciplinas e áreas do Ifes, e como a disciplina de História auxiliaria nesse processo.

Recebemos uma demonstração certamente negativa do Professor 4 (2015) quanto a essa possibilidade de integração:

Até para o menino entender por que ele faz o curso de Eletromecânica. Qual o sentido desse curso e qual o sentido desse curso na sociedade? Pra ele entender, passar por aí, ajudar a se entender isso e dar uma valorizada nesse momento, nesses conteúdos “x”, “y”, “z” [...] seria o integrado [...] Mas na verdade só se provocou esse debate lá no início, mas institucionalmente não houve nenhum outro momento desde que eu estou aqui [...] não há integração! Na verdade há um amontoado de disciplinas, cada um trabalha sua disciplina cada um “no seu quadrado”, basicamente é isso que acontece na prática [...] O que eu faço na prática é uma reflexão sobre a construção do mundo contemporâneo [...] Exatamente para dar um texto, para o menino se inserir nesse contexto com dignidade, mas fora isso não há essa integração, nada disso! (PROFESSOR 4, 2015)

Como percebemos nessa última menção, a proposta de inclusão da disciplina do Professor 4 (2015) parece perpassar três elementos que entendemos serem

fundamentais para averiguarmos as possibilidades de representação para o ensino de História no Ifes:

- 1) A função da própria escola: se ela forma técnicos para o mercado ou indivíduos preparados para o Enem;
 - 2) A localização dos conteúdos de História para a problematização da realidade do aluno: o curso técnico contextualizado historicamente com as demandas do sistema capitalista;
 - 3) A integração interdisciplinar: direcionada ao questionamento do sentido do curso técnico, leva ao processo ensino-aprendizagem a problematização histórica, e motiva o pensamento interdisciplinar, integrado, como proposto por Pacheco (2011) e pelo Professor 1 (2015), quando este problematiza sobre o sistema econômico, alegando que a empresa “não apareceu ali do milagre de Deus” (Professor 1, 2015);
- d) Os lugares possíveis da História.

Assim como é carente o espaço de integração entre as áreas do conhecimento no Ifes, o Professor 2 (2015) acrescenta que hoje há também uma “carência de espaço de discussão sobre o que é o ensino de História em uma instituição de ensino médio integrado” (Professor 2, 2015). Isso o preocupa pelo fato de ser o discurso que defende a formação em exatas a representação dominante na instituição. Dessa forma, interroga sobre uma justificativa plausível para estabelecer “uma base de humanidades” (Professor 2, 2015) nos cursos, numa perspectiva realmente integradora.

O Professor 2 (2015) se refere aos fóruns de discussão, espaços onde as ciências humanas poderiam ser melhor representadas. Nesse sentido, ressalta a existência desses espaços tanto partindo de iniciativas individuais quanto da própria instituição:

Onde, por exemplo, que nós temos as discussões das humanas? Tem iniciativas de professores, como teve lá em Linhares, mas o que [...] o aluno tem de concreto enquanto curso? Especializações, por exemplo, o Ifes por obrigação tem que formar professores, vinte por cento. Quais cursos de especialização são de ensino? Aí vou mais longe, agora que abriu um mestrado lá em humanidades [...] esse mestrado trouxe um diferencial, mas o que foi a luta de cada um nisso daí? [...] vai ser mestrado profissional em

humanidades... ensino de humanidades. Vai ser fórum de discussão.
(PROFESSOR 2, 2015)

O Professor 2 (2015), ao referir-se ao município de Linhares, ressalta a importância do Seminário de Humanidades, realizado anualmente por docentes dessa área no *Campus Ifes Linhares* desde 2010, com apoio institucional do Ifes e de outros órgãos, tais como o Sinasefe, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Serra (CDDH), a Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli), a Rede Estadual de Ensino e outras instituições públicas e privadas da região.

O Seminário conta com diversas atividades (palestras, minicursos, oficinas, formações etc.) e tem como pretensão discutir e debater questões relacionadas ao mundo contemporâneo, à educação, à sociedade, à formação política, aos movimentos sociais e à luta por seus direitos. É a ação social e crítica humana servindo de exemplo, sistematizada num evento.

Outro evento dessa natureza, organizado pelo sindicato dos servidores do Ifes (Sinasefe) ocorreu em 2012. O “I Seminário de Humanidades na Educação Técnica e Profissional do Ifes” teve como temática “O papel das humanidades na educação profissional”, e seu objetivo foi discutir o lugar relegado às humanidades na formação técnica e profissional oferecida pelo instituto.

Na ocasião, numa atmosfera de contestação à relatada precarização do ensino de humanas na instituição, diversos profissionais se encontraram no *Campus Serra* e questionaram, entre outros assuntos, sobre a suposta ausência de diálogo entre a gestão do Ifes com o campo das ciências humanas, a reduzida carga horária das disciplinas de humanas, a insuficiência de vagas de concursos e as disciplinas geminadas (História/Filosofia, Filosofia/Sociologia etc.).

Nesse evento, foi redigida a “Carta do I Seminário do Sinasefe Ifes sobre Ensino de Humanidades: Pelo Respeito às Humanidades no Ifes”. Desse documento, elencamos algumas reivindicações que demonstram a mobilização dos professores, técnicos e alunos presentes no evento:

[...] 3) abertura de um espaço de diálogo presencial entre reitoria, Sinasefe e comunidade acadêmica, para discussão de diretrizes curriculares, novas metodologias, laboratórios e projetos referentes ao ensino de humanidades; 4) abertura de um espaço de diálogo presencial entre reitoria, Sinasefe e

comunidade acadêmica, para discussão acerca do trabalho docente na área de humanidades, no que diz respeito aos pilares da educação no Ifes: ensino, pesquisa e extensão; 5) criação de um espaço presencial de diálogo entre os professores de humanidades, por área (Filosofia, Sociologia, História, Geografia); 6) criação de Coordenadorias de Formação Geral e/ou Ensino Médio em todos os campi; 7) criação de editais especiais para pesquisa e extensão na área de ciências humanas; 8) fim da sobreposição de componentes curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino do Ifes; 9) fim de abertura de editais de concurso público para provimento de cargos que contemplem mais de um componente curricular na área de humanidades (por exemplo História/Geografia, Filosofia/Sociologia, História/ Filosofia); 10) abertura de editais de concurso com exigência de apenas uma qualificação e assunção de uma única disciplina, conforme habilitação do concursado; 11) respeito e garantia da integridade moral e profissional dos docentes da área de humanidades [...] (Sinasefe, 2012)

Como podemos perceber nas reivindicações do I Seminário de Humanidades, os professores da área de ciências humanas vêm se mobilizando junto ao seu órgão representativo de classe, na expectativa de maior valorização de sua área de ensino no Ifes. A reivindicação por maior espaço de diálogo pretende criar na instituição uma atmosfera de comunicação sobre a diversidade de áreas do conhecimento, visando garantir equidade entre elas no que diz respeito à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Entendemos que esses seminários, bem como outras ações isoladas em exposições temáticas de humanas, noites culturais nos *campi* com os alunos e atividades de extensão envolvendo movimentos sociais, refletem essa organização. E cremos que já começam a dar resultados, como a organização, pelo Ifes, de um programa de pós-graduação.

O Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) é lembrado na última citação do Professor 2 (2015). De natureza interdisciplinar, o programa pretende oferecer o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, objetivando:

a) Desenvolver capacidades criadoras e técnico-profissionais em ensino de humanidades; b) Favorecer a apropriação dos conhecimentos epistemológicos, pedagógicos e éticos, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores em ensino de humanidades; c) Qualificar profissionais no ensino de disciplinas no campo das ciências humanas, linguagens e artes da educação básica, da graduação, da pós-graduação e como pesquisadores. (IFES, 2015)

Uma outra proposta, segundo o Professor 2 (2015), seria a de pensar encontros da área de História utilizando as instalações do instituto. Algo que, em tese, serviria como base para se discutir a contemporaneidade da área do conhecimento e a aplicabilidade do ensino numa instituição que forma quadros técnicos, o que identificamos como proposta de integração e de situação da área como agente da sua própria existência no Ifes:

[...] por que não podemos receber, por exemplo [...] o Encontro Nacional de Ensino de História? O Ifes ser a instituição que recebe? Ah... não tem o curso de História. Tá, mas por que não? Ou por ano ter o seminário, simpósio, do ensino de História, algumas atividades [...] Os currículos estão em discussão. E nós, do Ifes? Qual que tá sendo a nossa contribuição? O que nós professores de História pensamos que deveria ser o ensino de História? Pensar material [...] livros didáticos [...] com planejamento de leitura de mundo. No aspecto político, social, cultural, criticidade, pra não cairmos naquela visão que o Ifes forma pro Enem. (Professor 2, 2015)

Entretanto, destaca o Professor 2 (2015) que uma conquista de fato substancial seria o estabelecimento de uma Licenciatura em História no Ifes, que poderia enriquecer a própria discussão sobre um ensino de História voltado para a integração nos cursos. Assim, defende:

[...] se tivéssemos uma licenciatura no Ifes, o curso técnico, ensino médio, seria escola de aplicação da licenciatura, pensando aí que você teria no mesmo *campus* ensino médio e ensino superior, nos quais os alunos dos períodos de História poderiam fazer o estágio, a prática ali no próprio Ifes [...] acompanhariam e isso aí poderia gerar uma nova proposta para o ensino de História, rediscutir história, geraria publicações, atividades de extensão. (PROFESSOR 2, 2015)

Assim como o Professor 1 (2015), entendemos que o Professor 2 (2015) defende a prática da discussão e a abertura de novos espaços para que a História seja protagonista de si mesma na instituição. Nesse sentido, trazer encontros da área para o instituto, realizar atividades que integrem professores das ciências humanas e suas produções e, indo além, pensar uma Licenciatura em História para o Ifes são as contribuições do Professor 2 (2015) para a nossa discussão, que pretende materializar-se como apoio às novas “empreitadas de Clio” no Ifes.

O Professor 5 (2015) corrobora com a necessidade de abertura de espaços para discutir a área de História e afirma: “Falta-nos, eu acho, espaços de discussão, fóruns. A representação maior, dentro do instituto, ela é necessária [...]” (Professor 5, 2015).

O Professor 6 (2015) também acredita na necessidade de articulação constante entre os profissionais de História do Ifes:

[...] o lugar da disciplina de História, corresponde também o baixo nível de discussão que profissionais dessa disciplina realizam dentro do instituto. Então não há um debate muito amplo também sobre esse lugar. Então esse lugar é desprivilegiado, e também não há fóruns específicos, construções [...] Esses debates precisam ultrapassar as fronteiras das reuniões de coordenadoria, onde só são ouvidos os seus pares, para uma interlocução maior com o instituto. (PROFESSOR 6, 2015)

Assim como o Professor 2 (2015), o Professor 1 (2015), o Professor 4 (2015), o Professor 5 (2015), o Professor 6 (2015) também defende uma articulação para que a área de ensino de História do instituto passe a realizar encontros para a definição do real espaço da disciplina no Ifes.

Caso contrário, a representação dominante permanecerá sempre com a defesa da técnica e das ciências exatas como caminho para o desenvolvimento e o progresso. Ou, alternativamente a isso, com a tendência de que a História e também as demais disciplinas se tornem apenas meras ferramentas preparatórias para o Enem e o consequente acesso à universidade.

Nesta última etapa do trabalho, percebemos que indiretamente os professores entrevistados, quando se referem ao espaço reservado ao ensino de História no Ifes, o percebem ainda carente de um sentido para a disciplina que não seja o de preparar para o vestibular ou o Enem. Nesse sentido, os professores percebem que um dos motivos para esse desinteresse talvez possa estar no próprio discurso que propõe a idealização da escola como sendo uma instituição de ciências exatas, prioritariamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, decidimos inicialmente refazer o caminho trilhado, apresentando as etapas que, para nós, trouxeram maior entendimento sobre o lugar do ensino de História no Ifes.

No primeiro capítulo, construímos a partir de Fonseca (2003) um histórico do ensino de História no Brasil, ressaltando as propostas que se constituíram e se constituem para a “disciplina de Clio”, ao longo de sua existência como área de estudos escolares no país. Tais propostas demonstraram-se representações das conjunturas pelas quais viveu o país desde a sua colonização até os dias atuais.

Naquele instante, observamos também que, entre as possibilidades atuais para a disciplina, manifesta-se a representação do ponto de vista da construção de uma cidadania social e crítica (BITTENCOURT, 2002) nas suas práticas. Essa manifestação, no entanto, parece distante da atual perspectiva de formação utilitarista da sociedade, calcada nas realizações do presente, sinalizando o imediatismo exigido pelas demandas do mercado.

Percebemos que a História, tal como demonstrou Bittencourt (2002), tende a ser “estranha” nesse contexto, pois tem como tendência, sobretudo se crítica, o questionamento desse imediatismo que almeja um futuro como depositário de conquistas e meta de realizações pessoais, baseadas numa visão igualmente utilitária de educação e formação.

Vimos ainda que essas exigências de formação estabelecidas pelo atual modelo de produção flexível, geradas pelas necessidades cada vez mais complexas do capitalismo por indivíduos bem qualificados, acabam provocando a busca incessante por capacitação.

Essa busca associa-se à representação presente na teoria do capital humano que, conforme enfatizado por Frigotto (2005), orienta os indivíduos em atitudes, comportamentos, hábitos e disciplinas para a qualificação, o que pode, conforme a representação presente na teoria, gerar a ampliação de suas possibilidades de inserção no sistema produtivo. Ou seja, pretende convencer que a educação é a

chave para o desenvolvimento pessoal, quiçá dos países que pretendem se desenvolver.

Percebemos em Sennet (2010) que, devido à migração do capital para as áreas mais periféricas do planeta e ao processo de automação, a ameaça constante de desemprego se estabelece, e os indivíduos passam a competir desesperadamente na busca pela capacitação, com receio de se tornarem “peças inúteis” no jogo da disputa meritocrática pelas melhores colocações.

Nessa atmosfera de formações flexíveis, exigida pelo capital tecnológico automatizado do atual modelo de produção, Sennet (2010) sugere que os indivíduos terminam por permitir que o passado seja esquecido, descartando experiências vivenciadas. Algo que os distancia da possibilidade de manter suas raízes identitárias.

A História, enquanto disciplina que nesse contexto poderia servir à afirmação de universos coletivos, preservando sentimentos de identidade, acaba sendo tratada pela sociedade do “presenteísmo” como peça de museu, enredo de filme ou mesmo objeto de curiosidades lúdicas individuais, como frisado por Bittencourt (2002).

Partindo dessa representação, que tem como tônica a busca pelo desenvolvimento econômico, seja nacional, seja individual, desembarcamos na segunda parte de nossa pesquisa bibliográfica, em que produzimos uma abordagem histórica da trajetória da educação profissional, tanto em âmbito nacional quanto local, tendo a história do Ifes como objeto de análise.

Pudemos entender que, principalmente a partir da década de 1950, a demanda por formação e capacitação para a indústria nacional e a consequente adequação dos sistemas escolares (de EAAs e Liceus Industriais a Escolas Técnicas e Industriais, depois ETFs, Cefets e IFs) a essa dinâmica obedeceram aos paradigmas da teoria do capital humano.

Nesse mesmo sentido, observamos que a chamada “cultura escolar de formação para o trabalho” apresenta-se no Ifes constituída por um conjunto de *práticas e representações*, ou *habitus*, atrelados ao discurso de manutenção dos ideais de desenvolvimento e progresso técnico e tecnológico a partir da educação, o que suscitou mais uma vez a associação com a teoria do capital humano.

Considerando que, de acordo com as suas tradições, uma instituição voltada para a formação segundo as demandas do mercado tem suas formas próprias de relacionamento com os saberes presentes no seu currículo, questionamos em nosso estudo o que a História enquanto disciplina teria a apresentar nessa formação.

Finalmente, percebemos que o campo da história também possui suas tradições e representações, expressas conforme a visão historiográfica a que nos propomos para enxergar a realidade e a conjuntura histórica.

Nesse sentido propusemos a associação alegórica “Clio e Titãs”, que nos pareceu esclarecedora da relação entre o que entendemos ser duas visões diferentes sobre a realidade: uma, da tradição da formação para o mercado, aderente à proposta de desenvolvimento do capital humano, do qual o Ifes tornou-se signatário; outra, da crítica histórica ao imediatismo do sistema capitalista, embasada em Bittencourt (2002) e em Sennet (2012).

Fundamentadas as trajetórias e constatações históricas a partir do referencial teórico das práticas e representações, desenvolvido por Chartier (1990), constituímos então uma ponte com os depoimentos semiestruturados dos docentes de História do Ifes, os quais denominamos “narradores”, em referência a um dos diversos momentos teóricos expressos no pensamento de Walter Benjamin (2012), filósofo marxista também crítico da visão de progresso técnico desenvolvido pelo capitalismo.

As descrições históricas sobre o ensino de História e sobre o ensino técnico, baseadas no entendimento de que em todas as conjunturas ou épocas se estabeleceram discursos de representação pelos grupos dominantes, foram então configuradas como categorias de análise, a partir das quais elaboramos o roteiro de entrevistas para os docentes. Dessa prática de trabalho, fundamentamos três categorizações: *o significado da história, a identidade do Ifes* e, a mais importante, diagnóstico de nossa problemática, *o lugar do ensino de História no Ifes*.

As análises dos depoimentos dos docentes nos mostraram, no que diz respeito ao significado da história aplicada à educação de forma geral (categoria A), que esse conhecimento pode auxiliar o estudante tanto na compreensão de sua própria identidade, ou seja, de suas raízes socioculturais, quanto no entendimento do

espaço político e econômico em que ele vive, estuda, integra-se com os demais e, sobretudo, disputa espaço de formação e de trabalho.

Ainda sobre essa primeira categorização, observamos nas falas a ideia de que a história permite que os indivíduos sejam munidos com uma maior compreensão do processo que constituiu o presente, o que lhes permitiria desenvolver condições críticas para sua atuação na sociedade.

Também constatamos que os docentes percebem a multiplicidade de interpretações históricas sobre os acontecimentos, expressas em materiais didáticos e na própria historiografia. Vimos que alguns trabalham com vistas a esclarecer seus alunos a respeito dessa diversidade. Entendemos que ela constitui de fato as próprias representações sobre a realidade, de acordo com o campo ou a corrente de estudos historiográficos a que seus autores sejam filiados.

As representações dos professores entrevistados acerca da identidade do Ifes (categoria B) nos trouxeram informações acerca das boas condições de trabalho e da estrutura oferecidas pela escola. Algo que certamente motiva o trabalho docente e os faz perceber que a instituição oferece um ensino de excelência, com o diferencial calcado na possibilidade de ofertar educação politécnica, abrangente tanto da face específica ou técnica, quanto da face propedêutica.

Segundo as falas, percebemos que, para além da boa estrutura do Ifes, o processo de seleção dos alunos fortalece a qualidade do ensino praticado na instituição, e os resultados aparecem nos concursos vestibulares pelo país e no Enem. Observamos que esse sucesso ocasiona uma visão otimista da escola na sociedade e fortalece a representação dos “Titãs”, ao mesmo tempo em que enquadra a escola nos pressupostos da meritocracia e da “economia das capacitações”, como ensina Sennet (2012). Dessa forma, enquadra-se a escola, a partir do seu discurso, na sociedade da disputa pelo mercado.

Por outro lado, os argumentos dos docentes sobre as frequentes conquistas dos espaços nas universidades pelos estudantes acabou nos levando à percepção de um paradoxo na identidade historicamente construída do “Titã”, a qual esboçamos com um questionamento: se a imagem de referência do Ifes liga-se à cultura escolar para o trabalho, que novas identificações seriam mais adequadas à escola quando

ela serve como “passagem natural” para a universidade, e não como finalidade de obtenção de um curso técnico?

Obtivemos que, mesmo com essa suposta crise, as falas dos docentes sobre os eventos significativos da escola ainda mantêm a identidade preservada do “Titã”, que possui na *Marcha eteviana* e nos discursos proferidos o seu símbolo resguardado.

Além disso, percebemos nessa categorização que é quase consensual, entre os entrevistados, que o Ifes realmente forma para o mercado, o que para alguns representa uma limitação do real sentido da educação. Formar para o trabalho técnico ou formar para a universidade reproduz, pelo que sentimos, a representação do capital humano, pois o paradoxo citado há pouco não limita a busca meritocrática pela conquista de espaço no mercado. O que se diferencia, de fato, é apenas a adequação conjuntural do modelo histórico de produção.

A percepção dos docentes quanto à representação do Ifes como “escola de exatas” é outro ponto que destacamos nas análises. Observamos que os professores atestam que o ideal politécnico, potencial do ensino interdisciplinar e integrado, não se manifesta na escola. Isso ocorre justamente pela falta de espaço de discussões entre as áreas de ensino, o que acaba concorrendo para a permanência da identificação ou representação da escola como “escola de exatas”. Ou seja, mantém-se uma presença ao mesmo tempo em que se ausentam outras representações possíveis, como denota Chartier (1990) numa de suas definições sobre o conceito de representações.

Finalizando a categorização, a impressão que ficou foi a de que, com a ausência da integração e da politecnicidade pretendida, restam ao Ifes caracterizações como a de “escola que permite passar no vestibular”, “escola de exatas” ou “escola que forma técnicos para o mercado”, pois o ideal meritocrático, de disputa por uma vaga na universidade, acaba prevalecendo.

Ou seja, tem-se um ensino instrumentalizado a ponto de alguns professores defenderem que “se ministrem aulas no esquema de cursinho”. Porém, se considerarmos as atuais propostas para as aulas de História no ensino médio, tal

como exposto em Bittencourt (2002), veremos que este não seria o lugar dessa área de ensino na instituição.

Quanto ao que se configurou como o principal objeto de nosso estudo, o lugar do ensino de História no Ifes (categoria C), observamos que os professores entrevistados concordam, em sua maioria, que nos currículos dos cursos técnicos integrados o espaço reservado à História é insuficiente para o desenvolvimento de sua disciplina.

Com a carga horária reduzida – que não é ministrada durante os quatro anos de curso, vale observar – os docentes de História se veem obrigados a “correr” com o conteúdo estabelecido para um determinado período. Algo que acabam associando à dinâmica dos cursinhos pré-vestibulares. E, pelo fato de a escola aprovar em grande número nos vestibulares, a pressão dos alunos acaba sendo exercida para que se apliquem simulados e testes e para que o conteúdo seja devidamente cumprido ao final do ano letivo. É o “presenteísmo” (BITTENCOURT, 2002) manifestado novamente.

Ouvimos que esse imediatismo, associado ao pouco espaço de tempo para uma disciplina “secundarizada” na instituição, acaba prejudicando a possibilidade de uma formação mais integral, crítica e reflexiva.

Segundo os docentes de História, o privilégio dado pelo discurso às áreas técnicas e exatas da instituição é um dos responsáveis pela situação secundária da História no Ifes. Alguns professores manifestaram que integrantes da área técnica, na formação dos planos de curso, pontuam apenas a sua formação. Indo além, descreveram também que chega a ser questionada a reivindicação de mais professores para a área de ciências humanas por docentes das áreas técnicas.

Nesse sentido, abordamos os concursos para professores do Ifes, que muitas vezes, na área de ciências humanas, atrelavam as disciplinas visando à contratação de apenas um profissional, formado numa área específica (História, por exemplo), para ministrar aulas de outras disciplinas que não a da sua formação. O que se configura um desvio, no nosso entendimento. Algo praticado até pouco tempo pela instituição.

Observamos na maioria das falas, quanto a essa situação secundária da História, que é necessário avançar numa discussão entre as áreas, configurando a promessa

de uma integração real, entre os profissionais de História e das demais disciplinas e áreas de ensino.

Dessa forma, iria se politizar o próprio utilitarismo assumido pela dinâmica do discurso de progresso na escola, que segundo os entrevistados abstém-se de reler o passado como forma de entender o processo de formulação da realidade presente, pois no Ifes se dá prioridade ao conhecimento mais exato, automatizado e tecnológico, pensando sempre num futuro de desenvolvimento.

Entendemos, com as análises, que o ensino de História deveria levar o estudante do Ifes a indagar o próprio sentido da existência de sua formação. Ou melhor, teria dela uma visão de processo e possibilidades de contextualização.

Alguns dos professores entrevistados defendem que a superação da mera instrumentalização é importante e, ao mesmo tempo, difícil, pois o aluno já se encontra sob a influência do discurso de sucesso no mercado de trabalho, do qual muitas vezes o professor das áreas técnicas é porta-voz. Dessa forma, reiterou-se que a própria noção de *ensino integrado* encontra-se comprometida no Ifes.

A solução para essa situação foi apresentada no conjunto de propostas para o ensino de História. E ao menos dois dos docentes chegaram a argumentar em defesa de uma formação continuada, na qual os próprios professores de humanas do Ifes pudessem ser os tutores dos demais, das exatas e técnicas, o que caracterizaria o ensino na escola como integrado desde a sua preparação.

Os professores defenderam que essa perspectiva da formação humanística no Instituto Federal necessita ser melhor sistematizada em fóruns e seminários, locais de discussão específicos. Ou seja, espaços em que os saberes das ciências humanas poderiam tornar-se objeto de discussão.

Nesse sentido, alguns desses espaços foram citados, tais como o Seminário de Humanidades do *Campus* Linhares, que tradicionalmente insere as temáticas mais atuais relativas a essa área do conhecimento; a iniciativa do Ifes de criar um mestrado em ensino de humanidades, que certamente fortalecerá a discussão pelas vias institucionais; o I Seminário de Humanidades do Sinasefe, realizado em 2012. Todas essas realizações partiram de profissionais que em algum momento perceberam a necessidade de valorização das ciências humanas no Ifes.

Também observamos ideias como a publicação, pelo próprio Ifes, de livros didáticos como forma de “dar visão de mundo” (Professor 2, 2015) aos estudantes dos conteúdos de História, além da proposta de uma licenciatura em História, uma conquista que de fato seria significativa para o desenvolvimento da disciplina na instituição, pois os alunos dessa graduação fariam estágio nas próprias salas de aula do Ifes.

O lugar da História no Ifes deve ser constantemente problematizado em espaços políticos dentro da instituição, visando à conquista de um lugar reconhecido. Nesse sentido, os fóruns de discussão, tais como os apresentados acima, configuram-se como canais necessários para posicionar tanto a História, particularmente, quanto as ciências humanas, de uma forma geral, no lugar de destaque que merecem para a formação de um cidadão trabalhador crítico e consciente da conjuntura histórica em que vive.

Nesse sentido, as representações resultantes desses debates, acerca da sociedade, da política, da cultura, da educação, do mercado e do sistema econômico, e a forma como a disciplina se insere no espaço escolar de formação profissional devem ser levadas em consideração na proposição de diretrizes para a disciplina de História no instituto.

Esse foi o intento destas análises que, esperamos, possam servir de motivação para um melhor planejamento da área de história e, conseqüentemente, das ciências humanas no Ifes. Mas é preciso que se reitere, tal como as palavras dos professores entrevistados nos fizeram entender algumas vezes: é preciso prática, ação.

É necessário engajar-se nos debates e questionamentos existentes, reconhecendo tanto as lacunas institucionais no trato com a integração, quanto as de si próprio, de sua identidade, que por vezes encontra-se também fechada “em seu quadrado”, muitas vezes buscando individualmente uma capacitação e destoando dos ideais coletivos de construção de uma educação politécnica e integrada para a sociedade. A necessidade de uma união de forças para definir o espaço da disciplina de História e a integração torna-se mais que urgente no mundo utilitarista em que vivemos.

A luta diária dos profissionais da educação vem obtendo resultados todos os anos devido ao conhecimento da realidade, que avançou consideravelmente devido ao

próprio processo tecnológico, que faz a informação chegar em pouquíssimo tempo a todas as partes do mundo. Eis uma benesse que em outras conjunturas históricas foi tão combatida por Benjamin (2012), mas que, enquanto realidade, deve ser assumida pelo grupo de profissionais de História do Ifes, uma instituição conectada em todos os seus *campi* pelo processo tecnológico.

Estar em contato, observando os problemas dos seus *campi*, as realidades locais e as atuações possíveis para a sua disciplina passa a ser uma obrigação de um profissional que em nosso entendimento foi formado academicamente numa área que se presta a problematizar o presente e os seus diversos discursos de representação.

Mais que isso, se necessário for, para estabelecer outras representações, organizadas e sistematizadas em seus fóruns de discussão e aplicadas no ato do ensino-aprendizagem, objetivando que tanto o docente quanto o aluno, objetivo final desse processo, tornem-se também “narradores” ou protagonistas da construção da realidade histórica.

A esse intento nos dedicamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALEM, Nathalia Helena. **O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços**. 2015. Disponível em http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1444770563_ARQUIVO_Nathalia_Alem.pdf. Acesso em 23 dez 2015.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ALVES, Zélia Mana Mendes B. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. Acesso em 25 jul 2015.

BARROS, José d'Assunção. **O campo da História**. Especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas – Vol. I** (Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Gabriel. **Indústria**. A modernização do Espírito Santo. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 20 fev 2015.

_____. Ministério da Educação. **Surgimento das escolas técnicas**. (2011). Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em 18 jun 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Procedimentos para normalização de publicações do Ministério da saúde**. (2013). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/procedimentos_normalizacao_publicacoes_ministerio_saude.pdf. Acesso em 23 set 2015.

CANÊDO, Letícia B. **A classe operária vai ao sindicato**. São Paulo: Contexto, 1988.

CARVALHO, Filipe Silas do Nascimento. **Entre o tecnicismo e o humanismo: o ensino de História**. 2011. Disponível em <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.271-280.pdf>. Acesso em 20 dez 2015.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo**. São Paulo: Zahar, 1984.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FALCÃO, Luciane Q.; CUNHA, Luiz A. **Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962)**. 2010. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7./numero7-10.ideologiapoliticaeeducacaofalcaoecunha.pdf>. Acesso em 2 jan 2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P. (Org.) *A Pedagogia da Exclusão*. 12.ed. Petrópolis, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Trabalho necessário. Revista eletrônica do neddate, ano 3, n.3, 2005. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm> Acesso em 21 jan 2016.

GALBRAITH, John Kennet. **O novo Estado industrial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

GANZER, Nathália Nicácio. **Carl Friedrich Phillip Von Martius**: como as ideias de um alemão influenciaram as construções historiográficas e identitárias brasileiras. 2012. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ganzer_nathalia_nicacio.pdf. Acesso em 5 set 2015.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **As Escolas de Aprendizes Artífices e o ensino profissional na Velha República**. 2003. Disponível em <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index..php/vertices/article/view/1809-2667.20030019//109>. Acesso em 18 jun 2015.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Ifes assina memorando de entendimento com Instituto de Singapura**. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/2863-ifes-assina-memorando-de-entendimento-com-instituto-de-singapura>. Acesso em 20 mar 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Convênio entre Ifes e Petrobras oferece bolsas para estudantes de cursos técnicos**. Vitória: Ifes, 2013. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/14266-convenio-entre-ifes-e-petrobras-oferece-bolsas-para-estudantes>. Acesso em 23 dez 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo **Oito campi do Ifes ficam entre as 20 melhores escolas do Estado na média do Enem**. Vitória: Ifes, 2014. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/6138-oito-campi-do-ifes-ficam-entre-as-20-melhores-escolas-do-estado-na-media-do-enem-2014>. Acesso em 23 set 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano Diretor Institucional do Ifes**. Vitória: Ifes, 2009. Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdiifes_2009_2013_web.pdf. Acesso em 20 fev 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Estatuto do Ifes 2009-2013**. Vitória: Ifes, 2009. Disponível em http://www.cefetes.br/internet_arquivos/minutaestatuto27mai09.pdf. Acesso em 20 fev 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Plano Diretor Institucional do Ifes**. Vitória: Ifes, 2009. Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdiifes_2009_2013_web.pdf. Acesso em 20 fev 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Reconhecimento de Saberes e Competências**. Vitória: Ifes, 2014. Disponível em: http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Banner_RSC/cartilha_rsc.pdf. Acesso em 22 dez 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Aluna do Ifes discursa para Lula em inauguração de campi**. Vitória: Ifes, 2010. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/11490-aluna-do-ifes-discursa-para-lula-em-Inauguracao-de-campi>. Acesso em 20 dez 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Ifes lança livro do centenário**. Vitória: Ifes, 2009. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/noticias/11382-lancamento-do-livro-do-centenario>. Acesso em 20 dez 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **PS 5/2016 - Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades**. Ifes: Vitória, 2015. Disponível em <http://www.ifes.edu.br/processosseletivos/item/2006-ps-5-mestrado-profissional-em-ensino-de-humanidades>. Acesso em 12 jan 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O ensino técnico-profissional e as transformações do Estado-nação brasileiro no século XX**. 2002. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

LIMA, Marcelo. **Tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Do modelo correcional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos Cefet(s). Vitória: Ifes, 2010.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAGALHÃES, Justino P. **Breve apontamento para a história das instituições educativas**. In. SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (org). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Marcelo. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação de professor**. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>. Acesso em 21 out 2015.

OLIVEIRA, Francisco C. S. de. **A educação escolar de aprendizes artífices**. 2013. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf.artifices.pdf>. Acesso em 18 jun 2015.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. **Cultura escolar**: revisando conceitos. RBPAAE, v.19, jul/dez 2003. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25445/14788>. Acesso em 20 dez 2015.

OLIVEIRA, Maria A. M. de. **História dos Cefets dos primórdios à atualidade**: reflexões e investigações. 2008. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galeria/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/Artigo9. Acesso em 10 set 2015.

OLIVEIRA, Ueber José de. **Configuração político-partidária do Estado do Espírito Santo no contexto do regime militar**: um estudo regional acerca das trajetórias de ARENA e do MDB (1964-1982). 2013. 335 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifets**. Revista Retta, Seropédica - RJ, Ano I, n.1, jan/jun 2010, p.89-110. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em 22 fev 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAIVA, Francisco da Silva. **Ensino técnico**: uma breve história. 2013. Disponível em <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/revistahumus> Acesso em 12 nov 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A sociedade estatal e a tecnoburocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho**: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória. 2006. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, Alexandre Wellington dos. **Clio** – A musa da História. 2012. Disponível em <http://www.cafehistoria.ning.com/group/clioamusadahistria>. Acesso em 10 ago 2014.

SANTOS, Genivaldo de Souza. **Do tecnicismo ao humanismo pedagógico**: uma leitura sobre o “lugar” das humanidades no ensino médio. 2012. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano X, n.19, jan 2012. Disponível em www.revista.inf.br. Acesso em 28 dez 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n.20. Rio de Janeiro: mai/ago, 2002.

SIMÕES, Regina; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SINASEFE-IFES. **Seminário Humanidades: carta produzida no seminário cobra respeito às humanidades no Ifes**. Vitória, 2012. Disponível em <http://www.sinasefeifes.org.br/seminario-humanidades-carta-produzida-em-seminario-cobra-respeito-as-humanidades-no-ifes/>. Acesso em 13 dez 2015.

SOUZA, Genivaldo de; TORTATO, Alana. **Do tecnicismo ao humanismo**: uma leitura sobre o “lugar” das humanidades no ensino médio. Revista eletrônica de pedagogia. n. 19, jan. 2012. Disponível em http://faef.revista.inf.br/imagen_arquivos/arquivos_destaque/0K0SNmLi1oaFwln_2013-7-10-16-12-10.pdf. Acesso em 23 nov 2015.

SUETH, José Cândido Rifan; MELLO, José Carlos de; DEORCE, Mariluza Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A trajetória de 100 anos dos jovens Titãs**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normalização de Referências NBR 6023:2002**. Vitória: EDUFES, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CESSÃO DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO – CEUNES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEB
SÃO MATEUS – ES**

CESSÃO DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____,
RG: _____ emitido pelo(a): _____, professor(a) EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), lotado(a) no Campus _____, declaro ceder ao pesquisador **Ernesto Charpinel Borges**, CPF 070091427-77, RG 1554.409-SSP/ES, residente à Rua Padre Nóbrega, 32, apto. 702, Centro, Vitória – ES, a propriedade e os direitos autorais do depoimento oral semiestruturado, de caráter histórico e documental a ele prestado na cidade de _____, Estado do Espírito Santo, em ____ de _____ de 2015, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), intitulada ***Clio e Titãs: o lugar do ensino de História no contexto da educação profissional do Ifes***. O pesquisador acima citado fica autorizado a utilizar e publicar o mencionado depoimento, integralmente ou em parte, com finalidade exclusiva para a pesquisa acima referida.

..... de de 2015

Professor EBTT – Ifes

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTE DO IFES

Professor: _____ Campus: _____

1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM TERMOS DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- FORMAÇÃO;
- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL;
- ÁREA DE ESTUDOS E DE PESQUISA;

2 – INSERÇÃO NO QUADRO DE SERVIDORES DO IFES

- MOTIVAÇÕES;
- EXPECTATIVAS;
- FRUSTRAÇÕES;
- PROJEÇÕES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS;
- A IDENTIDADE DO IFES: PÚBLICO, ESTRUTURA E FUNÇÃO DA ESCOLA;
- REPRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO SEGUNDO AS SUAS TRADIÇÕES;
- ENSINO DIFERENCIADO DE OUTRAS INSTITUIÇÕES?

3 – O SENTIDO DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO HUMANA GERAL

- QUESTÕES HISTORIOGRÁFICAS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO;
- PROFESSOR APLICA/DESDOBRA DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE SUA PRÁTICA?

4 – LUGAR DA HISTÓRIA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO

- DISCUSSÃO EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFES;
- PRÁTICA DA HISTÓRIA NO IFES É DIFERENTE DA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES?
- POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE CARÁTER CRÍTICO? ENTRAVERS?

5 – SENTE NECESSIDADE DE DISCUTIR A PRÁTICA DE ENSINO EM FÓRUMS ESPECÍFICOS DE HISTÓRIA?

6 – QUAL O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA E DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFES?