



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**WENDEL DA COSTA ANDRADE**

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO  
DE HISTÓRIA NO IFBA CAMPUS SALVADOR**

Salvador  
2020

**WENDEL DA COSTA ANDRADE**

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO  
DE HISTÓRIA NO IFBA CAMPUS SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glauria Janaina dos Santos

Salvador  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.

A553t Andrade, Wendel da Costa.

O trabalho como princípio educativo no ensino de História no IFBA Campus Salvador. / Wendel da Costa Andrade, Salvador, 2020.

123 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientação: Profa. Dra. Gláuria Janaina dos Santos

1. Ensino de História. 2. Formação Omnilateral. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Oficina pedagógica. I. Santos, Gláuria Janaina dos. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.

CDU 2 ed. 37:94

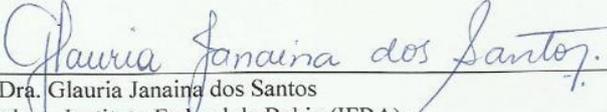
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA  
BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

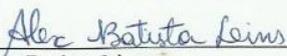
O trabalho como princípio educativo no ensino de história no IFBA campus  
Salvador

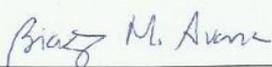
Wendel da Costa Andrade

Orientadora: Profa. Dra. Glauria Janaina dos Santos

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Glauria Janaina dos Santos  
Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alex Batista Lins  
Examinador Externo – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Biagio Mauricio Avena  
Examinador Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora 18/02/2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer à espiritualidade maior por iluminar a minha vida tornando-a mais leve e feliz. Aos meus pais José Evangelista de Andrade e Nadir Lopes da Costa Andrade que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos desta existência.

À minha companheira Mônica Andréa Rocha pela amorosidade, ajuda, compreensão e paciência, sem as quais esse trabalho se tornaria quase impossível. Agradeço a Glauria Janaina dos Santos por ter sido a orientadora que conduziu o meu trabalho de pesquisa.

Aos professores Alex Batista Lins, Biagio Mauricio Avena, pelas importantes contribuições no decorrer do curso, Leonardo Rangel dos Reis e Virlene Cardoso Moreira por terem me auxiliado em alguns momentos dessa caminhada. Aos estudantes de Química e Edificações que contribuíram de forma valiosa para a concretização dessa pesquisa.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) pelo aprendizado e orientações. E a todos os amigos e companheiros de IFBA, da Licenciatura em Geografia, e da vida, por cultivarem os valores da amizade e fraternidade.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o ensino de História, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Salvador, tendo o trabalho como princípio educativo. O problema dessa investigação foi buscar a compreensão dos discentes sobre a categoria trabalho, no Ensino Médio Integrado, tendo como referências a Educação Omnilateral, a escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo. Possuindo como justificativa que a formação dos estudantes não deve se restringir à atender aos interesses do capital e do mercado de trabalho, mas, formar um ser humano integral. A pesquisa teve como objetivo geral elaborar um produto educacional, em forma de oficinas pedagógicas, que possibilite ao docente de História trabalhar seus conteúdos com vistas à promoção da autonomia e/ou criticidade dos estudantes, sem perder de vista o caráter educativo do trabalho. Como objetivos específicos destacou-se: expor o entendimento dos estudantes sobre a categoria trabalho e o ensino de História, nos cursos de Química e Edificações, no IFBA, e aplicação de duas oficinas, para os estudantes desses cursos, com o intuito de servir como base para a elaboração do produto educacional. Realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva e fundo bibliográfico, por meio da aplicação de questionários, e de duas oficinas para os estudantes. Na análise dos resultados dos questionários verificou-se que: a absoluta maioria dos pesquisados valorizam a História; que os seus estudos da disciplina desenvolveram a sua consciência histórica; porém, a visão que tinham, do trabalho, carecia de uma perspectiva educativa. Já as oficinas realizadas demonstraram ser capazes de mobilizar os discentes no sentido da construção do conhecimento, oferecendo subsídios para o produto educacional pois, usando o método dialético, partiu-se do conhecimento sincrético, do objeto de estudo, para o sintético em dinâmicas que envolviam o agir, sentir, refletir; de forma simultânea. Como limitações da pesquisa temos: o universo amostral reduzido; o mesmo ocorrendo com a quantidade dos cursos em que os discentes foram consultados, onde ocorreram as aplicações das oficinas, e o fato do trabalho ter se concentrado num *Campus* somente, o de Salvador, mesmo o IFBA sendo um Instituto multicampi.

**Palavras-chave:** Formação Omnilateral. Ensino Médio Integrado. Ensino de História. Oficina Pedagógica.

## ABSTRACT

This research investigated the teaching of History at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA), Campus Salvador, with work as an educational principle. The problem with this investigation was to seek the students' understanding of the work category, in Integrated High School, having as references the Omnilateral Education, the Gramsci unit school and work as an educational principle. Possessing as a justification that the training of students should not be restricted to attend the interests of capital and the labor market, but, form an integral human being. The research had as general objective to elaborate an educational product, in the form of pedagogical workshops, that allows the History teacher to work its contents with a view to promoting the autonomy and / or criticality of the students, without losing sight of the educational character of the work. The following specific objectives were highlighted: to expose the students' understanding of the category of work and the teaching of History, in the Chemistry and Buildings courses, at the IFBA, and the application of two workshops, for the students of these courses, in order to serve as basis for the elaboration of the educational product. A qualitative research with a descriptive approach and bibliographic background was carried out, through the application of questionnaires, and two workshops for students. In analyzing the results of the questionnaires, it was found that: the absolute majority of those surveyed value History; that his studies of the discipline developed his historical awareness; however, their view of work lacked an educational perspective. The workshops held, on the other hand, demonstrated that they were able to mobilize students towards the construction of knowledge, offering subsidies for the educational product because, using the dialectical method, they started from syncretic knowledge, from the object of study, to the synthetic in dynamics that involved act, feel, reflect; simultaneously. As limitations of the research we have: the reduced sample universe; the same occurred with the number of courses in which the students were consulted, where the applications of the workshops took place, and the fact that the work was concentrated on one Campus, the one in Salvador, even though the IFBA was a multicampi Institute.

**Keywords:** Omnilateral Formation. Integrated High School. History Teaching. Pedagogical Workshop.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMI	Ensino Médio Integrado
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EP	Educação Profissional
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPI	Projeto Político Institucional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
UCSAL	Universidade Católica do Salvador

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Idade dos estudantes.....	57
Figura 02	Sexo dos estudantes.....	58
Figura 03	O que te levou a escolher o IFBA para fazer este curso.....	59
Figura 04	Após concluir o curso, você pretende trabalhar como técnico (a)?.....	59
Tabela 01	O que é o trabalho para você? E o que deseja ao se inserir no mundo do trabalho?.....	60
Figura 05	Você considera que a disciplina História é importante para a sua formação profissional? .....	61
Figura 06	Você acha que a maneira como a disciplina História foi / é trabalhada possibilita a construção de uma consciência histórica? .....	62

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 EDUCAÇÃO OMNILATERAL</b> .....	15
<b>3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b> .....	23
<b>4 DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	30
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	42
5.1 Contexto da pesquisa.....	43
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	44
5.3 Campo da pesquisa.....	44
5.4 Coleta de dados.....	45
5.5 Metodologia de análise.....	46
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	48
6.1 Oficinas pedagógicas.....	48
<b>7 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	57
7.1 Análise dos questionários.....	57
7.2 Análise das oficinas.....	62
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>9 REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>10 APÊNDICES</b> .....	74
A: Roteiro para a realização da oficina .....	75
B: Questionário aplicado com os estudantes.....	77
C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	79
D: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	81
E: Descrição das oficinas realizadas com os estudantes.....	84
F: Produto educacional: Orientações de oficinas pedagógicas aos docentes de história.....	88

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive um momento de incertezas no campo político e social e a modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no que tange o Ensino Médio (EM), caminha na direção de dificultar a formação geral dos jovens, em especial dos estudantes da rede pública, em favor de uma educação fragmentada em itinerários formativos e se distanciando de uma proposta de formação integral. Segundo os autores Costa e Silva (2019):

A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores. (COSTA; SILVA, 2019, p. 8).

Além disso, a redução da carga horária de algumas disciplinas do Ensino Médio, por conta da criação dos itinerários formativos, e a colocação do Ensino Profissional como uma opção, dentro desses itinerários, de forma isolada em relação às disciplinas propedêuticas, provavelmente, reforçarão a dualidade estrutural da educação brasileira que, historicamente, separa as escolas destinadas a ensinar aos filhos pobres da classe trabalhadora e as direcionadas aos da classe dominante.

É nesse contexto de mudanças no EM, com indefinições nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, que iniciou-se esse trabalho, com foco no Ensino Médio Integrado (EMI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Salvador, reafirmando a necessidade do ensino e da aprendizagem da História para a formação do cidadão trabalhador emancipado. Com uma visão crítica da realidade social para nela intervir criticamente.

Na atual conjuntura, quando se questiona até mesmo a validade do ensino da disciplina História, no Ensino Médio, no Brasil, refletir sobre a sua importância e o seu papel na formação dos sujeitos é algo premente. Dessa forma, nos diz Selva Guimarães (2012):

[...] a História, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, as aprendizagens, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. [...]. (GUIMARÃES, 2012, p. 14).

O interesse pelo tema do Ensino de História, no IFBA, *Campus Salvador*, surgiu da formação acadêmica do pesquisador como Licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a experiência de 15 anos em sala de aula ensinando essa disciplina e sua atual condição de técnico administrativo do citado instituto.

Além disso, foi motivado a investigar como a História, disciplina com um grande potencial para desenvolver a criticidade e valores para a cidadania, se relaciona ao quadro dos cursos técnicos tendo em vista uma Educação Omnilateral – voltada para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo as suas múltiplas potencialidades.

Desse modo, são questões que o inquietaram: a disciplina História está cumprindo seu papel nos cursos técnicos do IFBA *Campus Salvador*? Ela tem ajudado a desenvolver a consciência histórica a partir da realidade social dos discentes? Essas questões são importantes porque a História tem um papel preponderante na formação de indivíduos críticos e capazes de refletir e modificar a realidade do seu entorno.

Como se dá a compreensão dos discentes sobre a categoria trabalho, no Ensino Médio Integrado, do IFBA, *Campus Salvador*, tendo como referências a Educação Omnilateral, a escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo? Essa pergunta ganha sentido quando tem-se clareza de que a formação dos estudantes não deve se restringir à atender aos interesses do capital e do mercado de trabalho, mas, formar um ser humano integral, desenvolvendo plenamente as suas capacidades para transformar o mundo em que vive em uma realidade melhor: igualitária, justa e fraterna.

O objetivo geral dessa pesquisa foi a elaboração de um produto educacional com orientações para realização de oficinas pedagógicas, para o ensino de História, visando desenvolver a consciência histórica nos cursos do Ensino Médio Integrado, no IFBA, *Campus Salvador*, tendo o trabalho como princípio educativo e buscando uma formação omnilateral. Como objetivos específicos destacou-se: expor o entendimento dos estudantes sobre a categoria trabalho e o ensino de História nos cursos de Química e Edificações, no IFBA, *Campus Salvador*, e aplicação de duas oficinas para os estudantes desses cursos que serviram como base para a elaboração do produto educacional.

Esta pesquisa está organizada em 08 seções. Sendo a primeira seção a introdução, nela é apresentada o objeto de pesquisa, a motivação para a investigação,

os objetivos, a metodologia, alguns resultados encontrados, o produto educacional e as considerações finais.

A segunda seção discorre sobre a formação omnilateral e seus termos equivalentes. Nessa mesma parte, esclareceu-se o significado da escola unitária de Gramsci e as possibilidades e eventuais limites do trabalho como princípio educativo. Na terceira seção, discutiu-se sobre o Ensino Médio Integrado trazendo seu conceito, objetivos e dificuldades para implantação. Na quarta seção, tratou-se da didática do ensino de História: sua natureza, importância, seus métodos conservadores e o método dialético como potencializador de um processo de ensino-aprendizagem significativo e capaz de formar um cidadão trabalhador com condições de contribuir para revolucionar a sua realidade social.

Na quinta seção, apresentou-se o percurso metodológico desta pesquisa, cuja natureza é qualitativa com abordagem descritiva e fundo bibliográfico. Sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no *Campus* situado na cidade de Salvador. Os sujeitos escolhidos foram trinta estudantes dos cursos técnicos de Química e Edificações do Ensino Médio Integrado com idades entre 16 e 19 anos. O trabalho de campo foi realizado no ano de 2019. Para tal, utilizou-se a aplicação de questionários com os discentes do 2º ano e também realizou-se duas oficinas, organizadas em dois encontros. Esta pesquisa seguiu estes passos metodológicos tendo como preocupação a valorização das falas dos sujeitos participantes.

Na sexta seção, apresentou-se o produto educacional e como ocorreu a sua elaboração. Ele é um documento que contém sugestões de quatro oficinas com temas pertinentes à disciplina História e que estão relacionados ao trabalho como princípio educativo. Essas oficinas poderão ser utilizadas pelos docentes de História, no IFBA, *Campus* Salvador.

Na sétima seção, apresentou-se a análise dos resultados dos questionários e das duas oficinas realizadas. A análise dos resultados se deu na tabulação dos dados dos questionários com interpretações e conclusões de caráter indutivo sendo um método que procura conhecer o objeto de estudo partindo de considerações particulares para chegar a uma visão ampliada desse mesmo objeto. Apontou-se, de forma breve, alguns resultados encontrados: muitos dos discentes afirmaram que escolheram o Instituto pela ótima qualidade de ensino e outros afirmaram que não vão seguir a carreira técnica após conclusão do curso escolhido. Com relação às oficinas,

houve descrição do passo a passo e a transcrição das falas de alguns estudantes, em momentos significativos no processo de desenvolvimento das atividades, o que permitiu traçar um perfil deles com relação às categorias escolhidas. Eles, em sua grande maioria, associam a palavra trabalho à questão remuneratória e não como um princípio educativo. Após a realização das oficinas, sentiu-se a necessidade de propor uma intervenção: a introdução das oficinas pedagógicas, nas aulas de História, dos docentes do IFBA, *Campus* Salvador, pois as oficinas possuem uma metodologia dialética o que favorece a construção da consciência histórica nos discentes.

Por fim, na oitava seção, apresentou-se as considerações finais contendo as conclusões do autor sobre a realidade estudada e sugestões para o ensino de História, no *Campus* Salvador, do Instituto Federal da Bahia. Apontou-se como limitações da presente pesquisa: o universo amostral reduzido; o mesmo ocorrendo com a quantidade dos cursos em que os discentes foram consultados, onde ocorreram as aplicações das oficinas, e o fato do trabalho ter se concentrado num *Campus* somente, o de Salvador, mesmo o IFBA sendo um Instituto multicampi.

## 2 EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Quando busca-se, no campo teórico, conceitos ou categorias que orientem as práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobressai, dentro das propostas que apontam na direção de uma Educação Crítica, a chamada formação omnilateral, Educação Politécnica ou Educação Tecnológica.

Essas três denominações, dentro da tradição marxista, são sinônimas para uma formação abrangente que une o conhecimento das ciências, das técnicas e dos diversos saberes, dentro da perspectiva de uma educação integrada, numa visão total da realidade.

De acordo com o enfoque dado, cada autor manifesta preferência por um dos termos referidos acima. Paolo Nosella (2007) citando Manacorda (1991) é refratário ao termo Politecnicia:

[...] o 'politecnicismo' sublinha o tema da 'disponibilidade' para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a 'tecnologia' sublinha com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]: o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, 1991, p. 32 *apud* NOSELLA, 2007, p. 145).

Vê-se que Saviani (1989) reconhece a necessidade do cuidado com o uso da palavra Politecnicia, por conta da sua polissemia:

Politecnicia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnicia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. (SAVIANI, 1989, p. 16).

Portanto, Saviani (1989) defende o seu uso criterioso baseado na tradição do seu emprego por Marx e vários de seus seguidores como Lênin e Pistrak.

Define a Politecnicia como "(...) domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno". (SAVIANI, 1989, p. 17). Indo mais além, Saviani (1989), ao desenvolver o referido termo, se aproxima crescentemente da noção de totalidade e de uma educação que atenda às demandas de compreensão da complexidade do real presentes nas expressões formação omnilateral e Educação Tecnológica:

[...] dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. [...] Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Tal proposta tem por base o pensamento do filósofo Karl Marx que segundo Júnior (2009):

Se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. (JÚNIOR, 2009, n.p).

Dessa forma, Marx defendia uma formação humana integral que unisse: teoria e prática – portanto uma práxis educativa –, o conhecimento técnico para o trabalho produtivo, as ciências da natureza, as humanas (sociais) e a cultura nos seus mais elevados níveis. Onde o termo formação omnilateral (vários lados) atribuído a esse processo educativo. Portanto, como destaca Júnior (2009):

O programa marxiano de educação aparece relacionado às elaborações marxianas feitas em face de três elementos importantes do cotidiano (educativo) das classes trabalhadoras: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que se refira ao trabalho abstrato), o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho, e, por último, a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária. É basicamente a partir desses três elementos, especialmente destacados, que se encontra a síntese do programa de educação marxiano: o trabalho, a escola e a práxis político-educativa. (JÚNIOR, 2009, p. 52).

Com isso, percebe-se que a pedagogia em Marx tinha por objetivo a construção de uma sociedade comunista, sendo esta: igualitária, justa, fraterna e que emergiria da superação do modelo capitalista de sociabilidade. Para tanto, seria necessário um desenvolvimento educacional, do ser humano, que explorasse ao máximo as suas potencialidades no sentido de alcançar o mais elevado nível de liberdade na sua

relação com a natureza e com os demais seres humanos em sociedade. Essa educação libertária pressupunha um compromisso com uma política e ética de nova ordem que poria fim à dicotomia dominados / dominadores e à exploração econômica do homem pelo homem.

Corroborando essa perspectiva de superação da sociedade capitalista, por meio de uma nova formação humana, Saviani (1989) aponta:

[...] O que a ideia de politecnicidade tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a capitação da contradição que marca a sociedade capitalista e a direção da sua superação. A união entre trabalho intelectual e o trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade (SAVIANI, 1989, p. 15).

Essa formação omnilateral vem se contrapor a um percurso educativo que tem se caracterizado pela conformação unilateral dos indivíduos. Historicamente, é o momento do surgimento da propriedade privada, da divisão social do trabalho e da divisão da sociedade em classes que acaba por gerar homens e mulheres alienados, coisificados, transformados em forças produtivas a serem exploradas por outrem. Nessa trajetória, o gênero humano perderá a sua liberdade e a possibilidade do pleno desenvolvimento das suas potencialidades, nas suas relações com os mundos natural e social, para adquirir uma formação limitada, direcionada a um único ramo de trabalho produtivo que beneficiasse a classe dominante da sociedade desigual em questão.

Portanto, a educação omnilateral e a revolução social de caráter comunista caminham de mãos dadas pois uma depende da outra para alcançar sua plenitude. É dessa maneira que esse modelo de formação, mais abrangente, sofre severas limitações dentro do sistema social capitalista em que as forças de fragmentação e desumanização atuam de forma avassaladora.

Contudo, é nas contradições da sociedade do capital – a violenta desigualdade social, conhecimentos de alta complexidade em meio a ignorância, etc - que vislumbra-se as brechas, rachaduras e rupturas que poderão, a longo prazo, estabelecer as bases de uma nova sociedade igualitária. E esta, para se formar e se desenvolver terá que contar com um gênero humano novo: não mais adestrado para um trabalho alienado e alienante, destituído de reflexão e da fruição da subjetividade humana, mas, ao contrário, dotado da capacidade de viver de forma autônoma,

desenvolvendo todos os seus potenciais criativos em prol de si mesmo e de toda coletividade. Para uma nova sociedade um novo homem: integral e integrado socialmente.

Logo, a formação omnilateral está para os indivíduos assim como a sociedade igualitária está para a nossa sociedade atual: elementos catalizadores de um processo de integração. Esta como sendo o contrário da divisão, fragmentação e até mesmo de conflitos gerados pelo capitalismo que desumaniza e escraviza os sujeitos tornando-os objetos e cristalizando as classes sociais que degenera a vida nas comunidades humanas.

Por outro lado, na quadratura política atual, do Brasil e do mundo, prevalece a ideologia do neoliberalismo e do Pragmatismo utilitarista, e vê-se crescer o desmonte do ensino público e gratuito, os cortes de investimentos na educação pública e fenômenos conservadores como “Escola com mordaza”. É nesse contexto que a educação tecnológica entra como um contraponto a essa realidade e, propondo a destruição desta, busca a emancipação humana por meio do trabalho como princípio educativo e expressão de si mesmo, no domínio da natureza, pelo caminho do conhecimento e a construção de uma nova sociedade: igualitária, justa e fraterna.

No Brasil, o Ensino Médio tem sido o *locus* privilegiado das discussões e tentativas de implementação dessa formação educacional integral, omnilateral. Isso se deve, historicamente, ao fato desse nível de ensino não ter desenvolvido uma identidade própria: ora encarado como fase final do Ensino Básico e, portanto, instrumentalizador, em potencial, para o mundo do trabalho, ora visto como trampolim e transição para o Ensino Superior.

Para Saviani no texto “*Sobre a concepção de politecnia*”, a Educação Politécnica partiria da noção do trabalho como princípio educativo: “a noção de Politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho” e ainda “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.” (SAVIANI, 1989, p. 7).

O trabalho seria, portanto, o instrumento com o qual o ser humano transforma a natureza, humanizando-a, colocando-a sob um domínio possível e, dessa forma, criando as condições materiais para a sua existência no planeta terra. Ademais, contém em si uma intencionalidade: “(...) essa ação sobre a natureza, que a transforma, é uma ação guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciado da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho” (SAVIANI,

1989, p. 8).

Todavia, o trabalho não será o mesmo nas diferentes épocas e locais onde as sociedades humanas se desenvolveram. Portanto, ele, assim como os humanos e seus grupos de convivência, sofre as determinações inerentes aos processos históricos, têm, todos eles, uma historicidade. Nesse sentido, diz Saviani: “(...) a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência” (SAVIANI, 1989, p. 9).

Por outro lado, a educação, em geral, enquanto processo de elaboração, difusão e assimilação de novos conhecimentos e, portanto, de construção da cultura, também, sofrerá a influência das determinações dos tempos e lugares históricos. Será ela que por intermédio da linguagem, legará para as futuras gerações humanas a cultura, os conhecimentos, adquiridos no trabalho empregado na transformação da natureza com fim de criar as suas condições materiais de existência.

Outrossim, a educação escolar, uma forma histórica da educação, surgida na Grécia Antiga, já nasceu marcada pelo elitismo e pela desigualdade social pois só era usufruída pela classe dominante grega que vivia da exploração dos seus escravos. Da mesma maneira, na Idade Média europeia em geral, a escola era um privilégio da nobreza e, em especial, do clero que explorava o trabalho dos servos. Contudo, na Idade Moderna, a ciência irá se constituir como fator produtivo da sociedade capitalista e disso decorre a necessidade de se universalizar a alfabetização e o aprendizado dos rudimentos da Ciência Moderna para efeito da maximização do lucro da burguesia na exploração do trabalho assalariado.

O domínio dos códigos escritos, segundo Saviani (1989), será indispensável para a compreensão dos fundamentos das Ciências sem a qual a sociedade capitalista não desenvolveria as suas forças produtivas. Dentro dessa lógica, as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza si impuseram como indispensáveis ao currículo escolar, da educação elementar, no sentido da compreensão de como se organiza e funciona a sociedade onde o indivíduo está inserido – ajudando, portanto, ao processo de socialização – e instrumentalizando-o para a transformação da natureza, a partir do conhecimento das suas leis, com vistas à produção da sua existência material.

Saviani afirma que: “as Ciências da Natureza e as Ciências da Sociedade revelam conhecimentos sistemáticos obtidos também por procedimentos sistemáticos”. Nesse viés, “o sistemático supõe registros escritos, e por isso a

linguagem da ciência se expressa por escrito.” (SAVIANI, 1989, p. 11). O autor destaca que: “o currículo da escola elementar pressupõe [...] o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da Linguagem, da Matemática, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais.” (SAVIANI, 1989, p. 12).

Ainda na visão deste estudioso, o processo de trabalho deve ser abordado de forma indireta, no Ensino Fundamental, já que é uma fase onde as crianças e os jovens estão aprendendo os conceitos básicos para a sua socialização. Contudo, os jovens, do Ensino Médio, estariam preparados para desvelar a realidade das relações do mundo do trabalho.

A Politecnicia se apresenta, na educação, como um fator para o rompimento da dualidade educacional brasileira. Essa dualidade se expressa no tipo de modelo educacional que é disponibilizado para as diferentes classes sociais. Para os filhos da burguesia é ofertada uma educação propedêutica baseada nas teorias filosóficas e científicas e direcionada para o acesso ao Ensino Superior no qual, muitas vezes, estarão inseridos nos cursos mais valorizados socialmente e/ou que ofereça as condições para ocupar as funções de comando, liderança e poder na sociedade, exercendo trabalhos eminentemente intelectuais. Para os filhos da classe trabalhadora, o que se destina é, em geral, uma educação voltada para o trabalho e, em especial, os de natureza mecânica, manual, pesado e de baixa complexidade na sua execução. O seu nível de escolaridade, na maior parte dos casos, estaciona no Ensino Médio e a eles são destinadas, quase sempre, as funções de subalternidade e de menor prestígio social. Em resumo, essa educação formal, institucionalizada, tende a reproduzir a divisão social entre ricos e pobres (materialmente falando) capitalistas e proletários.

Portanto, a Politecnicia, ou formação omnilateral, tem por objetivo unificar a educação filosófica-científica com a profissional rompendo com a divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Desta forma, não ter-se-ia mais a situação atual em que a maioria dos trabalhadores “têm que dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite.” (SAVIANI, 1989, p. 14). Outrossim, ela poria fim à “divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho.” (SAVIANI, 1989, p. 14).”

Outro referencial teórico para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT),

que muito se destaca, dentro da perspectiva de uma formação crítica, como se propõe a pensar a educação escolar, é a escola unitária do pensador marxista italiano Antônio Gramsci. Para ele, seria a solução do problema da crise do papel da escola nas sociedades capitalistas:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O conceito de escola unitária para Gramsci (1982) ultrapassa uma mera sala de aula com professores, alunos, quadro e conteúdo a ser trabalhado. Para ele, a escola acontece o tempo todo com ou sem palavras. Levando em conta as faixas etárias de cada um e não excluindo pessoa alguma do processo educativo. Essa escola vem com a valorização do todo, ou seja, ela é focada em uma educação integral.

Dessa maneira, a escola Gramsciana objetiva que o Estado assuma as despesas da família, no que toca à educação dos estudantes, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação para suprir todas as necessidades educativas das crianças e jovens e, dessa maneira, educar as diversas gerações sem discriminações de classe social.

A escola unitária deverá, segundo Gramsci (1982), ser respaldada por uma rede de auxílio à infância e por outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, crianças se acostumem a uma disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. Este tipo de escola, ainda segundo Gramsci (1982), deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de componentes curriculares hipócritas e mecânicos, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual.

As etapas da escola unitária se encerrariam por volta dos 16 anos de idade quando o jovem - dotado de uma formação geral humanista (em sentido amplo), com conhecimentos científicos e práticos sólidos, e com desenvolvimento moral, político e para a autonomia – estaria apto a escolher seu caminho seja nos setores produtivos mais técnico-operacionais, seja nas universidades e academias que se

transformariam em verdadeiros locais de trocas de saberes em benefício da coletividade.

É importante destacar que essa escola Gramsciana seria destinada a todos sem distinção de classe social ou de qualquer outra natureza discriminatória. E teria como um de seus objetivos romper com a divisão classista e dicotômica entre as escolas destinadas a formar as camadas dominantes e aquelas destinadas a formar os filhos da classe trabalhadora, dos dominados. Dessa maneira, superando a divisão entre uma formação geral para os filhos da burguesia e uma instrumental, operacional, para os do proletariado.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, viu-se que Saviani (1989) o tem como uma possibilidade concreta visto ser ele algo que além de histórico – pois obedece às determinações de seu tempo e dos lugares onde ocorre – é ontológico no ser do homem – já que este produz as suas condições materiais de existência a partir do trabalho.

Já Tumolo (2005), considera inadequado utilizar a categoria trabalho como fundamento educativo por considerar os aspectos negativos do mesmo, na nossa sociedade capitalista: exploração, desumanização, alienação, etc. Daí a sua crítica: “o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo?” (TUMOLO, 2005, p. 256).

Sem negar as mazelas do trabalho na sua configuração, histórica, capitalista, postula-se adotá-lo de um ponto de vista educacional, até mesmo, para a percepção dessa historicidade e dessas anomalias com o objetivo da sua superação e transformação profunda em direção à emancipação humana. Nosella (2007) descreve bem esse processo: “Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.” (NOSELLA, 2007, p. 148).

Por conseguinte, defende-se, sim, a perspectiva do trabalho como princípio educativo desde que amparando-se numa visão crítica da realidade social. Desse modo, inicia-se, em seguida, uma análise do Ensino Médio Integrado tendo como eixo a dimensão educativa do trabalho.

### 3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado (EMI) surgiu como uma proposta de integração do Ensino Médio (EM) regular, propedêutico, e a Educação Profissional (EP). Para além de se integrar currículos, esse projeto educacional visa à formação de indivíduos para o mundo do trabalho e para a vida, num sentido mais amplo.

Portanto, no seu projeto político-pedagógico, o EMI busca formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Ademais, essa formação intenta proporcionar, ao seu final, a liberdade para que cada sujeito escolha: ou ingressar, de imediato, numa carreira profissional e / ou continuar seus estudos no nível superior, dessa forma, talvez, retardando o seu ingresso no trabalho remunerado. Conforme a LDB n° 9394/96:

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

O modelo de Ensino Médio Integrado se fundamenta na formação omnilateral marxiana, na escola unitária de Gramsci, na politecnia, no ensino tecnológico, referidos no capítulo anterior, e que são denominações diferentes para o mesmo fenômeno: a educação integral, a mais completa e abrangente possível, alicerçada nos fundamentos filosóficos, científicos, das diferentes técnicas de produção da existência humana e sem perder de vista a incorporação da alta cultura gestada socialmente. Essa alta cultura, entenda-se bem, engloba todos os saberes produzidos pela sociedade, sejam eles acadêmicos, não acadêmicos, populares, não populares, indígenas, afro-brasileiros, etc e que, na complexidade ou simplicidade do processo de sua constituição social, guardam uma grande dose de sofisticação e refinamento.

Segundo os autores, Araújo e Frigotto (2015), o conceito de Ensino Médio Integrado (EMI) se baseia em uma proposição pedagógica que abarca uma formação inteira ou seja completa que não se resume a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como um direito de todo cidadão e cidadã ao acesso

a um processo formativo, principalmente o escolar, que possibilite o desenvolvimento de suas faculdades físicas e intelectuais.

O Ensino Médio Integrado tendo por base a proposta de uma formação omnilateral e/ou politécnica visa instrumentalizar os educandos de uma base filosófica, científica e tecnológica para que ao término do seu curso possa atuar política e eticamente no seu contexto social de maneira a buscar o fim das desigualdades e injustiças presentes em seu meio. Portanto, a autonomia e a liberdade que esse modelo de formação traz vem da compreensão da realidade, do mundo em que esse estudante vive e a partir desse conhecimento ele será capaz de atuar sobre ele, transformando-o, modificando-o no sentido da melhoria das condições sociais.

Esse sujeito que possui autonomia e liberdade será capaz de ajudar a sua teia social e a si mesmo. Essa condição de liberdade e autonomia é restrita à liberdade e autonomia do outro indivíduo que habita no mesmo contexto social que ele, ou seja, há um limite de atuação imposta pela ética da alteridade.

Os autores Araújo e Frigotto (2015) discordam da ideia de só existir uma única forma de promover o Ensino Integrado na educação escolar que possibilite trabalhar a integração parte-todo teoria-prática e ensino técnico e profissional no Ensino Médio. Sendo um equívoco pensar desta forma, pois o objetivo do ensino integrado é favorecer a ampliação da compreensão do mundo.

Para quem o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de [...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social [...], já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade. (FRANCO, 2005, p. 18).

A possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica é estabelecida de forma mais clara e detalhada pelo Decreto 5.154/04 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. (Brasil, 2004). Contudo, o percurso até a aprovação desse decreto passa pelo antes e depois da formação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988.

O texto constitucional de 1988, no Brasil, foi um divisor de águas para a sociedade brasileira em vários dos seus aspectos e estruturas. Naquela correlação de forças políticas, existia uma corrente expressiva que buscava sepultar a velha

sociedade, forjada sob os 21 anos de ditadura, e inaugurar um novo período onde a sociedade brasileira pudesse viver plenamente a democracia e a inclusão social. Por outro lado, os conservadores e reacionários, dentro da lógica da luta de classes no Brasil, fariam de tudo para limitar o alcance dessa democracia – buscando restringi-la aos aspectos formais – e da inclusão social.

No campo educacional, travou-se, também, uma luta, na construção do capítulo sobre Educação da Carta Magna e na criação das normas infraconstitucionais sobre essa temática, entre um modelo de educação dual que oferecia formas e conteúdos diferentes para integrantes de classes sociais diferentes e outro paradigma que defendia uma escola unitária, pública, laica e de qualidade para todos, dentro de uma formação integral dos indivíduos e que não capacitasse, apenas, para o mundo do trabalho.

Historicamente, podemos apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5.692/71), sob a ditadura (1964-85), e o Decreto 2.208/97, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, do governo Fernando Henrique Cardoso, como sendo exemplos de legislações favoráveis à manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira.

Dessa forma, a Lei 5.692/71 estabelecia que todo o ensino de 2º grau, público, deveria ser profissionalizante e sem contar com as disciplinas propedêuticas. Essa norma regulamentava:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

Por conseguinte, os filhos das classes média e alta vão se matricular nas escolas particulares que preparavam para o ingresso no antigo 3º grau, hoje, Ensino Superior. Portanto, os filhos da classe trabalhadora pobre receberam uma formação de caráter tecnicista voltada, exclusivamente, para a inserção no mundo do trabalho,

sendo explorados economicamente em postos subalternos.

Igualmente, o Decreto 2.208/97, de Fernando Henrique Cardoso excluía do Ensino Profissional, técnico, de nível médio, as disciplinas ou componentes curriculares de formação geral. Logo, esse modelo, também, dificultava ao máximo o acesso dos filhos dos trabalhadores pobres ao Ensino Superior e contribuía para a sua cristalização na parte de baixo da pirâmide da divisão social do trabalho.

O Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Para compreender-se melhor o significado e o contexto da revogação do Decreto 2.208/97, a partir da vigência do Decreto 5.154/04, tem-se que levar em consideração que a proposta de um EMI, baseado numa formação politécnica, exposta e defendida pelo Deputado Federal Otávio Elísio (PMDB/MG), em dezembro de 1988, sofreu várias derrotas parlamentares. Deste modo, a criação do Decreto de 2004 obedeceu à lógica da urgência, de não deixar um vazio legal e viabilizar a prática de uma educação progressista, em um governo Lula (2003-2011) que se apresentava como de centro esquerda, já que vitórias no Parlamento e outras esferas demandavam mais tempo e maior mobilização social. Conforme o trecho citado:

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações. Viu-se, assim, que a simples revogação do Decreto 2208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional. O tempo que se investiu para a ação necessária de revogação do decreto incluía os princípios da democracia como “forma, método e conteúdo”, que legitimassem o Executivo a consubstanciar a regulamentação do tema por decreto. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, pp. 29-30).

Autores marxistas como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) deixam claro que, em condições ideais, os filhos pobres da classe trabalhadora não ingressariam precocemente no mundo do trabalho. E a proposta do Ensino Médio Integrado seria uma modalidade educacional destinada a desempenhar um papel de transição até atingirmos uma nova realidade social em que todos os jovens brasileiros, indistintamente, possam ter as mesmas condições de desenvolvimento intelectual, econômico, político, enfim, de condições materiais de existência.

Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Quando debruça-se sobre o Decreto 5.154/04, no que tange seus limites e imperfeições, destaca-se a não imposição do ensino omnilateral, politécnico, em todo o Ensino Básico, e a dubiedade e permissividade legal que permitiu a existência e sobrevivência de Ensinos Médios Integrados e Não-integrados. Outro calcanhar de Aquiles, desse decreto, foi a limitação da oferta do Ensino Médio Integrado às Redes Federais de ensino. E, fechando esse rol inicial de críticas ao Decreto 5.154/04, percebe-se que não houve uma discussão mais aprofundada, com a sociedade de maneira geral, e em especial com os professores, sobre o seu projeto educacional, seus princípios e as condições materiais para a sua efetiva implementação. Sobre os limites do referido decreto, Além (2017) toma por base as palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos:

Os limites apontados por esses autores ao Decreto e as normatizações que se seguiram são: a) a permanência das possibilidades de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, bem como sua dissociação; e b) a circunscrição dessa modalidade de ensino a uma rede específica. Estes limites ainda seriam uma herança do Decreto 2.208/97 e das forças que defendiam tal projeto. Outro limite do Decreto e da política pública que o implementou foi a falta de uma orientação/discussão clara que norteasse a Educação Técnica Profissional Integrada ao Ensino

Médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, *apud* ALÉM, 2017, p. 86).

Um dos principais problemas do EMI é, justamente, a integração curricular e das práticas pedagógicas. Contudo, tem sido pontuais os casos de trabalho interdisciplinar, no IFBA, Campus Salvador; no que pese algumas experiências bem-sucedidas. Por conseguinte, a História integrada aos cursos do EMI ainda é um sonho. Nas palavras de Além (2017, p. 174): “A integração no trabalho, e também do currículo da disciplina de História com os cursos de EMI, ainda constitui-se em uma meta”.

É curioso constatar que a não integração dos cursos está expressa na arquitetura, do IFBA, Campus Salvador. Além (2017, p. 206) nos relata que: “As construções não dialogam entre si, isto é, não são organizadas para a integração dos cursos, e assim não colaboram para efetivar o projeto de educação profissional que está disposto no Decreto 5.154/04”.

Pode-se dizer que a frágil integração entre as disciplinas é resultado das múltiplas relações entre os sujeitos que compõem o Campus Salvador e a sociedade como um todo. Além (2017) nos diz que:

Ao incorporar esses elementos característicos da instituição em nossa abordagem podemos inferir que a pouca integração encontrada [...] é resultado das relações entre os diversos sujeitos que a compõem, das relações com a sociedade, com suas expectativas e projetos colocados nesta disputa para esta instituição e modalidade de ensino. (ALÉM, 2017, p. 215).

Por outro lado, é significativo perceber que a interdisciplinaridade consta como algo a ser realizado nas ementas de História e no Plano de Curso de História (PCH) de 2014, porém, não se apontam os caminhos para a sua concretização. Além (2017, p. 217) pondera: “Indica-se nas ementas e no PCH-2014 a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar, mas não se especifica como”.

Além (2017), na sua pesquisa sobre o Ensino de História, no IFBA, *Campus* Salvador, entre os anos de 2004 e 2015, constatou que a instituição, nesse período, não promoveu o diálogo necessário para a implementação de um currículo integrado:

Os limites do diálogo entre os sujeitos professores e coordenadores aparecem na construção curricular que, muitas vezes, se distancia do próprio PPI da instituição. Não verificaram-se ações institucionais que viabilizassem de forma efetiva a construção de pontes entre os sujeitos e rompessem com essa cultura escolar que ainda não

incorporou de fato o projeto de integração curricular. (ALÉM, 2017, p. 202-203).

O trabalho de Além (2017) permite dizer que as práticas educativas, dos professores de História, do Campus Salvador, são significativas e podem colaborar para o aprimoramento da área de ensino de História, mesmo sem alcançar a integração curricular. Além (2017) constata que:

Apesar dos limites e dificuldades da integração curricular encontramos em nosso percurso profissionais inquietos, que produzem experiências singulares e significativas no ensino da disciplina. Há indícios importantes de práticas inovadoras e que podem contribuir para a constituição de um ensino de História significativo no EMI e em outras modalidades e realidades. (ALÉM, 2017, p. 203).

Assim sendo, o trabalho colaborativo entre os professores, das diversas disciplinas, com vistas à integração curricular, permanece um desafio a ser vencido com a mobilização e criatividade dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento em sala de aula ou fora dela. Em vista disso, como ver-se-á em seguida, a didática do ensino de História, quando pratica o método dialético, tem muito a contribuir para uma formação integral dos discentes, no contexto do EMI.

#### 4 DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Uma das principais discussões que surgem, de maneira mais sistemática, pelo menos desde o século XIX, quando focaliza-se a História como disciplina escolar, diz respeito à sua natureza. Ela é mera reprodutora, divulgadora, da ciência acadêmica de mesmo nome ou tem vida própria? A História, na escola, tem características, conteúdos, métodos e objetivos próprios, específicos?

Segundo alguns pensadores da educação, as disciplinas escolares têm como função essencial divulgar os conhecimentos das chamadas ciências eruditas. Conforme expresso, abaixo, nas palavras de Bittencourt (2018):

Para determinados educadores, franceses e ingleses, as disciplinas escolares decorrem das *ciências eruditas de referência*, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de vulgarização do conhecimento produzido por um grupo de cientistas. O pesquisador francês Yves Chevallard, especialista em didática da Matemática, passou a designar tal concepção, bastante difundida, como “transposição didática. (BITTENCOURT, 2018, p. 28).

Portanto, para os defensores da ideia de transposição didática, as disciplinas escolares são dependentes das referidas ciências eruditas. Estas teriam posição hierárquica superior aquelas. Ademais, caberia às denominadas ciências eruditas a responsabilidade sobre os conteúdos e às disciplinas escolares o compromisso com os métodos. Observe como se posicionam os partidários da transposição didática:

No que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da ideia de “transposição didática” identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e *os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas*, transformando-se em didática. (BITTENCOURT, 2018, p. 29).

Pensa-se como Além (2017, p. 28) que “[...] a disciplina escolar não pode ser reduzida à mera transposição ou simplificação do conhecimento acadêmico”. Dessa forma, entende-se a disciplina escolar de História como um ramo próprio do conhecimento que possui características, conteúdos, métodos e objetivos específicos. Como as demais disciplinas escolares, a História tem a sua ciência de referência, mas, não se restringe, subordina ou fica presa a ela.

Do mesmo modo, entende-se como Além (2017, p. 28) que “Uma disciplina

escolar não se constitui como espelho distorcido da disciplina acadêmica. O ensino da disciplina no espaço escolar não se resume à transposição de um conhecimento constituído e construído apenas no seu exterior”.

Pode-se inferir, também, que a seleção dos conteúdos trabalhados pela História, nas escolas, depende dos Projetos Políticos Pedagógicos, dessas, das suas missões, objetivos, etc. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor como um dos principais responsáveis pela escolha do que será trabalhado em sala de aula. Existe, portanto, uma outra maneira de enxergar a História enquanto disciplina escolar:

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples” transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTENCOURT, 2018, pp. 29-30).

Esses autores criticam a concepção de transposição didática, também, por reforçar a ideia de uma hierarquização dos conhecimentos e saberes; gerando o fortalecimento da divisão social em classes:

Além disso, os autores citados afirmam que essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não está limitada apenas a considerações de ordem epistemológica. Para além dos problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2018, p. 30).

Na realidade, a História, enquanto disciplina escolar, produzirá, sempre, novos conhecimentos, quando adota o método dialógico no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante estar a par da cultura escolar para compreender os mecanismos de criação dos saberes nas escolas. Desta maneira:

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são

vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência. (BITTENCOURT, 2018, p. 31).

Para o professor de História Geral e História da Cultura, na Universidade de Witten/Herdecke, em 1987, Jörn Rüsen, que analisou a mudança paradigmática da didática da História, nos anos 60 e 70, do século passado, na Alemanha Ocidental, existe um conhecimento científico que se destina a ensinar a História, nas escolas, e que deve dialogar, constantemente, numa via de mão dupla, nutrindo e sendo nutrido, com a historiografia. Essa ciência se chama didática da História. Nesse sentido, Rüsen (2006) a percebe como aquela capaz e responsável por dar sentido ao processo de aprendizagem da História na sua relação com a vida cotidiana.

[...] a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistra*. (RÜSEN, 2006, p. 16).

O autor, ao analisar as mudanças na produção e ensino do conhecimento histórico, na Alemanha Ocidental, estende as suas reflexões para o Ocidente, de maneira geral, e, no limite, para todo o planeta Terra. Ele indica que, até o século XVIII, na Alemanha Ocidental, a História tinha por tarefa servir de base para as questões morais e apresentar-se como guia para a solução dos problemas práticos do dia-a-dia.

O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. (RÜSEN, 2006, p. 08).

O professor Rüsen (2006) se insurge contra o historicismo que teria se tornado hegemônico, naquele país, entre o século XIX e boa parte do século XX. É ele que tornará a História presa em si mesma, na busca desmedida por obter o status de ciência, frente às Ciências Naturais, totalmente desconexa e sem compromisso com a busca de soluções para os problemas da vida prática. Nas palavras do autor: “[...] a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida

prática” (RÜSEN, 2006, p. 09).

O estudioso alemão vê uma conexão estreita entre os objetivos do ensino da História e a metodologia empregada na didática da História:

A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados. (RÜSEN, 2006, p. 09).

Destacando um dos papéis centrais da aprendizagem da História, Rüsen (2006) aponta para a função política, de preparação para o exercício consciente da cidadania, que o ensino de História pode proporcionar:

Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente. Esse *insight* poderia permitir àqueles que adquirem conhecimento histórico a viver dentro da corrente principal do desenvolvimento histórico e acomodar sua vida política a ela. (RÜSEN, 2006, pp. 09-10).

Uma nova abordagem do ensino da História se verificou, nas décadas de 1960 e 1970, na Alemanha Ocidental. E buscou uma religação à realidade cotidiana dos sujeitos; o que implicou, também, em uma mudança curricular. Não era possível continuar o trabalho pedagógico com as mesmas temáticas, com os mesmos conteúdos:

Através da estrutura dessa nova abordagem para o uso da história na vida prática, a didática da história se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas. Durante os anos 70 esse movimento esteve ligado às necessidades de mudança curricular. (RÜSEN, 2006, pp. 11-12).

Para o pesquisador alemão, é importante o desenvolvimento da consciência histórica para superar o preconceito, de que a História se limita ao estudo do passado, e estabelecer as relações profundas, que existem em nossa realidade social, entre o presente, o passado e o futuro.

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se

os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006, p. 14).

Desse modo, a didática da História deve ser valorizada como produtora de identidades individuais e coletivas, assim como, temos que buscá-la como referência na construção, mesma, de todo e qualquer conhecimento histórico. Ainda nas palavras de Rüsen (2006):

Se nós podermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. Agora eles têm de considerar e explicar sua própria pesquisa histórica como parte desse processo crucial de formação de identidade. (RÜSEN, 2006, p. 15).

O pensamento de Rüsen ajuda na compreensão de que a didática do ensino de História é fundamental para o aperfeiçoamento de uma consciência histórica que possibilite situar-se na teia das relações sociais, enfrentando-se as problemáticas da vida prática da política e percebendo-se, claramente, quem se é e que caminhos deseja-se trilhar.

O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (RÜSEN, 2006, p. 16).

Portanto, percebe-se que o ensino de História necessita, urgentemente, de mudanças no sentido de criar vínculos com a realidade social dos educandos, dos professores, de todos os envolvidos no processo de ensino – aprendizagem, como também, tornar os estudantes sujeitos ativos da sua própria aprendizagem. Desta forma, a metodologia de ensino da disciplina deve ser revolucionada.

O problema metodológico não se refere a uma escola, curso ou professor; ao contrário, é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida. Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por

parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar! (VASCONCELLOS, 2015, p. 14).

Para Vasconcellos (2015), deve-se esforçar-se no sentido de superar a educação escolar tradicional; sobretudo nas práticas pedagógicas:

Precisamos, pois, estar muito atentos à questão da educação tradicional, já que sua crítica começa há pelo menos 200 anos e até hoje ela está tão presente entre nós... Devemos recorrer não apenas à sua crítica teórica, mas, sobretudo, à sua crítica prática, qual seja, superando suas contradições através da construção de novas práticas. (VASCONCELLOS, 2015, p. 20).

O modelo de aula tradicional, expositiva, parte do pressuposto de que o professor é o dono do saber e os alunos nada conhecem – daí a etimologia da palavra aluno: sem luz, sem conhecimento. Logo, caberia ao professor, ser ativo, por princípio, desse processo de ensino – aprendizagem, depositar ou transferir ao aluno o seu conhecimento. Por causa disso, a expressão “dar aula” (doar o seu conhecimento). No outro extremo dessa dinâmica, estava o aluno, passivo, também por princípio, e receptivo ao conhecimento do professor, já que nada sabe. Esse paradigma no campo do ensino da História, ajudou a cristalizar a ideia de que “História é decoreba! Pura memorização de fatos, datas, locais e nomes;” como ouvimos, amiúde, no senso comum. Vasconcellos (2015, p. 24) nega esse pensamento: “[...] como sabemos hoje o sujeito memoriza porque aprendeu e não aprende porque memorizou.” Ainda sobre essa antiga prática pedagógica, Vasconcellos (2015) comenta:

A concepção de conhecimento que estava presente na metodologia expositiva era aquela do aluno como uma *tábula* rasa (cf. Aristóteles, Locke), na qual, desde que prestasse atenção e o discurso fosse claro e lógico, o professor ia escrevendo à medida que ia falando e, portanto, quando menos perceber o aluno já teria aprendido, pois o professor transferira o saber para o seu cérebro. (VASCONCELLOS, 2015, p. 24, grifo do autor).

O professor Vasconcellos (2015, p. 26) destaca o baixo grau de aprendizagem desse paradigma educacional “em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade (grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo)”.

Nessa mesma perspectiva crítica, Paulo Freire (2018) ao se referir a esse velho e pouco eficiente modelo educacional, batizado por ele de “concepção ‘bancária’ da

educação”, assim falou:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdo que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e assim melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2018, p. 79-80).

A palavra “bancária” se justifica, na teoria Freiriana, pelo fato do professor, seguidor da pedagogia tradicional, buscar depositar, na cabeça do estudante, os conteúdos que teria por obrigação transmitir.

Um aspecto importante é que toda metodologia de ensino está conectada a uma concepção de educação e, por sua vez, liga-se a um modelo de sociedade. A realidade social está presente em tudo: desde as atividades mais banais, do cotidiano das pessoas, até no processo de construção do conhecimento; onde quer que ocorra. Nas palavras de Vasconcellos (2015, p. 38): “Não dá para pensar a construção do conhecimento fora da relação com o concreto social. O pedagógico para ser eficaz, pede esta articulação com a concretude do sujeito e do real”.

Portanto, percebe-se nas metodologias da Escola Tradicional e da Escola Nova mecanismos conservadores de educação que favorecem a manutenção da desigual e injusta sociedade capitalista. Essas engrenagens vão desde a passividade dos estudantes, no caso da pedagogia tradicional, até a desvinculação, existente nesses dois paradigmas educacionais, do processo pedagógico em relação à realidade social. Logo, produzem mais alienação dos educandos em relação à sociedade em que vivem. Nesse sentido, Vasconcellos (2015, p. 37) nos diz: “Tanto na metodologia expositiva, quanto na escolanovista, há um fechamento no pedagógico, não se abrindo para o essencial que é a transformação da realidade”.

Contudo, na metodologia dialética, as relações entre educador e educandos, em relação à construção do conhecimento, são de horizontalidade: ambos buscam conhecer mais. Não existe o dono do saber ou aquele que nada sabe. Ocorre uma espécie de intercâmbio dos papéis: ao mesmo tempo o professor ensina e aprende; ao passo que o estudante aprende e ensina. Nas palavras de Paulo Freire (2018):

Desta maneira, o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, a autoridade, se necessita *de estar sendo com as liberdades e não contra elas*. (FREIRE, 2018, p. 95-96).

Apesar dessas relações horizontais, o educador mantém o seu papel enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. É ele que cria as condições favoráveis para o educando, enquanto sujeito do conhecimento, atuar sobre o objeto a ser conhecido, mediatizados pela realidade social. Segundo Vasconcellos (2015, p. 42, grifo do autor): “[...] seu papel **é ajudar aos alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos**”. Nesse sentido, os conteúdos dos programas de História devem ter por objetivo proporcionar uma prática social mais qualificada e consciente, portanto, desalienada. Vasconcellos (2015) destaca:

A questão central não é dos conteúdos escolares, mas da necessária mediação que estes conteúdos devem fazer, quanto ao remeter o sujeito para a compreensão da realidade (ter condições de apreender o movimento do real para nele intervir); isto é o que importa; os conteúdos escolares devem ser uma mediação para isto, e não um fim em si mesmos, como ocorre amiúde. (VASCONCELLOS, 2015, p. 41).

Assim sendo, o método dialético se apresenta, na didática do ensino de História, como aquele capaz de fazer com que o estudante recrie, de forma sintética, as múltiplas determinações e relações contidas nos diversos processos históricos, objetos da sua análise, para a sua intervenção consciente na realidade social. Nas palavras de Vasconcellos (2015):

O que define um objeto são suas determinações, suas relações (internas e externas), que o compõe, delimitam, caracterizam; cada objeto é resultado de múltiplas relações. O que se espera do educando é que seja capaz de construir as representações mentais das relações que definem o objeto. (VASCONCELLOS, 2015, p. 48).

Consequentemente, o método dialético busca a interação significativa com os conhecimentos e saberes prévios dos educandos para transformá-los em algo qualitativamente superior, no sentido de se aproximar mais das conexões profundas, das múltiplas determinações e relações contidas no objeto a ser conhecido; à partir

do diálogo com os conhecimentos científicos e filosóficos trazidos pelo educador. Quanto ao conhecimento prévio dos estudantes, Bittencourt (2018) assevera que:

O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*. (BITTENCOURT, 2018, p. 162).

Dessa maneira, parte-se sempre de uma relação sincrética, com o objeto do conhecimento, para uma analítica e sintética. O conhecimento sincrético é por definição difuso, confuso, fragmentado, incompleto e só alcança o objeto cognoscível nas suas relações mais superficiais. Nesse sentido, as palavras de Freire (2018) acrescentam que:

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 2018, p. 97, grifos do autor).

Destarte, o educador Vasconcellos (2015), ao abordar o problema das técnicas que podem ser utilizadas em sala de aula, defende que o fundamental é preservar o método dialético independentemente da técnica utilizada. Nesse sentido, ele enumera os passos essenciais da prática dialética. Diz o autor:

Qualquer que seja a técnica utilizada, deve se submeter ao método. Para isto, é necessário: apresentação sincrética do Objeto de Estudo; expressão das Representações Prévias; problematização; fornecimento de subsídios; elaboração de Hipóteses; expressão das Hipóteses; confronto de Hipóteses; superação das Hipóteses menos elaboradas e síntese Conclusiva. (VASCONCELLOS, 2015, p. 115).

Para o êxito inicial e subsequente do trabalho pedagógico dialético, é necessário que o educador promova a mobilização ou sensibilização do educando para o conhecimento. Sem ela é impossível um trabalho dialógico significativo. Será essa mobilização que despertará a atenção, a razão e o emocional dos estudantes para agirem sobre a apresentação sincrética do objeto de estudo e expressarem suas representações prévias (conhecimentos anteriores) sobre ele. Como caminho para essa sensibilização, o professor deverá trabalhar com conteúdos que façam conexão

com a realidade concreta dos seus educandos. Esses conteúdos deverão responder às necessidades mais profundas desses sujeitos para, aos seus olhos, se tornarem significativos. Segundo Vasconcellos (2015):

Para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, esse deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento. Aqui se encontra a primeira grande preocupação que o educador deve ter na construção do conhecimento: A proposta de trabalho deverá ser significativa para o educando, sendo esta uma condição para a mobilização para o conhecimento. Se a mobilização é a meta, a significação inicial é o caminho. [...] Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de **provocar, desafiar, estimular, ajudar** o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à **satisfação de uma necessidade** sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início. (VASCONCELLOS, 2015, p. 62-63, grifos do autor).

Um momento de grande relevância é, também, na prática educativa dialógica, o das problematizações. É através delas e das contradições que provocam que o educando-educador ou o educador-educando percebe as fragilidades e incompletude, assim como as relações superficiais, ainda existentes na apreensão sincrética do objeto cognoscível e da realidade. A partir daí, surgirão várias hipóteses para responder e dar conta das questões problematizadas em relação ao objeto do conhecimento. Nesse processo, o professor fornecerá subsídios – os mais diversos e multifacetados recursos didáticos que puder dispor – para auxiliar aos educandos numa fase analítica bastante rica onde várias hipóteses serão testadas, a partir da existência ou não das suas contradições, até se chegar à síntese final.

Sobre o trabalho dialético no processo de ensino – aprendizagem, Bittencourt (2018) nos ensina:

Um ponto inicial, ao se propor a introdução do método dialético no ensino, é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido como um todo. (BITTENCOURT, 2018, p. 195).

A autora ainda acrescenta sobre as especificidades do método dialético de construção do conhecimento:

O método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o *pro* e o *contra*, o *sim* e o *não*, a *afirmação* e a *negação*. O confronto das teses

opostas possibilita a elaboração da **crítica**. Esse método pretende chegar ao conhecimento de determinado objeto ou fenômeno defrontando teses contrárias, divergentes. Tais teses, no entanto, não são apenas divergentes; são opostas e por vezes contraditórias, e é nessa qualidade que se confrontam, ou seja, pelas contradições. (BITTENCOURT, 2018, p. 194).

A síntese final, no método dialético, representa a volta à totalidade, ao todo concreto, à realidade social, de onde se partiu, no início da investigação científica, porém, com desvelamento máximo possível das determinações concretas e relações profundas que constituem, em última análise, a estrutura, o funcionamento e o movimento do objeto do conhecimento.

Por outro lado, quando afirma-se que deve-se trabalhar com conteúdos que sejam significativos, do ponto de vista da realidade concreta dos estudantes, para gerar neles um processo de sensibilização para o conhecimento e, deste modo, viabilizar o método dialético, depara-se com o problema da persistência do ensino de uma História eurocêntrica e que não dá o devido espaço para o ensino e aprendizado das Histórias e culturas de origem africana e indígena.

Sendo assim, Além (2017) relata que a História Regional e Local, no IFBA, *Campus* Salvador, ainda são muito pouco trabalhadas e as de matriz africana e indígena são postas à margem:

Mesmo com a introdução de conteúdos e temas sobre a História da Bahia e de Salvador, estes ainda são pontuais, ainda distantes das propostas contidas nos PPIs da instituição, que indica a necessidade de privilegiar a História local e a vivência dos alunos na construção dos currículos e nos processos de ensino aprendizagem. Sobre a incorporação da História da África, dos afrodescendentes e das comunidades indígenas, o currículo prescrito o faz, mas de forma complementar à estrutura orientada ao eixo de História política europeia, que dá o tom dos documentos. (ALÉM, 2017, p. 188).

Sobre essa realidade, Bittencourt (2018) estimula à buscar a sua superação:

Torna-se fundamental aos estudos da história da sociedade brasileira em suas diversidades a inclusão dos povos indígenas e dos afrodescendentes assim como as sociedades europeias, em distintos tempos e lugares com vistas ao enfrentamento de preconceitos e das hierarquias. (BITTENCOURT, 2018, p. 116).

À vista disso, evidencia-se a importância de se trabalhar, com a nossa História, à partir das contribuições das diversas matrizes étnicas, de forma a contemplar as

diferentes identidades culturais, buscando a valorização dos sujeitos sociais e a dignidade da pessoa humana.

## 5 METODOLOGIA

Buscando atender aos objetivos propostos nesse estudo, a forma escolhida foi a via da pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva e fundo bibliográfico, situando o leitor sobre a natureza deste trabalho. Destaca-se a importância da pesquisa qualitativa como uma ferramenta valiosa quando se trata de analisar e interpretar o contexto social. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se ocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Portanto, a preocupação deste estudo foi valorizar as falas dos sujeitos que foram ouvidos e por isso ele se centrou na análise das categorias: consciência histórica, trabalho como princípio educativo, exploração, classe social e autorrealização.

Destaca-se a importância da pesquisa qualitativa como uma ferramenta valiosa quando se trata de analisar e interpretar o contexto social, pois ela responde a questões muito particulares se ocupando dos significados, motivos, aspirações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos envolvidos na pesquisa e do seu ambiente. (MINAYO, 2016).

Portanto, este tipo de pesquisa foi escolhido buscando identificar e analisar o papel da disciplina História, e o entendimento da categoria trabalho, na percepção dos sujeitos da pesquisa, os estudantes, dos cursos técnicos de Química e Edificações, do IFBA (Campus Salvador), sem perder de vista as dimensões educativas do trabalho. Esses cursos foram escolhidos de forma aleatória, à partir do diálogo com a professora regente de História, que atua nessas turmas, e que se mostrou receptiva ao presente trabalho.

Após a definição do tipo de estudo, em seguida foi feita a pesquisa bibliográfica em que buscou-se fazer leituras de livros e artigos de autores que abordam a educação omnilateral; o ensino médio integrado, a didática do componente curricular História e a utilização de oficinas em sala de aula. Em paralelo às leituras, foram feitos fichamentos que resultaram em uma síntese da pesquisa bibliográfica que permitiu a construção do referencial teórico que serviu também para a elaboração e aplicação do produto educacional. Conforme salienta Marconi e Lakatos (2012) no trecho abaixo:

[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações e, fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer pública, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Com relação aos autores escolhidos, são aqueles que dialogam com uma perspectiva de educação profissional e tecnológica voltada para os filhos da classe trabalhadora. Também foi necessário ter contato direto, leitura, com o documento Base para a Educação Profissional e Tecnológica e também de decretos federais sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Incluindo também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 (LDB), dando destaque ao capítulo que fala do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

## 5.1 Contexto da Pesquisa

A partir de 2016, começou uma forte movimentação da sociedade brasileira sobre as modificações do Ensino Médio. Pouco se sabia como ficaria o EM após as mudanças propostas – alteração da carga horária de algumas disciplinas, o surgimento dos itinerários formativos e as disciplinas eletivas, isso com relação ao Ensino Médio regular – porém, o ensino Médio Integrado não ficaria de fora desta reforma. Nessas circunstâncias, SILVA (2018, p. 4) relata que: “Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17”. Este estudo desenvolveu-se dentro deste contexto de incertezas tanto para os discentes quanto para os docentes.

Essa pesquisa foi buscar respostas sobre o ensino de História, no IFBA, *Campus* Salvador, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse espaço educativo, encontrou-se um ambiente favorável para responder aos vários questionamentos; resultando na elaboração do produto educacional. A docente que colaborou com o desenvolvimento deste estudo se apresentou solícita e indicou duas turmas que a mesma considerava serem receptivas para participarem desse trabalho. Deparou-se com estudantes atuantes e proativos no modo de pensar, agir e

reelaborar hipóteses, durante as oficinas realizadas, e descobriu-se um bom nível de criticidade dos discentes.

## 5.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes dos cursos técnicos de Química e Edificações, do Ensino Médio Integrado, do IFBA, Campus Salvador. A escolha desse público se deu pela necessidade de dar voz aos discentes e perceber como eles pensam e sentem a História nos cursos técnicos e a relação deles com o mundo do trabalho. Trinta (30) estudantes fizeram parte deste estudo, com idade entre 16 e 19 anos, devidamente matriculados e com frequência regular nos respectivos cursos. Todos os discentes, menores de 18 anos, tiveram sua participação liberada por intermédio do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), com linguagem acessível ao entendimento do público pesquisado, e os demais participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

## 5.3 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, situado na cidade de Salvador, em dois cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio: curso técnico em Química e curso técnico em Edificações. Este instituto tem a tradição de ofertar ensino técnico profissional desde 1909 quando foram inauguradas 19 escolas de Aprendizizes e Artífices que deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente o IFBA é dividido em 22 campi distribuídos pelo Estado da Bahia, possuindo 01 núcleo avançado na cidade de Salinas da Margarida, 02 *campi* em fase de implantação, 05 centros de referência e 01 polo de inovação situado em Salvador.

O instituto possui mais de 36 mil estudantes (presenciais e à distância), 300 cursos presenciais (cerca de 90 cursos distintos, sendo 07 cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e 03 cursos técnicos EJA), 17 cursos à distância (sendo 01 pós graduação, 06 cursos superiores e 06 cursos técnicos), cerca de 1.700 professores (aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos) e mais 1.000 técnicos administrativos.

Os cursos oferecidos pelo IFBA se dividem em: cursos técnicos, cursos superiores e pós graduação. Essa pesquisa trabalhou com os cursos técnicos Integrado ao Ensino Médio escolhidos de forma aleatória, à partir do diálogo com a professora efetiva de História, que atua nas turmas de Química e Edificações, que se mostrou receptiva ao presente trabalho.

#### 5.4 Coleta de dados

O trabalho de campo foi realizado no período de 04 meses no ano de 2019. Para tal utilizou-se os seguintes instrumentos de pesquisa: aplicação de questionários com discentes do segundo ano – pois se encontravam no meio do processo de formação – e a realização de duas oficinas de História.

Os dados coletados são predominantemente descritivos e, conforme Godoy (1995), quando o estudo tem esse caráter o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, e na sua complexidade, e por conta disso a análise qualitativa é a mais indicada para a natureza dessa pesquisa:

Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos. (GODOY, 1995, p. 63).

Na pesquisa qualitativa, como afirma Godoy (1995) a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Este método indutivo é esclarecido por Ruiz (2014): “é quando o pesquisador parte de questões de interesse singular ou menos gerais para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciados mais gerais”. (Ruiz, 2014, p. 139).

Seguindo essa linha de raciocínio, este estudo utilizou o questionário como instrumento para coleta de dados por permitir formular perguntas simples de entender, de forma concreta e precisa, considerando o grau de conhecimento e informação do entrevistado sem a presença do pesquisador para posteriormente tabular esses resultados para obter uma visão mais panorâmica do todo, ou seja, do objeto estudado. Segundo Ruiz (2014): o questionário permite que o informante escreva ou

responda por escrito a um elenco de questões cuidadosamente elaboradas com seu anonimato podendo ser preservado, o que foi feito nesta pesquisa. (RUIZ, 2014, p. 51).

As formas das perguntas deste questionário foram abertas e fechadas. As abertas foram escolhidas por permitir a não existência de categorias preestabelecidas, podendo o entrevistado responder de forma espontânea, usando linguagem própria e emitir suas opiniões. As perguntas fechadas permitiram a existência de categorias diferenciadas em que o informante escolhesse sua resposta entre duas opções: sim ou não, buscando descrever um breve perfil de como ocorre o ensino-aprendizagem de História nos cursos integrados ao Ensino Médio.

Outro passo importante deste estudo foi a realização de 02 (duas) oficinas com o mesmo tema para os discentes de cada curso técnico, organizadas em 02 encontros de 02 horas. Os temas foram distribuídos de acordo com conteúdo da unidade e com permissão do professor regente. Para as oficinas foram utilizados os mesmos autores do referencial teórico da pesquisa, como também, textos complementares e recursos áudio visuais como: letras de música, poemas, reportagens, charges, filmes e outros. As oficinas ocorreram dentro do espaço escolar, nos horários previstos para as aulas de História com a presença da professora regente. Ao final de cada oficina, o pesquisador se reuniu com a docente responsável pela turma e fez-se uma avaliação sobre a realização da atividade.

## 5.5 Metodologia de análise

Após a coleta de dados, veio a análise dos resultados que se deu na tabulação das informações contidas nos questionários aplicados que foram apresentados em forma de figuras (gráficos) e tabelas com interpretações e conclusões de caráter indutivo. Segundo Borges (2014, p. 86), o método indutivo é aquele, “[...] pelo qual o pesquisador, analisando um caso concreto, realizará um processo de indução até chegar a uma premissa maior”. Em seguida, apresenta-se a análise das oficinas realizadas nos dois cursos técnicos em questão.

Foram analisados 30 questionários, respondidos pelos discentes; estes questionários não continham campo solicitando nome justamente para respeitar a sua privacidade. Com relação às oficinas houve descrição do passo a passo e a

transcrição das falas de alguns estudantes em momentos significativos do processo de desenvolvimento das atividades.

A análise dos dados dos questionários e das oficinas foram baseadas nas categorias: consciência histórica, trabalho como princípio educativo, exploração, classe social e autorrealização buscando alcançar os objetivos deste estudo. Os resultados encontrados na análise desses dados serviram de base para a elaboração do produto educacional.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2003, p. 47).

Existe uma exigência para o mestrado profissional que é a elaboração de um produto educacional que deve ser aplicado a um público determinado. Esta pesquisa teve como meta a elaboração de um documento impresso, no qual constam modelos de oficinas pedagógicas que podem ser reproduzidas e/ou adaptadas pelos docentes em suas aulas de História para fortalecer a formação omnilateral dos seus discentes e estimular o senso crítico sobre o trabalho como princípio educativo, desenvolvendo a consciência histórica.

### 6.1 Oficinas pedagógicas

Inicialmente este estudo fará uma discussão teórico-prática sobre a validade e pertinência das oficinas pedagógicas enquanto instrumento dinamizador da *práxis* pedagógica e gerador de um ambiente de diálogo crítico na construção dos conhecimentos históricos em sala de aula ou em qualquer outro espaço formativo.

A pergunta “Por que utilizar as oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem?” pode ser respondida da seguinte forma: é uma metodologia eficaz para integrar teorias e práticas pedagógicas. As autoras afirmam que:

Entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticos, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Contudo, o que são, de fato, tais oficinas? Tomando por base as mesmas autoras, pode-se dizer que são a união das esferas sensorial, racional e atitudinal numa vivência pedagógica que é *práxis* – união de teoria e prática. Portanto, são ações e reflexões constantes. Escapando, assim, da maneira tradicional de ensinar e aprender.

Quanto às finalidades das oficinas pedagógicas, assim definem as docentes:

“(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, [...] b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Apesar da necessidade de planejamento – sendo este flexível – o essencial de uma oficina pedagógica é o seu processo de implementação, a sua *práxis*. Paviani e Fontana (2009) afirmam que:

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Quanto ao papel do (a) professor (a) nas oficinas pedagógicas, discorda-se das autoras quando dizem que o centro desse método são os estudantes. Essas dinâmicas são descentralizadas - pelo fato de sua essência ser o diálogo - portanto, não estando focadas em um ou outro sujeito mas, na construção de conhecimentos mais elaborados pela dialogicidade. O que ocorre é uma relação horizontal entre sujeitos ávidos por mais e melhores saberes.

Entretanto, na visão das autoras, o papel do professor nas oficinas é coadjuvante. Conforme Paviani e Fontana (2009):

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Tendo por base a visão de Moita e Andrade (2006) pode-se encarar as oficinas pedagógicas como instrumento para trazer mais vida, alegria, proatividade e estimular o diálogo na construção do novo: de novos conhecimentos e novas realidades. Os autores relatam:

Há dispositivos pedagógicos, bastante acessíveis às escolas em geral, que dinamizam o processo de ensino aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes. É o que pensamos acerca das oficinas pedagógicas, espaço em que os ideais de transformação e diálogo na escola pública são realidades em permanente construção. (MOITA; ANDRADE, 2006, p.01).

Ainda tendo como referência os autores acima percebe-se que as oficinas

pedagógicas favorecem o diálogo entre os níveis de ensino, os diferentes saberes, traz efetividade às práticas pedagógicas e desenvolve a afetividade entre seus participantes. Conforme os autores:

Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (em nosso caso, o ensino fundamental e o ensino superior em atividade de extensão) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola. (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 01).

Outro ponto interessante trazido pelos autores é a possibilidade de trabalhar as oficinas pedagógicas tendo como referência a pedagogia freiriana. E em especial dois eixos epistemológicos do seu paradigma educacional: o diálogo e a transformação como sendo parte da própria essência da ação educativa libertadora. Para Paulo Freire (2018), o diálogo é a essência da produção do conhecimento. É através dele que docentes e discentes se portam como sujeitos diante do objeto a ser conhecido. Abandonam, dessa forma qualquer tipo de postura passiva.

Segundo Moita e Andrade (2006, p. 02) “A troca comunicacional, que tanto permite a autoridade própria da competência docente quanto a participação ativa do alunado, integrando seus saberes, é indispensável para evitar-se seja o autoritarismo, seja a licenciosidade.”

Tomando por base o pensamento de Paulo Freire (2018) percebe-se claramente que o professor possui um papel que não é secundário, como afirmam Paviani e Fontana (2009) na construção do conhecimento, pois é mediante o diálogo com seus discentes que os saberes são aprimorados reforçando a importância de todos os envolvidos nas oficinas pedagógicas e em qualquer processo de ensino aprendizagem.

Portanto, a proposta de oficinas pedagógicas valoriza ao mesmo tempo professores e estudantes. Tendo Paulo Freire (2018) como uma das referências, concorda-se que o educador deve ter um compromisso ético-político com seus educandos e com a sociedade na qual ambos estão inseridos no sentido da construção de relações sociais que tenham por objetivo a criação de uma sociedade igualitária e justa.

Desta forma, o bom professor é aquele que transforma, com seu trabalho, as

pessoas e a sociedade para melhor, sempre por meio do diálogo. Conforme o pensamento de Freire: “O educador(a) ideal é aquele(a) interessado(a) no progresso do alunado e da sociedade tendo, portanto, como meta, a transformação através de relações democráticas e dialogais na escola.” (FREIRE, 2002, *apud* MOITA; ANDRADE, 2006, p. 02).

Dessa maneira, a educação pode fazer com que o indivíduo crie as condições de poder para atuar sobre a realidade e transformá-la. Segundo os autores: “A educação é, por definição, transformação do(a) educando(a), de um estado de menos poder para outro de mais poder criativo e crítico em face da realidade.” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 03).

Portanto, ao propor-se as oficinas pedagógicas como ferramenta para trabalhar criticamente os conteúdos da História, tendo o trabalho como princípio educativo, toma-se por princípio que o professor é o mediador entre o objeto do conhecimento e aqueles que buscam conhecê-lo.

Por outro lado, a educação libertadora proposta, baseada em Freire (1967), só ocorrerá quando os saberes dos discentes, também, forem valorizados. Daí a prática de um diálogo verdadeiro. E as oficinas pedagógicas são um instrumento privilegiado para este objetivo. Conforme Freire (1967): “Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.” (FREIRE, 1967, p. 67).

Para os autores Moita e Andrade (2006):

Assumir o diálogo como princípio orientador de sua prática. Isto, em outras palavras, implica na abertura, antes referida, ao conhecimento e ao universo dos educandos, a fim de melhor compreender-lhes e com eles trocar saberes. Implica igualmente na cooperação que decorre da diminuição de distâncias entre educadores e educandos, provocando sua transformação. [...] Se exigem habilidades para dialogar, acolher novas ideias e valorizar saberes estabelecidos tanto pela cultura popular quanto pela tradição científica. (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 05).

Ainda segundo esses autores, pode-se definir a oficina pedagógica como sendo uma construção coletiva de conhecimentos, a partir do confronto e intercâmbio de saberes, em que o aprendizado se faz em todas as etapas dessa dinâmica:

Uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de

confrontação e intercâmbio de experiências”, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento. (CANDAU, 1999, p. 23 *apud* MOITA; ANDRADE, 2006, p. 05).

No que diz respeito aos elementos necessários ao bom funcionamento da oficina é necessário que todos os envolvidos saibam da razão de ser de cada etapa da mesma para um maior engajamento no processo da práxis pedagógica.

Uma primeira fase de contextualização e reflexão sobre os objetivos e a sistematização das oficinas é indispensável. Por outro lado, o apoio institucional é imprescindível para o sucesso de qualquer projeto pedagógico a ser implementado em sala de aula. Nas palavras de Paviani e Fontana (2009):

É preciso que a escola se empenhe nesse processo, apoiando, dando condições de tempo e de espaço para que as questões de ensino se desenvolvam com eficácia. [...] Constatou-se um aumento gradativo de receptividade às atividades planejadas, no momento em que conseguiram relacionar o conteúdo com a realidade vivida e quando houve uma integração maior entre os professores, tanto por área como por escola e, também, quando perceberam coerência entre o que estava sendo proposto: abordagem sociointeracionista de ensino e a própria planificação, execução, orientação e metodologia das oficinas. Portanto, a fase de contextualização e dos propósitos das oficinas, que consistiu na primeira etapa, momento em que houve uma reflexão e tomada de consciência em relação à proposta de trabalho, partiu do conhecimento prévio e das experiências de cada professor. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 85).

A oficina pedagógica é uma dinâmica de trocas de saberes. Como metodologia aberta e flexível ela deve se adaptar às necessidades de cada unidade escolar. É uma atividade coletiva por natureza. “Portanto, a participação de todos, se possível de toda comunidade escolar, é necessária” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 13).

As oficinas pedagógicas são uma espécie de obra aberta: apesar de seguirem um roteiro inicial, estão sujeitas as alterações no meio do processo “Embora os objetivos, as metas e os conteúdos centrais já tivessem sido definidos, procurou-se atender às necessidades que foram sendo detectadas e manifestadas”. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 86).

A avaliação das oficinas deve ser feita tanto no decorrer da mesma quanto no final do seu processo. Nelas, os docentes ensinam e aprendem no diálogo com os saberes discentes. Nessa interação, eles apresentam aos seus educandos os saberes científicos sistematizados na escola. Segundo Moita e Andrade (2006, p. 14): “Aprendem, por conseguinte, como pensam seus alunos – conhecimento esse

indispensável para que possam cumprir uma tarefa complexa, a de facilitar a aproximação entre os saberes prévios do alunado e o saber sistematizado da escola.”

Muitos são os aspectos positivos que se podem apontar nas oficinas pedagógicas segundo Paviani e Fontana (2009):

A redescoberta de possibilidades: de novas abordagens de ensino; de execução de ensino integrado; de geração de ambiente de trabalho em equipe; de tratamento interdisciplinar dos conteúdos, partindo de situações reais e concretas; de desenvolvimento de atitudes críticas e científicas; de articulação entre teoria e prática; de conciliação da ênfase em atividades práticas de leitura e escrita, com base na teoria dos gêneros de textos com transformações educacionais e sociais, a partir das transformações pedagógicas dos fenômenos estudados. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 86).

Contudo, foi observado que para o sucesso das oficinas é necessário o apoio das condições materiais e de pessoal, sem os quais a execução das dinâmicas do processo pedagógico das referidas oficinas, tornar-se-ão incompletas não alcançando o objetivo desejado. Outro ponto importante é adequar os materiais e conteúdos à realidade local e econômica da unidade escolar.

As oficinas pedagógicas são um dispositivo dinamizador no processo ensino-aprendizagem por permitir uma interação maior entre o docente e o discente, pois se distanciam de uma educação tradicional pautada na figura do professor como dono do conhecimento, onde o estudante é destituído de qualquer tipo de saber se portando de forma passiva para receber do seu mestre os conteúdos sem qualquer tipo de reflexão.

A introdução das oficinas pedagógicas permite a reflexão, a criticidade, valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, onde suas experiências e vivências são consideradas. Não existindo uma hierarquia na relação gnosiológica, pois tanto o professor quanto os discentes se apresentam como sujeitos na construção do conhecimento. Sem, contudo, ignorar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Sendo o docente o responsável por problematizar o objeto a ser conhecido estimulando nos discentes, e nele próprio, a reflexão-ação-reflexão que possibilitará a elaboração de novos saberes filosóficos, científicos e tecnológicos.

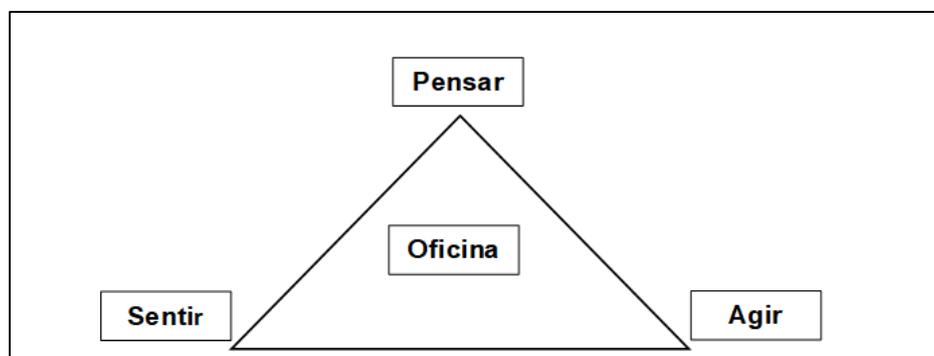
Conceituando as oficinas de ensino, Elaine Vieira e Léa Volquind (2002) destacam que essa prática pedagógica consegue unir teoria e prática:

Transpondo para a linguagem pedagógica, pode-se afirmar que se trata de uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11)

As autoras chamam a atenção para o fato de que as oficinas pedagógicas são muito mais que simples práticas de técnicas didáticas destituídas de sentido. Não são o fazer pelo fazer mas, um complexo de ações, reflexões, afetos, interações e ricas vivências educativas:

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12).

Destarte, tem-se a figura, abaixo, que as pesquisadoras usaram para ilustrar o seu pensamento sobre a essência das oficinas de ensinar:



Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12).

Elas afirmam que deve-se ter cuidado para não se transformar os recursos pedagógicos em fetiches. Na realidade, o que traz efetividade e significação ao processo de ensino-aprendizagem e elaboração do conhecimento é, justamente, o método utilizado:

Inferimos que não são os materiais que farão o ensino se tornar mais qualificado, mais sim, o uso que o professor fará deste material na oficina. O uso de recursos deve servir para resgatar, na sala de aula,

a dialética que existe entre forma e conteúdo. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 13).

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas podem ser uma forma concreta de aplicação do método dialético. Dessa maneira, tornando efetivas e significativas as práticas da didática do ensino de História: que é uma das propostas desse trabalho.

De forma sintética, as pesquisadoras discorrem sobre o alcance educacional e social da oficina de ensino enquanto nova proposta de ensino-aprendizagem, dentro dos marcos do método dialético:

Essa nova perspectiva define a figura docente com capacidade para decidir, para levar a termo inovações educativas em resposta aos problemas encontrados na práxis diária. Seus objetivos finais se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promotora de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 13).

Assim sendo, constata-se que a dialogicidade, dessas oficinas propostas, vai ao encontro da formação omnilateral necessária à construção de uma nova sociedade em que todo trabalhador possa usufruir, com dignidade, das riquezas materiais e imateriais, frutos do seu trabalho.

Do mesmo modo, acredita-se que a proposta das oficinas de História oportunize o debate e a construção de conhecimentos e conceitos dos conteúdos da disciplina, facilitando as propostas do Trabalho como Princípio Educativo e a Formação Integral, constituindo-se numa possibilidade de favorecer a construção de uma escola cada vez mais comprometida com a formação de indivíduos emancipados. A importância da oficina é esclarecida no trecho abaixo:

A oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de peças teatrais, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. (CANDAU, 1999, p. 23 apud MOITA; ANDRADE, 2006, p. 5).

As oficinas pedagógicas também funcionam como uma formação continuada dos docentes e servem de estímulo aos discentes que muitas vezes se sentem sobrecarregados com tantas cobranças no curso técnico. Portanto, quando bem

elaboradas e aplicadas elas permitem uma avaliação continuada do trabalho do professor e do desempenho do aluno.

Elas devem ser específicas para evitar divagações e com isso se perderem na proposta. Por isso, o professor deve focar na especificidade do tema para aumentar as chances delas serem um instrumento eficaz. Elas podem ser em forma de jogos, interpretação textual, debates, encenação, etc.

A estrutura das oficinas realizadas, no IFBA, *Campus* Salvador teve como referência o caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor: Temas de Geociências para o Ensino Médio de autoria de: Janilton de Lima Almeida, Cláudia de Vilhena Schayer Sabino e Wolney Lobato, publicado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no ano de 2016. Utilizou-se este caderno, como ponto de apoio, fazendo as adaptações necessárias à realidade do referido campus.

No caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor, segundo ALMEIDA; SABINO; LOBATO (2016, p. 7-8) a estrutura das oficinas segue a forma: “apresentação; objetivos; carga horária; recursos; metodologia (atividade integradora, problematização, fundamentação teórica, aplicação do tema e socialização da aprendizagem), avaliação e referência.”. Utilizou-se essa mesma estrutura na realização das duas oficinas, no IFBA, e também na confecção do documento impresso que traz modelos de oficinas pedagógicas com orientações e sugestões para a disciplina História que ficará como consulta para os docentes do Departamento de História, do IFBA, *Campus* Salvador.

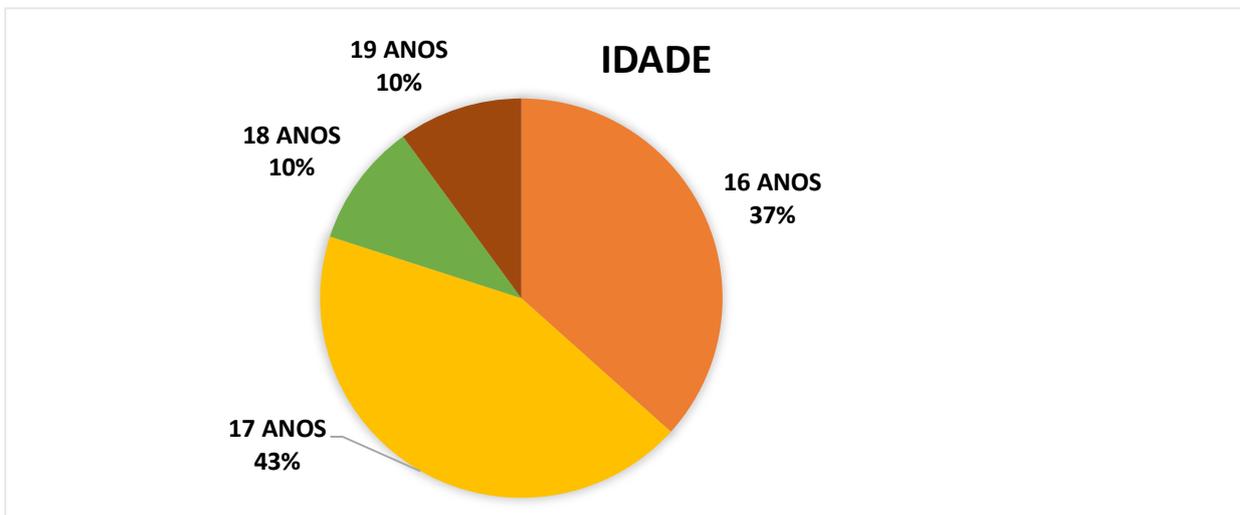
## 7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 7.1 Análise dos questionários

A amostra pesquisada totalizou 30 estudantes, dos cursos técnicos de Química e Edificações do Ensino Médio Integrado do IFBA (*Campus Salvador*), nas turmas de 2º ano. Estes questionários foram aplicados pela professora regente em suas aulas de História no ano de 2019.

No gráfico 01, tem-se a variável sociodemográfica: idade, em que 43% dos estudantes têm 17 anos; 37% dos estudantes informaram ter 16 anos; 10% disseram ter 18 anos e os 10% restantes declararam possuir 19 anos. Com isso, percebe-se que a predominância da faixa etária, no segundo ano, nos dois cursos pesquisados, é de 17 anos, conforme ilustra o gráfico 01. Portanto, constata-se, nesse universo amostral, que há uma distorção idade-série, entre os pesquisados, já que 63% deles estão acima dos 16 anos, idade considerada adequada para esse ano escolar.

**Gráfico 01 – Idade dos estudantes**

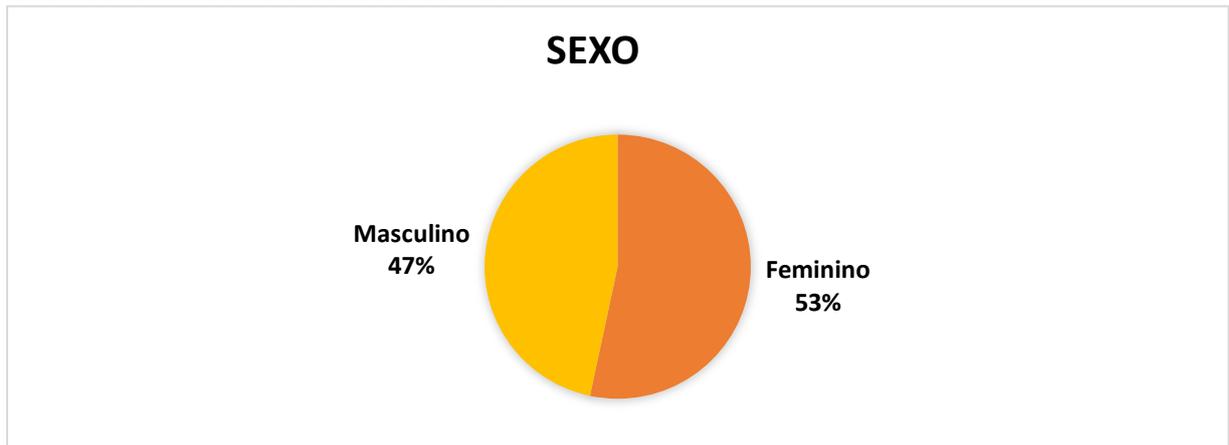


**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No gráfico 02, a variável sociodemográfica utilizada foi a de gênero (que no questionário foi chamada de sexo). A distribuição por gênero foi a seguinte: 53% se declararam do sexo feminino e 47% informaram ser do sexo masculino. A predominância do gênero, no segundo ano, nos dois cursos pesquisados, é o feminino com 16 estudantes. A partir desses dados, observa-se uma tendência, que se verifica

em toda a sociedade, no sentido das mulheres buscarem elevar o seu nível de escolaridade, inclusive, procurando o ingresso em cursos técnicos de nível médio. No caso do Ensino Médio Integrado, essas estudantes poderão escolher, ao seu final, ingressar no Ensino Superior e/ou seguir a carreira como técnicas.

**Gráfico 02 – Sexo dos estudantes**

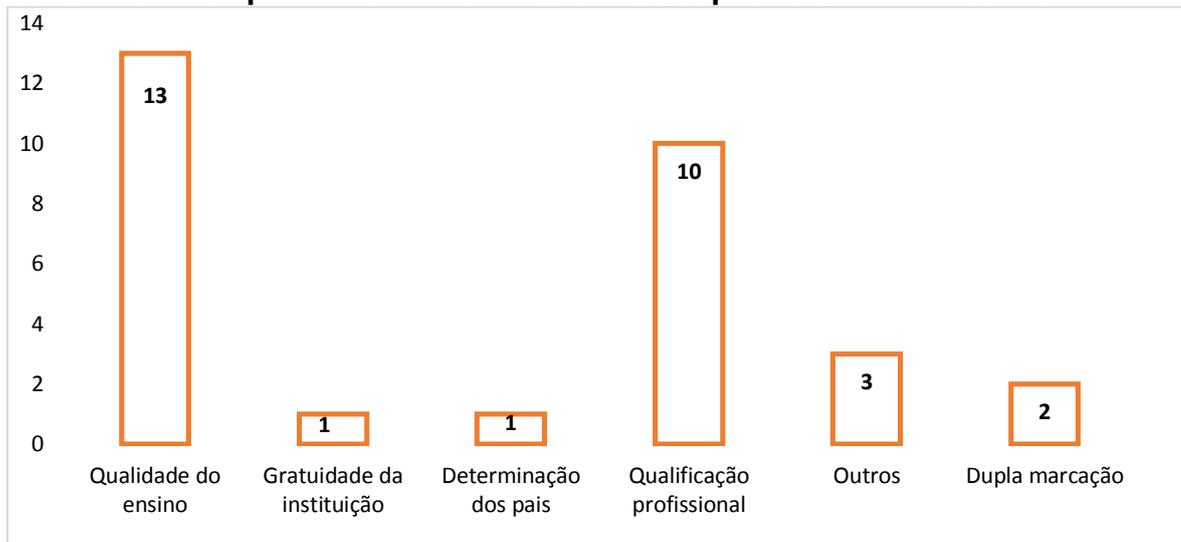


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No gráfico 03, foram trabalhadas algumas variáveis psicossociais relacionadas à pergunta: O que te levou a escolher o IFBA para fazer este curso? As variáveis foram: qualidade do ensino; gratuidade da instituição; determinação dos pais e qualificação profissional. Foi dada a opção, também, deles citarem uma outra variável como resposta em “outros”. Os dados encontrados foram: 13 pessoas (43,3%) optaram pela qualidade do ensino; 10 pessoas (33,3%) optaram pela qualificação profissional; 01 estudante (3,3%) relatou que a gratuidade da instituição o levou a escolher o curso que faz no IFBA; 01 pessoa (3,3%) informou que estuda na instituição por determinação dos pais; 03 estudantes (10%) assinalaram a opção outros e 02 estudantes (6,7%) fizeram a marcação dupla, o que anulou as suas respostas pois, no enunciado da pergunta, solicitava marcar apenas uma alternativa.

Diante do gráfico 03, pode-se verificar que prevalece, entre os estudantes questionados, as variáveis qualidade de ensino (43,3%) e qualificação profissional (33,3%). Isso se deve, em grande parte, à tradição construída pelo IFBA, na sociedade baiana, de proporcionar um ensino de qualidade e uma grande inserção no mercado de trabalho devido à excelência na qualificação profissional dos seus egressos.

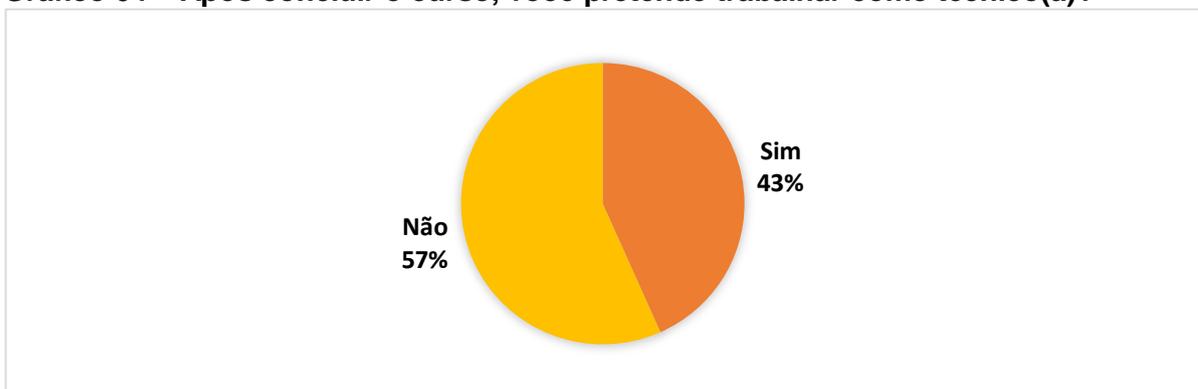
**Gráfico 03 – O que te levou a escolher o IFBA para fazer este curso?**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No gráfico 04, tem-se a pergunta: Após concluir o curso, você pretende trabalhar como técnico (a)? Tem-se o seguinte resultado: 57% dos estudantes responderam que não e 43% disseram que sim. Através da análise desses dados, percebe-se que os gráficos 03 e 04 são complementares no sentido de que a excelência da qualidade de ensino e da formação, do IFBA, permite aos estudantes vislumbrar outras carreiras e projetar novos caminhos por meio do acesso ao Ensino Superior. Já para os 43% restantes, a inserção no mundo do trabalho, como profissionais técnicos, parece ser a sua prioridade no momento em que foi realizada a presente pesquisa.

**Gráfico 04 – Após concluir o curso, você pretende trabalhar como técnico(a)?**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Na tabela 1, os estudantes foram questionados sobre o conceito de trabalho e o que eles almejam quando ingressarem no mercado de trabalho.

**Tabela 01 - O que é o trabalho para você? E o que deseja ao se inserir no mundo do trabalho?**

O que é trabalho?	Desejo ao se inserir no mundo do trabalho
Independência financeira	Bom salário
Atividade remunerada	Trabalhar no que gosta
Sobrevivência	Independência financeira
Prestação de serviço à sociedade	Prestação de serviço à sociedade
Obrigação	Qualifica�o profissional
Troca das suas capacidades físicas e intelectuais em rela�o ao capital	Contribuir com o avanço tecnológico

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

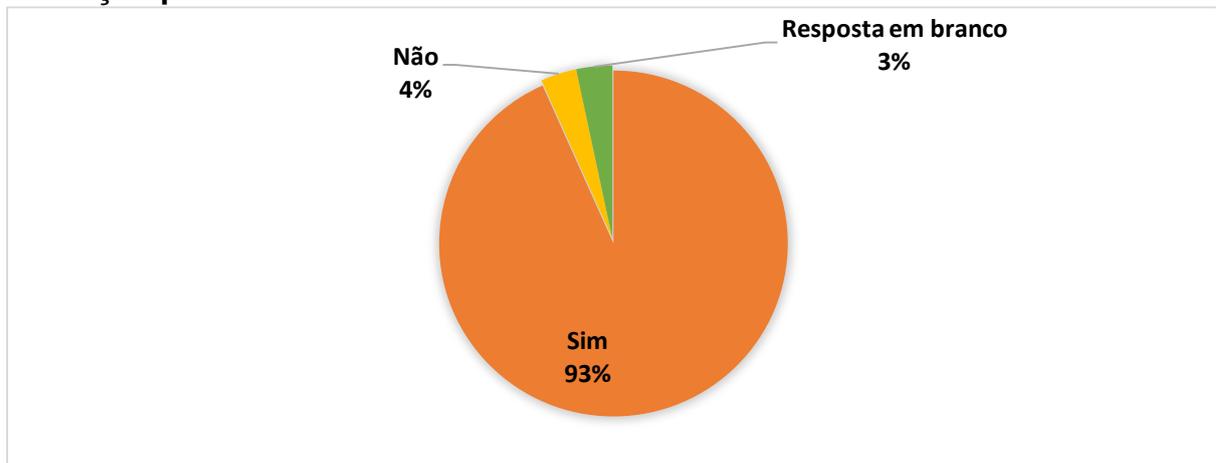
De acordo com as respostas coletadas, percebe-se que os estudantes não possuem uma visão clara do trabalho como princípio educativo. Esse caráter educacional do trabalho vem da essência, mesma, do ser humano que precisa do trabalho para transformar a natureza e criar as suas condi es materiais de existência. A partir dessas transforma es, cria-se um arcabouço de conhecimentos, gerados frente aos desafios dos ambientes naturais ou humanizados, e que chamaremos de cultura. Essa cultura, nascida do trabalho, é que será transmitida dos mais velhos às novas gera es, desde os tempos mais longínquos aos dias atuais, pelo processo educacional. Este ocorrendo fora ou dentro das escolas.

A dimensão histórica do trabalho é que será responsável por lhe conferir as suas diversas formas e dimensões de acordo com os múltiplos tempos históricos e espaços geográficos onde ele se deu.   somente dentro de uma perspectiva histórica que pode-se compreender os trabalhos escravo, servil e assalariado, por exemplo. Dentro das dinâmicas próprias das diversas sociedades e dos seus processos históricos. Com suas afirma es e contradi es.

Portanto, a visão, que a grande maioria os estudantes explicitou, sobre o trabalho, ficou muito restrita às questões imediatas da sobrevivência material, no sentido econ mico-remuneratório.

No gráfico 05, na pergunta: Você considera que a disciplina História é importante para a sua formação profissional? Tem-se o seguinte: 93% respondeu que sim; 4% respondeu que não e 3% não respondeu. Esses dados vão de encontro às tentativas recentes de governos de direita de redução progressiva da carga horária das humanidades e, em especial, da disciplina de História, no Ensino Médio. Essas reduções, obedecem a uma mesma lógica presente em fenômenos como a “Escola com Mordaça” que atribui às humanidades um papel de proselitismo político. A posição dos estudantes, na pesquisa, reforça o importante papel da História para a formação humana. Quando questionados por quê? As respostas encontradas foram: a História é importante por possibilitar a construção de um futuro melhor pela compreensão do passado; a História serve para atuação profissional, como bacharel em História; a História serve como preparação para concurso; não vê a disciplina História influenciar nas habilidades de um técnico e um estudante deixou a resposta em branco.

**Gráfico 5 – Você considera que a disciplina História é importante para sua formação profissional?**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Na pergunta: O que é para você ter consciência histórica? Verificou-se o seguinte: 28 pessoas responderam que ter consciência histórica é compreender a realidade pelo passado; 1 pessoa não respondeu; 1 pessoa apresentou uma resposta sem sentido.

A predominância das respostas de que ter consciência histórica é compreender a realidade pelo passado (93,3%) indica uma boa noção, da parte dos discentes, sobre como acontecem os processos históricos e os seus desdobramentos

no tempo. Já que o presente, o passado e o futuro são três dimensões inseparáveis e fundamentais para compreender a História e ter a sua consciência.

No gráfico 06, a pergunta foi: Você acha que a maneira como a disciplina História foi / é trabalhada possibilita a construção de uma consciência histórica? Os dados obtidos foram: 73% respondeu que sim; 23% disse que não e 4% não respondeu.

**Gráfico 06 – Você acha que a maneira como a disciplina História foi / é trabalhada possibilita a construção de uma consciência histórica?**



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por conseguinte, os discentes consultados, em sua maioria (73%), deixam claro que o trabalho dos professores de História tem conseguido desenvolver, junto a eles, a consciência histórica.

## 7.2 Análise das oficinas

As oficinas aconteceram da seguinte forma: apresentação do tema, atividade integradora (tempestade de ideias), problematização (o trabalho assalariado, no Brasil atual, se assemelha a escravidão? Como as condições desse trabalho se apresentam na realidade da Bahia e de Salvador?), fundamentação teórica (roteiro de estudo sobre o tema da oficina distribuído previamente aos estudantes e exibição de vídeo), aplicação do tema (os estudantes foram orientados a elaborarem um material utilizando os conhecimentos sintetizados na oficina), socialização da aprendizagem (apresentação das produções) e avaliação (Retomada da situação problema para perceber se os objetivos da oficina foram alcançados, se a problematização foi

solucionada, se a oficina tem pontos positivos e se detectaram os pontos a serem aperfeiçoados).

Ao analisar a dinâmica Tempestade de Ideias, nas duas turmas, o objetivo estabelecido, qual seja, o de provocar um processo de sensibilização dos estudantes foi alcançado para agirem sobre o objeto de estudo (“Processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX e sua relação com a atual precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores no nosso país.”) cuja primeira aproximação, se dá, sempre, de maneira sincrética. A partir dessa dinâmica, os discentes expuseram as suas representações prévias sobre o assunto estudado e, dessa forma, atingiu-se esse outro objetivo da atividade. Houve intensa participação das turmas envolvidas, pois demonstraram entusiasmo e foram bastante receptivos à dinâmica.

Na turma de Edificações, após a coleta das palavras, gerou-se ideias significativas, da parte dos estudantes, e que foram registradas, pelo pesquisador, na lousa:

- a. A situação do ex-escravo não mudou muito pois ele continuou excluído na nova organização social;
- b. Processo de assalariamento dos trabalhadores como forma de ampliar o mercado consumidor, pós Revolução Industrial;
- c. Os libertos acabaram por sofrer as consequências da falta de oportunidades;
- d. O Brasil deixou de investir em Educação, Ciência e Tecnologia e retardou o seu progresso;
- e. Os descendentes dos libertos estão ocupando, ainda hoje, a maioria dos trabalhos precarizados.

Quanto à turma de Química, a participação dos discentes, nessa primeira parte da oficina, foi bastante proveitosa. Um dos estudantes, ao pegar a palavra identidade, falou que os trabalhadores escravizados, no Brasil, do século XIX, não se reconheciam enquanto trabalhadores devido a serem tratados como coisa pela sociedade brasileira de então. Registrou-se essa importante contribuição na lousa. Outro estudante opinou que a maioria dos trabalhadores assalariados, no Brasil atual, associam a sua autorrealização à possibilidade de acesso a grande quantidade de bens materiais. Novas contribuições foram sendo acrescidas a esse processo de desenvolvimento de conceitos e categorias a partir da dinâmica da “Tempestade de

Ideias”: Um discente ao falar sobre a cultura imaterial, na sociedade brasileira contemporânea, destacou a desvalorização das artes, em geral, no nosso país. Foi aventado, também, que o trabalho excedente é uma forma de exploração do trabalhador pelos donos do capital. Ademais, os discentes externaram os seguintes pensamentos: O capitalismo institucionaliza uma escravidão real; A Consciência Histórica é importante para perceber os impactos da escravidão no Brasil atual; O dinheiro é “fetichizado” numa supervalorização do aspecto material.

Nas duas turmas as participações foram bastante proveitosas, demonstrando que essas turmas têm uma consciência histórica bem desenvolvida, pois conseguiram perceber aspectos da realidade do escravizado do século XIX que são comuns aos do trabalhador brasileiro, no Brasil do século XXI. A tempestade de ideias ajudou a trabalhar conceitos e categorias a partir das palavras pegadas ao acaso nesta dinâmica.

O vídeo, “O novo proletariado da era digital”, do sociólogo Ricardo Antunes, foi fornecido como subsídio para os estudantes elaborarem as suas hipóteses buscando responder à problematização (que estava registrada na lousa) feita a partir de um paralelo entre a situação do trabalhador escravizado, no Brasil, do final do século XIX, e o trabalhador brasileiro precarizado de hoje; estabelecendo ligação com as palavras utilizadas nos papéis distribuídos na Tempestade de Ideias e com o roteiro de estudos sobre o tema da oficina que foi distribuído previamente à realização das mesmas. Neste momento, foi registrado que os estudantes demonstraram interesse e curiosidade na exibição do vídeo: nas duas turmas, notou-se que eles estavam bem atentos às falas do sociólogo. Não foi percebido, durante a exibição do vídeo anotações feitas pelos discentes.

Durante o período da elaboração das hipóteses, foi solicitado que os estudantes criassem uma apresentação na qual expusessem a sua compreensão sobre o tema da oficina. Na turma de Edificações, os estudantes deram um retorno em forma de: dissertação, seminário, história em quadrinhos e uma charge. Na turma de Química, também houve seminários, poemas e rap. Nesta etapa, as duas turmas demonstraram criatividade e entendimento do tema, o que indica valorização e envolvimento com a aula em formato de oficina. Foi percebido a entrega total dos estudantes nesta atividade. Houve uma grande interação entre eles e, na hora da socialização, quem se apresentava e quem assistia estava em sintonia.

No momento da avaliação, foi detectado que 100% dos discentes informaram que aprovam esse formato de aula. Transcrevemos uma fala de um discente: “- Elogio

o fato da aula ter sido ‘gameficada’”. Quando questionado sobre o significado da palavra “gameficada” o estudante respondeu: “- A aula foi transformada em um jogo lúdico e divertido!”

Foi percebido, nas duas turmas, onde aconteceram as oficinas, que não houve recusa em fazer as atividades solicitadas e nem saídas das salas. Com isso, entende-se que existiram interações significativas envolvendo os sujeitos do processo: estudantes entre si e entre estes e o pesquisador.

Portanto, verificou-se que as oficinas de História, que foram realizadas, cumpriram com os seus objetivos de mobilização dos discentes para agirem sobre seu objeto de estudo, de maneira dinâmica e prazerosa, desenvolvendo a consciência histórica, enxergando as dimensões educativas do trabalho, e, recorrendo ao método dialético, contribuiu para a passagem de uma apreensão sincrética do objeto do conhecimento para uma sintética, conclusiva, após as problematizações, análises e refinamento das hipóteses criadas. Desse modo, os discentes foram capazes de alcançar as múltiplas determinações e relações profundas que constituem o seu objeto de estudo.

No mesmo sentido, as oficinas aplicadas foram capazes de concretizar os fundamentos da sua *práxis* pedagógica: agir, sentir, pensar; estes ocorrendo de forma simultânea.

Após a realização das duas oficinas, sentiu-se a necessidade de elaborar um documento impresso com sugestões de conteúdos para o componente curricular História que são pertinentes ao tema dessa pesquisa e que tivessem relevância para a matriz curricular dos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado, do IFBA, Campus Salvador, como por exemplo: O processo que levou ao fim da escravidão no Brasil, no final do século XIX; A Revolução Industrial Inglesa do século XVIII; O Movimento social dos trabalhadores no século XIX e a Proclamação da República, no Brasil, em 1889.

Estes conteúdos estão diretamente ligados à proposta do trabalho como princípio educativo e, por isso, merecem atenção especial por parte dos docentes de História e dos discentes dos cursos técnicos, pois eles abordam pontos importantes para a vida do cidadão trabalhador e, quando bem abordados, possibilitam o desenvolvimento de um senso crítico e de uma consciência histórica necessários a uma intervenção revolucionária na realidade de opressão e exploração capitalista do trabalhador, na direção da construção de uma sociedade igualitária e fraterna.

Por serem conteúdos muitas vezes vistos como densos e mesmo enfadonhos, pelos estudantes, considera-se imprescindível trabalhá-los de forma mais suave e dinâmica, de maneira que os discentes tenham a possibilidade de interagir construindo seu próprio ponto de vista sobre os assuntos e elaborando novas formas de ver a História, por isso, confia-se no potencial das oficinas porque nelas tanto o docente quanto o discente estão envolvidos no processo de elaboração dos conhecimentos e saberes, pois, neste formato de aula, existe a necessidade do diálogo, do debate e da construção de novas formas de vivenciar os acontecimentos históricos. Deixando de lado a verborragia e a centralização do poder do discurso do professor, na tradicional aula expositiva: o discente deixa de ser um mero coadjuvante, passivo, e passa a ser ativo e corresponsável pelo conhecimento.

Diante do exposto, pode-se concluir, que a aplicação das oficinas de História, por terem sido exitosas, do ponto de vista da realização plena dos seus princípios e fundamentos, acabou servindo para a confecção do produto educacional deste trabalho. Pois, mostraram-se eficientes no auxílio a uma formação humana integral (omnilateral), para que o futuro cidadão trabalhador possa intervir criticamente na realidade social.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa, vivia-se numa conjuntura em que estava em evidência um processo de mudanças no Ensino Médio e que projetava repercussões negativas no ensino das humanidades e, em especial, o da disciplina de História. A partir dessas incertezas, debruçou-se sobre o tema do ensino de História, no IFBA, Campus Salvador, tendo o trabalho como princípio educativo.

As questões que provocaram inquietação foram: a disciplina História está cumprindo seu papel nos cursos técnicos do IFBA Campus Salvador? Ela tem ajudado a desenvolver a consciência histórica a partir da realidade social dos discentes?

Com relação a essas perguntas encontram-se as respostas na análise dos questionários quando os discentes responderam que a História que foi / é ensinada a eles no IFBA (*Campus Salvador*) conseguiu desenvolver a consciência histórica neles. Desta forma, a História mostra que tem um papel preponderante na formação de indivíduos críticos e capazes de refletir e modificar a realidade do seu entorno.

No que diz respeito à pergunta: Como se dá a compreensão dos discentes sobre a categoria trabalho, no Ensino Médio Integrado, do IFBA, Campus Salvador, tendo como referências a Educação Omnilateral, a escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo? Deparou-se com uma visão, predominantemente, econômico-remuneratória, de busca da sobrevivência, e sem uma compreensão mais profunda do trabalho, nas suas dimensões educativa, ontológica e histórica.

Como resultado deste trabalho, atingiu-se o objetivo geral de elaborar um produto educacional, em formato de oficinas pedagógicas, para o ensino de História, visando desenvolver a consciência histórica, nos cursos do EMI, no IFBA, *Campus Salvador*, mantendo a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral.

Para isso, conseguiu-se coletar a visão de estudantes dos cursos de Química e Edificações, do referido *Campus* do IFBA, sobre a categoria trabalho e o ensino de História; este sendo um dos objetivos específicos da pesquisa.

Com o mesmo intuito de elaboração do produto educacional, aplicou-se, com êxito, duas oficinas, nas turmas de Química e Edificações, dessa forma, alcançou-se o segundo objetivo específico dessa investigação.

Esses elementos (visão dos estudantes e aplicação das oficinas) serviram de base para a sistematização do produto educacional que ficará à disposição dos

professores de História, do IFBA, *Campus Salvador*.

Durante a pesquisa, verificou-se que os estudantes consultados conferem grande importância ao ensino de História e que os professores, dessa disciplina, conseguiram desenvolver neles, durante a sua trajetória escolar, a consciência histórica necessária a uma intervenção, na realidade social, enquanto sujeitos críticos. Já a categoria trabalho é vista, pela absoluta maioria desses discentes, como algo ligado diretamente à sobrevivência econômico-remuneratória, contudo, sem perceber o seu caráter educativo, na sua dupla dimensão ontológica e histórica.

Por outro lado, foi um sucesso a aplicação das oficinas de História nas turmas de Química e Edificações com a prática do método dialético que propiciou uma rica interação entre pesquisador e discentes e destes entre si. Os estudantes fizeram sínteses dos conhecimentos, que elaboraram dos conteúdos, a partir do tripé: agir, sentir, refletir. Provou-se ser possível trabalhar a consciência histórica, na perspectiva da formação omnilateral, tendo o trabalho como o princípio educativo.

Dessa forma, para se alcançar, efetivamente, uma *práxis* educativa dialética tem-se que partir da realidade social, de onde vem todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, e voltar-se a ela numa ação transformadora, revolucionária. É importante, ao trabalhar com qualquer conteúdo escolar, ter em vista dois aspectos: a categoria da totalidade e a historicidade presentes na construção de todo e qualquer conhecimento. Este se origina na sociedade, surge para resolver problemas a ela relacionados, por outro lado, segue uma trajetória, na sua elaboração, permeada de tempos e espaços; daí a sua historicidade.

Portanto, a educação escolar tradicional deve ser combatida tanto em termos teóricos quanto nas práticas pedagógicas em sala de aula ou fora dela. Há que se basear em outra epistemologia e estabelecer uma *práxis* pedagógica compatível com as profundas transformações sociais necessárias à criação de uma sociedade igualitária, justa e fraterna.

Por conseguinte, é na perspectiva de superação dos limites, do conservadorismo dessas velhas práticas e teorias pedagógicas, e apontando em direção à transformação revolucionária da realidade social, que defende-se a adoção da metodologia dialética no ensino de História. Foi a partir dela que construiu-se e aplicou-se oficinas pedagógicas para o ensino desse componente curricular.

Quanto à metodologia, esse trabalho contou com a aplicação de questionários junto aos estudantes, das turmas acima citadas; pesquisa bibliográfica; aplicação de

duas oficinas de História e a análise quantitativa/qualitativa dos resultados obtidos a partir das oficinas e dos questionários.

Como limitações da presente pesquisa, pode-se apontar, o universo amostral reduzido (30 estudantes divididos em duas turmas); a limitação dos cursos em que os discentes foram consultados e onde ocorreram as aplicações das oficinas (dois num total de oito oferecidos pelo Campus Salvador: Química e Edificações) e o fato do trabalho ter se concentrado num Campus somente: o de Salvador. Essa realidade se apresentou em função das dificuldades do pesquisador de encontrar tempo suficiente à execução da investigação e não disponibilizar dos recursos materiais para realizar viagens por todo o estado.

Pelas mesmas dificuldades apontadas acima, foram reduzidas as perguntas do questionário a seis e não foram feitas entrevistas; além de termos limitado a aplicação das oficinas a, somente, duas.

A título de sugestões, para novas investigações, orienta-se no sentido da abordagem de mais estudantes, em outros cursos, do Campus Salvador e de outros *campi*; assim como, a realização de entrevistas e de novas oficinas.

Por fim, destaca-se que esse trabalho contribui para o aperfeiçoamento do ensino de História, no IFBA, *Campus* Salvador, disponibilizando, como produto educacional, oficinas para uma formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, direcionada ao futuro cidadão trabalhador capaz de intervir na transformação da realidade social de forma autônoma e crítica.

## REFERÊNCIAS

- ALEM, Natália Helena. **O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional**: o caso do Instituto Federal da Bahia/ campus Salvador (2004-2015). Belo Horizonte: UFMG, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; LOBATO, Wolney. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor**: Temas de Geociências para o Ensino Médio. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2016.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v.52, nº 38, p. 61-80, maio/ago.2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BORGES, Daniel Moura. Método dedutivo, indutivo ou comparativo. Qual o mais adequado à pesquisa do direito internacional do meio ambiente? **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas Macapá**, n. 6, p. 85-101, 2014. Disponível em: < <http://periodicos.unifap.br/index.php/planeta>. ISSN 2177-1642. Macapá, n. 6, p. 85-101, 2014. Acesso em: 07 fev.2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 15 dez.2019.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 22 jan.2019.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 fev.2019.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União[da]**

**República Federativa do Brasil**, Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 jan.2019.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Fev. 2020. Epub out 14. 2019.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Engel Tatiana; SILVEIRA, Tolfo Denise (orgs). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de administração de empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2019.

GRAMSCI, Antônio. **A organização da Escola e da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/03.pdf>>. Acesso em:05 fev.2020

JUNIOR, Justino de Sousa. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 51-66, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/03.pdf>>. Acesso em:05 fev.2020

MARCONI, Marina de Andrade LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cezar. Bezerra. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. 29ª Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro, p.01-16, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V.12, N. 34,p.137-151, jan/abr.2007.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RÜSEN, JÖRN. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 1, núm. 2, jul-dez,2006, pp. 7-16, Universidade Estadual de Ponta Grossa- Brasil.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 fev. 2020. Epub 22-Out-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ.Soc.,Campinas**, vol.26n.90,p.239-265,jan/abr.2005.

VASCONSELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 20 ed. São Paulo: Liberdade,2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro para a realização da oficina

**TEMA:**

O processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX.

**APRESENTAÇÃO:**

A realização desta oficina propõe estabelecer um pensamento crítico reflexivo sobre o fim da escravidão no Brasil e se existem resquícios desta nos dias atuais.

**OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver o entendimento sobre a categoria trabalho, como um princípio educativo, estabelecendo as diferenças e os pontos em comum entre as suas diferentes modalidades.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:**

Problematizar o trabalho assalariado e o seu processo de precarização, no Brasil atual, fazendo um paralelo com a escravidão e buscando retratar a realidade baiana e soteropolitana.

**CARGA HORÁRIA:** Duas aulas (100 minutos).

**RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS:**

Papel A4 para imprimir as palavras relacionadas ao tema, computador, impressora, balões (bolas de assoprar), música com a temática do trabalho, caixa de som, lousa, marcador de quadro e projetor de imagem e vídeo.

**METODOLOGIA**

- **ATIVIDADE INTEGRADORA:** A dinâmica dos balões

**Passo 1:** Arrumar o espaço da sala em forma de “U” ou círculo;

**Passo 2:** Reunir os estudantes no centro da sala, distribuir os balões juntamente com os papéis dobrados ao meio (com as palavras que estão relacionadas ao tema), solicitar que esses papéis sejam colocados dentro dos balões e posteriormente sejam enchidos por eles;

**Passo 3:** Colocar a música relacionada ao tema, solicitar que os estudantes joguem os balões para cima, caminhando pela sala de forma descontraída, avisar quando a música terminar que cada um deverá pegar um balão e formar um círculo;

**Passo 4:** Cada discente deverá estourar o balão por vez e lê em voz alta a palavra que encontrou dando uma opinião sobre a mesma. Neste momento, o (a) professor (a) estará na lousa anotando as falas mais importantes que surgirem neste momento, desta forma surgirá uma tempestade de ideias sobre o conteúdo da oficina.

- **PROBLEMATIZAÇÃO:**

**O trabalho assalariado, no Brasil atual, se assemelha à escravidão? Como as condições desse trabalho se apresentam na realidade da Bahia e de Salvador?**

- **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

Nesta etapa, os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa, em grupos, na internet, biblioteca e / ou com textos que foram previamente selecionados, pelo docente, objetivando responder a problematização proposta com o devido aprofundamento do tema.

- **APLICAÇÃO DO TEMA:**

Neste momento, os estudantes serão orientados a elaborarem uma produção textual tendo como base os textos ofertados pelo docente ou os materiais coletados na pesquisa realizada por eles. Podendo ser em forma de: crônica, cordel, charge, poema, texto dissertativo, história em quadrinhos, entre outros.

- **SOCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM:**

Essa etapa se configura na apresentação das produções textuais elaboradas em equipe para toda a turma de forma a socializar os conhecimentos construídos no percurso da oficina. Após a finalização das apresentações, o professor fará comentários pertinentes sobre as produções. É um momento importante por permitir ao professor utilizar de forma acolhedora conceitos ou ideias que tenham ficando incompletas ou sem a significação mais adequada.

**AVALIAÇÃO:**

Retomada da situação problema para perceber se o objetivo da oficina foi alcançado ou não. Os estudantes devem sentir um clima acolhedor para facilitar a avaliação, portanto se faz necessário que essa etapa seja prazerosa e descontraída ou seja sem cobranças do tipo certo ou errado. Para responder a problematização, o docente pode fazer um pequeno quiz de perguntas ou trazer um relato de caso e durante a leitura, ir percebendo se os discentes alcançaram um nível satisfatório de compreensão do tema proposto.

**REFERÊNCIAS:**

**ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.**

**COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. História do Brasil.11. ed. São Paulo,1999.**

**COTRIM, Gilberto. História Global. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.**

**LINHARES, Maria Yedda(org.). História Geral do Brasil.9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.**

**TAVARES, Luís Henrique Dias. História da Bahia.Salvador:EDUFBA,2001.**

## APÊNDICE B – Questionário aplicado com os estudantes



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Questionário para os estudantes do IFBA**

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

1. O que te levou a escolher o IFBA para fazer este curso? **Marque apenas uma opção:**

- ( ) Qualidade do ensino
- ( ) Gratuidade da instituição
- ( ) Determinação dos pais
- ( ) Qualificação profissional
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

2. Após concluir o curso, você pretende trabalhar como Técnico (a) em Química?

- ( ) Sim ( ) Não

3. O que é o trabalho para você? E o que deseja ao se inserir no mundo do trabalho?

R.: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Você considera que a disciplina História é importante para sua formação profissional?

- ( ) Sim ( ) Não

Por que?

---

---

---

5. O que é para você ter consciência histórica?

R. \_\_\_\_\_

---

---

6. Você acha que a maneira como a disciplina História foi / é trabalhada possibilita a construção de uma consciência histórica?

( ) Sim    ( ) Não

---

Fonte: Autoria própria.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFBA CAMPUS SALVADOR**, sob a responsabilidade do pesquisador Wendel da Costa Andrade, o qual pretende descrever as práticas de ensino-aprendizagem de História, no Ensino Médio Integrado, no IFBA, Campus Salvador, tendo como referência a Educação Omnilateral, a escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo; Sua participação é voluntária e se dará por meio de oficinas pedagógicas sobre o ensino de História no campus Salvador do IFBA. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa quanto ao compartilhamento dos aspectos de sua vida pessoal ou profissional que possam causar constrangimento a você, serão evitados tendo em vista que esta pesquisa contempla os requisitos éticos previstos na legislação atual de nº466/12, que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Desta resolução surge a criação de Comitês de Ética e Pesquisa (CEPs) que se constituem em colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Fica assegurado ao participante desta pesquisa o anonimato, a confiabilidade e a participação voluntária. Será assegurada a garantia da dignidade do participante, mantendo o princípio da integridade e da justiça e equidade, bem como o direito de manifestar a sua liberdade (autonomia) expressa no acordo (ou não) com o que será sendo apresentado como proposta. A pesquisa manterá o sigilo do participante, assegurando a privacidade dele quanto aos dados confidenciais envolvidos na mesma, e ele será livre para interromper a participação a qualquer momento, sem justificar sua decisão. Se você aceitar participar, estará contribuindo para aprimorar o ensino de História no campus Salvador do IFBA.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador - BA, 40301-015, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhum tipo de remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Salvador, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

---

Fonte: Autorial própria.

## APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino de História no IFBA Campus Salvador**, proposto pelo pesquisador wendel da costa andrade, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a resolução cns 466/12. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (os riscos e benefícios) e permitiram que você participe. Esta pesquisa será realizada para descrever como acontece as práticas de ensino-aprendizagem de história, no ensino médio integrado, no IFBA, campus Salvador, tendo como referência a educação omnilateral, a escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo.

Inicialmente você responderá a um questionário contendo 06 perguntas com questões abertas e fechadas e no segundo momento você será convidado a participar de oficinas pedagógicas, onde as experiências compartilhadas serão transformadas em um produto educacional que posteriormente será disponibilizado ao corpo docente do IFBA para servir de material de consulta para futuras aulas e desta forma tanto você quanto o pesquisador estarão contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica a partir do ensino da História. Todos esses procedimentos estão amparados pela Resolução CNS 466/12, item IV.3 letra a.

Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir sem problema nenhum. Você só participa se quiser. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa quanto ao compartilhamento de informações de sua vida pessoal que possam causar constrangimento a você, serão evitados tendo em vista que esta pesquisa contempla os requisitos éticos previstos na legislação atual de nº466/12, que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Desta resolução surge a criação de Comitês de Ética e Pesquisa (CEPs) que se constituem em colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para

defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Se você se sentir incomoda (a) no decorrer deste estudo você pode desistir sem nenhuma penalidade para você ou seus pais. Você não será remunerado por participar da pesquisa e caso sofra algum tipo de dano decorrente de sua participação nesta pesquisa, o pesquisador garante que você poderá ser indenizado conforme determina as Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa será feita no campus IFBA Salvador, onde você e os outros adolescentes estudam. Esta pesquisa será realizada para descrever de que forma acontece o ensino e aprendizagem de História nos cursos integrados do IFBA Campus Salvador na opinião do estudante. O benefício principal desse questionário é ouvi sua opinião sobre o ensino e aprendizagem de História no curso que você frequenta nesta instituição.

Esse documento lhe dá garantias de que você não terá despesa para participar desse estudo e se porventura houver, será ressarcido conforme a resolução CNS 466/12, item IV.3 letra g. Todas as páginas deste TCLE serão rubricadas por você e pelo pesquisador, após leitura e aceitação para participar da pesquisa e este documento será impresso em duas vias, uma fica com o participante da pesquisa e a outra com o pesquisador.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em forma de um artigo e produto educacional (cartilha de oficinas de História) que será mantido no departamento de humanas para ser consultado pelos docentes do componente curricular que é objeto de estudo dessa pesquisa, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética e Pesquisa do IFBA (CEP) para esclarecimento de qualquer dúvida no endereço citado abaixo deste documento.

( ) ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA      ( ) NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador responsável

Endereço: Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150. Telefone: (71) 3221- 0332.

E-mail do CEP: [cep@ifba.edu.br](mailto:cep@ifba.edu.br)

Sítio: [www.cep.ifba.edu.br](http://www.cep.ifba.edu.br)

**Nome do Pesquisador Responsável:**

Wendel da Costa Andrade

Endereço: Rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador - BA, 40301-015

Fone: (71) 99932-1598

E-mail: [andrade.wendel@hotmail.com](mailto:andrade.wendel@hotmail.com)

---

Fonte: Autoria própria.

## APÊNDICE E – Descrição das oficinas realizadas com os estudantes

### **Aula na turma de Química (8822)**

Iniciou-se a aula esclarecendo aos discentes sobre a proposta da Oficina Pedagógica de História com a temática do “Processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX e sua relação com a atual precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores no nosso país.”

As carteiras foram organizadas num formato de semicírculo e solicitou-se que cada estudante pegasse um papelzinho dobrado dentro de uma vasilha colocada numa carteira posicionada no centro da sala. O objetivo dessa dinâmica foi fazer uma “Tempestade de Ideias” (“Brain Storm”) utilizando os comentários que os discentes fariam sobre as palavras contidas nos papéis. O pesquisador anotaria no quadro, as explanações dos estudantes e faria comentários buscando coordenar essas ideias num todo orgânico e sintético mesmo que partissem de análises por vezes conflitantes, contraditórias.

A participação dos discentes, nessa primeira parte da oficina, foi bastante proveitosa. Um dos estudantes, ao pegar a palavra identidade, falou que os trabalhadores escravizados, no Brasil, do século XIX, não se reconheciam enquanto trabalhadores devido a serem tratados como coisa pela sociedade brasileira de então. Registrou-se essa importante contribuição na lousa. Outro estudante opinou que a maioria dos trabalhadores assalariados, no Brasil atual, associam a sua autorrealização à possibilidade de acesso a grande quantidade de bens materiais.

Novas contribuições foram sendo acrescentadas a esse processo de desenvolvimento de conceitos e categorias à partir da dinâmica da “Tempestade de Ideias”: Um discente ao falar sobre a cultura imaterial, na sociedade brasileira contemporânea, destacou a desvalorização das artes, em geral, no nosso país. Foi colocado, também, que o trabalho excedente é uma forma de exploração do trabalhador pelos donos do capital.

Ademais, os discentes externaram os seguintes pensamentos: O capitalismo institucionaliza uma escravidão real; A Consciência Histórica é importante para perceber os impactos da escravidão no Brasil atual; O dinheiro é “fetichizado” numa

supervalorização do aspecto material.

Em seguida ao trabalho com a “Tempestade de Ideias”, foi exibido um pequeno vídeo, de aproximadamente 10 min, com o professor e sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, intitulado: “O novo proletariado da era digital”. A intenção do uso desse recurso audiovisual foi estabelecer um diálogo dos conteúdos neles presentes e na dinâmica, anterior, com as palavras contidas nos papéis, além daqueles adquiridos em pesquisa orientada, uma semana antes da realização da Oficina de História, em que os discentes receberam um Roteiro de Estudos.

Para finalizar a Oficina de História, solicitou-se que os estudantes se reunissem em pequenos grupos de 05 integrantes e elaborassem uma pequena apresentação, de no máximo 10 min, em que expusessem a sua compreensão do assunto trabalhado em sala de aula. O formato da referida apresentação poderia ser variado: uma dramatização, declamação de poema, criação de um rap, cordel, confecção de quadrinhos, leitura de pequeno texto dissertativo, rápida exposição em formato de seminário, etc.

As apresentações da turma de Química (8822) foram muito ricas: seminário que abordou a exploração do trabalho humano nos diferentes modos de produção da vida em sociedade; poesia em que o sentimento de indignação brotava da constatação de que o escravizado no Brasil de ontem guarda semelhanças ao brasileiro de trabalho precarizado de hoje; crítica à exclusão social do capitalismo brasileiro através de versos contidos em letras de rap, e que expunha a vida dura dos moradores das favelas e periferias do país, etc.

Concluindo a Oficina sobre o Pós-Escavidão, agradeceu-se a todos pela colaboração e solicitou-se que os discentes fizessem uma avaliação da pertinência, eficácia e utilidade dessa experiência pedagógica, fazendo críticas e dando sugestões. A totalidade dos estudantes avaliou de forma positiva as dinâmicas implementadas. Apenas um estudante, à guisa de sugestão, considerou que a etapa em que pediu-se para eles pegarem um papelzinho, no qual continha uma palavra, conceito e/ou categoria, deveria ser conduzida através de sorteio dos nomes dos discentes, pela caderneta, para dar mais dinamicidade ao processo.

### **Aula na turma de Edificações (1821)**

Iniciou-se a aula esclarecendo aos estudantes sobre a proposta da Oficina Pedagógica de História com a temática do “Processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX e sua relação com a atual precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores no nosso país.”

As carteiras foram organizadas num formato de semicírculo e solicitou-se que cada estudante pegasse um papelzinho dobrado dentro de uma vasilha colocada numa carteira posicionada no centro da sala. O objetivo dessa dinâmica foi fazer uma “Tempestade de Ideias” (“Brain Storm”) utilizando os comentários que os discentes fariam sobre as palavras contidas nos papéis. O pesquisador anotaria no quadro, as explicações dos estudantes e fazia comentários buscando coordenar essas ideias num todo orgânico e sintético mesmo que partissem de análises por vezes conflitantes, contraditórias.

Após a coleta das palavras, nessa primeira fase da Oficina, gerou-se ideias significativas, da parte dos estudantes, e que foram registradas, pelo investigador, na lousa:

- A) A situação do ex-escravo não mudou muito pois ele continuou excluído na nova organização social;
- B) Processo de assalariamento dos trabalhadores como forma de ampliar o mercado consumidor, pós Revolução Industrial;
- C) Os libertos acabaram por sofrer as consequências da falta de oportunidades;
- D) O Brasil deixou de investir em Educação, Ciência e Tecnologia e retardou o seu progresso;
- E) Os descendentes dos libertos estão ocupando, ainda hoje, a maioria dos trabalhos precarizados.

Em seguida ao trabalho com a “Tempestade de Ideias”, foi exibido um pequeno vídeo, de aproximadamente 10 min, com o professor e sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, intitulado: “O novo proletariado da era digital”. A intenção do uso desse recurso audiovisual foi estabelecer um diálogo dos conteúdos nele presentes e na dinâmica anterior com as palavras contidas nos papéis, além daqueles adquiridos em

pesquisa orientada - uma semana antes da realização da Oficina de História - em que os discentes receberam um Roteiro de Estudos.

Para finalizar a Oficina de História, solicitou-se que os estudantes se reunissem em pequenos grupos de 05 integrantes e elaborassem uma pequena apresentação, de no máximo 10 min, em que expusessem a sua compreensão do assunto trabalhado em sala de aula. O formato da referida apresentação poderia ser variado: uma dramatização, declamação de poema, criação de um rap, cordel, confecção de quadrinhos, leitura de pequeno texto dissertativo, rápida exposição em formato de seminário, etc.

As apresentações da turma de Edificações (1821) foram bem relevantes: algumas equipes se apresentaram em forma de seminários e abordaram temas como:

- A) A coisificação dos trabalhadores escravizados no Brasil do século XIX;
- B) Redução dos salários, no Brasil atual, e sua relação com a massa de trabalhadores desempregados;
- C) A precarização da vida das mães que são enfermeiras ao terem, muitas vezes, que dobrar o turno de trabalho para garantir o sustento da família. Dessa forma, são privadas de um convívio maior com seus familiares.

Houve, também, a apresentação de uma charge onde um capitalista, de maneira sádica retira as correntes de um escravizado e o presenteia com a marginalização social. Uma outra equipe, fez alguns quadrinhos do antes e depois de uma mulher escravizada que, após a Lei Aurea, iria se tornar empregada doméstica. Ou seja, os papéis sociais de subalternidade continuavam direcionados aos ex-escravizados.

Concluindo a Oficina sobre o Pós-Escavidão, agradeceu-se a todos pela colaboração e solicitou-se que os discentes fizessem uma avaliação da pertinência, eficácia e utilidade dessa experiência pedagógica, fazendo críticas e dando sugestões. A totalidade dos estudantes avaliou de forma positiva as dinâmicas implementadas. Um estudante elogiou o fato de ter-se “gameficado” a aula, ou seja, de tê-la transformado em um jogo, lúdico e divertido.

APÊNDICE F – Produto Educacional



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**WENDEL DA COSTA ANDRADE**

**ORIENTAÇÕES DE OFICINAS PEDAGÓGICAS AOS DOCENTES DE  
HISTÓRIA**

Salvador  
2020

## APRESENTAÇÃO

Caro (a) Professor (a), estas orientações de oficinas pedagógicas para o componente curricular História, foram elaboradas como produto educacional do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – que tem um dos seus polos o IFBA, *Campus* Salvador. Elas podem ser utilizadas como um instrumento de apoio em sua prática pedagógica nos cursos do Ensino Médio Integrado objetivando dinamizar e fomentar discussões visando desenvolver uma consciência histórica a partir do ensino da História, no Ensino Médio Integrado, no IFBA, *Campus* de Salvador.

A proposta dessas oficinas de História é oportunizar o debate e a construção de conhecimentos e conceitos acerca do que sejam: Trabalho como Princípio Educativo e Formação Integral. Constitui-se numa possibilidade de favorecer a construção de uma escola cada vez mais comprometida com a formação de indivíduos emancipados. Essa metodologia foi escolhida por possibilitar a construção de um diálogo crítico entre o educador e seus educandos possibilitando uma aula viva e repleta de saberes em formação.

Os temas escolhidos para as oficinas têm como referência o trabalho como princípio educativo. Saviani (1989) o tem como uma possibilidade concreta visto ser ele algo que além de histórico – pois obedece às determinações de seu tempo e dos lugares onde ocorre – é ontológico no ser do homem – já que este produz as suas condições materiais de existência a partir do trabalho.

As oficinas devem ser específicas para evitar divagações e com isso se perderem na proposta. Por isso o (a) professor (a) deve focar na especificidade do tema para aumentar as chances delas serem um instrumento eficaz. Elas podem ser em forma de jogos, interpretação textual, debates, exibição de vídeos, encenação, etc.

A estrutura das oficinas foi composta por: apresentação do tema, objetivos da oficina, carga horária, recursos utilizados, metodologia (atividade integradora, problematização, fundamentação teórica, aplicação do tema, socialização do tema), avaliação e referencial (localizado no final desse material de apoio pedagógico). Essas

oficinas terão carga horária mínima de 2 horas-aula ou a critério do (a) professor (a). Esse formato busca tornar as oficinas prazerosas e instigantes para o docente e o estudante, possibilitando o processo investigativo de conceitos e problemas buscando ampliar o conhecimento dos envolvidos na atividade, procurando estimular a leitura, aprimorar a escrita em forma de registro e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo tanto do discente quanto do docente.

Essas oficinas, foram elaboradas apresentando como referência, um caderno de Geociências utilizado em uma Escola Municipal em Ibiassucê – Bahia, tendo por título: Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor: Temas de Geociências para o Ensino Médio de autoria de: Janilton de Lima Almeida, Cláudia de Vilhena Schayer Sabino e Wolney Lobato, publicado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no ano de 2016. Vale ressaltar que o pesquisador teve este caderno como ponto de apoio, fazendo as adaptações necessárias à realidade do Instituto Federal da Bahia, *Campus* Salvador. Inclusive, a primeira oficina – “O processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX.” – foi aplicada, com excelentes resultados, em duas turmas do Ensino Médio Integrado: uma de Química e a outra de Edificações.

Portanto, essas orientações contêm sugestões de atividades e, por isso, sinta-se à vontade para utilizá-las da forma que são apresentadas, aqui, ou modificá-las conforme suas necessidades e perfil da sua turma, pois só você conhece de perto a realidade da sua unidade escolar e o potencial dos seus estudantes. Não se sinta engessado por estas orientações, mas instigado a inovar, criticar, aplicar e contribuir para o melhoramento deste material pedagógico, pois o conhecimento é amplo e com certeza não se encerra nestas páginas. Portanto, se sinta coautor (a) destas singelas orientações de oficina pedagógica para o componente curricular História.

**Wendel da Costa Andrade**

Autor da proposta

**Profa. Dra Glauria Janaína dos Santos**

Orientadora da proposta

## OFICINAS PEDAGÓGICAS

A oficina pedagógica é uma dinâmica de trocas de saberes. Como metodologia aberta e flexível ela deve se adaptar às necessidades de cada unidade escolar. É uma atividade coletiva por natureza. “Portanto, a participação de todos, se possível de toda comunidade escolar, é necessária” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 13).

As oficinas pedagógicas são uma espécie de obra aberta: apesar de seguirem um roteiro inicial, estão sujeitas as alterações no meio do processo “Embora os objetivos, as metas e os conteúdos centrais já tivessem sido definidos, procurou-se atender às necessidades que foram sendo detectadas e manifestadas”. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 86).

Contudo, o que são, de fato, tais oficinas? Tomando por base as mesmas autoras, pode-se dizer que são a união das esferas sensorial, racional e atitudinal numa vivência pedagógica que é práxis – união de teoria e prática. Portanto, são ações e reflexões constantes. Escapando, assim, da maneira tradicional de ensinar e aprender.

Quanto às finalidades das oficinas pedagógicas, assim definem as docentes: “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, [...] b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Tendo por base a visão de Moita e Andrade (2006), pode-se encarar as oficinas pedagógicas como instrumento para trazer mais vida, alegria, proatividade e estimular o diálogo na construção do novo: de novos conhecimentos e novas realidades. Os autores relatam:

Há dispositivos pedagógicos, bastante acessíveis às escolas em geral, que dinamizam o processo de ensino aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes. É o que pensamos acerca das oficinas pedagógicas, espaço em que os ideais de transformação e diálogo na escola pública são realidades em permanente construção. (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 01).

Ainda tendo como referência os autores acima, percebe-se que as oficinas pedagógicas favorecem o diálogo entre os níveis de ensino, os diferentes saberes, traz efetividade às práticas pedagógicas e desenvolve a afetividade entre seus participantes. Conforme os autores:

Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (em nosso caso, o ensino fundamental e o ensino superior em atividade de extensão) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola. (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 01).

Outro ponto interessante trazido pelos autores é a possibilidade de trabalhar as oficinas pedagógicas tendo como referência a pedagogia freiriana. E em especial dois eixos epistemológicos do seu paradigma educacional: o diálogo e a transformação como sendo parte da própria essência da ação educativa libertadora. Para Paulo Freire (2018), o diálogo é a essência da produção do conhecimento. É por meio dele que docentes e discentes se portam como sujeitos diante do objeto a ser conhecido. Abandonam, dessa forma, qualquer tipo de postura passiva.

Tomando por base o pensamento de Paulo Freire (2018) percebe-se claramente que o professor possui um papel que não é secundário, como afirmam Paviani e Fontana (2009) na construção do conhecimento, pois é mediante o diálogo com seus discentes que os saberes são aprimorados reforçando a importância de todos os envolvidos nas oficinas pedagógicas e em qualquer processo de ensino aprendizagem.

A presente proposta de oficinas pedagógicas valoriza ao mesmo tempo professores e estudantes. Tendo Paulo Freire (2018) como uma das referências, concorda-se que o educador deve ter um compromisso ético-político com seus educandos e com a sociedade na qual ambos estão inseridos no sentido da construção de relações sociais que tenham por objetivo a criação de uma sociedade igualitária e justa.

Desta forma, o bom professor é aquele que transforma, com seu trabalho as pessoas e a sociedade para melhor, sempre por meio do diálogo. Conforme o pensamento de Freire: “O educador(a) ideal é aquele(a) interessado(a) no progresso do alunado e da sociedade tendo, portanto, como meta, a transformação através de relações democráticas e dialogais na escola.” (FREIRE, 2002, *apud* MOITA; ANDRADE, 2006, p. 02).

Portanto, ao propor-se as oficinas pedagógicas como ferramenta para trabalhar

criticamente os conteúdos da História, tendo o trabalho como princípio educativo, toma-se por princípio que o professor é o mediador entre o objeto do conhecimento e aqueles que buscam conhecê-lo.

No que diz respeito aos elementos necessários ao bom funcionamento da oficina é imprescindível que todos os envolvidos saibam da razão de ser de cada etapa da mesma para um maior engajamento no processo da práxis pedagógica.

Uma primeira fase de contextualização e reflexão sobre os objetivos e a sistematização das oficinas é indispensável. Por outro lado, o apoio institucional é fundamental para o sucesso de qualquer projeto pedagógico a ser implementado em sala de aula. Nas palavras de Paviani e Fontana (2009):

É preciso que a escola se empenhe nesse processo, apoiando, dando condições de tempo e de espaço para que as questões de ensino se desenvolvam com eficácia. [...] Constatou-se um aumento gradativo de receptividade às atividades planejadas, no momento em que conseguiram relacionar o conteúdo com a realidade vivida e quando houve uma integração maior entre os professores, tanto por área como por escola e, também, quando perceberam coerência entre o que estava sendo proposto: abordagem sociointeracionista de ensino e a própria planificação, execução, orientação e metodologia das oficinas. Portanto, a fase de contextualização e dos propósitos das oficinas, que consistiu na primeira etapa, momento em que houve uma reflexão e tomada de consciência em relação à proposta de trabalho, partiu do conhecimento prévio e das experiências de cada professor. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 85).

Contudo, foi observado que para o sucesso das oficinas é necessário o apoio das condições materiais e de pessoal, sem os quais a execução das dinâmicas do processo pedagógico das referidas oficinas, tornar-se-ão incompletas não alcançando o objetivo desejado. Outro ponto importante é adequar os materiais e conteúdos à realidade local e econômica da unidade escolar.

As oficinas pedagógicas são um dispositivo dinamizador no processo ensino-aprendizagem por permitir uma interação maior entre o docente e o discente, pois se distanciam de uma educação tradicional pautada na figura do professor como dono do conhecimento, onde o estudante é destituído de qualquer tipo de saber se portando de forma passiva para receber do seu mestre os conteúdos sem qualquer tipo de reflexão.

A introdução das oficinas pedagógicas permite a reflexão, a criticidade, valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, onde suas experiências e

vivências são consideradas. Não existindo uma hierarquia na relação gnosiológica, pois tanto o professor quanto os discentes se apresentam como sujeitos na construção do conhecimento. Sem contudo, ignorar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Sendo o docente o responsável por problematizar o objeto a ser conhecido estimulando nos discentes e nele próprio a reflexão-ação-reflexão que possibilitará a elaboração de novos saberes filosóficos, científicos e tecnológicos.

Assim sendo, constata-se que a dialogicidade, dessas oficinas propostas, vai ao encontro da formação omnilateral necessária à construção de uma nova sociedade em que todo trabalhador possa usufruir, com dignidade, das riquezas materiais e imateriais, frutos do seu trabalho.

Do mesmo modo, acredita-se que a proposta das oficinas de História oportunize o debate e a construção de conhecimentos e conceitos dos conteúdos da disciplina, facilitando as propostas do Trabalho como Princípio Educativo e a Formação Integral, constituindo-se numa possibilidade de favorecer a construção de uma escola cada vez mais comprometida com a formação de indivíduos emancipados. A importância da oficina é esclarecida no trecho abaixo:

A oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de peças teatrais, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. (CANDAUI, 1999, p. 23 apud MOITA; ANDRADE, 2006, p. 5).

Elas devem ser específicas para evitar divagações e com isso se perderem na proposta. Por isso, o professor deve focar na especificidade do tema para aumentar as chances delas serem um instrumento eficaz. Elas podem ser em forma de jogos, interpretação textual, debates, encenação, etc.

A avaliação das oficinas deve ser feita tanto no decorrer da mesma quanto no final do seu processo. Nelas, os docentes ensinam e aprendem no diálogo com os saberes discentes. Nessa interação, eles apresentam aos seus educandos os saberes científicos sistematizados na escola. Segundo Moita e Andrade (2006, p. 14): “Aprendem, por conseguinte, como pensam seus alunos conhecimento esse indispensável para que possam cumprir uma tarefa complexa, a de facilitar a aproximação entre os saberes prévios do alunado e o saber sistematizado da escola.”

As oficinas pedagógicas também funcionam como uma formação continuada dos docentes e servem de estímulos aos discentes que muitas vezes se sentem sobrecarregados com tantas cobranças no curso técnico. Portanto, quando bem elaboradas e aplicadas elas permitem uma avaliação continuada do trabalho do professor e do desempenho do aluno.

# Oficina 1

**Tema:** O processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX.

**Apresentação do tema:** A realização desta oficina propõe estabelecer um pensamento crítico reflexivo sobre o fim da escravidão no Brasil e se existem resquícios desta nos dias atuais.

## **Objetivos:**

- Geral: Desenvolver o entendimento sobre a categoria trabalho, como um princípio educativo, estabelecendo as diferenças e os pontos em comum entre as suas diferentes modalidades.
- Específico: Problematizar o trabalho assalariado e o seu processo de precarização, no Brasil atual, fazendo um paralelo com a escravidão e buscando retratar a realidade baiana e soteropolitana.

**Carga horária:** 2 horas - aula

**Recursos materiais utilizados:** papel A4 para imprimir as palavras relacionadas ao tema proposto que serão colocadas em balões de cores variadas ou em uma caixa de papelão, computador, impressora, música com a temática do trabalho (estrangeiro de Edson Gomes ou Retirantes de Dorival Caymmi), roteiro de estudo (entregue previamente aos alunos para que eles façam uma pesquisa sobre o tema da oficina), vídeo de Ricardo Antunes, intitulado: “O novo proletariado da era digital, aparelho de som, lousa, marcador de quadro branco, canetas, lápis, projetor de imagem e vídeo.

## **METODOLOGIA**

**Atividade integradora:** As carteiras são organizadas num formato de semicírculo e solicita-se que cada estudante pegue um papelzinho dobrado dentro da caixa de papelão colocada numa carteira posicionada no centro da sala ou pegue um balão depositado em cima da mesa e assopre (que já contém a palavra inserida). O objetivo dessa dinâmica é fazer uma “Tempestade de Ideias” (“Brain Storm”) utilizando os comentários que os discentes façam sobre as palavras contidas nos papéis. O

professor anota no quadro, as explicações dos estudantes e faz comentários buscando coordenar essas ideias num todo orgânico e sintético mesmo que partam de análises por vezes conflitantes, contraditórias.

### **Problematização:**

- O trabalho assalariado, no Brasil atual, se assemelha à escravidão do final do século XIX?
- Como as condições deste trabalho se apresentam na realidade da Bahia e de Salvador?

Em seguida ao trabalho com a “Tempestade de Ideias”, pode ser exibido um pequeno vídeo, de aproximadamente 10 min, com o professor e sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, intitulado: “O novo proletariado da era digital”. A intenção do uso desse recurso audiovisual é estabelecer um diálogo dos conteúdos nele presentes e na dinâmica anterior como as perguntas da problematização.

**Fundamentação teórica:** Neste momento, os alunos e o professor farão o levantamento de informações, formulação de hipóteses para responder a problematização por meio de pesquisa orientada, uma semana antes da realização da Oficina de História, em que os discentes receberam um Roteiro de Estudos relacionados ao assunto da oficina. A classe será dividida em grupos com 05 integrantes para a realização da leitura da pesquisa orientada e do vídeo apresentado. Após a leitura, os alunos deverão destacar pontos relevantes da pesquisa e do vídeo e discutirem entre si.

**Aplicação do tema:** Nessa etapa, os alunos, ainda em equipes, serão solicitados pelo professor a elaborar uma pequena apresentação de no máximo 10 min, em que exponham a sua compreensão do assunto trabalhado em sala de aula. O formato da referida apresentação poderá ser variado: uma dramatização, escrita e declamação de poema, criação de um rap, cordel, confecção de quadrinhos, leitura de pequeno texto dissertativo, rápida exposição em formato de seminário, etc.

**Socialização da aprendizagem:** Este é o momento da apresentação do produto dos estudos realizados na oficina. Os alunos deverão socializar os resultados das atividades realizadas, por meio das equipes de trabalho. Ficando a critério de cada equipe a forma como fará a socialização do conteúdo estudado na oficina. Depois das

apresentações finalizadas, o professor fará comentários sobre elas reforçando os conceitos básicos trabalhados na oficina.

**Avaliação:** Reforçar a importância do conteúdo trabalhado na oficina e se os estudantes conseguem perceber a existência ou não da escravidão nos dias atuais. Solicitar que os discentes façam uma avaliação da pertinência, eficácia e utilidade dessa experiência pedagógica, fazendo críticas e dando sugestões. O professor também fará sua avaliação com relação ao desempenho dos alunos e com a sua própria atuação no decorrer da atividade.

## MATERIAL DE APOIO PARA OFICINA 1

# Música 1

### **Estrangeiro** - Edson Gomes

Estou aqui  
 Estou bem distante do teu convívio  
 Eu estou aqui  
 Estou bem distante, mas estou  
 sabendo  
 Estou aqui  
 Estou bem distante do teu convívio  
 Eu estou aqui

Estou bem distante, mas estou  
 sabendo  
 O que se passa contigo  
 É o mesmo que passa comigo  
 O que se passa contigo  
 É o mesmo que passa comigo  
 Eu ando aqui  
 Pela Babi (lônia)

E eles me chamam de brasileiro  
 Porém eu me sinto um estrangeiro

Trabalho, trabalho  
 E nada é nada, não  
 Trabalho, trabalho  
 E não tenho nada  
 Trabalho, trabalho  
 E nada é nada, não

Trabalho, trabalho  
 E não tenho nada  
 Eu vivo aqui  
 No submundo  
 Buracos, favelas  
 Guetos e mundos

E eles me chamam de brasileiro

Porém eu me sinto um estrangeiro  
 Trabalho, trabalho  
 E nada é nada, não  
 Trabalho, trabalho  
 E não tenho nada  
 Trabalho, trabalho  
 E nada é nada, não  
 Trabalho, trabalho  
 E não tenho nada  
 África, África, África

## Música 2

### Retirantes (Vida de Negro) - Dorival Caymmi

Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê  
 Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê  
 Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê  
 Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê

Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Eu quero morrer de noite, na tocaia me matar  
 Eu quero morrer de açoite se tu, negra, me deixar

Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Meu amor, eu vou-me embora, nessa terra vou morrer  
 Um dia não vou mais ver, nunca mais eu vou te ver  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê

Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê  
 Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Eu quero morrer de noite, na tocaia me matar  
 Eu quero morrer de açoite se tu, negra, me deixar

Vida de negro é difícil, é difícil como o quê (Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê)  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê  
 Meu amor, eu vou-me embora, nessa terra vou morrer  
 Um dia não vou mais ver, nunca mais eu vou te ver

Vida de negro é difícil, é difícil como o quê (Lerê, lerê, lerê, lerê, lerê...)  
 Vida de negro é difícil, é difícil como o quê

## Vídeo

Ricardo Antunes: O novo proletariado da era digital | Curso: "O privilégio da servidão" | Aula 2

Canal: TV Boitempo

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=aJMuvpqwuBc>

## Roteiro de Estudo

Aula: O processo que levou ao fim da escravidão, no Brasil, no final do século XIX

### **Passos:**

1. O que a palavra trabalho significa?
2. Quais as características do trabalho escravo que existiu, no Brasil, até o 13 de maio de 1888? Para você o que é o trabalho escravo?
3. Compare o trabalho assalariado, hoje, com o trabalho escravo, no Brasil do século XIX.
4. Veja o vídeo abaixo e faça seu comentário sobre o conteúdo da música!

Canal no YOUTUBE: Natanael Gomes - Publicado em 3 de fev de 2017 Link: [https://www.youtube.com/watch?v=xmHZ7\\_-Va6o](https://www.youtube.com/watch?v=xmHZ7_-Va6o)

## Oficina 2

**Tema:** A Revolução Industrial Inglesa do século XVIII

**Apresentação do tema:** A realização desta oficina propõe enfatizar a importância e as consequências da Revolução Industrial Inglesa do século XVIII para as sociedades da época até os dias atuais e o surgimento e fortalecimento do capitalismo industrial.

**Objetivos:**

- Geral: Desenvolver nos participantes da oficina a percepção dos fatores que contribuíram para a Revolução Industrial Inglesa, do século XVIII, entendendo-a como uma construção histórica, desnaturalizando-a.
- Específico: Comparar a exploração do trabalho fabril, no século XVIII, com as atuais condições trabalhistas, no Brasil, do século XXI.

**Carga horária:** 2 horas - aula

**Recursos utilizados:** Um rolo de barbante, retroprojeter, caixa de som, fotocópias da reportagem: Robôs x empregos: a automação vai fechar mais vagas do que criar, fotocópias do livro: História das Sociedades: Das sociedades modernas às sociedades atuais (unidade II – Aumenta o júbilo dos ricos, da parte II - Capital e trabalho), filme: Tempos Modernos de Charlie Chaplin, roteiro sobre os pontos importantes do filme, imagens das cenas principais do filme, das máquinas inventadas durante a Revolução Industrial Inglesa do século XVIII, imagens das máquinas atuais (todas impressas em tamanho 30cm X 30 cm), curta metragem: A Revolução Industrial Inglesa da Barsa, papel metro (para fazer um painel), cola, papel A4, tesoura, pincel atômico, pincel para quadro branco, canetas, lápis, borrachas e fita adesiva.

## METODOLOGIA

**Atividade integradora:** Peça aos estudantes que arrumem as carteiras em semicírculo para favorecer a interação entre o professor e os estudantes. Em seguida inicie a dinâmica da teia (em anexo) fazendo a seguinte pergunta: O que você entende por Revolução Industrial Inglesa? e realize o fechamento da dinâmica com o seguinte questionamento: O trabalho industrializado favorece o bem comum?

### **Problematização:**

- O que há de comum e quais as diferenças entre o trabalho fabril no século XVIII e o trabalho pós-industrial no século XXI?

Em seguida ao trabalho com a dinâmica da teia, apresente aos estudantes a reportagem: Robôs x empregos: a automação vai fechar mais vagas do que criar. Peça a um aluno que inicie a leitura coletiva do texto. A intenção geral é discutir os impactos que a invenção de novas máquinas traz para o cotidiano dos trabalhadores do século XXI, ou seja, do tempo presente. Para isso, depois da leitura coletiva, escreva no quadro:

1. As máquinas estão surgindo para aumentar a exploração sobre o trabalho humano?
2. As máquinas irão poupar mais tempo livre ao trabalhador?
3. Quais profissões podem ser extintas por conta do aparecimento de máquinas? Por que?
4. Como as máquinas podem ajudar o trabalhador?

Depois, divida a turma em 06 grupos com 05 componentes, aproximadamente, e peça que analisem as perguntas acima. Em seguida realizem a socialização das respostas. Deixe livre a forma como serão apresentadas as respostas das questões. Podendo ser por escrito ou oralmente, explore a criatividade dos discentes, porém delimitando o tempo de apresentação. A intenção dessa atividade é estabelecer um diálogo do conteúdo nela presente e iniciar o processo de elaboração da resposta e/ou reflexão sobre a pergunta proposta na problematização.

**Fundamentação teórica:** Dando continuidade ao processo de elaboração da resposta à pergunta problematizadora, os estudantes, juntamente com o professor, continuam com o levantamento de informações por meio da exibição do curta metragem: Revolução Industrial na Inglaterra. Neste momento, os alunos podem ser orientados a listarem pontos importantes do curta. Após a exibição do filme e tomando por base a leitura prévia da unidade II – Aumenta o júbilo dos ricos, da parte II - Capital e trabalho do livro: História das Sociedades: Das sociedades modernas às sociedades atuais e da reportagem que foi abordada na oficina, é solicitado aos estudantes fazerem uma síntese do que eles conseguiram compreender sobre o processo histórico da Revolução Industrial Inglesa do século XVIII, o que há de comum e quais as diferenças entre o trabalho fabril do século em questão e o trabalho pós industrial no século XXI.

**Aplicação do tema:** Após a síntese, os estudantes continuam trabalhando em equipes, e cada grupo receberá imagens com: cenas do filme Tempos Modernos, imagem de máquinas que foram inventadas durante a Revolução Industrial e de máquinas atuais. A distribuição das imagens por grupo fica a critério do docente; podendo ser da seguinte forma: dois grupos com imagens do filme, dois grupos com imagens de máquinas inventadas, na época da Revolução Industrial, e dois grupos com imagens de máquinas atuais. Oriente os grupos que analisem as imagens que recebeu tomando por base: o curta metragem assistido, a reportagem discutida na oficina e o texto lido previamente do livro. Enquanto os alunos trabalham, circule pela sala e medeie os debates. Estimule-os a se questionarem sobre a utilização das máquinas no trabalho fabril do século XVIII, e a realidade do mundo do trabalho no século XXI.

OBS: Antes da realização da oficina faça a recomendação do filme: Tempos Modernos de Charlie Chaplin, uma semana antes, para sensibilização dos estudantes sobre a temática a ser trabalhada, acompanhada por um roteiro para facilitar o entendimento do filme. E distribua fotocópias do texto do livro: História das Sociedades: Das sociedades modernas às sociedades atuais (da unidade II – Aumenta o júbilo dos ricos, da parte II - Capital e trabalho) para uma leitura prévia.

**Socialização da aprendizagem:** Nesta etapa, os estudantes irão montar um painel sobre o tema proposto na oficina. O docente deve propor que os estudantes escolham

um título para o painel. As imagens analisadas devem ser coladas no painel que, a critério dos discentes, podem ter legendas ou não (estimular a criatividade dos estudantes na montagem). A proposta é enfatizar as mudanças trazidas pela Revolução Industrial nos mundos do trabalho. Por fim, a exposição do painel pode ter uma continuidade com a organização de uma feira sobre tecnologia na escola. Neste caso, o docente e os estudantes acionam a coordenação pedagógica para verem a possibilidade de realizar esse evento.

**Avaliação:** Reforçar a importância do tema trabalhado na oficina. Verificar se o conteúdo foi compreendido por todos os participantes. Solicitar que os discentes façam uma avaliação da pertinência, eficácia e utilidade dessa experiência pedagógica, fazendo críticas e dando sugestões. O professor também fará sua avaliação, com relação ao desempenho dos discentes e com a sua própria atuação, no decorrer da atividade.

## MATERIAL DE APOIO PARA OFICINA 2

# Vídeo

### Vídeo 1

Revolução Industrial na Inglaterra

Canal: DrAlexandreRitter

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jt-o3EBQPMU>

### Vídeo 2

Charlie Chaplin | Tempos Modernos (Modern Times) - 1936 - Legendado

Canal: Domínio público

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HAPiIyrEzC4>

# Reportagem

## **Robôs x empregos: a automação vai fechar mais vagas do que criar?**

Rob Crossley  
Especialista em Tecnologia

Carros que dirigem sozinhos, serviços de entregas feitos por robôs, softwares cuidadores de idosos e "serpentes" cirurgiãs. A automação promete ganhos milionários para as empresas do setor, mas o que acontece com as pessoas que executam as mesmas tarefas que esses robôs? A nova tecnologia vai ajudá-los a trabalhar de forma mais eficiente ou vai colocar seus empregos em risco?

A discussão ainda é polêmica entre acadêmicos, com alguns convictos de que passar o trabalho para as máquinas aumentará o desemprego, enquanto outros acreditam que a automação vai trazer prosperidade. Bob, por exemplo, é um guarda de segurança robô que patrulha o local de trabalho, monitorando as salas em 3D e relatando anomalias.

Ele é fruto da imaginação de cientistas da Universidade de Birmingham, que insistem que a máquina irá "apoiar os seres humanos e aumentar as suas capacidades", apesar das preocupações de que a tecnologia poderia, eventualmente, substituir os agentes de segurança humanos. O Exército dos Estados Unidos, por sua vez, está analisando a substituição de milhares de soldados por veículos de controle remoto para tentar evitar cortes radicais de tropas.

### **Ascensão dos robôs**

Carl Frey, pesquisador da Universidade de Oxford que estudou a ascensão de trabalho computadorizado, ganhou as manchetes quando previu que a automação colocaria até 47% de empregos americanos em "alto risco". Sua previsão foi atacada como sendo exagerada por Robert Atkinson, presidente da Fundação Tecnologia da Informação e Inovação, com sede nos Estados Unidos. Mas Frey mantém sua previsão, insistindo que o número não é tão chocante quando se considera que o processo pode levar duas décadas. Os dois discordam sobre os números, mas concordam que mais máquinas estão chegando ao local de trabalho. No ano passado, o número de robôs industriais vendidos no mundo atingiu um recorde de 179 mil, de acordo com a Federação Internacional de Robótica.

Alemanha, Japão e Estados Unidos tornaram-se grandes investidores em tecnologia automatizada, mas há sinais claros de intensificação do uso de máquinas mesmo em países onde o trabalho fabril, que costuma ter salários baixos, é comum. A China, por exemplo, se tornou no ano passado o maior comprador mundial de robôs industriais. E, de acordo com Frey, as máquinas estão entrando na Índia também. "A Nissan usa robôs industriais para a produção de seus carros no Japão", diz ele, "mas nós já estamos vendo exemplos do mesmo tipo de empresas tornando-se automatizadas na Índia."

Empresas em todo o mundo estão investindo em tecnologias que podem automatizar uma nova gama de postos de trabalho. Na Alemanha, por exemplo, a empresa de robótica Kuka está testando uma câmera de TV sem cinegrafista para transmissão ao vivo que promete oferecer uma imagem livre de trepidação. A BBC já usa um sistema de câmera robótica diferente em seus estúdios. Enquanto isso, no Japão, a fabricante de robótica Yaskawa produziu um robô de dois braços que pode montar produtos em linhas de produção com destreza semelhante à humana. A Foxconn, uma montadora de iPhones com base na China que emprega mais de um milhão de pessoas, disse à BBC que está investindo em tecnologias de automação para ajudar a absorver sua intensa carga de trabalho.

Mas não são apenas as máquinas físicas que estão em ascensão - software "bots", que simulam ações humanas repetidas vezes, também estão remodelando o local de trabalho. Em março, o *Los Angeles Times* publicou automaticamente uma notícia de última hora, graças a um algoritmo que gera uma pequena reportagem quando ocorre um terremoto. E o aplicativo de chamada de taxi Uber, tem a vantagem sobre os concorrentes de combinar automaticamente carros vazios com passageiros sem a necessidade de operadores humanos. Travis Kalanick, fundador do Uber, já afirmou que poderá reduzir os custos ainda mais quando substituir a frota por veículos sem condutor.

### **Empregos 'em risco'**

Frey diz que o desenvolvimento tecnológico só vai acelerar nos próximos anos. Seu estudo de 2013 descobriu que, de uma amostra de 702 ocupações, quase metade corria o risco de ser informatizada. Alguns trabalhos, como dentista, dependem de capacidade de diagnóstico avançada e, assim, são menos suscetíveis de substituição por uma máquina. Também são seguras profissões como treinadores esportivos, atores, trabalhadores da área social, bombeiros e, mais obviamente, padres. Mas datilógrafos, agentes imobiliários e vendedores estão entre as ocupações consideradas com alta probabilidade de automatização no futuro, afirma. "Fiquei um pouco surpreso quando chegamos ao número de 47%", ele disse à BBC. "Mas a linha entre o homem e a máquina está se tornando cada vez mais tênue. Estamos vendo alguns trabalhos que já foram automatizados, mas ainda não na dimensão em que acreditamos que eles estarão nas próximas décadas."

### **Anos de expansão**

O professor Atkinson observa que há "um verdadeiro temor de que nós estejamos rumando para a automatização de tanto trabalho que não haverá mais nada para as pessoas fazerem". Ele diz acreditar, no entanto, que essas preocupações sejam exageradas. "Nossas estimativas internas são de que, na melhor das hipóteses, um terço dos empregos atuais poderia ser automatizada com a tecnologia existente hoje." "Mas um dos erros que as pessoas fazem nesta teoria é que não fazem qualquer distinção entre as funções e os empregos." "Uma máquina pode fazer uma determinada função, mas os trabalhos da maioria das pessoas envolvem várias funções diferentes. Você não pode automatizar todas as tarefas com uma única máquina." Ele acrescenta que a automação só irá melhorar a vida das pessoas: "Meu argumento é que quando uma empresa reduz os custos, a receita extra irá inevitavelmente voltar para os acionistas e empregados. Isso aumenta os gastos do consumidor e cria mais empregos." Frey concorda que tal cenário utópico é possível, mas argumenta que as empresas devem se planejar com antecedência para alcançá-lo. "Os últimos 20 anos nos ensinaram que alguns locais se adaptaram bem à revolução do computador e alguns não." "Muitos estudos têm mostrado como os computadores substituíram o trabalho em muitas das antigas cidades industriais, mas, ao mesmo tempo, esses computadores têm criado uma série de ocupações em outros

lugares." "Alguns prosperam com as mudanças, e outros não. Tudo depende de como você se adapta."

# Dinâmica

## DINÂMICA DA TEIA

**Material:** Um rolo de barbante.

Com o rolo de barbante em mãos, o mediador precisará escolher um lugar no qual todos os integrantes do grupo possam se posicionar em um grande círculo. Para dar início à dinâmica, o facilitador precisa pegar a ponta do barbante e amarrá-la em seu dedo indicador.

Então, você se volta para o restante do grupo, dizendo: O que eu entendo por Revolução Industrial Inglesa? Ao terminar a sua percepção, jogue o rolo de barbante para qualquer outra pessoa do grupo e incentive-a a, também, amarrar o cordão em seu dedo indicador e a responder à pergunta, da mesma forma como você fez. Mas deixe-a livre para compartilhar as informações que considerar importantes.

E quando essa pessoa terminar de falar, peça que ela jogue o rolo de barbante para outra. A seguinte deverá fazer a mesma coisa: amarrar o barbante no dedo e responder a pergunta. Quando todos tiverem terminado, o barbante terá formado uma grande teia no meio do círculo formado pelos integrantes do grupo. Dessa forma, peça para que todo mundo olhe e observe o emaranhado de conexões formadas.

Em seguida, peça para que a última pessoa que respondeu à pergunta desenrole o barbante de seu dedo e devolva o rolo para quem havia lhe jogado anteriormente, e assim sucessivamente. É importante que você, enquanto aplicador da dinâmica faça o fechamento perguntando a todos os participantes: O que representa a teia formada tomando como parâmetro a Revolução Inglesa e o trabalhador? O trabalho industrializado favorece o bem comum?

## Imagens do filme Tempos Modernos



Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936



Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936



Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936



Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936

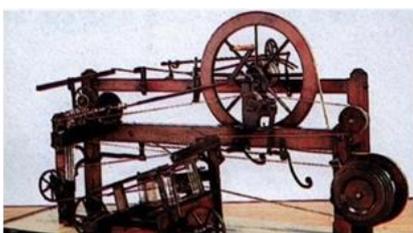


Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936

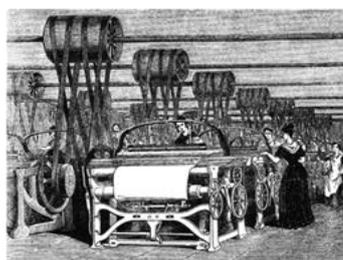


Tempos Modernos- Charlie Chaplin- 1936

## Imagens das máquinas inventadas na Revolução Industrial Inglesa



<https://www.slideshare.net/collegiogeniosdofuturo/aula-revoluo-industrial-61477708>



<https://www.slideshare.net/collegiogeniosdofuturo/aula-revoluo-industrial-61477708>



<https://www.slideshare.net/collegiogeniosdofuturo/aula-revoluo-industrial-61477708>

## Imagens das máquinas inventadas na Atualidade



<https://www.google.com.br>



<https://www.google.com.br>



<https://www.google.com.br>



<https://www.google.com.br>

# Oficina 3

**Tema:** O Movimento social dos trabalhadores no século XIX.

**Apresentação do tema:** A realização desta oficina propõe explicitar a construção histórica da contestação ao sistema capitalista a partir do século XIX e as alternativas atuais de construção de novos modelos de sociedade, mais justas e igualitárias.

## **OBJETIVOS:**

- Geral: Promover uma reflexão sobre o capitalismo, seu modo de produção e suas consequências na vida do trabalhador;
- Específico: Conhecer outras alternativas de sociedades que viabilizem a igualdade e a justiça social em benefício dos trabalhadores.

**Carga horária:** 2 horas - aula

**Recursos utilizados:** Retroprojektor, caixa de som, papel metro (para fazer um painel), cola, papel A4, tesoura, pincel atômico, pincel para quadro branco, canetas, lápis, borrachas, canetas coloridas e fita adesiva.

## **METODOLOGIA**

**Atividade integradora:** Apresente aos estudantes um problema social e peça a eles que, de forma rápida, elaborem uma solução. Exemplo de um problema: Pedreiro morre após a sua casa ter desabado. Apresente a reportagem em um data show e dê um tempo para elaboração da solução ou soluções. Em seguida abra para o debate.

**Problematização:** O trabalhador brasileiro vive de forma digna? É possível o surgimento de uma sociedade livre do sistema capitalista?

**Fundamentação teórica:** Após o debate, apresente aos estudantes os principais movimentos sociais, enfatizando a importância dos movimentos para a vida do trabalhador, mas faça isso de forma sucinta, pois os discentes farão uma leitura em sala sobre os movimentos que você destacou.

**Aplicação do tema:** Em seguida, proponha a elaboração de uma linha do tempo, ilustrada com desenhos feitos pelos estudantes e legendas em papel metro. Essa linha do tempo deve conter: os principais movimentos sociais do século XIX, anos dos

acontecimentos correlatos, as teorias de contestação ao capitalismo e sua importância para o mundo do trabalho.

**Socialização da aprendizagem:** Neste momento, os estudantes serão orientados a socializarem a linha do tempo, lembrando que cada equipe ficou com um movimento social e a apresentação coletiva vai proporcionar o conhecimento das partes que juntas dão uma visão panorâmica dos movimentos ao longo do tempo. O professor fará comentários pertinentes sobre a produção. É um momento importante por permitir ao professor utilizar de forma acolhedora conceitos ou ideias que tenham ficado incompletas ou sem a significação mais adequada.

**Avaliação:** Retomada da situação problema para perceber se o objetivo da oficina foi alcançado ou não. Os estudantes devem sentir um clima acolhedor para facilitar a avaliação, portanto, se faz necessário que essa etapa seja prazerosa e descontraída, ou seja, sem cobranças do tipo certo ou errado. Como sugestão de avaliação, o docente pode propor que cada estudante comente o que aprendeu sobre o tema e que reflexão faz do mesmo. Também, o professor pode propor a avaliação da estrutura da oficina, se desta maneira o conteúdo fica mais interessante para ser abordado ou não, e de que forma eles querem que este tema seja trabalhado.

## MATERIAL DE APOIO PARA OFICINA 3

# Reportagem

### Pedreiro morre após casa desabar no centro de Confins: Uma vítima foi socorrida para a Policlínica da cidade e estava consciente

**NATÁLIA OLIVEIRA E CAROLINA CAETANO**

SIGA-NOS PELO TWITTER @OTEMPO

Há mais de um ano, aos poucos e com muito esforço, José Antônio do Carmo, de 59 anos, construíra uma casa em frente a uma lagoa em Confins, na região metropolitana de Belo Horizonte. Ele gostava de pescar e pretendia sair da capital e morar em uma cidade menor. No entanto, o sonho foi interrompido, na manhã desta terça-feira (8), quando o imóvel de dois andares, localizado no centro da cidade, desabou.

"O proprietário da obra, que fazia o serviço de pedreiro, estava desenformando a laje. Então, no momento em que ele tirava a estrutura de ferro, a laje veio a sucumbir e cair no pedreiro e no auxiliar dele. O auxiliar conseguiu pular e foi socorrido com ferimentos leves. A princípio eram ferragens e tijolos novos e, possivelmente, a causa foi a cura da laje", explicou o subtenente Júlio César Félix, comandante da 8 Companhia Independente de Polícia Militar.

Ainda conforme o policial, de acordo com informações levantadas preliminarmente, não havia acompanhamento de engenheiro na obra e se tinha alvará.

A Polícia Civil (PCMG) informou que vai instaurar um inquérito policial para investigar o caso.

#### **Susto**

A dona de casa Suzilene Martins da Silva, de 40 anos, tinha acabado de sair de casa quando ouviu um outro vizinho gritar por ajuda. Ao retornar para o imóvel dela, já se deparou com os escombros no imóvel da vítima.

"Ele estava aí todos os dias mexendo na casa. Chegava cedinho e ficava até o período noturno trabalhando. Eu não sei precisar bem, mas essa laje já tinha de dez a 12 dias que tinha sido feita. Era uma ótima pessoa, o coração dói muito", afirmou.

Ainda segundo ela, José Antônio gostava muito da cidade. "Ele era apaixonado principalmente com a Lagoa. Gostava demais de pescar. Os amigos todos de Confins eram da pescaria", afirmou.

Abalada, a família não quis conversar com a imprensa.

#### **Auxiliar de pedreiro**

O auxiliar de pedreiro de 63 anos foi encaminhada à Policlínica Mãe Quita. Enquanto uma equipe o atendia, outra, acompanhava os trabalhos dos bombeiros na área do desabamento.

"O paciente chegou orientado, consciente e contou o que tinha acontecido. Ele apresentou escoriações nas costas e faces e dois pequenos cortes no couro cabeludo decorrente do material que raspou na cabeça dele. Fizemos o exame neurológico dele, que estava normal, sem déficit. Não houve necessidade de exames de imagens. Ele ficará em observação até o fim do dia", explicou o médico Evandro Dias.

**Observação:**

Sugerimos que o docente selecione textos sobre essa temática, de acordo com o perfil da turma com a qual será realizada a oficina, de modo a servir de subsídio para a elaboração das hipóteses que objetivarão responder aos questionamentos presentes na problematização do tema proposto.

# Oficina 4

**Tema:** A Proclamação da República, no Brasil, em 1889.

**Apresentação do tema:** A realização desta oficina propõe investigar as causas da Proclamação da República, no Brasil, em 1889, os interesses políticos, econômicos e sociais presentes nesse processo e os seus efeitos para a vida do trabalhador.

## **Objetivos:**

- Geral: Compreender como ocorreu o processo da Proclamação da República, no Brasil, a partir das transformações estruturais e conjunturais da sociedade brasileira;
- Específico: Investigar se houve ou não participação popular no processo de implantação da República no Brasil e os interesses dos diferentes grupos sociais;
- Específico: Analisar se o trabalhador brasileiro conquistou novos direitos com a Proclamação da República no Brasil.

**Carga horária: 2 horas - aula**

**Recursos utilizados:** projetor de imagens; imagens e textos impressos; vídeos sobre a Proclamação da República; cola, canetas coloridas.

## **METODOLOGIA**

**Atividade integradora:** Como sensibilização, para iniciar a oficina, o professor deverá exibir a charge que fala sobre a Proclamação da República. Após a exibição, solicita-se que os estudantes se sintam à vontade para tecer comentários pertinentes à imagem e registrem as ideias chaves no quadro.

**Problematização:** A Proclamação da República trouxe algum benefício para o trabalhador brasileiro?

**Fundamentação teórica:** Registre a pergunta da problematização no quadro e peça aos estudantes que se reúnam em grupos com 05 participantes cada e que leiam textos sobre a Proclamação da República, o livro didático ou até mesmo assistam

vídeos pequenos no youtube ou trazidos pelo docente para construir um pensamento sobre o tema.

**Aplicação do tema:** Em seguida, o docente solicita aos estudantes que um grupo redija um pequeno texto sobre a interpretação do que foi a Proclamação da República, outro grupo faça uma história em quadrinho, outra equipe crie uma pequena encenação, etc.

**Socialização da aprendizagem:** A socialização da oficina poderá ser feita fora da sala de aula. Um bom lugar para socializar é no pátio da escola, na hora do intervalo (combinado antes com os outros professores). Cada equipe se apresenta para os demais procurando envolver os convidados no tema. O pessoal da encenação pode incrementar a apresentação com um figurino montado por eles (deixe livre para eles decidirem como será).

**Avaliação:** Depois das apresentações vocês podem se reunir em um espaço agradável da escola para tecer comentários sobre a oficina, se foi eficiente a apresentação, o que eles acrescentariam ou modificariam. Se este tipo de socialização é viável ou não e como eles se sentiram. Depois peça para eles te avaliar.

## MATERIAL DE APOIO PARA OFICINA 4

**CHARGE DA ATIVIDADE INTEGRADORA**

Fonte: <https://www.acritica.com/opinions/15-11-2017>

## TEXTO DA OFICINA 4

O artigo de Aristides Lobo, publicado em forma de carta no “Diário Popular”, descreve como o povo do Rio de Janeiro assistiu à proclamação da República pelo marechal Deodoro – bestializado, como se presenciasse uma parada militar. O artigo foi escrito na própria tarde de 15 de novembro de 1889 e veio à luz na edição do dia 18. Em tempo: Aristides Lobo era republicano.

Carta de Aristides Lobo

### “O POVO ASSISTIU ÀQUILO BESTIALIZADO”

Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1889.

Eu quisera poder dar a esta data a denominação seguinte: 15 de Novembro, primeiro ano de República; mas não posso infelizmente fazê-lo. O que se fez é um degrau, talvez nem tanto, para o advento da grande era. Em todo o caso, o que está feito, pode ser muito, se os homens que vão tomar a responsabilidade do poder tiverem juízo, patriotismo e sincero amor à liberdade. Como trabalho de saneamento, a obra é edificante. Por ora, a cor do Governo é puramente militar, e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula. O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditaram seriamente estar vendo uma parada.

Era um fenômeno digno de ver-se. O entusiasmo veio depois, veio mesmo lentamente, quebrando o enleio dos espíritos. Pude ver a sangue-frio tudo aquilo. Mas voltemos ao fato da ação ou do papel governamental. Estamos em presença de um esboço, rude, incompleto, completamente amorfo. Bom, não posso ir além; estou fatigadíssimo, e só lhe posso dizer estas quatro palavras, que já são históricas. Acaba de me dizer o Glycerio que esta carta foi escrita, na palestra com ele e com outro correligionário, o Benjamim de Vallonga.

E no meio desse verdadeiro turbilhão que me arrebatava, há uma dor que punge e exige o seu lugar – a necessidade de deixar temporariamente, eu o espero, o Diário Popular. Mas o que fazer? O Diário que me perdoe; não fui eu; foram os acontecimentos violentos que nos separaram de momento. Adeus. Aristides Lobo

(\*) Cartas do Rio era o título da coluna que o jornalista mantinha no Diário Popular.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; LOBATO, Wolney. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor**: Temas de Geociências para o Ensino Médio. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2016.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. 51.ed. Rio de Janeiro: Império novo milênio,2003.

ANTUNES, Ricardo: **O novo proletariado da era digital**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aJMuvpqwuBc>>. Acesso em 03 Jun.2019.

BARSA. **Revolução Industrial na Inglaterra**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jt-o3EBQPMU>>. Acesso: 03 Jun.2019.

CAYMMI, Dorival. **Retirantes**. Brasil:1976. Disponível em:< <https://www.vagalume.com.br/dorival-caymmi/retirantes.html>>.Acesso em: 03 Jun.2019.

Chaplin, Charlie. **Tempos Modernos**. Estados Unidos da América:1936. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4>>. Acesso em: 03 Jun.2019.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CROSSLEY, Rob. **Robôs x empregos: a automação vai fechar mais vagas do que criar?** Disponível em:< [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140630\\_robos\\_empregos\\_lab](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140630_robos_empregos_lab)>. Acesso em: 05jun.2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Edson. **Estrangeiro**. Salvador: 1990. Disponível em:< <HTTPS://WWW.LETRAS.MUS.BR/EDSON-GOMES/ESTRANGEIRO/>>. Acesso em: 03 Jun.2019.

GOMES, Natanael. **Edson Gomes Estrangeiro cover**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=xmHZ7\\_-Va6o](https://www.youtube.com/watch?v=xmHZ7_-Va6o)>. Acesso em: 03 Jun.2019.

HOBSBAWM, Erick John. **A era das revoluções**.19. ed. São Paulo: Paz e Terra,2005.

LOBO, Aristides. **“O POVO ASSISTIU ÀQUILO BESTIALIZADO”**. Rio de Janeiro: 1889.Disponível em: <[magensehistoria.wordpress.com/tema-1-republica-velha/carta-de-aristides-lobo/](http://magensehistoria.wordpress.com/tema-1-republica-velha/carta-de-aristides-lobo/)>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. 29ª Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro, p.01-16, 2006.

OLIVEIRA, Natália; CAETANO, Carolina. **Pedreiro morre após casa desabar no centro de Confins**: Uma vítima foi socorrida para a Policlínica da cidade e estava consciente. Disponível em:< <https://www.otempo.com.br/cidades/pedreiro-morre-apos-casa-desabar-no-centro-de-confins-1.2246602>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Proclamação da República**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/proclamacaodarepublica.htm>>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.