

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E  
PROFISSIONAL: o caso do Instituto Federal da Bahia/*Campus* Salvador (2004-2015)**

**NATHALIA HELENA ALEM**

**Belo Horizonte**

**2017**

**NATHALIA HELENA ALEM**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E  
PROFISSIONAL: o caso do Instituto Federal da Bahia/*Campus* Salvador (2004-2015)**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Júnia Sales Pereira

**Belo Horizonte**

**2017**

Tese intitulada **O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júnia Sales Pereira – (FAE/UFMG) - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daisy Moreira Cunha (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Eloisa Caimi (UPF)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN)

---

Prof. Dr. James William Goodwin Junior (CEFET/MG)

---

Prof. Dr. Luciano Magela Roza (UFVJM)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Freitas Dutra (UFMG)

**Belo Horizonte**

**2017**

Este trabalho foi realizado com o auxílio de bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Dedico este trabalho a todos os meus alunos, que  
me inquietando sempre, me fizeram caminhar.*

# AGRADECIMENTOS

Uma tese é, sem dúvida, uma escrita coletiva. E é por isso que quando chegamos ao final, agradecemos àqueles que fizeram todo o percurso conosco, dando-nos condições e motivando-nos a construir um trabalho como este. É também natural que nosso pensamento se volte para a época em que tudo começou, pois mesmo sendo um momento de conquista, passados quatro anos de trabalho, vêm à tona as dificuldades, ausências e limitações que a tese nos impõe.

Lembro-me quando iniciei o processo seletivo e a aprovação no programa. As disciplinas, a distância de casa, sem a presença da minha família, que estava tão distante, assim sem o conforto, o carinho e a confiança daqueles que estavam por perto eu não teria conseguido caminhar até aqui. Ainda que seja difícil traduzir meu sentimento em palavras, tentarei demonstrar minha gratidão ao lembrar parte deste processo.

Agradeço a Júnia, minha orientadora, por ter estado sempre ao meu lado, apoiando as minhas decisões e me auxiliando nesta caminhada de forma generosa e solidária, mesmo nos momentos difíceis de sua própria travessia. Agradeço o seu incentivo, a sua firmeza, o respeito com o meu trabalho e por acreditar na minha produção.

Agradeço aos ilustres professores componentes da banca, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daisy Moreira Cunha, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Eloisa Caime, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarida Maria Dias Oliveira e Prof. Dr. James William Goodwin Junior, pela disponibilidade e pelas leituras que engrandeceram o meu trabalho, bem como aos suplentes Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Soraia Feitas Dutra e Prf<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Luciano Magela Roza que se prontificaram a ler e colaborar.

Agradeço ao Ricardo, amor da vida inteira, companheiro, no sentido estrito da palavra, de minhas caminhadas e lutas. Este trabalho só foi possível por conta do nosso amor. Sou grata pela oportunidade de tê-lo ao meu lado todos os dias. Sua força, seu estímulo e seus abraços foram imprescindíveis na construção e na conclusão de mais essa etapa da vida. “Eu gosto de você, e gosto de ficar com você. Meu riso é tão feliz contigo. O meu melhor amigo é o meu amor [...] Seus olhos, meu clarão, me guiam dentro da escuridão. Seus pés me abrem o caminho. Eu sigo e nunca me sinto só...”<sup>1</sup>

Agradeço imensamente aos meus filhos. À Luisa, minha amiga e parceira de todos os momentos. Sou grata pela tagarelice, o bom humor e a firmeza. Quanta gratidão por nossa

---

<sup>1</sup> ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. Velha Infância. In: ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. **Tribalistas**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2002. 1 CD. Faixa 3.

relação e por seu apoio! Crescemos durante esses quatro anos e a nossa relação me deu forças para chegar até aqui. Ao Talles, meu grande amigo, gratidão pela compreensão, carinho e por essa luz que você emana sempre. Sua presença me enche de forças na caminhada. É um privilégio ser mãe de vocês. Muito, muito obrigada, meus filhos!

Ao meu pai, Silvio (*in memoriam*), por ser um exemplo na sua paixão pela docência, e por ter me ensinado que a produção do conhecimento só faz sentido se for disponibilizada e se produzir mudanças na vida das pessoas. A saudade de você me faz caminhar e tentar ser melhor no que faço.

A minha mãe, por sua torcida e incentivo, e especialmente por ser um exemplo de compromisso com o coletivo. Aos 70 anos continua sonhando e lutando por um mundo melhor. Minha gratidão por sua força e confiança!

À Marli, ao Jorginho, à Augusta e ao Gilmar, agradeço por terem sido minha família em Belo Horizonte. Partilhamos muitas risadas, e recebi carinho e apoio de vocês nos momentos mais difíceis. Este trabalho só foi possível em função do acolhimento que sempre tive de cada um.

Ao meu irmão Vladimir, pela torcida e pelo incentivo de sempre!

A minha sobrinha e afilhada Maya, por ser a grande alegria destes três últimos anos!

Aos meus sobrinhos Giovana, Luca, Elisa, Eric e Dante, por tornar o meu mundo mais feliz!

Aos amigos que tornaram possível, de diversas formas, a minha estadia fora de casa: Roseane, Marcelo, Lucimara, Ana Lúcia, Rosicler, Paulo, José Roberto, Helena, Jacilene e Vitalina. Sem a ajuda e a torcida de vocês eu não conseguiria tornar real este trabalho.

Aos amigos conquistados na vida e no percurso do doutorado: Lúcio, Júlio, Rosi, Ana Simões e Ana Luisa. As conversas, as risadas e os choros foram um combustível importante para a caminhada, mas tê-los conhecido já foi um grande presente! Um agradecimento especial à Claudia pelas ajudas em Belo Horizonte!

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a todos os professores e técnicos que, com seu trabalho e carinho, tornaram possível a construção deste trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio com a bolsa que viabilizou esta pesquisa.

Aos professores, coordenadores e gestores do IFBA/Campus Salvador pela disponibilidade, acolhimento e colaboração com o trabalho. A contribuição de cada um de vocês foi fundamental. Muito obrigada!

Agradeço ao IFBA/*Campus* Eunápolis, gestores, professores e técnicos pelo apoio e torcida.

A Valdete Nunes, minha revisora, pelo trabalho e atenção.

Por fim, e não menos especial, gratidão a cada um dos meus alunos que, ao longo desses 20 anos de trabalho, muito me ensinaram e deram significado a minha vida! Este trabalho só tem sentido por causa de vocês!

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

**Eduardo Galeano**

## RESUMO

O currículo prescrito da disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Técnica Profissional, durante os anos de 2004 e 2015, no Instituto Federal da Bahia/*Campus* Salvador constituiu-se no objeto dessa pesquisa. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, circunscrito ao universo de um *campus* de uma instituição que é multicampi, e abordou o currículo da disciplina de História no IFBA/*Campus* Salvador em sua dimensão histórica, ou seja, datado e singularizado. O objetivo principal foi compreender o lugar e o sentido que o currículo da disciplina ocupou nos cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional de Manutenção Industrial e Automação Industrial ofertados por essa instituição, em meio ao processo de implementação do Decreto 5.154/04 que prevê, dentre outras disposições, a integração das modalidades do Ensino Técnico e Médio. O trabalho foi construído sob as fronteiras movediças dos Campos da Educação, Educação Profissional e Ensino de História, ancorando-se nos aportes teórico-metodológicos que contribuíram para tratar o objeto delimitado para esta pesquisa. Esse processo contou com a necessária revisão bibliográfica, estudo da legislação e das normas que orientam essa modalidade de ensino e da instituição em questão, a pesquisa e análise dos Planos dos Cursos do Ensino Médio Integrados ofertados pelo *Campus* Salvador e das ementas da disciplina, aplicação de questionários semiestruturados com os gestores, coordenadores de curso e professores de História. Verificou-se que a construção e organização deste currículo resultaram das disputas, bastante específicas, desse espaço que congrega professores licenciados e não licenciados, da área técnica, em uma instituição cuja cultura escolar ainda se vê muito marcada por um viés de educação profissional tecnicista. Percebe-se que, em grande medida, o projeto de integração do ensino na instituição ainda é uma meta, a pesquisa apontou este ser um objetivo dos professores e gestores, mas que ainda encontra-se em seus passos iniciais. No currículo prescrito da disciplina de História foi possível perceber as marcas das disputas, da cultura escolar e das tentativas de construir esse projeto. O lugar da disciplina como componente de formação em curso de Ensino Médio Integrado ainda não se consolidou plenamente, e o sentido deste currículo para a colaboração na formação para o mundo do trabalho evidencia algumas contribuições, mas não se apresenta claramente orientado para este fim.

**Palavras-chave:** Educação. História. Ensino de história. Currículo. Educação profissional.

## ABSTRACT

The subject matter of this research is the History curriculum of the Secondary School integrated to Vocational Technical Education in the Federal Institute of Bahia, Salvador *Campus*, from 2004 to 2015. This is a case study, limited to the universe of a *campus* from a multicampus institution, and the History curriculum was discussed in its historical dimension, that is, dated and distinguished. The main objective was to understand the curriculum's place and meaning in the integrated technical courses of Industrial Maintenance and Industrial Automation, during the process of implementing the Decree 5154/04, which envisages, among other provisions, the integration of the Secondary Education into the Technical Education, as well as the expansion of the Federal Network of Education. This work was built upon the shifting borders of the Fields of Education, Vocational Education and History Teaching, anchoring in theoretical and methodological contributions that helped treating the subject matter defined for this research. This process included literature review, study of the legislation and rules that guide this type of education and the institution concerned, search and analysis of Programs from courses offered by the Salvador *Campus*, including the History syllabuses, application of semi-structured questionnaires with managers, course coordinators and History teachers. The construction and organization of the curriculum resulted from very specific disputes within a space that brings together majored and not majored teachers that work in technical fields, in an institution whose school culture is still very marked by a technical vocational education. The integration project in the institution is still a goal aimed by teachers and managers, as the research has shown, but it is in its early steps. In the History curriculum it was possible to notice the marks of the disputes, of the school culture and of the attempts to build this project. The place of the subject as a component in courses from Secondary School integrated to Vocational Technical Education has not been consolidated yet, and although this curriculum has collaborated with the education for the labour market, its meaning is still unclear.

**Keywords:** Education. History. History Teaching. Curriculum. Vocational Education.

## RESUMEN

El currículo prescripto de la disciplina de Historia en los cursos de Enseñanza Media Integrada a la Educación Técnica Profesional, durante los años 2004-2015, en el Instituto Federal de la Bahía/*Campus* Salvador, constituido en este objeto de investigación. La obra se caracteriza como un estudio de caso, limitado al universo de un *Campus* de una institución que es multicampi, y se acercó el currículo de la disciplina en la Historia en el IFBA/*Campus* Salvador en su dimensión histórica, es decir, fechada y singularizado. El principal objetivo era comprender el lugar y sentido que el currículo de la disciplina que tuvo lugar en los cursos de Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional de Manutención Industrial y Automatización Industrial que ofrece la institución, en medio del proceso de aplicación del Decreto 5.154/2004, que establece, entre otras disposiciones, la integración las modalidades de la Enseñanza Técnica y Media y la expansión de la Red Federal. El trabajo se basa en las fronteras cambiantes de la Educación, en la Formación Profesional y Enseñanza de la Historia, nos anclaje contribuciones teóricas y metodológicas que ayudaron a tratar el objeto definido para este estudio. Este proceso tuvo la revisión de la literatura necesaria, el estudio de la legislación y las normas que rigen este tipo de educación y la institución en cuestión, la búsqueda y el análisis de los Planes de los Cursos de Enseñanza Media Integrada que ofrece *Campus* Salvador y *syllabus* de la disciplina, aplicación de cuestionarios semi-estructurados con los gerentes, coordinadores del curso y profesores de Historia, así como entrevistas con los profesores de dicha materia. La construcción y organización del currículo fue resultado de disputas, muy específicas, en este espacio que reúne a maestros calificados, maestros sin licencia y área técnica, en una institución cuya cultura escolar todavía ven muy marcada por un sesgo tecnicista. Se encontró que, en gran medida, el proyecto de la integración de la educación en la institución sigue siendo una meta, que la investigación indicó que es un objetivo de los maestros y los administradores, pero todavía está en sus primeros pasos. En el currículo prescripto de la disciplina de Historia era posible ver las marcas de los conflictos, de la cultura escolar y los intentos de construir este proyecto. El lugar de la disciplina como componente de formación en Enseñanza Media Integrada aún no se ha consolidado plenamente, y el significado de este currículo para la colaboración en la formación para el mundo del trabajo muestra algunas contribuciones, pero las características no orientado claramente a tal efecto.

**Palabras Clave:** Educación. Historia. Enseñanza de la historia. Plan de estudios. Educación profesional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Planta baixa da Escola de Artífices da Bahia entre 1926 e 1939.....	46
Figura 2 - Estrutura do Campus Salvador em 2009 .....	46

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores de História do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador .....	144
Gráfico 2 - Formação dos professores de História do <i>Campus</i> Salvador até 12/2015 .....	145
Gráfico 3 - Frequência de participação em eventos científicos dos professores de História do <i>Campus</i> Salvador até 12/2015.....	147
Gráfico 4 - Frequência de apresentação em eventos científicos e/ou publicação dos professores de História do <i>Campus</i> Salvador até 12/2015 .....	147
Gráfico 5 - Estímulo e facilitação do IFBA na participação de eventos científicos .....	148
Gráfico 6 - Tempo de trabalho na Instituição (2015).....	153
Gráfico 7 - Carga Horária semanal em sala de aula.....	154
Gráfico 8 - Número de Turmas.....	156
Gráfico 9 - Conhecem o Decreto 5.154/04 e Resolução nº 6 de 2012? .....	159
Gráfico 10 - Conhecem a Resolução nº 6 de 2012?.....	159
Gráfico 11 - Dificuldade de trabalhar com professores das áreas técnicas .....	162
Gráfico 12 - Planejamento da disciplina de História varia de acordo com a formação/curso .....	165
Gráfico 13 - Participação na elaboração da Ementa/Currículo da disciplina de História .....	178
Gráfico 14 - Resposta dos Professores sobre concordância com Planos de Curso e ementas da disciplina .....	190
Gráfico 15 - Consegue estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento? .....	197
Gráfico 16 - Realiza trabalhos com professores de outras áreas.....	198

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades <i>Campus</i> do CEFET/BA e IFBA entre 2004 e 2015 .....	63
Quadro 2 - Cursos Técnicos Integrados ofertados a partir de 2006 no <i>Campus</i> Salvador .....	65
Quadro 3 - Professores por titulação.....	67
Quadro 4 - Número de alunos matriculados no IFBA .....	69
Quadro 5 - Número de alunos matriculados no IFBA/ <i>Campus</i> Salvador .....	70
Quadro 6 - Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no <i>Campus</i> Salvador entre 2006 e 2014 .....	72
Quadro 7 - Participações, apresentações de trabalhos e publicações dos Professores de História do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador nos últimos dois anos. ....	149
Quadro 8 - Dificuldades apontadas no trabalho entre professores de História e os professores das demais áreas, especialmente das “técnicas” .....	163
Quadro 9 - Contribuições da disciplina de História para a formação no Curso Técnico-profissional. ....	167
Quadro 10 - Competências e Habilidades das Ementas de História EMAI e EMMI e do PCH-2014 do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador .....	180
Quadro 11 - Bases Científicas e Tecnológicas das Ementas de História dos Cursos de EMAI e de EMMI IFBA/ <i>Campus</i> Salvador.....	182
Quadro 12 - Metodologia e Avaliação das Ementas de História dos Cursos de EMAI e de EMMI do PCH-2014 IFBA/ <i>Campus</i> Salvador.....	184
Quadro 13 - Organização curricular da disciplina segundo os professores.....	186

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Professores efetivos IFBA e <i>Campus</i> Salvador.....	66
Tabela 2 - Distribuição da Carga Horária Anual por série dos Cursos Pesquisados.....	93
Tabela 3 - Matrizes Curriculares do Curso de EMAI .....	130

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH-BR – Associação Nacional de História

CEB – Currículo da Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CONSUP – Conselho Superior

DE – Dedicção Exclusiva

EMAI – Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Automação Industrial

EMI – Ensino Médio Integrado

EMMI – Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Manutenção

Mecânica Industrial

EMQ – Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Química

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

FaFiCH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PCH – Plano de Curso de História

PPI – Projeto Político Institucional

TCU – Tribunal de Contas da União

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. DA ESCOLA DO MINGAU À...?.....</b>	<b>42</b>
1.1 O Instituto Federal da Bahia e o Campus Salvador: no Campo do Barbalho, a história de uma disciplina e de seu currículo com muitos começos possíveis.....	42
1.2 Enfim, nosso começo .....	53
1.3 Os contornos e os percalços.....	62
<b>CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O LUGAR E O SENTIDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....</b>	<b>76</b>
2.1 A educação destinada aos trabalhadores no Brasil nos últimos trinta anos: os projetos de país e as diferentes perspectivas acerca da educação desses sujeitos .....	76
2.2 A construção do Decreto 5.154/04: sua proposta de integração e seus limites .....	83
2.2.1. Educação Politécnica e o Decreto 5.154/04 .....	86
2.3 Pensando a disciplina de História nas propostas de Educação Integrada: uma discussão preliminar.....	94
<b>CAPÍTULO 3. SOBRE O PRESCRITO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL NO IFBA: O LUGAR E O SENTIDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ENTRE 2006 E 2015.....</b>	<b>103</b>
3.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA (2008 e 2014): o texto, sua construção e os enunciados sobre a instituição .....	103
3.1.1 As perspectivas acerca da educação técnica profissional contidas nos PPIs do IFBA: currículo, integração e interdisciplinaridade. ....	110
3.2 O que nos contam os Planos de Curso de Automação Industrial e Manutenção Industrial.....	122
3.2.1. Justificativas, Objetivos, Metodologias e Matriz Curricular: O Ensino Médio Integrado construído nos Planos de Curso de EMAI e EMMI.....	126
3.2.2. O lugar e sentido da disciplina de História no desenho curricular dos Planos de Curso de Automação Industrial e Mecânica Industrial.....	133
<b>CAPÍTULO 4. OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFBA/CAMPUS SALVADOR: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?.....</b>	<b>139</b>
4.1 O estudo dos currículos prescritos e a necessidade de dar voz aos sujeitos: nossos desafios e percursos na construção da pesquisa. ....	139
4.2 Os professores de História no IFBA/Campus Salvador: o que expressam suas trajetórias de formação e trabalho.....	143
4.3. Elementos para compreender o trabalho do professor de História no IFBA/Campus Salvador.....	151
4.4. Os sujeitos docentes de História no IFBA/Campus Salvador frente ao EMI: perspectivas, apropriações e interações. ....	158

<b>CAPÍTULO 5. AS DIMENSÕES E OS SENTIDOS DADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS: NARRATIVAS DOS SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....</b>	<b>172</b>
5.1. Nosso percurso para a obtenção das ementas da disciplina de História: a importância dos sujeitos na análise do prescrito.....	172
5.2. Ementa da disciplina de História ou Plano de Curso: as palavras e as coisas .....	174
5.2.1 Permanências e mudanças no currículo de História: análise das ementas .....	177
5.2.2. As ementas da disciplina, o Plano de Curso de História de 2014 e os professores .....	189
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>248</b>

## INTRODUÇÃO

Iniciar a escrita de uma tese de doutorado não é das tarefas mais fáceis. As possibilidades para apresentar e justificar o objeto de estudo, bem como as escolhas que foram realizadas e os seus porquês, são infinitas. Optei, então, por contar um pouco da minha trajetória nesse processo<sup>2</sup>.

Quando me submeti à seleção do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), em 2012, apresentei outro tema para a pesquisa. Talvez por estar imersa em um cotidiano de trabalho na educação profissional, não pensava nele como um objeto de estudo. Acredito que os últimos dezesseis anos lecionando História nessa modalidade não me permitiram que eu enxergasse com muita clareza, sua singularidade e os silêncios que o envolviam. Percebia diferenças entre lecionar História no ensino médio e no ensino profissional, mas não considerava que as diferenças fossem tão grandes e inexploradas.

Com a aprovação no processo de seleção, iniciei meu caminho como todos os doutorandos: cheia de ideias e dúvidas. Muitas leituras e debates se seguiram ao longo do primeiro ano. Durante as orientações, nas disciplinas e na reorganização obrigatória do projeto inicial, cujo objetivo era refinar e lhe dar robustez teórica, ocorreram inúmeras discussões que foram indispensáveis para o reordenamento da proposta. Como professora de História da rede federal de Educação Básica e tecnológica, destaco, especialmente, o fato de ter percebido, nesse percurso, muitos silêncios nas pesquisas acerca da Educação Profissional. Com isso, fui tomada por estranhamentos ao perceber os problemas e tendências do Ensino de História na Educação Profissional não eram muito discutidos.

As pesquisas sobre a Educação Básica, a educação profissional e o ensino de História no Brasil têm crescido nas últimas décadas em quantidade e, notadamente, em qualidade. No entanto, ainda não são muitas as investigações que se debruçam sobre o trabalho dos docentes licenciados ou das disciplinas que compõem os currículos do ensino técnico profissional no

---

<sup>2</sup> Na introdução desta tese optei por escrever na primeira pessoa do singular, partilhando com o leitor todo o processo que compôs os quatro anos de pesquisa e investigação. Busco, nesta parte, demonstrar como a minha trajetória profissional foi fundamental para a minha escolha e da importância do diálogo com os meus pares para a pesquisa.

---

Brasil<sup>3</sup> em que essas três questões configuram-se como objeto de análise. Percebi que o ensino de História em espaços de formação técnica e tecnológica, especialmente nos Institutos Federais, ainda permanece como um tema pouco discutido. Nos textos lidos e nas discussões que acompanhei durante o processo de pesquisa, o ensino de História na Educação Básica é tratado, muitas vezes, de forma indistinta. Há uma tendência de homogeneização do trabalho com a disciplina nos diferentes espaços de formação e, por conseguinte, das considerações e conclusões sobre o ensino de História. Pelo que acompanhei nos trabalhos no campo do ensino da História não são muitos que investigam as singularidades no ensino da disciplina quando ofertado em uma instituição de educação técnica e tecnológica.

Tendo em vista que a minha trajetória profissional ocorreu, basicamente, no interior de uma instituição que oferta o ensino técnico e profissional, percebi a necessidade de investigar as especificidades do ensino da disciplina de História no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Em virtude da minha história profissional bem como das delimitações necessárias para a investigação, defini como campo de pesquisa o Instituto Federal da Bahia (IFBA), no *Campus* Salvador. Minha tentativa foi realizar um trabalho que trate ao mesmo tempo do *ensino de História* e da *Educação técnica e profissional*, algo que em muitas pesquisas acadêmicas se apresenta de forma dissociada.

A preocupação em compreender o processo de ensino/aprendizagem em História me inquieta, particularmente, desde 1989, quando ingressei no curso de História, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH), da UFMG. Naquele ano, quando iniciei minha formação, o curso de Licenciatura ainda mantinha o famoso esquema “três mais um”, que funcionava do seguinte modo: os primeiros três anos de estudos aconteciam na FaFiCH, onde se faziam as discussões historiográficas, os projetos, as pesquisas e os arquivos e, no último ano, com muita resistência dos alunos, juntamente com a falta de incentivo dos docentes

---

<sup>3</sup> Nessa pesquisa realizei buscas nos bancos de teses da CAPES, da FAE-UFMG, da UFBA (Universidade Federal da Bahia), do CEFET/MG e IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), entre os anos de 2014 e 2016. Encontrei algumas dissertações e nenhuma tese que tenha por objeto o ensino da História no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. As dissertações que encontrei foram importantes para que eu pudesse perceber como está o desenvolvimento das pesquisas, mas também os caminhos do ensino da disciplina de História nos Cursos de EMI em outros Institutos Federais. O IFRN vem promovendo, desde 2011, o Colóquio Nacional “A produção do conhecimento em Educação Profissional”, e no ano de 2015 ocorreu a sua terceira versão; no CEFET/MG há a realização do Seminário de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT) que em 2014 realizou sua quarta edição. Nessas duas instituições são oferecidos mestrados em educação profissional. Em setembro de 2016, consegui localizar um trabalho publicado em um livro organizado e publicado pela editora da Universidade Federal de Santa Maria, intitulado “A relevância dos conhecimentos de história para formação técnica: noções de consciência histórica entre os alunos do PROEJA”, de Pommer & Pommer (2014).

---

historiadores, cursávamos disciplinas que orientariam para a atividade educacional, na FAE. Com a escola real e os processos de ensino da disciplina tivemos pouco contato, somente o necessário para cumprir os créditos dos estágios, que nem sequer eram supervisionados.

Ao sair da universidade, ingressei no mundo do trabalho e, no meu caso, em uma escola particular que ofertava Educação Básica. Naquele espaço até então desconhecido, cheio de crianças e adolescentes que tinham idade próxima à minha, descobri que, efetivamente, sabia pouco ou quase nada sobre o que era ensinar História para pessoas daquela faixa etária. No início, cheguei a acreditar que era apenas reproduzir o que havia aprendido no departamento de História e no Arquivo Público Mineiro. Mas isso não deu certo e, então, compreendi que precisava pensar em outra estratégia. E foi assim, tomando a decisão de tentar outros caminhos para o ensino, com o auxílio de professores e educadores experientes, bem como com leituras de obras que discutiam o ensino da disciplina<sup>4</sup> no Brasil, que a minha trajetória foi se tornando menos sinuosa.

Quando minha trajetória profissional parecia ter se definido e eu começava a construir meu trabalho docente com maior segurança, fiz o concurso para o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), antiga Escola Técnica Federal<sup>5</sup>, em 1995. Contudo, eu ainda não sabia o que um professor de História faria em uma Escola Técnica, pois a ideia que eu tinha daquele espaço era associada a uma perspectiva bastante disseminada, à época, de que aquele era um lugar de formação de técnicos *stricto sensu*. Por outro lado, em meu percurso inicial de formação docente nunca havia pensado na possibilidade lecionar História nessas instituições, tampouco o lugar e o sentido do ensino da disciplina nessa modalidade.

Em 1996, dei início ao meu trabalho como professora do Ensino Médio Técnico<sup>6</sup> no antigo Centro Federal de Educação Profissional da Bahia/Unidade de Eunápolis, atualmente IFBA, *Campus* de Eunápolis. Naquele momento me deparei com uma realidade completamente nova: não apenas deveria dar aulas de História para adolescentes, o que já não

---

<sup>4</sup> Cito como exemplos os trabalhos de Marcos Silva, “Repensando o Ensino de História” (1984) e “O ensino de História e a criação do fato”, organizado por Jaime Pinsky (1988).

<sup>5</sup> O cartaz e o edital do concurso apresentavam o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA) como Escola Técnica Federal.

<sup>6</sup> A partir de 2012, a minha carreira foi modificada e me tornei professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

---

era tarefa fácil considerando a minha formação, mas também deveria fazê-lo em um curso que, em 1996, era o que muitos autores apontam como eminentemente técnico<sup>7</sup>.

Os cursos técnicos de segundo grau (essa era a nomenclatura à época) eram ofertados em três anos, e as disciplinas propedêuticas, em especial as da área de Humanas, possuíam uma carga horária bastante reduzida e deviam preparar os alunos para o prosseguimento nos estudos. Em outras palavras, essas disciplinas estavam no currículo para auxiliar os discentes na realização das provas de vestibular, o que certamente desenhava, para a disciplina de História, como para outras do grupo das propedêuticas, um perfil utilitário, distante da formação para o trabalho e para a vida. Assim, o disposto na legislação e a organização curricular dos cursos não indicavam a intenção de fazê-las participar da formação profissional.

Nos últimos 12 (doze) anos as instituições que ofertam a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, no Brasil, vêm se ampliando rapidamente, especialmente se considerarmos a rede federal. De acordo com dados do Tribunal de Contas da União (TCU) de 2011, “a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. A previsão é a de que a nova rede totalize, em 2014, 562 escolas, sendo 140 pré-existentes a 2003; 214 implantadas entre 2003 e 2010; 88 previstas para 2011 e 2012; e, ainda, 120 novas escolas/*campi* previstas para o biênio 2013/2014” (p. 2)<sup>8</sup>. No ano de 2014, os IFs contavam com 678.436 alunos matriculados<sup>9</sup>, e os dados do Ministério da Educação informam que, no mesmo ano, havia em todo o território 562 unidades da rede federal<sup>10</sup>, cumprindo, portanto as metas apresentadas no relatório do TCU de 2011.

Esse foi um processo que acompanhei como docente, afinal, completo 21 anos de carreira na instituição em fevereiro de 2017. A configuração, as finalidades e os objetivos postos para a educação profissional no Brasil passaram por intensos debates e disputas. Do governo Fernando Henrique Cardoso ao Governo Dilma Rousseff, passando pelo governo

---

<sup>7</sup> Autores como FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, (2010), dentre muitos outros do Campo da Educação e Trabalho, possuem estudos que apontam o caráter e a prevalência da formação técnica nos cursos ofertados por essas instituições neste período.

<sup>8</sup> Dados extraídos do **RELATÓRIO DO TCU - ACÓRDÃO Nº 506/2013**. Processo nº TC 026.062/2011-9. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-Data da Sessão: 13/3/2013 – Ordinária. MEC, acesso <13/07/2014>

<sup>9</sup> BRASIL. MEC. SETEC. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão consolidado do exercício 2014. Brasília: SETEC, 2015. Acesso em 03/11/2016.

<sup>10</sup> BRASIL. MEC. SETEC. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão consolidado do exercício 2014. Brasília: SETEC, 2015. Acesso em 03/11/2016.

---

Luis Inácio Lula da Silva, projetos distintos, até mesmo antagônicos, foram lançados para efetivação no interior dessas instituições<sup>11</sup>. Talvez mais que outras modalidades de ensino, a formação técnico-profissional viu-se num processo intenso de mudanças e disputas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Dentre as muitas questões, o lugar da formação geral e, dessa forma, da disciplina de História e das outras propedêuticas, especialmente do grupo das Ciências Humanas, eram e são questões candentes da formação técnico-profissional.

Se por um lado, o Grupo de Trabalho sobre Ensino de História ganha força e visibilidade no interior da Associação Nacional de História (ANPUH) nos seus encontros, por outro, o ensino da disciplina de História, na modalidade técnico-profissional e em espaços que vêm crescendo vertiginosamente nos últimos dez anos, ainda é objeto de poucas pesquisas e discussões. Mas, apesar de poucos estudos sobre o tema, ao consultar os anais dos últimos encontros da ANPUH, Pesquisadores do Ensino de História e no Perspectivas do ensino de História é possível perceber que há aumento quantitativo e qualitativo das discussões.

A história da formação para o trabalho no Brasil é anterior e remonta ao século XIX, tendo passado por diferentes modelagens e políticas, inclusive de ensino, ao longo de mais de um século. Atualmente a Educação Técnica Profissional no Brasil é regida pelo Decreto nº 5.154/04 e se orienta pela concepção de construção de uma educação articulada ao Ensino Médio. Isso significa dizer que essas instituições pretendem formar seus adolescentes em técnicos com nível médio, nos cursos integrados, oferecendo a eles uma formação que visa ao preparo para viver e se posicionar na sociedade, com habilidades para o mundo do trabalho e para dar prosseguimento aos seus estudos.

Como está disposto no § 2º do aludido Decreto,

Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, **a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

---

<sup>11</sup> Em 2016, com a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, estamos novamente “no olho do furacão” e das mudanças. Em meio a mudanças que são propostas para o Ensino Médio, em setembro de 2015, na publicação do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as notas dos estudantes dos Institutos Federais foi omitida da lista oficial do Ministério da Educação, o que foi considerado grave pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF).

---

O ensino da disciplina de História, assim como das outras disciplinas do grupo nomeado de propedêuticas desde 2004, deve, portanto, estar integrado a uma perspectiva de educação profissional que colabore na formação do cidadão para o mundo do trabalho e que os habilite a dar prosseguimentos aos estudos.

A discussão dessa nova orientação curricular da educação profissional foi feita no IFBA, de forma mais sistemática, em um momento posterior à implementação do Decreto 5.154/04, por ocasião das construções dos nossos Projetos Político Institucional (PPIs), aprovados em 2008 e 2014<sup>12</sup> - iniciou-se a construção do primeiro PPI, aprovado em 2008, e após a reordenação dos Institutos (2008)<sup>13</sup>, em 2011 teve início a construção do segundo PPI, aprovado pelo conselho Diretor em 2014.

Naqueles momentos, os espaços de debates sobre as novas orientações se abriram. No entanto, as reformas aconteciam e depois eram discutidas, mas as adequações eram feitas mesmo com as discussões em curso e ainda não completamente esgotadas, como veremos adiante. As vagas para os Cursos Técnicos Integrados à formação profissional foram abertas no IFBA, ainda CEFET/BA, em 2006 em Salvador, ao mesmo tempo em que se construíam os projetos de cursos e estes eram avaliados e aprovados pelo Conselho Superior (CONSUP).

As tensões e disputas permeavam o dia-a-dia do trabalho da instituição. Os embates em torno da distribuição de carga horária, conteúdos, finalidades e importância das disciplinas, em especial das ditas “propedêuticas”, na formação dos técnicos, envolviam o cotidiano das relações por todo o período em que lá trabalhei. Isso explica esse processo e o torna rico e singular.

Nesse sentido, muitas perguntas do presente trabalho nasceram, sem dúvida, da minha experiência profissional e justificaram-se assim nessa pesquisa. Evidentemente, há que se manter o devido distanciamento metodológico para que as análises não fiquem marcadas pelo empirismo simplista. No entanto, o processo de expansão pelo qual essa modalidade de

---

<sup>12</sup> Os PPIs foram construídos a partir de discussões em reuniões e plenárias nos *campi* e com a discussão e votação em Congresso geral, essas são as datas dos congressos. O Conselho Diretor do IFBA, após esse processo os aprovava, assim os PPIs são datados com a aprovação deste órgão, mas foram construídos e aprovados em momento anterior. (PPI 2008, 2014)

<sup>13</sup> A transformação dos antigos CEFETs em Institutos Federais compõe uma proposta de reordenamento e expansão da educação profissional no Brasil, dos quais, principalmente, os decretos 5.154/04 e 11.892/08 são expressão. A discussão em torno do modelo que foi implementado denota as forças e posições postas no momento da construção da proposta em questão, bem como, o fato de que o processo estava em andamento e em modelagem (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

---

ensino tem passado não pode ser desconsiderado, afinal é um elemento importante que me moveu em direção a este objeto de pesquisa.

Há, portanto, um envolvimento pessoal e um engajamento com este trabalho do qual faz parte a minha trajetória docente. Além disso, há, no Brasil, sem dúvida, a urgência em promover tal discussão, uma vez que o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado ao Técnico ganham foco nas políticas educacionais, como já aponta Lins (2015), também professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba da Paraíba (IFPB), ao justificar a necessidade de pesquisar o currículo da disciplina no IFPB e em outros espaços, afinal,

A nova regulamentação da educação profissional, trazida pelo Decreto 5.154/2004, apenas permitiu a rearticulação entre a Educação Profissional Técnica de nível Médio e o Ensino Médio, separados pelo Decreto 2.208/99, mas não definiu os caminhos que deveriam ser tomados para efetivação dessa integração, função esta que ficou a cargo de cada Instituto Federal, como assegura a LDB, garantido a autonomia das escolas no que diz respeito ao planejamento e a oferta dos seus cursos. (LINS, 2015, p. 23).

Assim, minha investigação pretendeu compreender qual currículo veio se construindo para a disciplina de História no interior dessa instituição, no caso o IFBA/*Campus* Salvador, entre os anos de 2004 e 2015, e o seu lugar e sentido no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, tentei responder a questões como: de que forma vem se organizando o ensino da disciplina no interior do IFBA, especificamente o *Campus* Salvador, diante da realidade posta para um Ensino Médio Integrado à formação profissional, desde a implantação do Decreto 5.154/04 e da Lei 11.892/08? Como é compreendida a contribuição da História na formação técnica na instituição, em especial nos dois Cursos Técnicos Integrados pesquisados? Qual o currículo para o ensino da disciplina vem se constituindo no interior do IFBA/*Campus* Salvador? Quem são os docentes e quais as suas condições para pensar e organizar o ensino da disciplina em uma proposta de ensino integrada? Qual a perspectiva desses sujeitos acerca do ensino da disciplina para esta modalidade de ensino e quais os desafios enfrentados na consecução de seus projetos?

Neste trabalho, os sujeitos centrais da pesquisa foram os professores de História, já que eles mobilizam os conhecimentos de sua formação inicial e continuada, das normativas legais e institucionais, estabelecem relações e disputas, e então constroem e colocam o currículo da disciplina em movimento. São profissionais de uma instituição polissêmica que,

---

com as marcas das visões de homem e de mundo que possuem, estabelecem relações e vivem as tensões e problemas de trabalhar com a disciplina nesse contexto.

Minha intenção é contribuir para uma reflexão que amplie as discussões que vêm se construindo nas pesquisas com o objeto de estudo desta tese e evidenciar as especificidades de se lecionar História neste espaço tão singular, com seus desafios, contradições e perspectivas. O meu intuito não é apenas o de colaborar para construção de um ensino da disciplina de modo significativo nessa modalidade, mas também o de aprender com as experiências docentes desenvolvidas e vivenciadas em instituições que ofertam a educação técnica e profissional.

Afinal, essa pesquisa está descortinando uma realidade em que os professores de História, assim como eu, veem postos para sua disciplina pressupostos, objetivos e finalidades, que incluem a formação para o mundo do trabalho, o que diferencia, e muito, os que se colocam para a mesma disciplina em instituições de Ensino Médio geral ou propedêutico. Dessa forma, apesar de me orientar pelo rigor metodológico e científico, há um caráter também empático, uma vez que eu, a principal autora, sou docente e pesquiso a experiência e relato de outros docentes que atuam em condições que se assemelham.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHANDO POR TERRENOS FRONTEIRIÇOS E MOVEDIÇOS**

As discussões acerca do ensino da disciplina de História têm mobilizado um número considerável de pesquisadores no Brasil, especialmente nas últimas três décadas, período que coincide com o final da ditadura militar neste país, com o processo de redemocratização e as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro. Em meio às transformações, o ensino da História e das demais disciplinas da chamada área de Humanas (Filosofia, Sociologia e até Geografia) passou por intensos debates. O caráter formativo colocado nos objetivos e nas finalidades dos currículos dessas disciplinas, na Educação Básica, justificam os debates e as disputas por transformações que as envolviam, sugerindo haver especificidades a serem perseguidas pelos docentes e pela escola no âmbito dessa formação (BITTENCOURT, 2004).

---

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

Com o retorno aos currículos da disciplina de História no Ensino Fundamental II, (em substituição aos Estudos Sociais), de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, durante e após a década de 1980, em todo Brasil, há uma ressignificação das disciplinas da área das Ciências Humanas nos espaços escolares, bem como discussões acerca dos seus processos de ensino. No bojo dessas transformações, os estudos acerca desses processos, ampliam e incorporam novos objetos e sujeitos.

A construção e reorganização dos novos currículos nesse período, nas diferentes esferas e setores, passaram por discussões envolvendo os mais diferentes sujeitos e entidades, tais como: professores, entidades de classe, secretarias de educação, ministério, comunidade acadêmica, dentre outros. Os estudos no Brasil, que nos últimos trinta anos empreenderam esforços para compreender e até mesmo colaborar e/ou orientar estas transformações, ampliam seus olhares, objetos, incorporando as práticas e toda a cultura que envolve o universo escolar, para além dos currículos prescritos.

Os estudos sobre o ensino da disciplina de História, nesse mesmo período, não fogem a este movimento. Mas, para além dessa ampliação do olhar/objetos/sujeitos, a pesquisa com a disciplina escolar possui ainda outros elementos a serem considerados. O objeto deste trabalho situa-se em um terreno fronteiriço e, por isso, movediço. Isto porque as pesquisas que possuem como objeto o ensino de uma dada disciplina, no nosso caso História, em geral, afirmam mobilizar um arcabouço teórico que pretende compreender a ciência de referência, qual seja a História, seus instrumentos de produção e seu arsenal teórico. Por outro lado, pretendem reunir instrumentos que apreendam os processos de disciplinarização deste conhecimento, seja compreendendo o processo de transposição didática, ou de construção da disciplina escolar.

Como afirma Monteiro (2014), é importante reconhecer a

---

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

Não escapam desse terreno movediço nem mesmo as pesquisas que aceitam os pressupostos da disciplinarização como mero processo de transposição didática<sup>14</sup>. Ou seja, chamo a atenção para o fato de que o processo de disciplinarização das ciências de referência nos espaços escolares envolve mecanismos de didatização/metodização do conhecimento para idades/séries de ensino. Mesmo esses trabalhos mobilizam e constroem o entendimento sobre as ciências de referências e os métodos de didatização.

Esta pesquisa compreende que o saber escolar é absolutamente histórico. Como afirma Goodson (1990),

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

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

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

---

<sup>14</sup> A respeito do processo de disciplinarização e didatização ver CHEVALLARD (1991).

---

A compreensão de uma disciplina escolar, no nosso caso, a História, envolve o entendimento do saber de referência proposto para a aprendizagem, nos limites e com os instrumentos do saber de referência, bem como a apreensão das estratégias de aprendizagem empregadas/criadas no processo de ensino, em um espaço singular e datado. É dessa forma que compreendemos a construção do currículo e do ensino da disciplina no contexto da Educação Profissional, com suas finalidades, prioridades e pressupostos específicos, circunstanciados histórica, geográfica e simbolicamente.

A disciplina escolar, por sua vez, encontra-se organizada e organizando, em princípio, um currículo prescrito, anunciado, formal, como “texto” ou uma “partitura”, como indica Sacristán (2013). Longe de se constituir como espelho do real, este currículo é um enunciado, uma intenção do que se espera do processo de escolarização e dos saberes que se desejam socializados. Assim, segundo o autor,

na tradição mais difundida do pensamento educacional, o currículo é entendido como texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado, reproduzido ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato. [...] é seu texto e a partitura na qual o encontramos codificado. (SACRISTÁN, 2013, p. 262).

Esses documentos carregam em si um discurso acerca do Homem e do mundo, e sentidos para os processos de escolarização, se constituem, dessa forma, em “documentos de identidade” (SILVA, 2007). Apesar de não espelharem o real, o estudo desses textos é um importante contributo para compreensão das diferentes visões, propostas e disputas que se colocam em dado momento, para organização de uma dada sociedade e a formação dos sujeitos. A construção dos currículos e das disciplinas escolares compreendidas sob estas perspectivas orientaram nossa pesquisa.

O ensino de História, e o estudo do currículo da disciplina, em instituições que ofertam educação técnica não são objetos privilegiados nas pesquisas da área de Ensino de História, da História da Educação e/ou Educação e Trabalho. Por isso mesmo, considero importante e justificável as pesquisas que se ocupem da investigação das “partituras” apresentadas nas normas, nos currículos e nas narrativas dos sujeitos que trabalham com a disciplina nesses espaços, conscientes que se trata de uma “partitura” que pode ter um sem número de interpretações e nuances na sua execução, e que só o estudo das práticas poderia elucidar. No entanto, entendo que este estudo das “partituras” pode dar pistas das melodias executadas e

---

fomentar as investigações sobre os diferentes prismas do ensino de História nestes espaços tão singulares.

É importante destacar, também, que minha abordagem compreendeu o ensino de História, e seus currículos, nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Automação Industrial e Manutenção Industrial, no IFBA/*Campus* Salvador, nas suas singularidades de espaço-tempo. Dessa forma, não amplio minhas considerações para períodos anteriores ou posteriores ao período que compreende os anos de 2004 a 2015, nem mesmo para outros *campi* do mesmo Instituto, ou para todos os espaços que ofertam a educação profissional. A perspectiva é apresentar contribuições que promovam o diálogo e as reflexões acerca do ensino da disciplina e de seu currículo no EMI, e que minhas considerações e dados possam colaborar para a discussão acerca da construção de um ensino de História significativo nas instituições que ofertam essa modalidade de ensino.

Com esse entendimento, a disciplina de História no IFBA/*Campus* Salvador foi compreendida como histórica, datada, produtora e produto de um currículo. Sua organização e seu ensino resultaram das disputas, bastante específicas, deste espaço que congrega professores licenciados (mas não necessariamente formados para lidar com ensino profissional) e com professores técnicos<sup>15</sup>. O currículo, como um texto, partitura datada, não se resume ao que está prescrito e nem mesmo se submete apenas ao que está disposto na norma e ou legislação. No entanto, o que está escrito, disposto, deve ser interpretado como um discurso produzido historicamente, contendo as ideias do que deveria ou não ser considerado e indicativo das tensões que envolvam sua construção (SILVA, 2007; GOODSON, 1995).

O ensino da História no IFBA/*Campus* Salvador produziu um currículo resultante de tensões, visões de ensino e de mundo, muitas vezes antagônicas, de omissões, e respondeu às proposições normativas e legais que impunham outras lógicas e tempos distintos ao do fazer escolar. Afinal, o ensino técnico e profissional no Brasil, desde 2004<sup>16</sup>, coloca para os atuais IFs uma dupla finalidade com o EMI, o de formar cidadãos para dar prosseguimento aos estudos e formar profissionais para o mundo do trabalho.

Assim, a disciplina forjou seu currículo tensionada por objetivos diversos daqueles colocados para as escolas que ofertam o Ensino Médio sem a modalidade técnica. Por outro

---

<sup>15</sup> Vou usar esse termo para me referir aos não licenciados, especialmente professores das áreas técnicas, como: engenheiros das mais diversas áreas, nutricionistas, turismólogos, administradores, etc... A esse respeito, ver MATHIAS (2011).

<sup>16</sup> Estamos tomando como referência o Decreto 5.154/04.

---

lado, resulta das disputas que envolvem professores licenciados, mas pouco instrumentalizados para trabalhar em uma instituição técnica, e os professores não licenciados, que não possuem formação para atuação no espaço escolar e no campo da educação na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. E tudo isso num processo em que a legislação e as mudanças normativas se antepuseram às discussões dos sujeitos, bem como não foram acompanhadas de um processo de discussão e formação desses profissionais.

A ação desses sujeitos nesse ambiente datado e específico promove mudança de sentido do próprio ensino disciplinar da História e de seu lugar no currículo do EMI. Assim, o que é realizado coletivamente se constitui na relação e não na soma dos trabalhos. De forma exemplar, Elias (1996) ilustra o que ora enunciamos:

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

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

No meu caso, não bastasse trabalhar em um campo de fronteira, bastante movediço como vejo que é o *ensino da disciplina de História*, o objeto de pesquisa ainda me colocou na “fronteira da fronteira”, o ensino de História na Educação Profissional, o que tornou necessária a incorporação de outros arcabouços teóricos. Então, tenho que caminhar pelos campos do ensino da História, que já é fronteiriço, e da educação profissional, que possui um campo teórico e de pesquisas consolidado, com categorias próprias.

Assim, nosso grande desafio foi orientar o trabalho teoricamente, pensando o ensino de História e a educação profissional, pois como já sinalizamos: este é um campo novo, que começa a ser pesquisado. E mais especialmente, pensar o ensino dessa disciplina da área de Humanas, em uma instituição que possui uma tradição de educação eminentemente técnica,

---

após o Decreto 5.154/04, que prevê a educação integrada no âmbito da formação técnica profissional, o que já se apresenta como um contraponto na tradição da formação técnica em nosso país (CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2010).

As discussões sobre educação profissional constituem um campo consolidado e que além de contribuir para o debate acadêmico, também tem norteado as mudanças no âmbito das políticas públicas<sup>17</sup>. O foco do trabalho não foi a educação profissional, mas o ensino da disciplina de História e o seu currículo no EMI, em um IF que oferta tal modalidade de ensino, após as mudanças propostas pelo Decreto que prevê a formação integrada no Ensino Médio. Assim, a perspectiva foi de compreender o ensino profissional, sua tradição no Brasil e o que está proposto como a formação integrada, para então compreender como o ensino da disciplina de História se constitui neste universo.

O Ensino Médio é apontado como uma das etapas mais problemáticas e que vem passando por intensos debates nos últimos anos.<sup>18</sup> É visto como um momento da formação que carece de identidade e está sempre associado a uma formação humanística encarregada de promover e facilitar o acesso dos filhos da elite à educação superior. Os defensores do EMI apontam esta modalidade como saída para esta etapa de ensino, pois com essas finalidades formativas ela deixaria de ser apenas uma porta de acesso aos cursos superiores e teria a possibilidade de integrar esses jovens de forma mais qualificada ao mundo e também ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a proposta de EMI visa romper com a dicotomia histórica que marca o EM no Brasil, de formação de trabalhadores para o mundo do trabalho e da elite dirigente para o acesso aos cursos superiores (KUENZER, 2010; CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2010).

Os autores que defendem o modelo de educação profissional integrada, especialmente no Ensino Médio, orientam-se pela perspectiva de que a educação brasileira sempre se cindiu entre uma educação para elite, de tradição bacharelesca, e de uma educação para o povo, voltada para o trabalho. Como aponta Frigotto (2010):

---

<sup>17</sup> Vários autores consagrados neste campo como: Gaudêncio Frigotto, Marize Ramos, Maria Ciavatta, dentre outros aparecem como integrantes dos grupos que pensaram, disputaram e contribuíram para construção do Decreto 5.154/04 e para as políticas que implementaram os Institutos Federais e sua expansão.

<sup>18</sup> O EM tem sido objeto de debates nos últimos tempos, especialmente a partir de 2014. Projetos que propõem alterações desta etapa da escolarização e uma nova proposta de normatização passam por discussões em diversos ambientes e instituições, inclusive promovidas pela ANPUH nacional e as suas regionais. Na proposta apresentada da Base Nacional Curricular Comum, nas discussões e orientações para o currículo do EM, a preocupação com modalidade de Educação Profissional evidencia-se, estando presente no capítulo “A etapa do Ensino Médio” (BNCC, segunda versão, maio/2016, p. 507 a 519).

---

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

A superação deste modelo educacional poderia se dar através da adoção de uma educação politécnica, inspiradas nas propostas de Gramsci (2001). A ideia fundamental é que se supere a dicotomia entre educação técnica e de formação geral, e se ressignifique o trabalho, recuperando-se seu sentido ontológico e ontocriativo. A perspectiva de que o trabalho humaniza, que possui um sentido criativo e inventivo e, portanto, educativo, é evocada como fundante nestas propostas. Como afirma Ciavatta,

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêuticas que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, p. 94, 2010).

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

O ensino de História, como as demais disciplinas do grupo das Ciências Humanas, no interior de instituições como o IFBA, passa a ter outro lugar dentro da proposta de uma educação profissional integrada, após 2004. A disciplina não deve apenas servir para auxiliar na progressão dos estudos, passar no vestibular (incluindo o ENEM), ou ter uma finalidade educativa e formar cidadãos. Segundo a perspectiva apontada, a educação profissional deve estar integrada à formação de um jovem que também se prepara para o mundo do trabalho e que, ingressando nesse mundo, o faça não como mero executor, mas como sujeito.

A proposta, segundo Ciavatta (2010),

---

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

Neste sentido, a proposta de EMI apresenta pontos de convergência com as proposições que se orientam pelas perspectivas de uma *Educação Histórica* significativa. A ideia é que a *aprendizagem histórica* sirva para orientar o aluno em sua vida prática, “Com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para organização significativa da vida prática nos processos de tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo” (RÜSEN, 2010, p. 88). Essas propostas vão também ao encontro do que está proposto para construção de uma educação cidadã, como preconizada por Paulo Freire: um ensino que possibilite ao homem a construção de uma “consciência crítica” e o torne um leitor e sujeito no mundo (FREIRE, 1980).

As propostas de Freire (1980), por sinal, informam as proposições dos PPIs do IFBA e Planos de Curso do *Campus* Salvador analisados, mas não necessariamente os desenhos curriculares e suas ementas. Nesse sentido, o papel das disciplinas de Humanas, no caso a disciplina de História, assume no texto, na partitura, no discurso ou na tradição que se quer construir acerca da educação integrada no IFBA e no *Campus* Salvador, um papel importante, pois permitiria ao jovem formar-se para além da aquisição do conhecimento meramente técnico.

Segundo o que está disposto nos documentos normativos do IFBA/*Campus* Salvador, o ensino da História, dentre outras competências e habilidades, contribuiria para “Construir identidade social e pessoal na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e produto dos mesmos” (Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Automação Industrial, 2010, p. 26).

Esses pressupostos dialogam com os discursos construídos nas orientações e normativas que norteiam esta modalidade de ensino, e que constam em documentos importantes da instituição estudada. No seu PPI, o IFBA, apresenta, como uma das suas finalidades: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” e se compromete com “esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica ferramenta na construção de uma nação soberana, que tenha em seu

---

projeto o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo” (Projeto Político Institucional/IFBA, 2014, p. 20- 21). Assim, verificou-se, no PPI, uma confluência e uma tentativa de incorporar os discursos normativos e legais que engendram os documentos oficiais, em especial o Decreto 5.154/04 e os documentos e propostas curriculares analisados.

### NOSSOS PERCURSOS E PERCALÇOS

A escolha do IFBA como campo de pesquisa teve relação direta com a minha história profissional e pessoal. Apesar de trabalhar há 19 anos no IFBA/*Campus* de Eunápolis, e ser a experiência profissional e pessoal que me moveu para o objeto, tinha clareza da impossibilidade de eleger essa unidade de atuação profissional como local de pesquisa, por motivos que iam desde a minha insegurança frente à capacidade de distanciamento<sup>19</sup>, mas que passavam fundamentalmente pela representatividade e legitimidade que gostaria de imprimir a este trabalho.

O IFBA/Campus Eunápolis é uma unidade que conta hoje com apenas três professores de História, dos quais eu e outro professor estamos licenciados para estudos de doutorado. Assim, hoje há apenas uma professora de História efetiva em exercício. Além disso, o total discente no EMI não é muito representativo em relação ao IFBA como um todo.

Pensei, então, que poderia pesquisar o IFBA como um todo, no entanto, esta é uma instituição multicampi que possuía 19 unidades, em 2016, distribuídas dentro de um estado que é maior que muitos países. Dessa forma elegi o *Campus* Salvador<sup>20</sup> e justifiquei minha escolha, dentre outras questões, pela sua antiguidade, tamanho, e, por consequência, maior número de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, maior número de Professores de História e de alunos. Outro motivo importante foi a proximidade do *Campus* com a reitoria, local de gestão e de onde parte a maior parte das discussões e proposições das políticas

---

<sup>19</sup> Não acreditamos em um trabalho de pesquisa onde sujeito e objeto estejam completamente desvinculados e haja objetividade completa nesta relação. No entanto, trabalhar com um objeto, cuja imersão do pesquisador seja tão grande, exigiria recursos e discussões metodológicas, que por uma serie de motivações, optamos por não fazer.

<sup>20</sup> Aqui cabe indicar que a pesquisadora reside em Eunápolis, que está a aproximadamente 650 km de Salvador, segundo o site [viajeaqui.abril.com.br](http://viajeaqui.abril.com.br), <Acesso em 09/05/2016, as 11:30h>. Assim, a pesquisa foi organizada por períodos, para viabilizar nossas idas e estadia.

---

públicas<sup>21</sup>. Assim, pelas condições objetivas da pesquisa, esse trabalho claramente se constitui em um estudo de caso.

O universo da pesquisa inicial eram todos os cursos Médios Integrados do *Campus* Salvador. Para compreender o ensino de História na educação profissional neste instituto elegi como sujeitos prioritários os professores de História. Contudo, durante o percurso também dialoguei com os coordenadores dos Cursos Técnicos integrados e alguns gestores da instituição, como: Diretores de Ensino e seus Assistentes, Diretores, Coordenadores de Cursos e Pró-Reitores do IFBA. Num primeiro momento, acreditava que as entrevistas e os questionários que seriam aplicados aos professores de História e coordenadores seriam suficientes para me auxiliar na compreensão do objeto de estudo. Porém, já de início essa amostra de sujeitos se mostrou insuficiente.

Ainda no início da pesquisa, no segundo semestre de 2014, quando adentrei na instituição labiríntica e centenária, o *Campus* Salvador, à procura de documentos, em especial dos Planos de Curso, dos Relatórios de Gestão e ofertas de vagas dessa modalidade, compreendi que, para entender a construção da disciplina de História e de seu currículo no interior dos cursos de EMI, seria necessário o diálogo com outros sujeitos e a ampliação das fontes pesquisadas. Assim, diante das minhas escolhas, as amostras que utilizei podem ser caracterizadas como *não-probabilísticas típicas*, que segundo Lavelle (1999, p.170) “são formadas em função de escolhas explícitas do pesquisador”..

Fui ao *Campus* Salvador em agosto de 2014, onde realizei pesquisas, contatos e agendamentos para aplicação dos questionários, e em dezembro do mesmo ano, dos 9 professores efetivos de História, consegui aplicar questionários a 5 deles. Uma das professoras que nos respondeu também ocupava um cargo na Diretoria de Ensino do *Campus* e me auxiliou na apresentação dos colegas bem como na minha busca pelos planos dos cursos técnicos integrados ofertados pelo *Campus*. Outra professora, que era a Chefe do Departamento de História, além de responder ao questionário e me conceder entrevista, forneceu a nova ementa de História, construída após a aprovação dos cursos pesquisados.

A compreensão conceitual acerca do que seja currículo, e que orientou este trabalho, dimensionou nossa perspectiva de pesquisa. Se o currículo é muito mais que o simples enunciado de conteúdos, objetivos e procedimentos dispostos em instrumentos normativos e

---

<sup>21</sup> Até 2008 com a criação do Instituto, na modulação do antigo CEFET/BA, a unidade de Salvador era sede também da Direção Geral da Instituição, autoridade gestora máxima e de suas respectivas direções.

---

legais, os percursos para compreendê-lo devem ser sinuosos e flexíveis, capazes de captar e inferir indícios que sejam capazes de desvelá-lo. A dificuldade em encontrar os Projetos dos Cursos Integrados ofertados pelo *Campus* Salvador já denotam essas tensões e sinuosidades que envolvem a construção do currículo, mesmo o prescrito, e da disciplina escolar. Desse mesmo modo, aconteceu em relação à incorporação da fala de outros sujeitos como: Diretora de Ensino, Diretor Geral do *Campus*, Pró-Reitora de Ensino e professores de engenharia e arquitetura. A aplicação dos questionários semiestruturados com esses professores/gestores se deu em março de 2015, nas dependências da Reitoria e do Campus Salvador.

As dificuldades encontradas para localizar os Planos de Curso aprovados pelo Conselho Superior (CONSUP), para o *Campus* Salvador, bem como a análise dos planos e documentos levou-me a redimensionar a pesquisa. Em um primeiro momento do levantamento de dados, no primeiro semestre de 2014, havia elencado 8 (oito) Cursos Técnicos Integrados ao Médio ofertados por Salvador. Consegui, no segundo semestre do mesmo ano, 7 (sete) Planos, faltando apenas 1 (um).

Nas buscas ao site oficial do IFBA e do *Campus*, entrevistas com os sujeitos gestores e pesquisas realizada no CONSUP, consegui os Planos dos Cursos<sup>22</sup> de Automação Industrial (EMAI), Mecânica na área de Indústria (EMMI) e Técnico em Química (EMQ<sup>23</sup>) com aprovação do CONSUP, número da resolução e o ano.<sup>24</sup> Os dois primeiros foram ofertados desde 2006 e permaneciam em funcionando e abrindo vagas até 2015, ano limite do recorte temporal desta pesquisa. As ofertas de vagas para os cursos de EMI do *Campus* Salvador que constavam dos Relatórios de Gestão apresentavam uma nomenclatura diversa da que estava estabelecida no Plano de Curso de EMQ que tivemos acesso. Nesses Relatórios aparecem as ofertas de vagas para o EMI em Análise Química e Operações de Processos Industriais Químicos e não consegui verificar se estes, ou qual destes, era(m) o curso que havia

---

<sup>22</sup> A partir deste momento no texto, designaremos os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional através de siglas. Para o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Automação Industrial, utilizaremos a sigla EMAI; para o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Mecânica Industrial, utilizaremos a sigla EMMI; para o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional de Química, utilizaremos a sigla EMQ. Para os demais cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional, utilizaremos a sigla EMI.

<sup>23</sup> O Plano de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Química, modalidade integrada ao Ensino Médio, que tivemos acesso, foi aprovado pela Resolução nº 6, de 19/10/2009, pelo CONSUP.

<sup>24</sup> Fizemos pesquisa no site da Instituição durante o primeiro semestre de 2014, fomos à Diretoria de Ensino do IFBA/*Campus* Salvador, em maio de 2014, e no mesmo período à Pró-Reitoria de Ensino. As gestoras narraram as dificuldades em organizar os Planos em virtude das grandes mudanças legais e organizacionais que o Instituto vinha passando nos últimos anos.

---

localizado o Plano. Assim, optei por manter a pesquisa voltada para a análise apenas dos dois primeiros, os cursos de EMAI e EMMI (Relatórios de Gestão do IFBA 2006, 2007, 2008, 2013).

A aproximação com os sujeitos docentes se deu, então, com a aplicação de questionários semiestruturados. Essa primeira coleta de dados foi importante fonte para a pesquisa e construção do nosso olhar sobre o universo que envolvia a elaboração do currículo, e do percurso percorrido pela disciplina escolar de História. Os questionários tiveram também um caráter exploratório, de mapeamento de informações gerais, de levantamento de disponibilidade para participação em etapas posteriores da pesquisa e de indicação dos caminhos que eu seguiria. Esse instrumento permitiu a coleta de informações de caráter quantitativo que forneceram dados como, por exemplo, a formação inicial dos docentes, tempo de docência, tempo de trabalho na instituição, disponibilidade para colaborar e conceder entrevistas, dentre outros<sup>25</sup>.

Procedi à aplicação de questionários semiestruturados com os dois coordenadores dos cursos pesquisados e com mais dois professores de História em novembro de 2015, nas dependências do Campus Salvador. Além de realizar entrevistas com três professores de História no mesmo período. Segui a orientação de Appolinário (2004), que define a entrevista semiestruturada como um

tipo de entrevista que possui componentes estruturados e não estruturados, ou seja, há um roteiro de perguntas preestabelecidas a serem feitas ao respondente, mas há também um espaço para discussão livre e informal de determinados temas e do interesse do pesquisador. (APPOLINÁRIO, 2004, p. 71)

Esses instrumentos trouxeram narrativas e dados muito importantes. Com as fontes orais produzidas nas entrevistas, avancei na compreensão da estrutura do ensino da disciplina de História, da construção e do sentido do seu currículo no interior dos cursos de EMI, o perfil profissional destes professores e a auto-compreensão do seu papel na formação média

---

<sup>25</sup> Todos os sujeitos dessa pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o levantamento das fontes foi realizado com as devidas autorizações por escrito. Os sujeitos professores de História são nomeados por pseudônimos escolhidos por eles próprios. Os coordenadores de cursos e demais gestores são identificados pelos seus cargos, sem a menção de nomes, pois não quiseram escolher um pseudônimo.

---

integrada à formação profissional, bem como de suas dificuldades em trabalhar em uma instituição polissêmica e com o EMI.

Assim, o universo desta pesquisa foi configurado no percurso do meu trabalho, determinado pelas escolhas feitas em virtude das especificidades e limites impostos pelo objeto e pela disponibilidade dos sujeitos em colaborar com seu tempo para o desenvolvimento da pesquisa. Acredito, como Le Goff (1994), que, se o pesquisador não possui os documentos, deve levantá-los com os instrumentos que possui e, com sua inventividade, construir seu trabalho.

A pesquisa documental, além das leis e normativas que regulamentam a Educação em nosso país, o Ensino Médio, o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional e toda criação e regulamentação da rede federal de Educação Técnica Profissional e de seus IFs, também envolveu a pesquisa de documentos que foram produzidos pelo IFBA e o *Campus Salvador* e que organizam e norteiam a vida institucional. Podemos elencar: os PPIs de 2008 e 2014, os Planos dos Cursos de EMAI e de EMMI, suas ementas, em especial as de História, os Relatórios de Gestão do IFBA de 2004 a 2014, além de plantas do conjunto arquitetônico do atual *Campus Salvador*.

Outras fontes que eu acreditava ser importantes, como os livros didáticos adotados pelos docentes de História do IFBA/*Campus Salvador*, não foram consideradas por não contribuir da forma esperada na pesquisa, uma vez que não são adotados pelos docentes em questão. Esse aparato didático possui, a princípio, um protagonismo no ensino e estudo da disciplina de História, como vêm apontando os estudos recentes, mas no caso do objeto desta tese não configura instrumento importante no trabalho com a disciplina.

Nos encontros e discussões com pesquisadores estabelecidos no campo do ensino da História, comecei a encontrar trabalhos que buscam compreender o ensino da disciplina nesses espaços formativos. Um exemplo disso foi que, em dezembro de 2016, a Revista História Hoje publicou um dossiê sobre o ensino de História na Educação Técnica Profissional.

Dessa forma, aventurei-me por um caminho que apresenta instrumentos em disputa, não muito consolidados ou seguros. Para dar conta de um objeto que se situa em uma fronteira tão movediça, optei por tratá-lo na perspectiva de que a disciplina escolar de História não era redutível a uma simplificação da ciência de referência e, assim, não deveria ser avaliada (CHERVEL, 1990). Também considerei que a referida disciplina estava inserida em

---

um Currículo, historicamente construído e socialmente em disputa (GOODSON, 2005). Desse modo, as referências teóricas serviram para me auxiliar na compreensão dos processos construção do ensino da disciplina e seu currículo no IFBA/*Campus* Salvador, não para classificá-los. Assim, partimos da perspectiva do que era, e não do que deveria ser.

Após esse caminho sinuoso de levantamento e cruzamento das fontes, em um trabalho informado pelo aporte teórico que delimitamos, e daqueles que se fizeram necessários para a compreensão do nosso objeto, construí minha narrativa em cinco capítulos.

No capítulo 1, **Da Escola do Mingau à ...?**, apresento o cenário, o IFBA e o *Campus* Salvador que, com sua arquitetura labiríntica, denota os percursos da educação para o trabalho na Bahia. Discuto a perspectiva de que essa é uma instituição centenária, e que oferta educação técnica profissional ao longo deste tempo. Aponto outras possibilidades de recortes temporais para compreensão da história da educação voltada para os trabalhadores no estado da Bahia, ao mesmo tempo que justifico o nosso próprio recorte. Trato também das mudanças ocorridas no *Campus* Salvador, no interior da instituição depois da “ifetização”, através da apresentação de seus indicadores.

**O ensino médio integrado à educação profissional: uma reflexão sobre o lugar e o sentido da disciplina de história** norteiam as discussões do capítulo 2. Nele apresento o Decreto que institui o Ensino Médio Integrado à Formação Técnica e Profissional, os embates que envolveram sua construção e discuto os pressupostos teóricos que o compõem, bem como o lugar das disciplinas do grupo das Humanas nesse contexto, em especial a História. Busco, ainda, apontar as influências e resistências à proposta, bem como o lugar das mesmas disciplinas nos discursos construídos nestes documentos que, em tese, deveriam nortear os projetos e as ações pedagógicas dos institutos federais que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O capítulo 3, intitulado **Sobre o prescrito para o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional no IFBA: o lugar e o sentido da disciplina de História entre 2006 e 2015**, dá prosseguimento ao debate acerca do currículo prescrito. Nessa parte, me debruço sobre os PPI e os Planos de Curso construídos no IFBA e no *Campus* Salvador sob a luz dessa legislação. Também discuto a perspectiva de integração contida nos PPIs do instituto e nos projetos dos cursos analisados, bem como o lugar e o sentido atribuído à disciplina de História no desenho curricular desses cursos EMI.

---

No capítulo 4, **Os professores de História do IFBA/Campus Salvador: quem são esses sujeitos?**, apresento o perfil do professor de história do *Campus* Salvador, sua formação, seu trabalho e suas perspectivas acerca do ensino da disciplina na educação técnica profissional integrada. As singularidades, dificuldades e possibilidades de construção de um currículo para a disciplina integrado aos cursos de EMAI e de EMMI no IFBA/*Campus* Salvador também estão incluídas nesse capítulo.

**As dimensões e os sentidos dados ao ensino de História nos currículos prescritos: narrativas dos sujeitos professores de história** serão objetos das análises do capítulo 5. Nesta parte, busco compreender os diferentes lugares, as dimensões e os sentidos dados ao ensino da disciplina de História nos planos, nas ementas e nas narrativas dos sujeitos professores dessa matéria. Ao mesmo tempo, tento entender como o ensino de História vem se aproximando e, em outros momentos, se afastando da proposta de integração contida no Decreto 5.154/04. Por fim, apresento os elementos que singularizam o ensino da disciplina nos cursos EMI no interior desta instituição.

---

## CAPÍTULO 1. DA ESCOLA DO MINGAU À...?

### **1.10 Instituto Federal da Bahia e o *Campus* Salvador: no Campo do Barbalho, a história de uma disciplina e de seu currículo com muitos começos possíveis.**

A primeira vez que estivemos no atual IFBA/*Campus* Salvador, antigo CEFET/BA, foi no segundo semestre de 1995, por ocasião da prova didática do concurso público a que estávamos nos submetendo para provimento de vaga de professor de 1º e 2º Graus. Era a segunda etapa da seleção de docentes, e as vagas se destinavam às Unidades Descentralizadas do interior e à própria “sede”, como era conhecida a unidade do CEFET/BA de Salvador<sup>26</sup>. Foi também a segunda vez que visitávamos a cidade, com o estranhamento peculiar daqueles que chegam de fora, e nosso olhar era ao mesmo tempo curioso e assustado.

Nosso deslocamento na cidade de Salvador, no percurso que fizemos do Campo Grande, de onde nos hospedávamos, para a “sede” do CEFET/BA, se deu com a ajuda de ninguém menos que o historiador João José Reis e sua obra intitulada “A Morte é uma Festa” (1991). Nela, o autor apresenta e discute uma revolta que aconteceu na cidade durante o século XIX, e que ficou conhecida como “Cemiterada”. Além disso, ele faz reflexões importantes sobre as tensões e mudanças nos espaços que envolviam a cidade naquele século (REIS, 1991). A obra foi uma referência preciosa nos nossos estudos preparatórios para o concurso, especialmente porque, naquela época, não contávamos com os apoios tecnológicos de hoje. Recorrendo a mapas da cidade do século XIX presentes no livro, fomos guiados do Campo Grande para o campo do Barbalho, nome dado ao local onde, já em 1995, se encontrava o bairro do Barbalho e a “sede” do CEFET/BA.

---

<sup>26</sup> Em 1995 o CEFET/BA, criado pela Lei Ordinária nº. 8.711/93, abriu concurso para preenchimento de vagas das Unidades de Barreiras, que já funcionavam desde 1994, e das de Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis, que, apesar de já inauguradas, só teriam suas atividades plenamente iniciadas com a chegada dos docentes selecionados por esse concurso. Nesse ano, o antigo CEFET/BA tinha sede em Salvador e Unidades Descentralizadas (UNED's) nas cidades acima mencionadas, bem como em Simões Filho, perfazendo um total de 6 unidades.

---

Vencido o desafio de chegar a esses dois destinos, a primeira imagem com a qual nos deparamos foi a de um prédio sisudo e labiríntico, quase sem sinalizações e indicações dos espaços nele, além de poucas cores e decoração. O prédio parecia ter sido construído às parcelas, crescendo ora para os lados, ora para cima. Não havia, aparente, uma unidade em seu estilo arquitetônico, nem mesmo uma disposição clara dos espaços. A respeito desse aspecto construtivo, a fala do Professor de arquitetura e ex-aluno Antonio de certo modo ajuda a elucidar as características do conjunto arquitetônico de que é composto o *Campus* Salvador, e que permaneciam inalteradas até a finalização deste trabalho. Para ele,

É preciso primeiro compreender que é o prédio, aliás a edificação, o conjunto de edifícios que compõem o *Campus* de Salvador, ele data de momentos diferentes. Então, é ... a gente tá instalado num *campus* que essas edificações, esses pavilhões eles refletem a época em que foram construídos e, por conseguinte muitos deles não se dialogam. Então, do ponto de vista arquitetônico, é claro que há um diálogo, ... é entremeado mesmo pela necessidade de... é de..., fazer com que se comuniquem os setores. Mas o diálogo arquitetônico é ele não existe, na medida em que, as conjunturas em que eles foram construídas reflete, a cada momento em que foi erguido, a cada momento cada uma daquelas edificações [...]. (Entrevista concedida pelo professor Antonio, em Salvador, em 19/03/2015.)

Nos dezoito anos que se seguiram à minha aprovação e posse, fomos algumas poucas vezes na “sede”, afinal, estivemos trabalhando na Unidade de Eunápolis, que fica a aproximadamente 650 km da capital, e nunca houve uma grande integração entre as unidades do antigo CEFET/BA, atual IFBA. Quando adentramos o atual *Campus* de Salvador, no segundo semestre de 2014, para iniciar as pesquisas do nosso trabalho de doutorado, mantivemos as impressões gerais sobre o conjunto arquitetônico, apesar de serem perceptíveis algumas mudanças na sua estrutura e prédios.

Hoje, o IFBA, assim como o *Campus* Salvador, está bem maior, e conta com mais laboratórios, salas, biblioteca ampliada, espaços de áudio e vídeo e paredes mais bem cuidadas, apesar de ainda sem muitas cores. A construção fornece indícios que podem ajudar a desvelar os processos de mudanças, tensões, continuidades e descontinuidades pelos quais vem passando a formação de trabalhadores na Bahia.

Os estudos que têm por fonte privilegiadas as construções escolares vêm produzindo importantes trabalhos e contribuindo de forma significativa para compreensão da Cultura Escolar e/ou da História da Educação, não apenas no Brasil. A sua utilização representa um

---

viés importante para as análises nesses campos. A organização, bem como as interações dessas construções com os espaços urbanos, apresenta aspectos essenciais e são fontes valiosas, que podem falar muito sobre essas instituições. De modo geral, tais trabalhos são tributários da obra de Foucault<sup>27</sup> (1986) e de sua perspectiva da genealogia do poder que se institui nos microespaços, dentre eles, a própria escola, através de suas organizações espaciais. Os trabalhos que discutem a arquitetura escolar e sua história são extremamente relevantes, pois indicam caminhos que, por vezes, outras discussões tangenciam. Quando examinamos esses trabalhos percebemos que muitas questões significativas podiam ser respondidas através deles, por exemplo, a forma como a escola foi planejada e quais as intenções de sua edificação, como se deu o processo de construção e qual foi o padrão construtivo eleito, como foi planejada a disposição dos espaços e a escolha do local, e ainda por quem e para quem ela foi construída. Além disso, as discussões feitas nessas fontes de pesquisa podem dizer, especialmente, sobre os projetos educativos, os sujeitos, as disputas e as resistências que são constitutivas da escola.

Ao analisar o conjunto arquitetônico do *Campus* Salvador, através de suas plantas, das narrativas colhidas e das visitas que fizemos ao longo de nossa pesquisa, compreendemos que essa é uma instituição construída de forma parcelada, que foi se adequando às necessidades e mudanças dos projetos de formação dos trabalhadores. Suas construções denotam esses processos, de forma ainda muito evidente, bem como as adaptações para os diferentes usos. Na fala do professor Antonio fica claro, ainda que não haja indicação dos períodos, que os espaços do *Campus* Salvador foram construídos em momentos diferentes e com padrões arquitetônicos diversos, não apenas para seguir estilos, mas para adequar-se aos objetivos e demandas das formações oferecidas pela instituição ao longo do tempo. Segundo afirma o professor,

[...] se nós chegarmos hoje no *Campus* Salvador, a gente ainda vai perceber as grandes oficinas, grandes laboratórios, refletindo na sua arquitetura o que era a educação profissional daquele momento, né [sic] ?. Então, a gente precisava inclusive, assim, de grandes galpões e que eram, precisavam ser iluminados, e por isso a necessidade da criação de vãos de iluminação, né [sic] ?. [...]. (Entrevista concedida pelo Professor Antonio, em Salvador, em 19/03/2015.).

---

<sup>27</sup> FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

---

Assim, o conjunto arquitetônico do *Campus* Salvador, do mesmo modo que outros espaços escolares, foi e ainda é, construído pela cultura escolar de um dado tempo e espaço, e nos auxilia de forma valiosa na compreensão da própria história institucional, ou mesmo da educação de um determinado período e lugar (VIDAL, 2005; JULIA, 2001, FARIA FILHO, 1998). Como nos indica Faria Filho (1998), no estudo da educação mineira nas primeiras décadas do século XX, o espaço escolar, em especial dos grupos escolares, é uma fonte privilegiada. O autor afirma que,

no seu conjunto, o espaço escolar, materializado no prédio do grupo, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar. (FARIA FILHO, 1998, p. 9)

O objeto central da nossa pesquisa não é o estudo da educação profissional a partir das mudanças realizadas no conjunto arquitetônico do *Campus* Salvador e suas interações com o espaço urbano. Entretanto, a compreensão do ensino da disciplina escolar de história e de seu currículo no EMI se dá através da cultura escolar e da história da instituição. Em outras palavras, a história de uma disciplina escolar é indissociável da história da instituição que foi palco para a execução de sua partitura. Seu currículo foi produzido em um tempo e espaço determinado e, por esse motivo, não prescinde de um olhar cuidadoso sobre o espaço em que foi se constituindo. O prédio do atual *Campus* Salvador, portanto, revelou-se uma fonte importante para o entendimento da História deste *Campus* e para a compreensão de nosso objeto.

O conjunto arquitetônico que compõe hoje o *Campus* Salvador também foi, até 2010, a sede do antigo CEFET/BA, e atual IFBA. Essa é uma questão importante, e deve ser considerada para compreender a cultura escolar desse *Campus*. A estrutura física do atual IFBA/*Campus* Salvador, apesar de ter passado por grandes transformações, está sediada no terreno da Rua Emídio dos Santos desde o ano de 1926 (SABA, 2009). Quando de sua inauguração, em sede própria, no Campo do Barbalho, a “Escola de Artífices da Bahia” possuía “o casarão e demais pavilhões para sediar a escola e demais oficinas de aprendizes, anteriormente sediada no Solar do Ferrão, hoje em dia sede do Instituto do Patrimônio

---

Artístico e Cultural (IPAC) da Bahia, no Pelourinho” (SABA, 2009, p. 177). Essa afirmativa pode ser confirmada na figura 1:

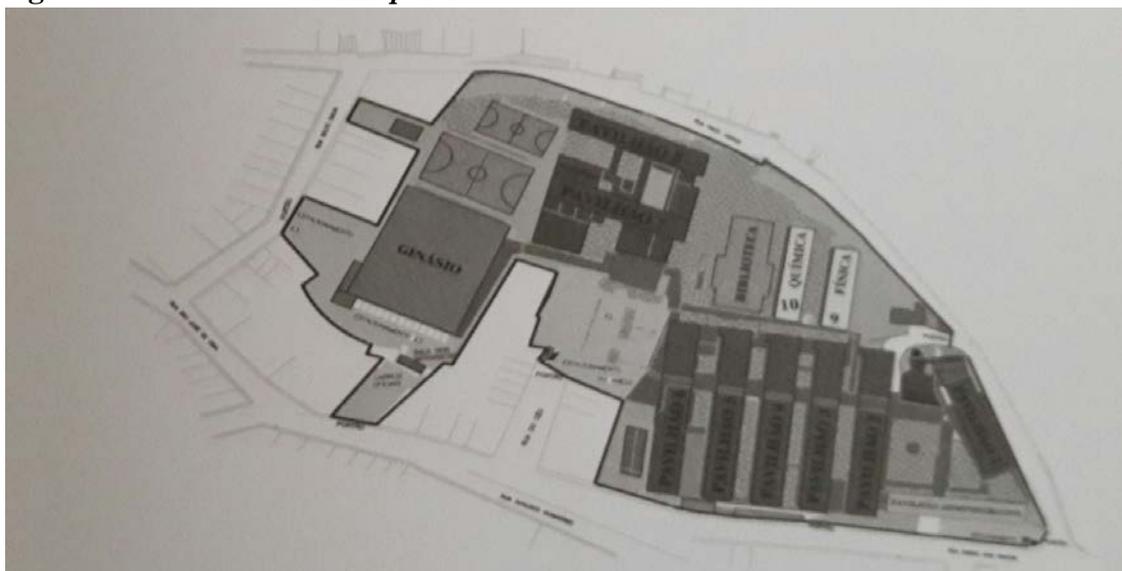
**Figura 1 - Planta baixa da Escola de Artífices da Bahia entre 1926 e 1939**



Fonte: SABA, p. 177, 2009.

A comparação com a figura a seguir, que apresenta a estrutura em 2009, ilustra a enorme mudança, bem como o crescimento parcelado do *Campus*.

**Figura 2 - Estrutura do Campus Salvador em 2009**



Fonte: SABA, p. 181, 2009.

---

Somente há muito pouco tempo, mais precisamente no ano de 2012, o *Campus* Salvador, situado espacialmente no Campo do Barbalho, deixou de ser a “sede” da instituição. Tal fato trouxe implicações nas suas estruturas e dinâmicas, pois até então não havia uma territorialidade que separava a “sede”, ou a administração de uma instituição multicampi, da unidade de Salvador, mesmo depois da interiorização da instituição na década de 1990. Esse entrelaçamento é perceptível uma vez que em todos os concursos realizados para os cargos de docentes<sup>28</sup> os processos ocorrem, especialmente, no *Campus* Salvador, e com a maioria de seus professores compondo as bancas, mesmo que somente para suprir as vagas do interior. Dessa forma, a compreensão da história do *Campus* Salvador, mais do que de qualquer outro *campus*, se dá de forma bastante integrada à própria compreensão da história do IFBA.

Nas leituras dos PPIs<sup>29</sup>, dos Planos de Curso dos Ensinos Médio Integrados ao Técnico Profissional<sup>30</sup> e de pesquisas dedicadas à discussão dos diferentes aspectos do trabalho realizado pelo IFBA, percebemos que a história dessa instituição é, tal como sua organização espacial, descontínua e labiríntica, ora indo para um lado, ora para outro, podendo-se pensar em muitos começos ou histórias possíveis (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO, 2007; LESSA, 2002; FARTES, 2009, MOREIRA, 2009, AVENA, 2009).

Apesar disso, principalmente nos documentos consultados, há uma narrativa que caracteriza o IFBA como uma instituição centenária, contabilizando uma história de 105 anos, comemorados em 2014. Sua gênese é apresentada com a inauguração da rede de “Escolas de Aprendizes e Artífices”, por Nilo Peçanha, em 1909, e mais especificamente com a inauguração de uma unidade na Bahia, em 1910. Inclusive, os textos disponibilizados nos sites oficiais do IFBA e do IFBA/*Campus* Salvador indicam a própria rede federal comemorada como centenária.

A Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, nos seus primeiros anos de funcionamento, ficou conhecida como: a “Escola do mingau”. Possuía essa denominação, em virtude de o mingau ser um dos alimentos que compunham o cardápio ofertado aos seus

---

<sup>28</sup> Nos anos de 1994 e 1995, quando ainda era CEFET/BA, houve concursos para abertura das unidades de Eunápolis, Vitória da Conquista e Valença. As provas escritas foram feitas nas respectivas unidades, e as provas didáticas e de avaliação de currículo, na “sede”, em Salvador. Os concursos seguintes, até 2014, mesmo depois da criação do IFBA, tiveram todas as etapas realizadas em Salvador. Esses dados são facilmente acessados nos editais que normatizam os processos.

<sup>29</sup> Projetos Político Institucionais (PPIs), (2008/2014), Disponíveis em [www.ifba.edu.br](http://www.ifba.edu.br). Acesso < 15 de março de 2014 >.

<sup>30</sup> Planos dos Cursos de EMAI e de EMMI, objetos de nossa pesquisa.

---

estudantes. Esses, por sua vez, eram tratados nos documentos oficiais como “deserdados da sorte” (LESSA, p.16, 2002).

A edição de novembro de 2009 da Revista Brasileira de Educação Tecnológica, publicada pelo Ministério da Educação dedica-se a comemorar o centenário da rede, utilizando os marcos balizadores da História do IFBA. Na publicação reafirmam-se datas e uma genealogia da educação profissional no Brasil, e na apresentação da revista os organizadores afirmam que

nesta edição, optou-se por uma publicação temática com destaque para o centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, comemorado no dia 23 de setembro, data da publicação, no ano de 1909, do Decreto nº 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha quando da criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em nosso país. (Revista Brasileira de Educação Tecnológica, de novembro de 2009, p.6)

Observamos também a mesma narrativa sendo construída nos PPIs do IFBA, onde se pode ler que, ao realizar o histórico da instituição,

Nilo Peçanha, em 1909 – mantendo a política de traço assistencialista da Monarquia, depois incorporada pela República – cria nas capitais, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices “destinadas aos pobres e humildes”, que deu origem ao IFBA, foi instalada, provisoriamente, no centro da cidade. Apenas em 1926 foi transferida para um prédio apropriado, no bairro do Barbalho” (PPI, 2014, p. 22).

E ainda no site do próprio IFBA/*Campus* Salvador, encontra-se o seguinte trecho:

O *Campus* Salvador surge como a primeira sede da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na Bahia, criada em 1909, e instituída no ano seguinte, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices. A Escola, que funcionava, provisoriamente, no Centro Operário da Bahia, localizado no bairro do Pelourinho, foi transferida, posteriormente, para o Largo dos Aflitos, com a oferta de cursos e oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Após dezesseis anos, em 1926, com a mudança para o bairro do Barbalho, a Escola passou a contar, também, com oficinas nas áreas de artes gráficas e decorativas. Ao longo de mais de 100 anos de história, a instituição recebeu outras nomenclaturas<sup>31</sup> [...]

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/salvador/historico.html>. Acesso em 11 nov. 2014

A narrativa histórica construída nesses textos aponta para a ideia de que estamos tratando de uma instituição que atravessou o século XX ofertando a educação profissional na Bahia com nomes diversos, mas com o mesmo sentido e identidade. Apesar de anunciarem as várias e grandes transformações pelas quais passou o ensino dos trabalhadores no Brasil ao longo desse período, e que o *Campus* Salvador, mais especificamente, nasce somente com a Lei nº 11.892/08, que transforma o antigo CEFET/BA em IFBA e a “sede” em um *campus*, a ideia é que a mesma instituição vem ofertando educação técnica profissional há mais de 100 (cem) anos.

Em alguns dos trabalhos consultados sobre a história da instituição, ou naqueles em que ela aparece para situar suas discussões, persiste ainda muito dessa linearidade e a tentativa de buscar uma genealogia que explique e dê lastro a essa história e à da educação profissional na Bahia. O excerto a seguir, de Oliveira & Santos (2012), evidencia tal afirmação, no subitem do seu texto intitulado, “Os Vários nomes da instituição na Bahia: O Liceu industrial de Salvador”, onde afirma:

Durante essa década de mudanças significativas, surge a primeira transformação no nome da instituição. A Escola passou a se chamar Liceu Industrial de Salvador, através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Essa mudança foi resultado do processo de expansão do ensino profissionalizante federal, garantindo novos cursos e unidades ampliadas. Quando o Liceu Industrial de Salvador iniciou os seus trabalhos funcionava um total de doze cursos (OLIVEIRA e OLIVEIRA; SANTOS, 2012, p. 7).

Outras obras chegam a percorrer um caminho espaço-temporal ainda maior no exercício de validar a identidade e a importância que tem a instituição no trabalho com a educação profissional no estado, bem como na busca de suas origens (LESSA, 2002).

Para Avena (2009),

o que conhecemos atualmente sobre Educação Profissional no Brasil, especificamente no Estado da Bahia, é o resultado de um longo processo sócio-histórico-cultural que inicia sua estruturação na época medieval na Europa. O marco inicial que certifica o nascimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e comemora os seus 100 anos de existência em 2009 é o dia 23 de setembro de 1909. Por meio do Decreto nº 7.566, foi instituído o Ensino Profissional e foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, [...]. (AVENA, 2009, p. 75).

As análises expostas nesses trabalhos não historicizam as práticas e os conceitos, e ainda atribuem sentidos presentes para ações de tempos e lugares diversos. Como nos lembra

---

Prost (2014, p. 117), “ao pensar o passado com conceitos contemporâneos corre-se o risco do anacronismo [...]”, e no nosso caso, de construir um contínuo temporal na ação da instituição e, por conseguinte, dos homens que nela trabalham ou já trabalharam. Quase como uma naturalização do seu percurso histórico e temporal, onde não se percebe nenhum desassossego, estranhamento e mudanças em relação aos conceitos e práticas ligados à educação de trabalhadores. As transformações nessas análises são como um processo natural e progressivo. A educação profissional, a formação profissional, dentre outras nomenclaturas, deixam de ter existência como conceitos e terminam por encarnar a própria realidade histórica (PROST, 2014). Ainda de acordo com o autor,

a afirmação de que convém “historicizar” os conceitos da história e reposicioná-los em uma perspectiva, por sua vez, histórica, comporta vários sentidos. A primeira visa à diferença entre a realidade e o conceito sob a qual ela é subsumida; o conceito não é uma coisa, mas o nome pelo qual ela é manifestada, ou seja, sua representação. [...] Em segundo lugar, trata-se de um dos elementos da construção do tempo da história. A significação das palavras no passado exige ser traduzida em uma linguagem compreensível nos dias de hoje e, inversamente, a significação dos conceitos atuais deve ser redefinida se pretendemos traduzir o passado por esse intermédio. (PROST, 2014, p. 129).

Aproximando-se dessas análises, outros trabalhos que discutem a história do atual IFBA, ou a utilizam para situar seus problemas de pesquisa, compreendem a instituição como centenária, mas, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, como uma “recém-nascida” (ANTONIAZZI *et al*, 2009; BRITO, 2011). Em outras palavras, apesar de ter sido criada há mais de cem anos na Bahia, essa instituição, que se dedicou a formar trabalhadores, mudou e se recriou de tal forma, nos seus sentidos, finalidades e objetivos, que a imagem de múltiplos nascimentos é a mais adequada para caracterizá-la.

Assim, nessas abordagens<sup>32</sup>, aquilo que hoje chamamos de educação profissional não se confunde com o que há trinta, cinquenta, ou mesmo cem anos era realizado dentro dos prédios e oficinas do campo do Barbalho. Essas análises imprimem movimento à história da instituição, bem como conferem historicidade aos conceitos utilizados ao ancorar as mudanças e suas dinâmicas em processos internos, mas também nas transformações e

---

<sup>32</sup> Como podemos ver também nos textos de MOREIRA, 2009; BRITO, 2011; FARTES, 2009; SILVA, 2009.

---

“reconfigurações da educação profissional” ocorridas na história da educação para o trabalho no Brasil”.<sup>33</sup> (ANTONIAZZI *et al*, 2009, p. 104,).

No entanto, a análise que fizemos dos documentos institucionais, da legislação que orienta e orientou a educação profissional, bem como dos trabalhos que discutem a educação profissional no Brasil, apontam algumas questões a serem consideradas. Desde a sua “fundação” em 1909, e instalação em 1910, até pelo menos 1961, a instituição, assim como as similares no país, não possuía características, objetivos e finalidades semelhantes às atuais. Seus cursos tinham um fim em si, e até o ano mencionado não conferiam um nível de escolaridade, nem habilitavam seus alunos a prosseguirem nos estudos, o que só aconteceu em 20 de Dezembro de 1961, com a Lei 4.024 (LDBEN, 1961; PPI, 2014).

Segundo Kuenzer (2007),

a diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, acabam por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. (KUENZER, 2007, p. 15)

A formação disponibilizada até a década de 1960 não coincide com as finalidades educativas determinadas para a instituição atualmente. A perspectiva de formação e educação de um cidadão trabalhador que possa progredir nos estudos difere em muito das finalidades postas para a “Escola do mingau”. Dentre as suas finalidades na época estava treinar trabalhadores para ofícios e rotinas específicas, bem como inculcar hábitos de trabalho e disciplina. Como afirma Brito (2009),

o governo federal inaugura sua iniciativa de tutelar a educação profissional reforçando o estigma do trabalho manual atrelado à condição social, ao mesmo tempo em que caracteriza o empreendimento como medida assistencialista, de controle social, quando impõem como critério de admissão na escola a falta de recurso (que deveria ser atestada). Está

---

<sup>33</sup> No próximo capítulo discutiremos as diferentes perspectivas e abordagens acerca da educação profissional no Brasil. Definiremos melhor os conceitos e categorias que envolvem o processo de educação de trabalhadores e para o trabalho no Brasil, em especial no século XX. Seguindo o que é proposto por Prost (2008), que os conceitos não são, mas possibilitam a mediação entre algo e nossa compreensão, usaremos o conceito de Educação Profissional para nos referirmos aos processos que incluem a formação para o trabalho e a educação propedêutica, bem como possibilita a progressão para os estudos, o que só ocorrerá no Brasil após à década de 1960. Sabemos que o conceito de “Educação Profissional”, para além dessa caracterização, engendra visões de mundo, discussões e categorizações mais amplas, que pretendemos evidenciar no capítulo dois. Por outro lado, quando usarmos o termo “formação de trabalhadores” estaremos nos referindo ao treinamento de mão de obra para o trabalho, método que envolvia processos educativos e de sociabilidade, mas que não conferia certificação escolar que visasse à educação formal e à progressão nos estudos.

---

presente também a noção de moralização através do trabalho. (BRITO, 2009, p. 33).

Segundo dados levantados por Avena (2009), a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, em 1910, “iniciou suas atividades oferecendo oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria [...]” (AVENA, 2009, p. 76). Com os dados levantados por Brito (2009) e cruzados com os de Avena (2009), verificamos que em 1910 a aludida Escola começa suas atividades com um total de 40 (quarenta) alunos matriculados, sendo 4 (quatro) em ferraria, 9 (nove) em marcenaria, 6 (seis) em sapataria, 15 (quinze) em alfaiataria e 6 (seis) em encadernação. Estamos, dessa forma, falando de uma instituição com dimensões, objetivos e finalidades bem distintas das atuais. Na época em questão o treinamento e a formação de trabalhadores dóceis estavam de acordo com os objetivos centrais da instituição.

Somente durante a década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4.024/61, a Escola Técnica da Bahia e as demais no país passaram, legalmente, a incorporar como finalidade a educação propedêutica e o compromisso com o prosseguimento nos estudos em qualquer curso. Conforme se encontra no PPI,

paulatinamente, as Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a fazer parte da Rede federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. A Escola Técnica de Salvador só foi incorporada à Rede federal em 1965, através da Lei nº 4.759, e passou a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA (PPI, 2014, p. 23).

Tomando como pressuposto a definição normativa inserida nos documentos legais que regem e orientam a educação profissional<sup>34</sup>, os documentos institucionais<sup>35</sup> e a cultura escolar que envolvem o IFBA e o *Campus* Salvador, podemos afirmar que elas são, hoje, instituições educacionais que ofertam a “educação profissional e tecnológica” (PPI, 2014, p. 29). Dessa forma, as visões cristalizadas e balizadas numa perspectiva de continuidade e em conceitos modelares, deixam de considerar as especificidades dos objetivos e finalidades postos e construídos para a instituição e a educação dos trabalhadores ao longo do tempo. Além disso, não realizam as aproximações e as reflexões necessárias para compreender as profundas mudanças e disputas em torno da formação e da educação técnica e profissional, ou dos

---

<sup>34</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Decreto 5.154/04, Diretrizes da Educação Profissional de 2012.

<sup>35</sup> Projetos Político Institucional, Planos de Curso e Normas Acadêmicas.

---

trabalhadores, no Brasil, e as da própria instituição, bem como as das propostas curriculares que engendram esses discursos e que constroem documentos de identidade (SILVA, 2007).

Assim, até o momento indicamos dois possíveis marcos, a saber, em 1909 e no período de 1961/1965, mas ainda existem outros, como por exemplo, nos anos de 2004 e 2008, quando a instituição passou por um processo de reconfiguração e recriação de seus objetivos e finalidades. Em 2004 houve a edição do Decreto 5154/04, que propôs uma nova forma de se conceber a educação profissional no Brasil, e a criação do Ensino Médio Integrado. Já no ano de 2008, com a Lei nº 11.892/08, foram criados os Institutos Federais formatados para adequar-se a essa nova concepção de educação profissional, e só então houve a cisão entre “sede” e o *campus*, quando se criou, em 2008, o *Campus Salvador*.

Ao realizar esse recorte temporal, temos que nos remeter à perspectiva de nosso trabalho com o olhar de pesquisadores/historiadores que compreendem que o tempo não é uma unidade natural, mas um constructo humano dotado de sentido. Cada objeto de pesquisa necessita de um recorte que lhe seja pertinente e que lhe dê significado. Como anuncia Prost (2014) a respeito do tempo, esse elemento

além de colocação de uma ordem, de uma classificação cronológica e de uma estruturação de períodos, trata-se de uma hierarquização de fenômenos em função de um ritmo de mudanças de cada um deles. O tempo da história não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas por ele compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade. (PROST, 2014, p. 114).

## 1.2 Enfim, nosso começo

Apresentamos aqui algumas possibilidades de começo para abordar da História do IFBA, dada a mutabilidade da instituição e dos projetos que envolvem a formação de trabalhadores no Brasil. Para tratar de nosso objeto utilizamos um início específico, pois não estamos realizando uma História do Instituto, do Ensino Profissional na Bahia ou do *Campus*, mas da disciplina de História e de seu currículo em cursos oferecidos no *Campus Salvador*, durante e após a implementação do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

O recorte temporal que fizemos visava compreender as mudanças de lugar e sentido produzidas no ensino de História, bem como as mudanças provocadas nos currículos dessa

---

disciplina nos cursos de EMI devido ao advento das últimas grandes alterações nas propostas normativas e legais da legislação em relação à Educação Profissional a partir de 2004. Acreditamos, como proposto por Prost (2014), que o trabalho do historiador, como também de todo pesquisador das Ciências Humanas, implica em construir recortes temporais que possibilitem a análise de seu objeto. O autor afirma que,

do mesmo modo que a geografia recorta o espaço em regiões para poder analisá-lo, assim também a história recorta o tempo em períodos (GRATLOUP, 1991, p. 157-173). No entanto, nem todos os recortes têm o mesmo valor: será necessário encontrar aqueles que têm um sentido e servem para identificar conjuntos relativamente coerentes. (PROST, 2014, p. 107)

Assim, compreendemos que os recortes temporais são resultado direto das escolhas realizadas pelo pesquisador, as quais, por sua vez, são justificadas a partir dos objetos e abordagens eleitos para compor uma análise. Todavia, esses recortes não podem ser tidos como muros inflexíveis, muito menos pensados como reflexo das transformações da realidade. No caso da instituição, ela não substituiu imediatamente a oferta do ensino médio e técnico pela modalidade de médio integrado através da força de um decreto. Em outras palavras, houve um longo processo para que o CEFET/BA se tornasse IFBA.

De forma similar, o ensino da disciplina de História e seu currículo não se alteram nesse ritmo por força de uma normativa que lhes é exterior e os orienta. O processo de transformação ocorreu em tempo e ritmos diferentes do calendário ou da vontade normativa. Esses são, portanto, parâmetros que orientam a pesquisa, mas que, evidentemente, não podem imobilizá-la.

A figura da edificação labiríntica, disforme e com várias camadas ilustra bem a História dessa instituição, que, apesar de apresentar-se como centenária, nasceu, morreu e recriou-se incessantemente ao longo deste período, desde 1909 até os nossos dias, em ritmos e compassos variados. Talvez a linha tênue que alinhava este tecido seja a constância na formação de profissionais para o mundo do trabalho. De formas variadas, com objetivos e finalidades constituídos a partir das disputas impostas pelo seu tempo, o atual IFBA, em especial o *Campus* Salvador, tem sua História imbricada à História da formação de trabalhadores do estado e do país. Como indicam os pesquisadores da área, essa modalidade sempre foi objeto de disputas, e denotavam as visões de homem, de trabalhador e de mundo

---

bem definidas em seus projetos e propostas (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2007; FERRETTI, 2011; RIBEIRO 2007; KUENZER, 2010). Segundo Frigotto (2010), na educação brasileira, “o dualismo se enraíza em toda sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. (...) Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados” (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Não nos cabe aqui discutir os diferentes embates e processos em torno da formação dos trabalhadores no Brasil ou na Bahia, nem mesmo na instituição. Nosso foco se atém a um recorte temporal que prioriza as mudanças ocorridas nas décadas de 2000 e as que ainda estão em curso. É válido dizer que iniciamos nossa abordagem no momento em que o CEFET/BA (criado pela lei Ordinária nº. 8.711/93) passava por grandes transformações, com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2002. Nessa época houve uma mudança considerável nos rumos da educação profissional, principalmente após o Decreto 5154/04, que integrou a educação profissional ao Ensino Médio, promovendo uma guinada no projeto então em curso.

Em 1994, o ano da eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, e uma época de pleno processo de redemocratização e reorientação da educação pública no Brasil, houve uma verticalização das disputas e a promoção de acentuadas transformações na educação técnica profissional, o que afetava diretamente as orientações para a formação de trabalhadores. Os CEFETs e Escolas Técnicas Federais se encontravam no centro das propostas para esta modalidade de ensino. Em linhas gerais, dois grandes projetos se anunciavam em torno da educação profissional. Um grupo entendia que através da modalidade integrada ao ensino médio haveria a possibilidade de romper com o dualismo histórico que havia na educação brasileira, entre a formação de trabalhadores e a da elite<sup>36</sup>. Aqueles que assim pensavam defendiam a construção de um ensino que integrasse a formação e tivesse o trabalho como princípio educativo. Em torno da construção e da defesa desse projeto estavam intelectuais, professores e sindicalistas, que propunham uma educação integrada, especialmente para o ensino secundário e para os adultos (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2007).

---

<sup>36</sup> Essa perspectiva é defendida por esses sujeitos/pesquisadores que estudam e militam pela construção de uma educação inspirada na proposta da educação politécnica e pela construção da escola unitária. Diante de suas aproximações teórico-metodológicas, a História da Educação brasileira é apresentada e compreendida a partir das transformações nas estruturas econômicas do país e de sua relação com as economias centrais. Os embates no interior dos sistemas de ensino e das instituições escolares são tratados em segundo plano e possuem certa invisibilidade nessas discussões.

---

Ao mesmo tempo, outro grupo apresentava um projeto encarnado pelo Decreto 2.208/97, e indicava a necessidade de formação rápida e flexível dos trabalhadores, apontando para o atendimento das necessidades do mundo globalizado e do mercado de trabalho. Para os que defendiam essa proposta, a dissociação entre a educação geral e a formação técnica deveria ser total. As duas modalidades seriam completamente independentes e a formação técnica não deveria vincular-se à obtenção de níveis de escolaridades.

Como aponta Frigotto (2010) na crítica à proposição da formação de trabalhadores informada pelo ideário neoliberal da época, “o Decreto 2.207/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Das disputas e embates travados em diferentes cenários, no interior das instituições, nos sindicatos, ruas, parlamento, meios de comunicação etc, o projeto que se vinculava aos princípios neoliberais, de atendimento às necessidades de formação de mão de obra para o mercado, tentou impor-se através da publicação do Decreto 2.207/97. Tal decreto instituiu a separação entre formação geral e profissional e pôs fim à expansão da Educação Profissional federal. Como consequência, os CEFETs, incluindo o da Bahia, passaram a ofertar os cursos de Ensino Médio Geral e os Cursos Técnicos concomitantes e subsequentes à formação geral.

Os cursos subsequentes são dissociados da formação geral e exigem um nível de escolaridade prévio, comumente, o Ensino Médio. Os concomitantes são aqueles em que os alunos podem efetuar sua formação em uma ou duas instituições ao mesmo tempo, realizando o curso de formação geral em paralelo à formação técnica profissional<sup>37</sup>.

Em todo o CEFET/BA, na “sede” e em suas unidades descentralizadas do interior, a implementação do decreto significou o fim dos cursos técnicos de nível médio (RIBEIRO, 2007)<sup>38</sup>. Esses cursos possuíam, até então, duração de 3 (três) anos e eram compostos de disciplinas gerais e de formação técnica, além de estágio. Eles conferiam ao aluno o diploma de técnico de nível médio e a possibilidade de prosseguir em seus estudos no ensino superior. Os cursos possuíam uma preocupação maior com a formação técnica. Não eram integrados,

---

<sup>37</sup> Os verbos estão no presente, pois mesmo com a revogação do Decreto 2.207/07 pelo 5.154/04, a nova legislação ainda permite a existência destas modalidades no interior dos atuais IF's, o que é motivo de críticas à atual política para educação profissional, dada a permanência da possibilidade do dualismo e aligeiramento da mesma.

<sup>38</sup> Os alunos que estavam matriculados nos curso técnicos puderam concluir seus cursos, no entanto, cessaram as entradas para essa modalidade de ensino.

---

pois as disciplinas do grupo das propedêuticas possuíam a clara função de promover a continuidade dos estudos dos mais aptos (KUENZER, 2007). A disciplina de História, especificamente, nos antigos cursos técnicos<sup>39</sup> possuía uma carga horária reduzida, de duas ou mesmo uma aula semanal, em geral concentradas especialmente nos dois primeiros anos<sup>40</sup>.

Nesse período, os investimentos na Rede federal, e em particular no CEFET/BA, foram bastante reduzidos. Como consequência, a rede foi proibida de se expandir, os concursos foram praticamente extintos e as instituições passaram por uma grande crise.

Sob a influência das orientações do Banco Mundial, também no reordenamento da educação profissional, Kuenzer afirma que

o MEC-SEMTEC, por sua vez, adota uma postura de contenção da demanda com relação à continuidade dos estudos a partir de um conceito elitista de competência, propondo a educação profissional como forma de assistencialismo e compensação para os pobres e desvalidos da sorte, que, incapazes de estudar, têm que aprender a trabalhar, tal como concebia em 1909 a proposta das escolas de artes e ofícios! (KUENZER, 2007, p. 74.).

Eis que o CEFET/BA quase voltou a ser a “Escola do mingau”, com as devidas distinções. A perspectiva de formação e treinamento de trabalhadores para atender o mercado de trabalho e sua desvinculação com uma educação formal mais ampla remete a alguns objetivos dos seus primeiros anos de funcionamento. Entretanto, a instituição atende as demandas do século XX e segue os conceitos de flexibilidade e rapidez na formação dos alunos trabalhadores que a adentram, como toda a rede federal de educação profissional. (RIBEIRO, 2007).

Durante essa época, a disciplina de História, assim como as demais do grupo das propedêuticas, viu-se completamente desvinculada da formação profissional. Ela passou a integrar o currículo do curso de Ensino Médio do CEFET/BA, o qual tinha por finalidade contribuir para formação geral e auxiliar no prosseguimento dos estudos. A exceção eram as disciplinas de História local e História da Arte, ofertadas nos cursos técnicos subsequentes de Turismo que existiam em algumas unidades do interior e na “sede”. No entanto, a disciplina neste contexto possui um caráter técnico e competências que colaboram para a formação profissional dos alunos (RIBEIRO, 2007).

---

<sup>39</sup> Referimo-nos aqui aos cursos anteriores à Lei 2.207/97.

<sup>40</sup> Como podemos ver nas grades dos cursos Técnicos de Química e Mecânica ofertados até 2002 na unidade de Salvador.

---

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, os projetos em disputa se assentaram em cadeiras e posições diferentes, em uma nova correlação de forças. Tal fato deixou evidente que durante todos os oito anos de mandato do então Presidente, a implantação do seu projeto para a educação profissional não obteve o êxito esperado, e enfrentou duras críticas e resistências, expressas ou veladas, inclusive no antigo CEFET/BA (RIBEIRO, 2007). No governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva as demandas por reorientação da educação profissional entraram em pauta novamente e ocuparam um espaço no Planalto Central<sup>41</sup>.

Muitas expectativas foram colocadas neste novo governo, uma vez que boa parte da sua equipe para o Ministério da Educação era composta de críticos do antigo modelo e propositores de uma educação profissional comprometida com o rompimento da dualidade do ensino brasileiro (FRIGOTTO, 2010).

Frigotto (2010) nos informa que, não sem muitos embates, o Decreto 5154/04 foi construído

com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta de setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão da correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

O documento continua a enfrentar críticas pelas permanências de algumas formas de organização da educação técnica profissional ligadas à concepção do Decreto de 1997, mas também há o reconhecimento de que este é um instrumento legal que deu um novo fôlego e orientação para a educação profissional e para a Rede federal em todo o país. Segundo o Decreto e os documentos que defendem sua implementação, na educação técnica profissional deve-se promover

uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e

---

<sup>41</sup> Com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva ocorreram mudanças significativas na orientação de vários campos e políticas públicas. Houve um reordenamento das pastas ministeriais, especialmente no Ministério da Educação, incluindo a realização de Seminários para discutir as novas políticas e rumos. Segundo Frigotto, houve a “realização dos Seminários Nacionais: ‘Ensino Médio: Construção Política’ e ‘Educação Profissional: Concepções, Experiências Problemas e Propostas’, ocorridos, respectivamente, em Maio e Junho de 2003.” (FRIGOTTO, 2010, p. 23).

---

alta). Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (DOCUMENTO BASE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, 2007, p. 25)

Amparados pela nova legislação, começaram a ser feitas as transformações nas antigas normas e projetos curriculares do CEFET/BA, no sentido de se adequarem às novas finalidades e objetivos determinados para a formação técnica profissional, e para a instituição. Em todas as unidades, incluindo a “sede” em Salvador, houve um movimento de resgate de antigos cursos técnicos e sua adequação à nova estrutura formativa proposta na Legislação. Esse é um movimento que ocorreu nacionalmente e, segundo apontam pesquisas, é um processo que se deu em meio a apoios e críticas, e ainda encontra-se em construção, carecendo de ser melhor investigado (FERRETTI, 2011).

No caso do IFBA *Campus* Salvador, os indícios dessas disputas são expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa, nos relatos de construção dos PPIs (PPIs, 2008 e 2014), nos intervalos temporais verificados entre a aprovação do Decreto 5.154, em 2004, e a criação dos Institutos Federais, em 2008, bem como nos diferentes tempos para as construções e aprovações dos planos dos novos Cursos do EMI.<sup>42</sup>

O Decreto do final do ano de 2004 indica a constituição dos Cursos Técnicos Integrados. No entanto, a oferta dessa modalidade no *Campus* Salvador ocorreu paulatinamente a partir do ano de 2006, com a implantação dos cursos de Eletromecânica, Operador de Processos Industriais Químicos, Automação e Controle industrial, Manutenção Mecânica Industrial, Análise Química e Eletrônica. A partir de 2007 foi a vez de Geologia, Refrigeração e Turismo, e outros, a partir de 2009.<sup>43</sup> Assim, houve um intervalo de dois anos entre o decreto e a efetivação da oferta desses cursos e, como veremos, um hiato ainda maior

---

<sup>42</sup> Uma das maiores dificuldades encontradas no percurso de nossa pesquisa foi ter acesso aos planos dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo *Campus* Salvador, para o período definido, aprovados pelo CONSUP. Após irmos ao *Campus* durante o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, e conversarmos com a Diretora de Ensino do *Campus*, o Diretor Geral e a Pró-Reitora de Ensino, conseguimos, junto à secretaria do CONSUP, os planos dos Cursos de Mecânica de Indústria, também conhecido como Manutenção Mecânica, aprovado em 30/11/2010, e de Operações de Processos Industriais Químicos, aprovado em 27/07/2008, com validade a partir de 2006.

<sup>43</sup> Dados obtidos a partir dos Relatórios de Gestão dos respectivos anos e disponíveis no site oficial do IFBA.

---

no processo de construção dos Planos de Curso e sua aprovação pelo CONSUP, órgão encarregado de aprovar e autorizar o funcionamento dos cursos após a “ifetização” da instituição.

A legislação, a norma, o currículo, como apontado, não expressam a realidade, mas as disputas, o texto, os discursos por eles engendrados, são como partituras que podem ser interpretadas e sofrem diferentes arranjos na sua execução (SACRISTÁN, 2013). No caso estudado, apesar verificarmos o grande peso da legislação na normatização da instituição, esse processo se deu entre disputas e em tempos distintos do tempo legal.

O IFBA dormiu sob a organização do Decreto 2207/97 e acordou com os cursos integrados, regulamentados sob a perspectiva do Decreto 5.154/04. Como afirma Goodson (1995),

Os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. [...] o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 1995, p. 17).

A disciplina de História, que antes fazia parte dos cursos técnicos, com o objetivo de promover o prosseguimento nos estudos e a formação para cidadania, como as outras disciplinas propedêuticas, dialogava, mesmo que minimamente e de forma indireta com as da área de formação técnica profissional. Quando da vigência do Decreto 2207/97, a mesma disciplina somente terá existência nestas instituições nos cursos de Ensino Médio, completamente desvinculados da formação técnica profissional.

Com a nova legislação (o Decreto 5.154/04) a disciplina de História passou, formalmente, a ter um novo espaço, bem como finalidades e objetivos alterados. Para além das demandas de formação e prosseguimentos nos estudos, as disciplinas que compõem os currículos dos cursos devem ter o compromisso com a formação integral dos sujeitos. Assim, nesta nova “tradição inventada”, ou na nova “partitura” composta, a disciplina de História e seu currículo, assim como as demais do grupo das propedêuticas, passa a ter um novo lugar, objetivos e finalidades, nos cursos “técnicos” (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2013).

---

Como aponta o PPI, construído em 2007 e aprovado em 2008, no novo cenário e sob a orientação da nova legislação, mas ainda sob a estrutura do CEFET/BA, a instituição expressa seu compromisso com

um projeto educativo que afirme o trabalho como princípio educativo e a educação profissional e tecnológica como processo de construção social que ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreensão da tecnologia, como produção do ser social que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder, reafirmando, na construção destas relações os princípios da igualdade, solidariedade e da sustentabilidade (PPI, 2008, p. 6).

O Decreto 5.154/04 e a reorientação dos objetivos e finalidades da educação profissional deram início a um “Plano de Expansão” da Rede federal por parte do governo federal. Não apenas no interior da Bahia, como também em outros estados, novas unidades começaram a ser construídas. No CEFET/BA, “no ano de 2005, ocorre a primeira fase do plano de Expansão. Neste ano foram criadas as unidades de Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari”. (PPI, 2014, p, 27).

Dentre as mudanças engendradas pela nova legislação e política para educação profissional construída no período, estavam a instituição da eleição para Diretores dos CEFETs e a orientação para a implementação dos princípios da gestão democrática. Um dos elementos que indica uma mudança na orientação do IFBA, fruto desta nova legislação e política é a construção do seu PPI. O primeiro foi feito em 2007 e aprovado pelo CONSUP da instituição em 2008. Já o segundo foi construído no período de 2011 a 2013, e aprovado pelo CONSUP em 2014<sup>44</sup>. No bojo deste processo de transformação da educação profissional, e para adequar-se às novas propostas,

a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, instituiu a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre eles, o Instituto Federal da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na

---

<sup>44</sup> É válido ressaltar que mais de dois anos se passaram após o Decreto 5.154/04 para que se iniciasse o processo de construção do primeiro PPI. E nesta mesma época foram ofertadas as primeiras vagas para os Cursos Técnicos Integrados enquanto seus Planos de Curso foram sendo construídos e aprovados. Os processos de construção são objeto de discussão do Capítulo 3. Por ora adiantamos que eles indicam que a instituição fez um movimento no sentido de se adequar às novas estruturas legais e de construir um novo percurso. Isso demonstra um processo de mudança que vem se dando em um ritmo relacionado às mudanças legais, mas não é seu espelho. Os processos de construção dos mesmos impactam a construção dos novos Planos de Curso da Instituição e, por conseguinte, os currículos e lugares da disciplina de História.

---

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (PPI, 2014, p. 27).

A mudança de CEFET/BA para IFBA não se restringiu apenas ao nome, mas trouxe também transformações significativas para a instituição. Naquele momento, os Institutos passaram a se equiparar às Universidades Federais no que diz respeito a sua autonomia. Tornaram-se possuidores das prerrogativas para criar e extinguir seus cursos e certificadores de competências profissionais. Além disso, começaram a atuar de forma verticalizada, da Educação Básica à Pós-Graduação, ofertando vagas para os remanescentes do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Subsequente Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e Pós-graduação. Aquele foi um momento de intensa transformação e construção, ou mesmo de reconstrução desta centenária instituição, mais uma vez renascida.

### 1.3 Os contornos e os percalços

Nós nos movemos em direção ao nosso objeto com a emoção de quem trabalha na instituição há 21 anos, apesar disso, tentamos compreendê-lo a partir do que produzem, expressam e falam os professores e gestores da mesma instituição. Dois fatos, entretanto, devem ser considerados. O primeiro deles é que os sujeitos citados pertencem a um outro *campus*, que tem especificidades e uma História distintas do nosso *campus*. Em consequência disso, diferem-se também os documentos e o aporte teórico que orientam nossa pesquisa. Uma coisa é experimentar, como docente de um *campus* do interior, as mudanças e transformações ocorridas no período. Outra é procurar compreender, à luz de lentes e instrumentos, este mesmo processo, em outro *campus*, mais especificamente, na “sede”, em Salvador. A paixão nos moveu, mas o trabalho metódico nos guiou.

Neste período de 11 anos (2004-2015), que compreende o recorte temporal que adotamos, tentamos entender o sentido e o lugar ocupado pelo ensino de História e seu currículo dentro do contexto de dois cursos de EMI no *Campus* Salvador. O interesse se deve

---

ao fato de que o IFBA reorientou de forma significativa sua oferta de cursos, especialmente para a modalidade de Ensino Médio, com o Decreto 5.154/04. A oferta, antes apenas de cursos de Ensino Médio estritamente propedêuticos, passou a ser de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional. O CEFET/BA passa a ser o IFBA, integrando uma nova rede federal de Educação Profissional. E de 6 (seis) unidades, contando com a “sede” que possuía, passou a ter, em 2015, 19 (dezenove) *campi*<sup>45</sup>, incluindo o de Salvador, e uma Reitoria, sediada na mesma cidade, mas em outro bairro, o Canela, com prédio próprio. O Quadro 1 mostra esses dados:

**Quadro 1 - Unidades *Campus* do CEFET/BA e IFBA entre 2004 e 2015**

<b>Unidades/<i>Campi</i><sup>46</sup></b>	<b>Anteriores a 2004</b>	<b>2015</b>
Salvador	X	X
Simões Filho	X	X
Barreiras	X	X
Eunápolis	X	X
Valença	X	X
Vitória da Conquista	X	X
Ihéus		X
Porto Seguro		X
Jequié		X
Jacobina		X
Santo Amaro		X
Camaçari		X
Feira de Santana		X
Paulo Afonso		X
Seabra		X
Irecê		X
Juazeiro		X
Brumado		X

Fonte: Disponível em [www.ifba.edu.br](http://www.ifba.edu.br). Acesso: 10 de dezembro de 2015.

<sup>45</sup> Em 2015 esse era o número de *campi* em funcionamento. Dados obtidos no site oficial do IFBA, em dezembro de 2015. Disponível em [www.ifba.edu.br](http://www.ifba.edu.br). Acesso: 10 de dezembro de 2015.

<sup>46</sup> Quando era CEFET/BA, a instituição designava Unidades, mas com a mudança para IFBA, passou a se referir a elas como *campi*. A estrutura jurídica também se alterou.

O *Campus* Salvador tornou-se mais um dentre os outros *campi*, em uma instituição em expansão e reordenação. Sua estrutura normativa, administrativa, física e de pessoal modificou-se profunda e rapidamente. Novos prédios, laboratórios e cursos foram sendo construídos ao longo de onze anos, em meio a disputas e tropeços. A antiga “sede” do Barbalho passou por uma divisão, de onde surgiram o próprio *Campus* e a Reitoria. Dos seus quadros técnicos administrativos e docentes saem aqueles que administrariam, não mais 5 ou 6 unidades, mas 19 *campi* além da Reitoria.

A transformação das Unidades do interior em *campi* é muito maior do que uma mera mudança de nomenclatura. Suas estruturas jurídica e financeira modificaram-se radicalmente e passaram, inclusive, a ser ordenadoras de despesas. Se antes os diretores das unidades ocupavam esse posto através de indicação, com a nova organização foram estabelecidas eleições para o cargo de Diretor Geral dos *campi*, nos mesmos moldes da Reitoria. Assim, uma estrutura que era extremamente centralizada na capital, e que se imiscuia na direção da Unidade Salvador (o CEFET/BA), começa a se descentralizar.

O rápido crescimento e as mudanças ocorridas em um espaço tão curto de tempo não aconteceram sem atropelos. A obtenção dos Planos dos Cursos de EMI do *Campus* Salvador, devidamente aprovados pelo CONSUP da instituição, se constituiu em um capítulo à parte na pesquisa, como mencionamos, e denota essas dificuldades. Como os cursos ofertados nessa modalidade passaram por uma radical mudança na instituição desde 2004, os seus processos de normatização, de construção dos Planos de Curso orientados pelos PPIs, os dois que foram construídos no espaço de 6 anos, e suas aprovações pelo CONSUP do Instituto, não ocorreram com a celeridade da oferta de vagas para os mesmos, nem no *Campus* Salvador, nem no IFBA como um todo. Os dois cursos de EMI do *Campus* Salvador que conseguimos localizar, até dezembro de 2015, com os Planos aprovados pelo CONSUP, foram os de EMAI e de EMMI. Os outros Planos, com exceção do de Edificações, obtivemos enquanto ainda estavam em tramitação, mas sem a aprovação pelas instâncias superiores.

Os processos de construção e transformação dos conteúdos, mesmo os formais, levam um tempo diferente do legal, do proposto, especialmente no caso das transformações propostas pelo Decreto 5154/04, uma vez que há um completo reordenamento dos cursos oferecidos e de suas bases curriculares, bem como dos processos de gestão e construção dos Planos de Curso (GOODSON, 1995; SILVA, 2007).

---

Os cursos de EMI delimitados para investigação em nossa pesquisa, a saber, o de EMAI e o de EMMI, bem como os demais do *Campus* Salvador designados “técnicos”, eram ofertados, até 2005, apenas desvinculados do Ensino Médio, e só poderiam ser cursados pelos alunos que já possuíam este nível de escolarização, ainda dentro do que era preconizado na legislação anterior. Nos dois cursos mencionados, as disciplinas propedêuticas não compunham o processo de formação dos futuros técnicos. Essas disciplinas compunham apenas o Ensino Médio propedêutico ofertado, mas que estava com os dias contados pelo projeto de educação para os trabalhadores que se colocava em curso desde a década de 1990.

Somente no ano de 2006, com a posse da primeira Diretora Geral<sup>47</sup> eleita pela comunidade, e já sob as orientações do Decreto 5.154/04, o *Campus* Salvador passou a ofertar vagas para Cursos Técnicos Integrados, como podemos ver no Quadro 2:

**Quadro 2 - Cursos Técnicos Integrados ofertados a partir de 2006 no *Campus* Salvador**

CURSOS TÉCNICOS MODALIDADE INTEGRADA	VAGAS
Análise Química	41
Automação e Controle Industrial	41
Eletrotécnica	41
Manutenção Mecânica Industrial	80
Eletrônica com habilitação em Instalação e Manutenção de Equipamentos	40
Operação de Processos Industriais Químicos	40
Total	283

**Fonte:** Relatório de Gestão IFBA 2007.

As mudanças em curso durante os anos 2000, em especial após a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, não ocorreram apenas nas orientações dos cursos ofertados pelo instituto e pelo *Campus* Salvador, mas foram percebidas também através de alguns indicadores que apresentaremos logo a seguir.

<sup>47</sup> Na antiga estrutura do CEFET-BA a administração ficava a cargo do Diretor Geral, que até 2005 era escolhido em lista tríplice, organizada em consulta à comunidade e referendada, ou não, pelo CONSUP. Com a Lei 11.892/08, os Diretores Gerais passaram a ser eleitos pela comunidade. É importante frisar que a Professora Aurina Sacramento, professora do *Campus* Salvador e candidata à Direção Geral, já havia sido indicada em primeiro lugar pela comunidade, por duas vezes, para ocupar o cargo. Entretanto, somente na terceira disputa ela pôde tomar posse.

**Tabela 1 - Número de Professores efetivos IFBA e Campus Salvador**

ANO	IFBA				CAMPUS SALVADOR				
	Regime de Trabalho	DE <sup>48</sup>	40h	20h	Total	DE	40h	20	Total
2004 <sup>49</sup>	-	-	-	-	443	-	-	-	320
2005	-	-	-	-	444	-	-	-	319
2006	-	-	-	-	464	-	-	-	317
2007	-	-	-	-	518	-	-	-	328
2008	494	58	33	585	232	44	31	307	
2009	516	58	02	606	232	44	30	306	
2010	629	97	29	755	297	41	27	365	
2011	804	51	28	883	296	33	25	354	
2012	851	214	40	1105	268	66	29	363	
2013	1084	92	50	1218	316	40	33	389	
2014 <sup>50</sup>	1246	84	70	1400	339	38	33	410	

Fonte: Relatórios de Gestão 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

A Tabela 1 nos permite perceber algumas peculiaridades do Instituto e do *Campus* Salvador. Primeiramente, nota-se o crescimento do IFBA neste intervalo de tempo através de vários indicadores. Além disso, o número total de professores mais que triplicou, com a franca contratação de professores sob regime de Dedicção Exclusiva (DE), o que é um diferencial se comparado a outras instituições e redes que ofertam a Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Quanto aos docentes em regime de DE, o número foi quatro vezes maior do que os contratados com carga horária de 40 horas semanais, e mais de vinte vezes o número dos contratos com carga horária de 20 horas semanais.

No *Campus* Salvador percebe-se a tendência pela contratação de professores em regime de DE. Em 2014, o número de profissionais em regime de DE foi quase 9 (nove) vezes o número de contratados para 40 (quarenta) horas, e mais de 10 (dez) vezes o número de

<sup>48</sup> Dedicção Exclusiva é um regime de 40 horas semanais de trabalho, com impedimento de acúmulo de outro vínculo empregatício.

<sup>49</sup> O quantitativo docente disponibilizado no Relatório de Gestão até o ano de 2007 não especifica o vínculo (se são 20 horas semanais, 40 horas semanais ou DE). Para o ano de 2004, foram apresentados os totais da Unidade de Salvador e Simões Filho juntos.

<sup>50</sup> Os dados de 2015 não foram lançados, pois os Relatórios de Gestão são sempre publicados no ano posterior, ou seja, 2016, e nós já havíamos dado por encerrada nossa coleta de dados para escrita da tese.

contratados para 20 (vinte) horas. Quando nos atemos aos professores de História, a realidade que descrevemos acima se confirma, sendo 9 (nove)<sup>51</sup> professores efetivos no *Campus* Salvador em 2015, 8 (oito) contratados em regime de DE e 1 (um) para 40 (quarenta) horas.

Como podemos perceber pelos dados, o antigo *Campus* Salvador não está crescendo no mesmo ritmo da Instituição como um todo. Enquanto o número de professores quase dobrou no IFBA no período analisado, o *Campus* Salvador teve um acréscimo, ao longo do período de aproximadamente 20% (vinte por cento) no seu quadro docente, havendo oscilações entre os anos de 2011 e 2012, com baixas no número de profissionais conforme os dados dos Relatórios de Gestão (2010, 2011, 2012, 2013).

Assim, após a criação da Rede Federal em 2008 pelo governo Federal e a transformação do CEFET/BA em IFBA, ficou clara a interiorização das ações da instituição e a transformação da antiga “sede” em um *campus*. Até 2009, o número de docentes do *Campus* Salvador girava em torno da metade do total da instituição. E em 2014 esse número era aproximadamente 1/3 (um terço) do total. Tal fato gerou, efetivamente, um impacto, já que as correlações políticas no interior da instituição mudaram, inclusive nas eleições para Reitor. A antiga Unidade de Salvador foi se transformando espacial e estruturalmente em mais um *campus* dessa instituição que se encontrava em um novo período de construção.

**Quadro 3 - Professores por titulação<sup>52</sup>**

Ano	IFBA					Campus Salvador				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doc	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doc
2004	-	196	148	19	-	-	-	-	-	-
2005	-	194	145	29	-	-	-	-	-	-
2006	73	189	155	46	0	-	-	-	-	-
2007	54	203	191	64	1	37	114	128	43	1
2008	67	201	234	77	2	29	92	135	46	1
2009	70	216	269	81	2	19	103	125	46	1
2010	89	255	377	100	1	26	199	155	54	1
2011	60	270	427	124	1	21	84	153	63	1
2012	97	327	539	141	0	24	80	190	68	0

<sup>51</sup> Número fornecido pela Diretoria de Ensino do *Campus* Salvador.

<sup>52</sup> Até o ano de 2006 os dados são apresentados sem discriminar a lotação dos docentes, ou seja, os totais da instituição. No ano de 2007 aparece a categoria docente não graduado, com 5 (cinco) docentes lotados em Salvador: 4 (quatro) em 2008 e apenas 1 (um) em 2011.

Ano	Graduação	Especia- lização	Mestrado	Doutorado	Pós- Doc	Graduação	Especia- lização	Mes- trado	Douto- rado	Pós- Doc
2013	79	325	624	185	0	18	84	208	96	0
2014	58 <sup>53</sup>	291	656	290	12	6 <sup>54</sup>	39	151	147	3

**Fonte:** Relatórios de Gestão 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

Para além dos debates sobre as concepções acerca da formação docente nas mais diversas áreas, o que talvez se constitua um consenso é que ela é compreendida como um dos parâmetros mais importantes de avaliação da qualidade educacional. Publicações oficiais, institucionais, estudos acadêmicos, nacionais e internacionais utilizam esse indicador para qualificar os sistemas educacionais. Seguindo parâmetros mundiais, o nível de qualificação dos professores e sua possibilidade e capacidade de permanecer em formação são utilizados para qualificar os resultados obtidos pelos alunos, nos diversos sistemas educacionais em nosso país, bem como no mundo (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). No Quadro acima podemos perceber que o nível de titulação docente no IFBA e no *Campus* Salvador é elevado e encontra-se em uma crescente, mesmo ao se pesar o aumento do número de professores. A maioria possui uma formação que inclui pelo menos uma especialização, o que indica um diferencial em relação a outras instituições que ofertam a Educação Básica em nosso país.

Em seu trabalho, Oliveira; Vieira (2012) constataram que no Brasil ainda há muitos professores da Educação Básica, categoria a qual pertencem os professores que trabalham no EMI do IFBA, sem a formação inicial, e com dificuldades de manter a formação continuada. As autoras apontam esses dados como indicadores negativos de qualidade nos estudos sobre a Educação Básica no país. Na pesquisa que organizaram sobre o trabalho docente, um dos aspectos abordados é o perfil de formação dos professores, seja a formação inicial ou a continuada. As autoras apontam que no ano de 2007, 87% (oitenta e sete por cento) dos professores possuíam Ensino Superior, e em 2010, 52% (cinquenta e dois por cento) possuíam pós-graduação.

A pesquisa não especifica áreas de atuação em seu perfil, mas, assim como em outros trabalhos, ressalta os problemas que a falta de formação inicial e continuada representam, e

<sup>53</sup> No Relatório de 2014 foi apresentado apenas 1 (um) professor sem graduação para o IFBA. Aparecem também 16 (dezesesseis) docentes com aperfeiçoamento. Não havíamos construído a tabela com essas categorias, por isso estão informadas nesta nota.

<sup>54</sup> No Relatório de 2014 foi apresentados apenas 1 (um) professor sem graduação no *Campus* Salvador. Aparecem também 4 (quatro) docentes com aperfeiçoamento. Não havíamos construído a tabela com essas categorias, por isso estão informadas nesta referência.

que esse fato se configura como empecilho para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Com os dados que levantamos na pesquisa acerca da titulação dos docentes do IFBA, podemos afirmar que a instituição, em particular o *Campus* Salvador, possui um quadro de formação diferenciado, positivamente, em relação aos outros professores da Educação Básica país, o que traz especificidades para o trabalho, em especial para a disciplina de História, como veremos.

Outra importante característica do instituto é que, em meio às transformações sofridas na década eleita para análise, o número de alunos matriculados no IFBA evidencia que o projeto de expansão da Rede federal, colocado em prática com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva também se fez presente no estado da Bahia.

O Quadro 4, cujos dados compreendem o período de 2006 a 2014, mostra um crescimento do número de alunos matriculados, principalmente na modalidade EMI, com a quase duplicação do número de alunos. Lembramos que entre 2004 e 2005 a instituição ainda não ofertava vagas para os Cursos Técnicos Integrados, organizados segundo o Decreto 5.154/04. A relação entre o número de matriculados em outras modalidades e no EMI não está em conformidade, segundo os dados levantados entre os anos de 2006 e 2013, do que está colocado pela legislação<sup>55</sup>, sobrando menos de 50% (cinquenta por cento) das matrículas para essa modalidade.

**Quadro 4 - Número de alunos matriculados no IFBA**

ANO	IFBA	
Modalidade	Ensino Médio Integrado	Número total de matrículas
2006	626	6277
2007	1913	7521
2008	3194	8595
2009	4051	9544
2010	4896	10878
2011	5747	12707
2012	6408	13635
2013	7048	15167
2014 <sup>56</sup>		

**Fonte:** Relatórios de Gestão 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

<sup>55</sup> O Decreto 5.154/04 determina que pelo menos 50% das vagas dos Institutos Federais sejam ofertadas para a modalidade de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional.

<sup>56</sup> Os dados do ano de 2014 ainda não estavam disponibilizados para consulta até julho de 2015.

Entretanto, no *Campus* Salvador, como podemos observar no Quadro 5 a seguir, não houve crescimento das matrículas dos cursos em geral. No caso dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, esse aumento é notório, mas ficando abaixo dos 50% de matriculados como preconiza a legislação.

Ao tempo em que o processo de “ifetização” da instituição estava em curso se dava também a transferência da Reitoria para o Bairro Canela, o que ocorreu de forma definitiva em meados de 2010. Assim o *Campus* Salvador foi, cada vez mais, deixando a condição de “sede”. Para se ter uma ideia deste processo, no Relatório de Gestão de 2004, Salvador aparece como responsável por 65% das matrículas discentes do então CEFET/BA. E em 2013 o número de matrículas não corresponde a um terço do total da instituição (Relatório de Gestão IFBA, 2004 e 2013, p. 19).

**Quadro 5 - Número de alunos matriculados no IFBA/*Campus* Salvador**

ANO	IFBA/CAMPUS SALVADOR	
Modalidade	Ensino Médio Integrado	Número total de matrículas
2004	-	3498
2005	-	3510
2006	241	3665
2007	862	4002
2008	1275	3865
2009	1596	3817
2010	1823	4050
2011	2099	4565
2012	1902	4079
2013	1850	3926
2014 <sup>57</sup>	1328	- <sup>58</sup> -

**Fonte:** Relatórios de Gestão 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

Na análise das fontes, nem sempre só o que é dito nos dá pistas do objeto estudado. A avaliação de outros indícios é imprescindível na composição do quadro para o entendimento do objeto. A disposição das informações, por exemplo, pode ser uma valiosa fonte de leitura

<sup>57</sup> Os dados do ano de 2014 ainda não estavam disponíveis para consulta até julho de 2015.

<sup>58</sup> Dados não localizados.

da realidade que estamos a estudar. Afinal, nosso trabalho implica em ler o não dito, duvidar do que está posto e, na montagem deste quebra-cabeça, desenhar nossa paisagem com as peças que temos, mas também com as que nos faltam.

Quando trabalhamos com a História de uma dada instituição e/ou disciplina escolar, é importante considerar as proposições de Peter Burke (1992). O autor declara que ao formular os problemas para nossas fontes, no trabalho de reconstrução do passado, o historiador/pesquisador deve estar atento às múltiplas possibilidades de informações que podem ser extraídas, bem como igualmente vigilante àquilo que é silenciado. Segundo Burke (1992),

já foi sugerido que quando os historiadores começam a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais. (...) Também se tornou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. (...) Por isso é necessário ler os documentos nas entrelinhas. Não há nada de errado em tentar ler nas entrelinhas (...). (BURKE, 1992, p.25).

Essas reflexões são importantes em nosso trabalho, afinal, empreendemos uma pesquisa sobre os percursos do ensino da disciplina escolar de História e a construção de seu currículo no interior de cursos de EMI, em uma instituição que oferta educação técnica profissional. Assim, ao avaliar os Relatórios de Gestão do antigo CEFET/BA, e depois IFBA, percebemos que os de 2004 a 2010 sempre dispunham suas informações na seguinte ordem: primeiro vinham as do *Campus* Salvador, depois as das outras Unidades e *campi*. Já nos documentos de 2011 a 2014, bem como no site oficial da instituição de 2015, as informações começaram a ser dispostas em ordem alfabética, ou seja, houve um reposicionamento, e o *Campus* Salvador. Fica claro, que apesar de grande, o maior segundo todos os parâmetros estatísticos apresentados, a condição de Salvador no contexto da instituição, torna-se cada vez mais um *campus* dentre os demais.

Outro importante indício de que o IFBA e o *Campus* Salvador passam por um momento ímpar de reordenamento de sua estrutura está disposto no Quadro 6, que apresenta os cursos de EMI do *Campus* entre 2006 e 2013. O *Campus* abriu vagas para 11 cursos diferentes nessa modalidade de ensino. Em 2014, o *Campus* continuava a ofertar 8 (oito) Cursos Técnicos Integrados, dos quais 5 (cinco) permaneceram com matrículas desde 2006 e

---

2 (dois) desde 2007. No entanto, 3 (três) cursos que ofertavam vagas ou que foram criados após 2006, não permaneceram como opção para esta modalidade na instituição.

**Quadro 6 - Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no *Campus* Salvador entre 2006 e 2014**

CURSOS <sup>59</sup>	ANOS								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Manutenção Mecânica e Ind.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Automação e Controle Industrial	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eletrônica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eletrônica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise Química	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Refrigeração	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Geologia	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Edificações	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Operação De Processo Ind. Qui.	X	X	X	X					
Turismo	-	X	X	X	-	-	-	-	
Instalação e Manutenção Eletrônica	-	-	-	-	-	X	-	-	

**Fonte:** Relatórios de Gestão 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

Em 2006, 2 (dois) anos após o Decreto 5.154/04, o *Campus* iniciou a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com 6 (seis) possibilidades de formação. Entre os anos de 2008 e 2009 o IFBA/*Campus* Salvador apresentou 10 (dez) opções de formação técnica profissional integrada ao nível médio, a maior quantidade apresentada no período de análise. No entanto, entre 2010 e 2013, ofertou apenas 8 (oito) possibilidades de cursos, com exceção do ano de 2011, quando abriu vagas para 9 (nove) cursos. Assim, o número de cursos e vagas para esta modalidade não tem se expandido e diversificado muito após 2006, em especial a partir de 2008. (Relatórios de Gestão IFBA, 2006-2014).

<sup>59</sup> Uma dificuldade encontrada na pesquisa foi em relação à denominação dada aos cursos nos documentos oficiais de divulgação e apresentação de dados do IFBA. O curso de Ensino Médio Técnico Integrado de Química, por exemplo, é apresentado como “Química” e como “Análise Química”. Já o de “Hospedagem” é apresentado como “Meios de Hospedagem”, e assim acontece com vários outros. Só na análise dos planos e matrizes foi possível compreender que se tratava dos mesmos cursos.

Com as mudanças empreendidas desde 2004, no bojo do projeto de expansão da Rede federal, houve a abertura do *Campus* de Santo Amaro em 2006, que dista aproximadamente 81 km (oitenta e um quilômetros) de Salvador, e que em 2015 ofertava o EMI em Eletromecânica e Informática. O *Campus* de Camaçari, inaugurado em 2008, fica a 49 km (quarenta e nove quilômetros) da capital, e oferecia os cursos de Eletrotécnica e Informática. Já o *Campus* de Feira de Santana, distante 116 km (cento e dezesseis quilômetros), e inaugurado em 2012, oferecia o curso de Edificações e Eletrotécnica.

Além de todos os supracitados, houve oferta de vagas no *Campus* de Simões Filho para os cursos de EMI de Eletromecânica, Mecânica, Metalurgia e Petróleo e Gás, desde 2009. Apesar de ser um *campus* mais antigo, pois era uma Unidade do antigo CEFET/BA, o número de matrículas nos cursos de EMI em 2013 era de 369 (trezentas e sessenta e nove), segundo os dados disponíveis no site oficial do IFBA. Como é possível observar, esses *campi* possuem cursos de EMI que existem em Salvador, tais como: Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica e Edificações. Assim, a descentralização das vagas para regiões circunvizinhas e a ampliação na diversidade de cursos para essa modalidade, como a oferta vagas para o EMI de Informática, Metalurgia e Petróleo e Gás, nos ajuda a compreender melhor o processo de mudanças nos cursos e nas ofertas de vagas no *Campus* Salvador, bem como a diminuição do protagonismo deste *Campus* no interior da instituição.

Apesar de ser perceptível, através do estudo dos dados, que o *Campus* perde seu *status* de local de gestão e administração da instituição, é inegável a constatação de que sua posição ainda é de grande importância dentro do instituto. No caso da oferta de cursos na modalidade EMI, apenas dois *campi* do interior possuem a metade das ofertas do *Campus* Salvador em termos de diversidade de cursos para esta modalidade. São os *campi* de Simões Filho, na região metropolitana, e de Vitória da Conquista, uma das mais antigas e maiores unidades no interior (Relatório de Gestão 2014).

Outro dado importante para pensarmos a relevância deste *Campus* é o próprio número de alunos, apesar de não ter, nos últimos anos, nem um terço do total dos alunos matriculados, não havia nenhum *campus* do instituto, no mesmo período, com a metade do número de matriculados (Relatório de Gestão 2014). Assim, o *Campus* Salvador, ainda hoje possui grande importância e serve de referência na organização institucional, mesmo tendo mudado sua estrutura institucional.

---

Trabalhar com um objeto que encontra-se em processo de construção e capturar essa realidade, muitas vezes fugidia, em uma instituição que passa por um rápido crescimento e intensas transformações, não é das tarefas mais simples. Mesmo o acesso às informações torna-se difícil, pois a construção dos instrumentos normativos e seu arquivamento ainda não estão plenamente organizados e disponíveis.

Ao trabalharmos com a História de uma disciplina escolar em construção, em uma Instituição que encontra-se em pleno processo de organização do projeto de uma modalidade de ensino, como é o EMI, imaginávamos que não teríamos problemas para localizar fontes e acessar sujeitos. Esse seria um problema que imaginávamos comum e compreensível apenas quando se tratam de pesquisas que trabalham com objetos temporalmente distantes, mas estávamos enganados.

O processo de construção e consolidação dos cursos e seus currículos, bem como do próprio PPI, ainda está em curso e não apresenta linearidade e constância. A abertura de vagas para os Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo *Campus* Salvador não foi precedida da construção dos Projetos de Curso e sua aprovação no CONSUP. Vale ressaltar, todavia, que esta tem sido uma prática não do *Campus*, mas do IFBA. E, como veremos no Capítulo 3, essa é uma característica que diz muito a respeito da instituição, em especial depois que nos deparamos com trabalhos e relatos de pesquisas em outras instituições. Essas dificuldades movem os tempos e as disputas próprias da construção dos PPIs, dos Planos de Curso e das ementas, como discutiremos.

Em nosso trabalho tivemos de empreender um grande esforço para acessar as fontes, a legislação, os projetos e suas aprovações, e, em seguida, para buscar e dialogar com os sujeitos e os professores coordenadores, o que nem sempre foi uma tarefa fácil, devido a inúmeros motivos, incluindo distância, agenda, dentre outros. Foi também preciso empenho para garimpar outras fontes que nos permitissem cruzar as informações para aproximarmos de nosso objeto.

O que foi possível, entretanto, perceber neste trabalho, é que o IFBA como um todo, mas em especial o *Campus* Salvador, esforçou-se para se adequar ao que foi proposto no Decreto 5.154/04, e nas normativas decorrentes desta legislação. No entanto, ficou evidente que, assim como é indicado por vários estudos, as construções curriculares, a organização das disciplinas escolares e o trabalho no interior dessas instituições possuem um tempo e uma

---

lógica que não são as mesmas das prescrições legais, nem mesmo as acadêmicas, assim como não se resumem a elas (GOODSON 1995; SILVA, 2007; JULIA 2001; CHERVEL, 1990).

A compreensão da legislação e do prescrito, no entanto, é extremamente importante para a compreensão do que é proposto, do discurso construído sobre. Assim, no capítulo seguinte discutiremos o Decreto 5.154/04, as apropriações realizadas no interior do IFBA, através da construção dos seus PPIs.

---

## **CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O LUGAR E O SENTIDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

### **2.1 A educação destinada aos trabalhadores no Brasil nos últimos trinta anos: os projetos de país e as diferentes perspectivas acerca da educação desses sujeitos**

A ideia de que os currículos são historicamente construídos torna necessária uma análise das forças que engendram as disputas e o processo de construção da legislação e de suas normativas. A consciência de que os currículos, e as leis que os orientam, não podem ser confundidos com as construções curriculares que se efetivam nas disciplinas escolares, no interior das instituições, não torna menor a necessidade de suas análises, pois essas indicam os embates, trajetórias, narrativas e “partituras” construídas, bem como colaboram para o entendimento dos processos históricos que se dão nestes espaços (GOODSON, 1995; MONTEIRO, 2014; SILVA, 2007; SACRISTÁN, 2013).

Os estudos desses currículos, bem como os seus processos de construção, são importantes fontes que nos informam acerca das posições políticas e dos discursos sobre o homem e a sociedade que estão contidos nestes documentos. Em outras palavras, esses estudos nos permitem compreender os projetos de homem e sociedade que se pretende construir através dos processos de formação e disciplinarização que ocorrem por meio dos currículos e das disciplinas que os compõem, no interior de instituições escolares, que são espacial e temporalmente datadas, e que reforçam um discurso que legitima e/ou desqualifica outros projetos e práticas (POPKEWITZ, 2000; SILVA, 2007). Assim, como afirma Popkewitz (2000),

os discursos sobre a educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são “meramente” linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas (POPKEWITZ, 2000, p. 208).

---

No Brasil, durante as últimas três décadas, os debates em torno da educação ganharam força e mobilizaram um número considerável de sujeitos. A construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, é um bom exemplo deste processo, extremamente rico e tensionado. Envolvendo sujeitos docentes, comunidade acadêmica, políticos, empresários, organizações de trabalhadores e patronais, a nova LDB não apenas colocou em disputa um projeto de educação *stricto sensu*, mas o ideal de construção de um novo homem/cidadão/sociedade. Aquele era um momento especialmente rico, pois significava, por fim, enterrar a antiga LDB, de 1971, e com ela todo um legado de projetos e práticas educacionais relacionados a um dos períodos mais duros da nossa história política recente.

Por um lado, passamos a ter um conjunto de sujeitos e organizações comprometidas com a elaboração de uma nova proposta para o sistema educacional, estruturada em diferentes espaços e debatida democraticamente. Nos sindicatos, confederações, partidos e associações eram feitas propostas de mudanças para todo o sistema educacional. O que não significava uma unicidade nas propostas e ações, uma vez que resultaram das discussões e pesquisas de “educadores, pesquisadores e parlamentares dos diversos segmentos organizados da sociedade, envolvidos de alguma forma com a educação [...]” (KUENZER, 2007, p. 30). No entanto, a proposta representava e resumia o anseio de construção de uma LDB que ultrapassasse o conceito de educação como sinônimo de escolaridade, e que desenhasse um sistema educacional que fosse comum para todos os cidadãos.

Por outro, desde o governo do presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, e tendo continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, através de um conjunto de medidas na área educacional, que não se assentavam na proposta constituída nos fóruns acima mencionados, verifica-se a intenção de instituir um novo sistema educacional, orientado pelas premissas neoliberais de flexibilização e privatização. Essas ações atendiam aos interesses de parte dos intelectuais e parlamentares, bem como de setores do empresariado comprometidos com as políticas neoliberais que naquele momento se efetivavam. Como indicado por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010, p. 13) “foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que este não tinha”.

---

Uma das modalidades mais debatidas e que nas duas últimas décadas passou por mais mudanças foi o atual Ensino Médio e, em especial, o Técnico Profissional, evidenciando que disputas em torno desta modalidade, como indicamos, engendram muito mais que simples propostas educacionais, mas projetos de homem e sociedade. Esses debates e disputas em torno dos anos finais do atual Ensino Médio no Brasil ou da formação dos trabalhadores não são questões novas e perpassam as discussões e os objetivos formativos para a classe dirigente e trabalhadora (KUENZER, 2007).

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como nível mais difícil de enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, ainda continua sem identidade [...]. (KUENZER, 2007, p. 9)

Apesar de datado, o texto de Kuenzer (2007) levanta uma questão importante e ainda candente: a falta de identidade desta modalidade de ensino. Afinal, quais os objetivos e as funções dessa modalidade de ensino no conjunto do sistema educacional brasileiro? Questões como esta ainda hoje mobilizam calorosos debates<sup>60</sup> e muitos destes ainda não incorporam as dimensões do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional.

O que evidencia que as questões apontadas por Kuenzer (2010; 2007) acerca da dualidade histórica, presente na educação brasileira, ainda não foi plenamente superada, apesar de apresentar as singularidades próprias do momento histórico que vivemos. A autora aponta que nosso país, historicamente, constitui-se por diferentes modulações, uma educação para formar os quadros da elite e outra para formar os trabalhadores, ou seja, produzem “documentos de identidade” bem distintos (SILVA, 2007). E que esta separação mostra-se de forma mais evidente nos anos finais da formação, quando os “quadros dirigentes” recebem uma educação mais generalista e até humanista para ingresso nos cursos superiores e a classe trabalhadora uma educação para o trabalho, especialmente o manual.

---

<sup>60</sup> Estava em curso, até o ano de 2016, no Congresso Nacional, proposta para reformulação do Ensino Médio no país, através do projeto de lei 6840/2013. Muitas organizações profissionais como a ANPUH e a Associação dos professores de Física, bem como sindicatos de professores e a ANDIFES têm se posicionado contra o projeto em questão. Em especial a ANDIFES denuncia o fato de que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional não é considerado pelo projeto e, dessa forma, é inviabilizado por ele. No final deste ano, em setembro, o Ministério da Educação baixou uma Medida Provisória, MP nº746, de 22 de setembro de 2016, que promove ainda mais impactos no Ensino Médio e inicia um processo de desconstrução do EMI que hoje é ofertado pelos Institutos Federais.

---

Dessa forma, não há dúvidas de que a análise dessas leis normativas e currículos, e das disputas que antecedem a sua construção, são muito importantes para compreensão do que será realizado ou não nas salas de aula. Como afirma Goodson (1995),

o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola. (GOODSON, 1995, p. 21).

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação do projeto do senador Darcy Ribeiro, a LDB, em 1996, e o Decreto 2.208, de 1997, dentre outras medidas, se instituiu a completa separação entre a formação profissional e o Ensino Médio, como já apontamos. Assim, esta modalidade de ensino passa a se destinar apenas para formação geral e para o ingresso nos cursos superiores, ou seja, passa a ser destinada a uma formação geral humanística.

A formação técnica para o mundo do trabalho fica desvinculada do Ensino Médio e poderia se dar em paralelo, mas não de forma articulada e/ou integrada. Para muitos autores, que pesquisavam e militavam pela construção de um sistema educacional que pusesse fim a esta dualidade e fosse ofertado de forma indistinta a todos os cidadãos, esse foi um período de grande retrocesso, em especial para o Ensino Médio e para a Educação Técnica Profissional.

Como afirma Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010),

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio técnico, mediante o Decreto n.2.208/97. Com efeito este decreto restabelece o dualismo, ainda que em outros termos, da educação dos anos finais, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13).

Os CEFETs e Escolas Técnicas Federais foram as instituições mais impactadas pelas reformas empreendidas durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). A legislação, inspirada nas políticas ditadas pelo Banco Mundial, previam uma profunda reestruturação na organização e oferta do ensino técnico

---

profissional no Brasil, com a transferência de boa parte das vagas e investimentos públicos para a iniciativa privada e para o terceiro setor, o sistema 5S<sup>61</sup> de organizações sociais<sup>62</sup>.

O Decreto 2.208/97, em seu artigo terceiro, assim determinava:

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2007).

O CEFET/BA e suas Unidades no interior foram impactados, assim como as outras instituições que formavam a rede, pelo Decreto 2.208/97, pela Portaria do Ministério da Educação de nº. 646, de 14 de maio de 1997<sup>63</sup>, e por seus desdobramentos. Já em 1998 não houve entradas para os antigos Cursos Técnicos de Segundo Grau. Ofertaram-se vagas apenas para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Médio propedêutico, para os Cursos Superiores e de Tecnólogos. Determinou-se a extinção da oferta dos cursos técnicos de segundo grau, assim como a expansão da rede via governo federal (RIBEIRO, 2007).

Na prática, os concursos para estas instituições quase se extinguíram, diminuindo as vagas para os professores das áreas propedêuticas, principalmente para a área de Humanas. A disciplina de História, que já figurava nestes cursos assim como as outras da área<sup>64</sup>, possuindo, no geral, nos cursos Técnicos de Segundo Grau ofertados, aulas nos dois primeiros anos, com carga horária entre 1 (uma) e 2 (duas) aulas semanais por ano<sup>65</sup>, teve sua presença

<sup>61</sup> O chamado Sistema 5S é composto pelos SESI, SENAI, IEL, SENAC e SESC.

<sup>62</sup> Organizações Sociais são "pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde" de acordo com o Art. 1º da Lei 9.637, de 15 de maio de 1998, sendo uma qualificação concedida pelo poder executivo, e desnecessária a contratação, via licitação, por parte do Estado. (Lei 9.637/98)

<sup>63</sup> A Portaria ministerial aprofunda e especifica as diretrizes do Decreto n. 2.208/97

<sup>64</sup> Somente com a Lei 11.684/2008 de 02 de junho de 2008 há a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Isso, na prática, significava que o CEFET/BA não ofertava tais disciplinas em seus cursos técnicos, mas apenas quando se tratava de subárea ligada à formação técnica, como no caso da disciplina Sociologia do Turismo, que compunha o currículo do Curso Técnico de Turismo, e permanece ofertada nos Cursos Técnicos Subsequentes. Assim, as disciplinas deste grupo podiam ser compreendidas como História, Geografia e Português, e, no máximo, Língua estrangeira.

<sup>65</sup> Os cursos que pesquisamos em Salvador foram os Técnicos em Turismo e Eletrotécnica. Na Unidade Eunápolis, pesquisamos no curso Técnico em Turismo.

extinta e sua existência na instituição se restringiu aos cursos de Ensino Médio propedêuticos, que não tinham um futuro assegurado.

A Portaria MEC Nº 646/97 assim estabelecia em artigo terceiro:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. Art. 4º - O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos. § 1º - O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria. § 2º - No cálculo do incremento das vagas previsto no caput deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo (MEC/PORTARIA MINISTERIAL, 1997, p. 3).

A disciplina de História cumpria oficialmente, assim como as outras disciplinas propedêuticas, o papel de preparar para o prosseguimento nos estudos, mas também terminava por interferir na formação desses futuros trabalhadores, uma vez que não são apenas os objetivos e as finalidades dispostos nas normas e currículos que orientam a ação e construção das disciplinas (GOODSON, 1995). O ensino de uma dada disciplina escolar ultrapassa os limites dispostos na legislação e/ou currículo. Na sua construção cotidiana, professores, alunos e demais sujeitos envolvidos nos processos formativos criam e recriam o disposto, o anunciado para a disciplina, para o currículo, para a escola. O dia-a-dia nas salas de aula é bem mais colorido que as formulações estabelecidas nos textos em branco e preto.

Com essas reformulações, que ocorrem a partir de 1997, a disciplina de História não tem mais participação na formação dos técnicos que concluíam o curso nestas instituições, por deixar de existir nos currículos. Assim, a questão é que esta disciplina deixa de participar deste dia-a-dia da formação do técnico de segundo grau. Importante lembrar que o que ocorreu no CEFET/BA não se constituiu em uma exceção naquele período. A legislação, as normativas e as políticas de investimento valiam para toda a rede de CEFETs e Escolas Técnicas Federais.

A reforma empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso colocavam para as Instituições Federais que ofertavam a educação técnica profissional a seguinte condição: o fim de sua expansão e a diminuição de investimentos. No caso dos cursos ou eram Ensino Médio

---

de formação geral para prosseguimento nos estudos, ou eram de formação técnica *strito sensu* e, neste caso, a disciplina de História estava completamente alijada de contribuir para formação técnica, assim como as outras disciplinas propedêuticas. Naquele momento, a indicada dualidade na educação brasileira, em especial para os anos finais de formação, no interior dessas instituições, se evidenciava com toda a força. O processo no CEFET/BA não foi exceção e tem sido, inclusive, objeto de estudos (RIBEIRO, 2007).

O Ensino Médio, pelo projeto colocado em andamento durante os oito anos do presidente Fernando Henrique Cardoso tinha uma identidade: preparar uma parte da população para o ingresso nos cursos superiores. Aos que não conseguissem chegar a este segmento de escolarização e/ou não prosseguissem nos estudos, era dada a opção da formação técnica profissional desvinculada da formação geral.

Nesse sentido, a disciplina de História deixa de existir na modalidade de ensino técnico profissional. A questão, porém, não é saber o sentido, os objetivos, o currículo, o currículo em ação, mas entender que a formação técnica profissional dos discentes prescinde dos saberes e conhecimentos produzidos por esse campo do conhecimento. A extinção desta disciplina e de outras corrobora um projeto que previa o esvaziamento do campo de formação humanística desses estudantes, acentuando a perspectiva de uma formação/treinamento que não se comprometia com a oferta de uma educação comprometida com uma leitura reflexiva e orientada do mundo.

O aluno/trabalhador que buscava esta modalidade de ensino traria conhecimentos da disciplina adquiridos em outros espaços e tempos, mas não teria como construir um diálogo a partir da disciplina de História, ao longo deste processo de formação técnica/profissional, já que esta não constaria de seu currículo de formação técnica. Se antes do Decreto 2.208/97, a disciplina aparecia como figurante nos cenários dos cursos Técnicos de Segundo Grau, a partir dele, no interior dos CEFET/BA, CEFETs e Escolas Técnicas tornou-se invisível e fadada à extinção.

Sem dúvida, o projeto de formação aligeirada de trabalhadores, adaptados e prontos a executar as tarefas e regras do mercado de trabalho, ganhava corpo com as políticas educacionais para o ensino médio e técnico profissional, ou para formação dos trabalhadores, naquele período. Isso trazia implicações claras, pelo esvaziamento da formação humanística e social, uma vez que foram retiradas disciplinas, dentre elas a de História, que oportunizavam a

---

aquisição de ferramentas que possibilitavam este aluno/futuro trabalhador a pensar, orientar-se e agir no mundo, para além do emprego das técnicas.

A concepção de que a disciplina de História possui importantes finalidades ou componentes formativos é defendida por um grande número de pesquisadores do campo do Ensino de História (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2007; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2011; MONTEIRO, 2014; KARNAL, 2004). Quais as finalidades e os sentidos atribuídos podem variar, mas existe uma clareza que essas finalidades são indissociáveis do seu ensino, mesmo quando essas são negadas ou não anunciadas. Isto porque a disciplina pode promover uma aprendizagem que possibilite “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010, p. 79).

Esse projeto posto em andamento com o Decreto 2.208/97 encontrou, no entanto, grandes resistências. Nas instituições da rede federal, inclusive no CEFET/BA, muitos debates, discussões e até greves se construíram como contraponto ao projeto que se implementava (RIBEIRO, 2007). O descontentamento com os rumos adotados pelas políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso mobilizou um contingente bem heterogêneo de eleitores em 2002, mas que possuíam um sentimento comum, a necessidade de mudança.

A eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva traz esta marca e este discurso de mudança. Em especial, no que tange às políticas educacionais, houve uma intensa mobilização e movimentação, no momento que antecede e sucede sua eleição, para por em movimento as transformações gestadas e discutidas ainda no momento de construção da LDB nas décadas de 1980/1990 e preterida pelo projeto Darcy Ribeiro. As modalidades que mais uma vez se colocam no centro das discussões são os anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio e a Educação Técnico Profissional.

## **2.2 A construção do Decreto 5.154/04: sua proposta de integração e seus limites**

A construção do Decreto 5.154/04 e a revogação do Decreto 2.208/97 estão envoltas em disputas explicitadas em uma série de documentos e textos acadêmicos (FRIGOTTO;

---

CIAVATTA; RAMOS, 2010). Esse é um processo que ilustra bem o período que sucedeu a posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva e mobilizou de forma considerável os que pesquisavam, militavam e atuavam na educação profissional no país. Os embates giravam em torno da organização de um novo modelo de educação e não apenas de um novo modelo de educação profissional, e em último caso, de um novo modelo de trabalhador/cidadão, cidadão/trabalhador.

Essa intensa mobilização, movimentação e tensão em torno das expectativas de mudanças podem ser percebidas no texto de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010), pesquisadores e partícipes deste processo.

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas no país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), bem como assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizadas com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos não governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 22-23).

Como já apontado neste trabalho, apesar da intensidade e da rapidez com que as discussões aconteciam bem como das mudanças entre os anos de 2003 e 2004, a construção do Decreto 5.154/04 não é fruto dos embates ocorridos apenas neste período. Esta é mais uma etapa da reconstrução do sistema educacional brasileiro para os anos finais da Educação Básica, ou do ensino médio e da educação técnico profissional, do período pós-redemocratização, ou pós 1980.

Claramente dois grandes projetos se colocam mais uma vez em disputa. O primeiro estabelece os anos finais como independente, preparatório para o ensino superior e com uma orientação puramente Humanística. Nele o ensino profissional é dissociado da formação geral e destinado aos que não conseguiram alcançar o Ensino Médio ou a Educação Superior. O outro projeto procura integrar a formação geral à técnica/profissional, dando-lhe a

---

possibilidade de prosseguir nos estudos com uma formação técnica/profissional que supere a expectativa de treinamento e de estrita inserção no mundo do trabalho.

Como consta da avaliação de alguns dos participantes da construção deste processo de discussão da nova organização da educação para os trabalhadores e do próprio Decreto 5.154/04,

o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.26-27).

Percebemos, de forma bastante explícita, que o grupo que conduzia este processo de construção da nova legislação, que orientaria a educação profissional no Brasil, posicionava-se a favor de uma proposta de integração e se inseria num grupo/setor que se denomina de progressista<sup>66</sup>. As críticas apresentadas ao Decreto 5.154/04 são resultado das avaliações e pesquisas feitas por muitos estudiosos que tiveram uma participação ativa e que, em sua maioria, compunham/compõem esse grupo que defende o ensino integrado, e que engendra as proposições de uma educação politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Assim,

o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre trabalho e educação, afirmava a necessária vinculação da educação com à prática social e o trabalho como princípio educativo. Se o saber tem autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. [...] Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especialistas, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.35).

As leituras dos textos produzidos pelos autores acima citados devem levar em consideração as posições que eles defendem. Não que suas avaliações acerca do processo de construção e implantação do Decreto 5.154/04 não sejam válidas ou de menor importância, mas porque são, explicitamente, informadas por um projeto defendido, não apenas no âmbito das proposições acadêmicas, mas da atuação militante neste processo. Assim, há uma dupla possibilidade de apropriação: a de referencial teórico e bibliográfico e a documental, uma vez

<sup>66</sup> Vinculados teoricamente ao grupo das Pedagogias Críticas ou Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008).

que os autores também foram e são sujeitos em disputa na construção do projeto de Ensino Médio e Técnico Profissional no país pós 1980.

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 desta 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).

Nesse cenário, esses sujeitos/pesquisadores apontam os riscos de termos consolidado os antigos “cursos técnicos” divorciados da ideia de uma integração que promoveria uma educação politécnica e/ou a especialização de instituições nesta modalidade de ensino, o que mais uma vez aprofundaria o divórcio entre o Ensino Médio regular e a Educação Técnica Profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010), o que iria de encontro às proposições de uma educação orientada pelos princípios da politécnica. A confirmação de tais hipóteses, no entanto, segundo esses mesmos autores, carece de investigação dos processos, ainda em curso, dentro e fora dessas instituições federais de ensino (RAMOS, 2010).

### **2.2.1. Educação Politécnica e o Decreto 5.154/04**

A perspectiva de uma educação politécnica, que coloca a categoria trabalho como princípio educativo, e que vem informando as propostas de uma Educação Técnica Profissional Integrada, situa-se no campo dos estudos da Educação e Trabalho<sup>67</sup>, e vincula-se aos estudos de orientação marxista<sup>68</sup>, as chamadas *Pedagogias Críticas* (SAVIANI, 2008)<sup>69</sup>. Os autores que defendem uma proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

<sup>67</sup> Esse é um Campo de pesquisa consolidado no Brasil, com uma grande e respeitável produção. Conta com grupos de pesquisas nas principais universidades brasileiras e um GT atuante na ANPED.

<sup>68</sup> O que não significa que as proposições e defesa de Educação Técnica Profissional Integrada ao Ensino Médio, em uma visão orientada pela politécnica, seja uma proposta consensual entre os pesquisadores da educação de orientação marxista. Vide as críticas de Nosella (2007).

<sup>69</sup> Esse termo, apresentado por Saviani, autor referenciado pelos trabalhos que tratam de Educação Politécnica, refere-se a teorias postuladas no Brasil pós 1980 e se constituíram, naquele momento da “necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2008, p. 402).

no Brasil, e que estiveram envolvidos com a construção do Decreto 5.154/04, em geral, defendem a concepção uma de educação politécnica<sup>70</sup> (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A proposta de educação politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo e a construção da “escola unitária” consta das preocupações e escritos de Gramsci, inspirado pelas proposições de Marx e Engels. Esses autores são referências para diversas obras que informam a proposta de EMI e/ou uma educação politécnica no Brasil, inclusive os PPIs do IFBA de 2009 e 2014.

Os autores que defendem, mesmo com ponderações, o Decreto 5.154/04, seus encaminhamentos e desdobramentos nas políticas públicas recorrem, muitas vezes, aos escritos e às categorias de Gramsci, apoiando-se na ideia que a construção de um projeto para a escola e educação, perpassa a perspectiva de um projeto de construção de sociedade. Compreendendo que as escolas tendem a estabelecer previamente os papéis e as funções dos sujeitos na sociedade. Sendo assim, a necessária a construção de uma escola/educação que possibilite romper a dicotomização e hierarquização que elas promovem, e também possibilitar a formação de trabalhadores que subvertam essa lógica e transformem a sociedade.

Segundo Gramsci (2001),

a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária - média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Nosso trabalho não tem a pretensão de esgotar, nem mesmo de verticalizar as discussões acerca da educação politécnica ou da construção da escola unitária. Pretendemos aqui compreender como pensam os autores que estão envolvidos, no Brasil, nas últimas três

---

<sup>70</sup> A discussão que cerca a nomenclatura Educação Politécnica ou Politecnia empreendida por autores como Nosella (2007) e Saviani (2007) não se resumem a questões semânticas, mas de defesa de ideias acerca dos projetos de educação para os cidadãos/trabalhadores. Apesar e para além desta discussão, o termo tem sido amplamente utilizado pelos autores/sujeitos que estamos utilizando em nossa pesquisa, para nomear um projeto de educação integrada, orientado pelo trabalho como princípio educativo e que pretende romper com a dualidade histórica da educação no Brasil.

---

décadas, nos debates acerca do ensino médio, da educação técnica profissional, na construção e implementação do Decreto 5.154/04, e que norteiam os PPIs da instituição que pesquisamos. Buscamos entender quais referenciais são utilizados, bem como as proposições e as críticas que formulam .

Isso feito, nosso intuito é discutir as propostas para o ensino das ciências Humanas, em especial para a disciplina de História, que engendram suas proposições, uma vez que esses mesmos autores orientam e informam os PPIs do IFBA e os Planos dos Cursos de EMI de Manutenção Industrial e o de Automação Industrial ofertados pelo *Campus* Salvador que analisamos.

Como poderemos ver, as categorias politecnia, educação politécnica e ensino politécnico aparecem, com suas respectivas definições, em vários textos de autores que pesquisaram/pesquisam, bem como participaram das discussões, acadêmicas ou não, que envolveram a educação técnica profissional no Brasil durante o período de redemocratização pós 1980 (NOSELLA, 2007).

Para Machado (1991),

[...] no ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto de estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida. (MACHADO, 1991, p. 129).

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010) afirmam que

o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre Educação Básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 35-36).

Saviani (2003), um dos precursores e pesquisador referenciado em muitas obras no Brasil, declara que

---

a ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade, e que, portanto, nos permite compreender seu funcionamento. (SAVIANI, 2003, p. 142)

No *Dicionário da Educação Profissional*, uma obra coletiva, organizado pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FAE da UFMG, publicado em 2000, e contratado pelo governo do estado de Minas Gerais, há um verbete específico para o termo politecnia:

[...] Na teoria pedagógica, ela tem, entretanto, um emprego mais rico e complexo, de grande relevância contemporânea em razão das atuais mudanças tecnológicas, apesar de ter sido introduzida ainda no século XIX, nas propostas de Karl Marx para educação. Nestes termos, refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ele compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre a educação e trabalho e do dualismo do ensino geral/acadêmico e ensino profissional, que seriam expressões da divisão social do trabalho. [...]. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 249).

Nosella (2007) aponta que o termo politecnia não existe nos dicionários, tratando-se, assim, de um neologismo, faz críticas ao seu uso e a sua defesa, nas propostas de uma educação técnica profissional para o EMI, realizadas por autores marxistas, que operam com essa categoria. Afirma que muitos pesquisadores, de forma equivocada, que são do campo da educação e trabalho, ainda identificam, de forma quase espontânea, a “politecnia com a proposta educacional socialista” (NOSELLA, 2007, p. 143). Apesar de indicar que a definição utilizada por tais autores, engendra a superação da dicotomia na formação dos trabalhadores e sua vinculação com uma ideia de educação orientada pelos pressupostos do marxismo.

Os termos/categorias Politecnia e Educação Politécnica têm sido utilizados por esses autores/sujeitos da construção do Decreto em questão e das políticas públicas que instituíram os Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional como orientadores de uma proposta educacional que supere a dicotomia formação geral X formação para o trabalho. Mais que isso, os termos têm sido usados como uma proposta que colabore para a construção de uma “escola unitária” e que possibilite a educação de todos os cidadãos, tendo o trabalho como princípio educativo.

O pressuposto marxista que o *trabalho* distingue o homem norteia essas produções e propostas.

---

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Segundo esses autores, esta capacidade que o homem possui de transformar a natureza pelo trabalho, de forma orientada e com objetivos, baliza e justifica as proposições contidas em seus textos, bem como em suas críticas a educação dual ofertada na sociedade brasileira e capitalista de forma geral (SAVIANI, 1994). Os argumentos defendidos orientam-se pela noção de que é impossível a outros seres realizar a tarefa de planejar, executar e avaliar seu trabalho ou a ação de transformar a natureza. Assim, o homem, ao educar-se deveria não ter alijadas suas capacidades intrínsecas de pensar/executar/pensar, não necessariamente nesta ordem, mas de forma dialética. Como afirma Saviani,

trabalhar não é outra coisa a não ser agir sobre a natureza e transformá-la. Essa ação transformadora da natureza é guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciador da ação humana. Os animais agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos. Eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, mas o homem sim. (SAVIANI, 2003, p. 133)

A educação politécnica seria capaz de reunir as dimensões humanas na transformação da natureza pelo trabalho. O homem formado por uma educação norteada por esses princípios teria uma formação teórico/prática e, assim, o dualismo histórico, típico do nosso sistema escolar, seria encerrado. Advém daí as críticas, especialmente de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010), ao Decreto 5.154/04 e seus desdobramentos, em especial, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional (FRIGOTTO, 2010). Isso porque a ideia de uma educação politécnica transcenderia a formação técnico/profissional e não deveria ser exclusiva de uma modalidade ou nível de ensino, mas ser constitutiva de toda a Educação Básica.

Os mesmos autores, entretanto, indicam que o Decreto foi construído nos limites, e dentro das possibilidades da democracia representativa do sistema capitalista. Entendem que tal Decreto se constitui em um avanço, porém não representa o exemplo ideal de normatização de uma educação politécnica, mas que seria um passo.

---

Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos de trabalhadores. A possibilidade de integrar a formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 45).

Os autores ressaltam que o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, no que está estabelecido pelo Decreto 5.154/04, avança no sentido de integrar uma formação profissional à Educação Básica, sem prejuízo desta. O ideal de formação politécnica compreende a não necessidade de uma formação específica, para o mercado, mas para o manejo com o mundo do trabalho.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. [...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]. (CIAVATTA, 2010, p. 84)

O Decreto proíbe a redução da carga horária da formação geral em detrimento da técnica, o que ocorria nas antigas modalidades de ensino técnico, ofertadas sob a Lei 5.692/71. O documento indica em seu parágrafo segundo que:

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004).

Já no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 39 de outubro de 2004, fica evidenciada a distinção entre o proposto como ensino integrado pelo Decreto e o que estava posto na Lei 5.692/71. “Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei 5.692/71.” (Parecer CNE/CEB/, n. 39, 2004, p.5).

---

Na Resolução nº 06 de 2012 do CNE/CEB, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio” ficam definidas as correlações entre as cargas horárias das disciplinas que compõem o núcleo técnico, as disciplinas do núcleo básico e politécnico, evidenciando, também, a necessidade de composição de cursos de EMI que não ofereçam uma formação com pesos desproporcionais entre as áreas. Em seu artigo 27, a Resolução dispõe que

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas. (Resolução CNE/CEB, 2012, p. 8).

O IFBA e seus *campi*, bem como os demais institutos que foram criados por força do 11.892/08 e eram orientados pelo Decreto 5.154/04 e das regulamentações que se seguiram, passam a ofertar uma Educação Técnica Profissional Integrada ao Ensino Médio balizados por uma proposta que se dispõe a romper com a histórica dualidade de formação: a geral (humanístico-teórica) e a técnica (trabalho/prática).

Os cursos ofertados por essas instituições a partir de 2004 devem pautar-se pelo Parecer do CNE que indica:

para oferta dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio os critérios são os seguintes: 1. O atendimento as demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; 2.a conciliação com as demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e suas reais condições de viabilização das propostas; 3. a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país; 4.a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica. (PARECER CNE/CEB Nº 39/2004, p. 10)

Os cursos EMI, apesar de não terem como objetivo apenas o atendimento ao mercado de trabalho e de considerar as outras variáveis indicadas no Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, possuem uma terminalidade formativa específica e os alunos que os cursam se formam técnicos “em”: manutenção industrial, automação industrial, operações químicas, edificações,

etc., obedecendo, assim, ao disposto no Decreto 5.154/04, mas se afastando do “tipo ideal” de educação politécnica defendido por muitos autores.

O Decreto, em seu parágrafo primeiro determina que:

§ 1o Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria. (BRASIL, 2004)

Nos Planos dos Cursos, ou nas suas “partituras”, os cursos Técnicos Profissionais Integrados ao Ensino Médio de Automação Industrial (EMAI) e o de Mecânica Industrial (EMMI) do IFBA/*Campus* Salvador<sup>71</sup>, que foram analisados nesta pesquisa, ofertados desde 2006, possuem um total de 3840 horas e 3360 horas respectivamente, fora as horas de estágio que são distribuídas ao longo de quatro anos<sup>72</sup>.

**Tabela 2 - Distribuição da Carga Horária Anual<sup>73</sup> por série dos Cursos Pesquisados**

CURSOS	ANO E CARGA HORÁRIA ANUAL				CH TOTAL
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
<b>Automação Industrial</b>	870	900	930	1140	3840
<b>Manutenção Mecânica Industrial</b>	930	810	840	840	3420

**Fonte:** Planos de Curso Aprovados pelo CONSUP

A carga horária dos cursos, apresentada na Tabela 2, contempla as disciplinas de formação geral e as técnicas, não havendo, portanto, formalmente, o descumprimento do disposto no Decreto e nas normativas que o regulamentam. O que não significa que esses Planos de Curso, com seus currículos anunciados, terão suas “partituras” executadas tal qual foram pensadas e depois compostas<sup>74</sup> (SACRISTÁN, 2013).

<sup>71</sup> Assim como todos os outros ofertados a partir de 2006, apresentados no Quadro 4, no Capítulo 1, p. 69.

<sup>72</sup> As matrizes curriculares destes cursos estão no Anexo 1.

<sup>73</sup> Toda a carga horária apresentada é em hora/aula de 60 minutos e não estão computadas as horas de estágio.

<sup>74</sup> Veremos no capítulo 3 que entre o anunciado como uma proposta de EMI nestes Planos de Curso, mesmo no “texto”, evidencia-se uma distância na efetivação do projeto de integração, muito maior quando se trata da construção de uma proposta de educação politécnica.

### 2.3 Pensando a disciplina de História nas propostas de Educação Integrada: uma discussão preliminar

As questões postas nas discussões teóricas, normativas e leis apresentadas acima colocam alguns dos desafios que enfrentamos no curso da nossa pesquisa. Talvez o maior deles seja pensar teoricamente o nosso objeto, o ensino de História no Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, que estando em um campo de fronteira, deve se orientar a partir do Campo da Educação Profissional, da Educação e do Ensino de História.

Dessa forma, fizemos um exercício de analisar qual o lugar e o sentido da disciplina de História e do seu currículo em uma proposta de EMI, na concepção de uma educação politécnica, nos trabalhos que pesquisam e defendem essa modalidade e projeto no Brasil, e que se constituem nas referências dos PPIs do IFBA, e, por conseguinte, dos Planos dos Cursos do *Campus* Salvador. Em outras palavras, qual o lugar, objetivos e finalidades do ensino da disciplina de História, no Campo da Educação Profissional, em especial nos trabalhos que se dedicam a entender a Educação e Trabalho, de orientação marxista, que fazem a defesa da politecnicidade?

Fazer essa discussão é importante, uma vez que o ensino de História no IFBA/*Campus* Salvador, no período de 2004 a 2014, foi constituído e construído a partir das discussões, proposições e das categorias construídas e defendidas por esse Campo e seus pesquisadores. Entendemos que não há uma relação simétrica entre o proposto e o realizado para a disciplina. Como afirma Ferretti (2011, p.801), “sua mera existência não resulta em garantia que uma proposta educativa seja colocada em prática”. Por outro lado, o entendimento da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional nos ajudou a compreender os percursos da disciplina na instituição no período recortado.

Entendemos, como Sacristán (2005), que o enunciado para uma disciplina, ou uma modalidade de ensino, não encerra o real. Não é o espelho das práticas em sala de aula, e especialmente, da aprendizagem dos estudantes. O autor afirma que há uma

Impossibilidade total de pretender que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam a resultados de aprendizagem totalmente simétricos, como se os resultados fossem uma cópia dos objetivos ou esses fossem efeitos antecipados. [...] mas a distância inevitável entre ensinar e aprender é

---

a que existe entre a intenção da ação de influenciar o desenvolvimento da prática. (SACRISTÁN, 2005, p. 111).

Nosso problema de pesquisa não passa por analisar as práticas do ensino, muito menos a aprendizagem histórica promovida por elas, no interior do IFBA/*Campus* Salvador, mas compreender o lugar e o sentido da disciplina de História no currículo de EMI de dois cursos ofertados neste *Campus*. Os estudos dos documentos curriculares prescritos não são desconsiderados por Sacristán. O autor considera-os importantes para a compreensão do currículo real, já que se apresenta como suas intenções, e assim como ele e autores como Goodson, entendemos ser uma das abordagens possíveis nos estudos sobre o currículo.

Consideramos muito importante a compreensão destas intenções, do texto, da partitura, do currículo prescrito para disciplina de História no contexto de cursos de EMI por ser uma questão, como já indicamos, raramente debatida. A resposta à questão que nos colocamos, diante das poucas pesquisas que possuem um objeto similar ao nosso, enfrentou alguns desafios no processo de construção de nosso trabalho. Na dissertação de Lima (2015) sobre o ensino de História no EMI de Turismo, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, a autora afirma:

tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo, do hoje denominado IFRN/*Campus* Natal-Central, sob a égide da matriz curricular 2005-2011. Para tanto, analisamos as propostas para o Ensino de História no currículo do referido curso, tendo como norte as discussões empreendidas acerca dessa área de conhecimento e suas repercussões nas práticas dos professores. A proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) é de inserir o trabalho como princípio educativo, considerando não somente sua dimensão produtiva, mas suas dimensões históricas, ontológicas e sociais. (LIMA, 2015, p.7)

No trabalho de dissertação de Souza (2010), intitulado “Educação Profissional: História e Ensino de História, a preocupação da autora é:

Nesse trabalho nos dedicamos a compreender a concepção de escola deste e de outros autores preocupados em tornar a escola uma ambiente de formação geral, profissional e política de forma integrada. [...]Este trabalho manifesta assim o interesse de contribuir para que isso aconteça e aponta o ensino de História como uma possibilidade de integração no presente, entre os jovens, suas vivências, carências e, sobretudo, suas expectativas em relação ao futuro, a partir da compreensão do passado. (SOUZA, 2010, p. 6)

---

No trabalho de Araújo; Sá; Santos e Silva (2012), os autores indicam que:

Este artigo apresenta resultados de uma investigação realizada de agosto de 2009 a novembro de 2010, que pretendia fornecer subsídios para a compreensão do atual momento da educação profissional no país e, neste contexto, analisar as contribuições do estudo de História no ensino técnico integrado de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, para a formação do profissional de Edificações. (ARAÚJO; Sá; Santos e Silva, 2012, p. 1)

Dessa forma, é perceptível que o Ensino de História no EMI começa a ser analisado como um objeto, mas em trabalhos esparsos e a partir de um viés teórico que contempla o campo da Educação e do Trabalho. Não se constituiu ainda uma discussão acerca do lugar e sentido do ensino da disciplina e seu currículo que incorpore preocupações pertinentes e específicas à disciplina nesta modalidade de ensino. A análise da bibliografia desses trabalhos indica um grande peso para obras do campo da Educação e Trabalho e da historiografia, em especial a marxista, e secundariamente trabalhos acerca do ensino da disciplina ou do ensino da disciplina da EP.

Assim, em geral, os autores que tratam do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e/ou da Educação Politécnica não evidenciam discussões acerca dos objetivos e das finalidades das disciplinas em específico. Normalmente, se discute o papel das áreas, geral e técnica/tecnológica, no processo de formação. Pontualmente encontramos alguns indícios de como seria o trabalho com a disciplina de História, ou da área de Humanas. Não foi nossa intenção fazer um estado da arte do Campo Educação e Trabalho, menos ainda das pesquisas acerca da Educação Técnica Profissional ou Educação Politécnica. Os autores que utilizamos são, preferencialmente, sujeitos do processo de discussão e construção da modalidade EMI, bem como as referências de muitos trabalhos de pesquisa e dos PPIs do IFBA.

No texto de Ramos (2010) temos a indicação de como as Ciências Humanas e Sociais integrariam um EMI, inspirado nesta perspectiva politécnica.

O estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e Linguagens, pode contribuir para compreensão do processo histórico-social da produção do conhecimento mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua “obviedade” aparente. (RAMOS, 2010, p. 121).

---

Nesses trabalhos evidencia-se a noção de que as disciplinas escolares que comporiam um currículo integrado deveriam ser compreendidas na sua historicidade. Nenhuma estrutura escolar, curricular ou disciplinar deveria ser vista ou tratada de forma naturalizada, mas compreendida no processo histórico de sua construção, assim como uma disciplina escolar não deve ser trabalhada a partir da mera didatização dos campos seus científicos. Os procedimentos e as metodologias próprios das disciplinas deveriam ser apresentados e problematizados, bem como os conteúdos deveriam ser recortados e explicados segundo os projetos de ensino e suas finalidades (RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2010). Ramos (2010) afirma que

é preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de sua organização curricular. [...] Aprender os sentidos dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente [...]. (RAMOS, 2010, p. 107).

A posição de Ramos (2010) não significa uma opção teórica orientada no Campo dos estudos da História das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). A ideia é que as instituições educacionais e escolares são frutos dos embates históricos e resultantes das necessidades formativas das estruturas econômicas dominantes. A escola seria o lugar de formação dos dirigentes ou da classe trabalhadora, assim, o mais importante seria desnaturalizar a instituição e desvelar seus objetivos formativos.

Evidencia-se, portanto, a afirmação da disciplinaridade e da importância no ensino dos conhecimentos/saberes, historicamente produzidos (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2003; CIAVATTA, 2010), uma vez que “esses saberes são tanto os conhecimentos construídos historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto daqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2010, p. 118).

Nesse sentido, o ensino não deve apenas promover ou fornecer ferramentas para tornar o aluno apto a aprender a aprender, mas os conteúdos disciplinares possuem sentido e são um ponto inicial necessário no movimento dialógico de aquisição e posterior construção de novos conhecimentos pelos alunos. Várias são as críticas apresentadas por esses autores às propostas de ensino que colocam o professor como mediador e que possui centralidade na aquisição de habilidades e competências. Esses trabalhos filiam-se às proposições da “Pedagogia

---

Histórico-Crítica”, tecem severas críticas às propostas que naturalizam os processos de aprendizagem, e por isso são consideradas como “biologizantes”(FACCI, 2011).

Quanto à disciplina de História, as pistas são ainda menos explícitas, e as intenções acerca do seu lugar e sentido são bem inespecíficas. Em alguns fragmentos de textos, exemplos da possibilidade de integração curricular, ou do trabalho com ensino integrado, o ensino da disciplina de História é apresentado de forma a exemplificar as propostas apresentadas. No texto<sup>75</sup> de Saviani (2003), “O choque teórico da politécnica”, o autor dá alguns indícios de qual seria o lugar e objetivo da disciplina de História na Educação Politécnica. Em um primeiro momento indica como ela se apresenta e em seguida aponta como poderia ser superada essa forma tradicional de ensino para disciplina de História:

No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço.[...] Se, digamos, o professor de história apenas desenvolve o currículo convencional – História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea – com todas aquelas noções de certo modo abstratas, desvinculadas do objetivo específico do Politécnico da Saúde, esta contribuição da história resulta muito prejudicada. É imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso (SAVIANI, 2003, p. 135-143).

Não encontramos autores, até o momento, que apresentem uma proposta para o ensino de História no Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional. No entanto, podemos compreender o lugar, os objetivos e as finalidades do ensino da disciplina através das discussões que permeiam esse campo e que defendem essa modalidade de ensino, a partir da concepção de uma educação politécnica. Essa proposta anuncia sua filiação a uma teoria marxista, assumindo o trabalho como categoria principal, que deveria orientar as intenções

---

<sup>75</sup> O texto em questão é resultante de uma palestra proferida no seminário organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

---

postas nas propostas curriculares e de seleção de conteúdos. De acordo com Ramos (2010),

[...] a história da humanidade é a história da produção da existência Humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é a mediação ontológica e histórica da produção e do conhecimento. (RAMOS, 2010, p. 114).

Por outro lado, Ciavatta (2010) aponta que as escolas ainda se constituem em lugares de memória, inseridas em um mundo que se desconstrói numa rapidez como nunca antes vista. No projeto de EMI à educação Técnica Profissional a proposta é que a escola se reinvente e se reafirme como um lugar de memória construído pela comunidade escolar e comprometida com a “formação do ser humano no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2010, p. 94).

Compreendemos, nesse sentido, que o ensino de História em uma proposta de EMI à Educação Técnica Profissional possui centralidade, pois nesta, de forma geral, o homem é compreendido como um sujeito histórico que assim se constituiu pelo trabalho, ação que realiza transformando a natureza e em relação com outros homens, produzindo, desta forma, conhecimentos e saberes; conhecimento que deve ser adquirido e construído a partir do entendimento da produção histórica de si mesmo.

Todos os conhecimentos, gerais ou técnicos, devem ser trabalhados a partir das discussões históricas de sua produção, incorporando, assim, aspectos da sua metodologia. No caso da disciplina de História, não seria errado pensar que a incorporação de temas relacionadas à produção do conhecimento histórico e da historiografia seriam conteúdos importantes na seleção curricular para esta modalidade de ensino, uma vez que estes dariam a historicidade ao ensino deste conhecimento.

As estruturas econômicas de produção possuem prevalência nas explicações das relações sociais e de poder apresentadas por esses autores. Os sujeitos se constituem a partir do lugar ou classe social e dos embates que travam a partir desse lugar ou classe. A compreensão dessas estruturas ou dos “modos de produção” seriam as chaves para um ensino História que não fosse transmissivo e que cumprisse a finalidade de formar “sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente de sua realidade [...]” (RAMOS, 2010, p. 124).

---

A interdisciplinaridade é outro importante elemento que constituiu a proposta de um EMI para a Educação Técnica Profissional. É uma chave importante para superar o ensino marcado pelo dualismo. Integrar a formação geral e a técnica se dá não pela justaposição de disciplinas em currículo, mas na integração destas formações, através e dentre outras possibilidades, do trabalho interdisciplinar devendo, portanto, se constituir em um método. A partir da leitura dos trabalhos que defendem a proposta de uma educação integrada, poderíamos compreender que também o ensino da disciplina de História deveria ser pensado por esse viés interdisciplinar e, dada a sua centralidade na proposta curricular, seria como uma teia a unir e promover discussões, como nos exemplos que já apresentamos.

A ideia de interdisciplinaridade não implicaria na abolição dos limites, procedimentos e conteúdos próprios das disciplinas, mas pensá-las num trabalho que prioriza a compreensão do todo, a partir do entendimento, do diálogo e da relação entre as partes. Nesta linha, Ramos afirma que “a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação dos conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados pelas disciplinas” (RAMOS, 2010, p. 116). Assim, não seria o caso de trabalhos por áreas de conhecimento, mas disciplinarmente tematizado por muitas disciplinas.

A disciplina de História aparece indicada em alguns exemplos de trabalho interdisciplinar, especialmente pela importância dada à compreensão da historicidade do conhecimento que tal proposta defende. Assim, a História aparece como elemento que problematiza e oferece sentido ao estudo do conhecimento, bem como da própria formação técnica profissional. Dessa forma, poderíamos pensar que o ensino da referida disciplina também é dotado desta centralidade em uma proposta de currículo integrado. Apesar de não tratar especificamente do ensino de História, Ramos (2010) nos apresenta um interessante ponto de vista acerca do currículo integrado, tomando como exemplo o estudo do pH:

[...] o conceito de pH foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se da função logarítma. O logaritmo, portanto, antes de ser fundamento para o conceito de pH, é um conceito matemático apropriado por finalidades específicas. Além disso, o conceito de pH, ao tempo que é utilizado em técnicas de medida de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica de cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, [...]. No caso das Ciências Sociais, por exemplo, por consequência de fatos ou partindo-se da reflexão sobre o mundo

---

contemporâneo, de suas características produtivas e culturais, chega ao conhecimento da História sincrônica e diacronicamente. (RAMOS, 2010, p. 121).

Na proposta da Educação Integrada à Educação Técnica Profissional ficam enunciadas as finalidades de romper com um dualismo educacional, para assim formar sujeitos capazes de pensar, executar e gerir sua vida pessoal e profissional, agindo de forma “crítica e consciente” na sociedade.

Em outras palavras, formar “sujeitos históricos” capazes de formular críticas à sociedade capitalista na qual estão inseridos e contribuir para construção de uma “sociedade mais justa”. Ramos (2010, p.108) afirma que um dos pressupostos de um currículo integrado é que “conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive”. Ciavatta (2010, p.98), por sua vez, explica que “o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade [...]”.

Acreditamos que, apesar de não anunciado, dentre as finalidades formativas colocadas, não apenas para disciplina de História, mas para a área de Humanas, estaria a de propiciar um ensino que contribuísse para a formação desse sujeito que se compreendesse histórico. Capaz de entender, agir e transformar sua própria realidade, mas especialmente contribuir para uma transformação social mais ampla.

Nos textos acadêmicos que analisamos, e nos próprios PPIs e Planos de Curso do IFBA/Campus Salvador, o que transforma a História é a luta dos homens em sociedade ao longo do tempo. E em virtude da filiação destes à teoria marxista, percebe-se a incorporação dos diferentes sujeitos, em especial, para aqueles que a História tem guardado grandes silêncios. No entanto, os fenômenos macros se sobrepõem aos sujeitos, bem como as mudanças estruturais soterram as lutas dos homens e das mulheres pela história. Dessa forma, a questão que se coloca é qual(ais) realidade(s) o ensino de História estaria mais comprometido ou teria como finalidade primeira de transformar.

No capítulo 1, demos ênfase ao fato de que alguns trabalhos que tinham por objeto a História do IFBA ou da Educação Profissional na Bahia, e/ou a incorporava para as discussões de seus objetos relacionados essa modalidade de ensino, construíam uma narrativa histórica calcada nas grandes mudanças estruturais e na linearidade explicativa. Quando nos aproximamos das suas referências e filiações, percebemos suas proximidades teóricas com esse campo.

---

No caso específico da disciplina de História, ainda há muito que se discutir e pesquisar acerca do seu ensino em uma concepção de Educação Integrada à Educação Técnica Profissional e/ou nos espaços que ofertam EMI à Educação Técnica Profissional. Pensar a partir do campo do Ensino de História, um ensino orientado por essas perspectivas ou para estes espaços, pode levar à construção de propostas mais específicas para o trabalho da disciplina com esta modalidade de ensino. Do mesmo modo, investigar as instituições que ofertam esta modalidade e o que vem se construindo no ensino e nos currículos da disciplina pode trazer elementos valiosos para esse debate específico, bem como para o campo do ensino de História de forma geral.

Vale ressaltar que a oferta de vagas para o Ensino Médio na modalidade integrada à formação Técnico Profissional vem crescendo exponencialmente desde 2004, em se tratando só da rede federal com seus institutos. Por exemplo, na Bahia, em 2004, eram apenas 6 unidades da rede federal ofertando vagas e em 2015 são 18 unidades somente do IFBA, sem considerar o IF/Baiano. Assim, durante este período, o ensino de História vem se construindo nestas instituições, em que pelo menos formalmente há a incorporação dessa proposta educacional, independente das discussões acadêmicas sobre seu lugar, seus objetivos e suas finalidades em um currículo orientado por essas proposições.

No momento, tentamos traçar possibilidades de pensar o lugar, o sentido, o objetivo e as finalidades dessa disciplina orientadas por essa proposta no IFBA/*Campus* Salvador, com as pistas apresentadas pelos debates de autores que são referências e sujeitos da discussão nacional acerca do Ensino Integrado à Educação Técnica Profissional e Educação Politécnica, e também conduzem as normativas do IFBA, entre os anos de 2004-2014. Como e se adentraram e orientaram a construção dos PPIs do IFBA e dos Planos de Curso do *Campus* Salvador, assim como quais as leituras e interpretações que os sujeitos viventes empreenderam, discutiremos no próximo capítulo.

---

### **CAPÍTULO 3. SOBRE O PRESCRITO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL NO IFBA: O LUGAR E O SENTIDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ENTRE 2006 E 2015.**

#### **3.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA (2008 e 2014): o texto, sua construção e os enunciados sobre a instituição**

As rápidas transformações pelas quais passou o IFBA durante os primeiros anos do novo milênio incluíram mudanças na escolha de seus gestores. Muitas dessas transformações estão ancoradas na reorganização política e na legislação da educação dos trabalhadores posta em andamento a partir da eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva e do Decreto 5.154/04.

Até 2005, a escolha do Diretor Geral do CEFET/BA seguia os ritos de uma consulta à comunidade. Em seguida, era produzida uma lista com os três nomes mais votados, a qual era encaminhada para o Ministério da Educação. De posse da lista, o Ministro escolhia um dos nomes, não necessariamente o mais votado, para ocupar o cargo máximo de Diretor Geral, em um processo muito similar, naquele momento, ao das Universidades Federais. Já a gestão das unidades do interior era realizada por diretores indicados pelo Diretor Geral, sem consulta, nem critério pré-estabelecido.

A professora Aurina Sacramento, Diretora Geral do CEFET/BA, e depois Reitora do IFBA entre 2006 e 2014, havia concorrido em duas consultas<sup>76</sup> anteriores até ser empossada pela primeira vez em 2006. Mesmo obtendo a maior votação nestas consultas, não foi indicada como Diretora Geral em nenhuma delas pelo ministério. Seu antecessor, o professor Rui Pereira Santana, mesmo não ficando em primeiro na consulta, foi escolhido como Diretor Geral pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato. Esse não foi um caso isolado no cenário nacional daquele momento, por isso, a democratização e o respeito às escolhas da

---

<sup>76</sup> A escolha dos Diretores Gerais do antigo CEFET/BA ocorria por consulta à comunidade, e em seguida se encaminhava uma lista com os três nomes mais votados para o Ministério da Educação, uma “Lista Tríplice”. O ministro tinha a prerrogativa de escolher para dirigir a instituição um dos três nomes indicados na consulta.

---

comunidade se constituíam em pontos de pauta da reivindicação dos trabalhadores dos CEFET de todo o país, e eram condições para a constituição de uma gestão e uma educação mais democráticas nessas instituições.

Em 2005, já no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, uma nova consulta foi realizada com a comunidade do CEFET/BA. A professora Aurina Sacramento foi novamente a mais votada, a lista foi encaminhada para o Ministério da Educação, naquele momento sob a gestão de Fernando Haddad, e desta vez acatou-se a escolha da comunidade.

O processo de escolha dos dirigentes dessas instituições federais foi regulamentado com o Decreto 6.986 de 20 de outubro de 2009, o qual dispõe o seguinte:

Art. 1º—Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, serão dirigidos por um Reitor, nomeado pelo Presidente da República, a partir da indicação feita pela comunidade escolar, de acordo com o disposto neste Decreto.

Parágrafo único. Os *campi* que integram cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia serão dirigidos por Diretores-Gerais nomeados pelo Reitor, após processo de consulta à comunidade respectiva. (BRASIL, 2009).

A democratização das instituições perpassou o projeto que se anunciava e se queria implementar naquele momento, e respondia e se conjugava com as lutas históricas dos trabalhadores da educação no país. As proposições acerca da democratização das instituições iam além das escolhas dos seus gestores. A perspectiva é que a própria normatização e organização das mesmas deveriam por em curso esse processo de democratização.

O primeiro PPI foi discutido, organizado e votado logo após a posse da Professora Aurina. No caso do IFBA, a comunidade solicitava, além do direito a escolhas, uma maior participação na construção e condução dos projetos institucionais<sup>77</sup>. A construção dos PPIs no interior do CEFET/BA-IFBA<sup>78</sup> é indicada como uma das tentativas de responder a essas demandas. Assim consta no texto do PPI de 2008:

Resultado de uma busca por Gestão democrática: Buscamos, na construção deste projeto, uma metodologia de trabalho que contemplasse a participação de toda a comunidade acadêmica do CEFET-BA. Esta não é uma decisão

---

<sup>77</sup> Na Introdução dos documentos dos dois PPI temos anunciados que estes são resultados da vontade da comunidade de democratizar o espaço institucional.

<sup>78</sup> O primeiro PPI foi construído ainda no CEFET/BA, e o segundo, após a criação dos IFs e a transformação do CEFET/BA em IFBA.

---

circunstancial, demagógica ou burocrática. Trata-se de considerar, como princípio da gestão do CEFET-BA que, na condução dos processos administrativos/diretivos/educativos e nas relações sociais *eticamente construídas, reafirmemos e respeitemos o ser humano como parâmetro primeiro e principal*. (PPI, 2008, p. 4)

Já o PPI de 2014 alega que

A construção deste projeto buscou uma metodologia de trabalho que contemplasse a participação de toda a comunidade acadêmica do IFBA. Esta não é uma decisão circunstancial, mas sim uma condição da conjuntura democrática do país e do ato de construção de um Projeto Pedagógico Institucional. Trata-se de considerar como princípio da gestão do IFBA que, na condução dos processos administrativos/diretivos/educativos e nas relações sociais eticamente construídas, reafirmemos e respeitemos o ser humano como parâmetro primeiro e principal. (PPI, 2014, p. 18)

A elaboração desses documentos se encaixa na perspectiva de Silva (2007, p. 13), que afirma que as “supostas asserções sobre como a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser.” Assim, os PPIs, portadores das orientações de toda a vida institucional, inclusive de seus currículos, são documentos que encarnam a identidade que se pretende para a instituição. Nos documentos que analisamos, encontramos definições que se aproximam dessa expectativa.

No PPI de 2008 pode-se ler este trecho:

Pretende-se que o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA seja um documento vivo, referência para as ações educativas, pois é a síntese de uma visão de mundo da comunidade, contendo a percepção da educação frente à nova conjuntura tecnológica de um mundo globalizado, indicando, considerando esta análise conjuntural, as finalidades da educação técnica/tecnológica e o perfil do profissional que deverá ser formado. (PPI, 2008, p. 3).

E no de 2014 está contida esta afirmação:

Do ponto de vista conceitual, com base em Veiga (2002, p. 20), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.”. Tal como defende Veiga (2002), para Silva e Santos (2004, p. 9), através de seu projeto pedagógico - considerado como “documento de identidade” - a instituição educativa procura revelar a sua finalidade, a concepção de sociedade na qual deseja intervir e o tipo de formação pretendida em seu cotidiano pedagógico.

---

Portanto, o documento busca estabelecer os referenciais balizadores das práticas educativas, que são de natureza política e pedagógica, traduzindo ainda as concepções de mundo, homem, educação, ensino, método, aprendizagem, avaliação, extensão e pesquisa, definidas pelo Instituto.” (PPI, 2014, p. 18).

Acerca dos dois processos de construção dos PPIs temos uma narrativa, que consta da introdução dos dois documentos, que indica o envolvimento dos *campi* e da comunidade, com a participação de professores, técnicos e alunos, de forma representativa. Os diálogos presentes na narrativa evidenciam a preocupação de legitimar os documentos, dando a sua construção uma perspectiva participativa e democrática.

Verificamos que entre os nomes que compunham as comissões organizadoras responsáveis pelas conduções dos trabalhos dos PPIs não constam os dos professores de História, nem dos coordenadores dos cursos que investigamos, na comissão que representa o *Campus* Salvador. Isso também ficou evidente na fala desses professores em entrevistas e respostas aos nossos questionários. Apesar de 4 (quatro) dos 7 (sete) professores trabalharem no IFBA há mais de 6 (seis) anos, ou seja, pelo menos desde 2009, nenhum deles mencionou a participação em eventos ou congressos para construção dos PPIs.

O *Campus* Salvador teve papel importante nesses dois momentos, pois além de partícipe, foi sede dos dois processos. O PPI de 2008 indica , que entre de 26 a 29 de setembro de 2007, na sede do Barbalho, ocorreu o congresso para elaboração do documento final.

Para o evento foram convocados trezentos (300) delegados e delegadas, eleitos/as entre seus pares: cem (100) estudantes, cem (100) técnicos-administrativos e cem (100) docentes, que representaram e defenderam as posições majoritárias aprovadas em reuniões setoriais que aconteceram ao longo do ano de 2007 em cada Unidade de Ensino do CEFET-BA.” (PPI, 2008, p. 3)

O processo de construção é apresentado de forma tranquila, sem indicar percalços. Durante o ano de 2007 foram realizadas reuniões e plenárias nas unidades, e em setembro organizou-se o congresso que discutiu e aprovou o texto que, em março de 2008, foi encaminhado ao CONSUP para apreciação e aprovação.

A construção do documento de 2014 possui a narrativa de um processo bem mais truncado. Os trabalhos para avaliação e construção do novo PPI se iniciaram em 2010, com a organização de comissões e debates nos *campi*. No entanto, indica-se que, devido às greves de

---

2011 e 2012, o processo se estendeu. Dois congressos foram realizados em 2013 para aprovar o texto encaminhado ao CONSUP, mas a efetiva aprovação só ocorreu em 2014. O documento também anuncia a participação da comunidade de vários *campi*:

Nos dias 17 e 18 de setembro de 2013, foi realizado o I Congresso do Projeto Pedagógico do IFBA no *Campus* de Salvador, com a presença de 286 delegados, oriundos dos 16 *campi* do IFBA. Do total de 4 dimensões do PPI, neste encontro foram votadas as Dimensões I, II, parte da III e IV. [...] Durante a Plenária de Encerramento, no dia 18, a Assembleia decidiu pela realização da continuidade do congresso para a conclusão da votação da Dimensão III, com a presença de todos os delegados. O *Campus* de Vitória da Conquista apresentou-se para sediar o evento. Com o objetivo de garantir a transparência e o aspecto democrático do evento, foi conduzida eleição para composição da comissão organizadora do Congresso posterior. Os trabalhos desta comissão ocorreram sob a Presidência do professor Edvaldo Ruas e o Congresso ocorreu nos dias 30 e 31 de outubro de 2013. (PPI/IFBA, 2014, p. 16 e 17).

Os PPIs são documentos importantes para nossa pesquisa, uma vez que pretendem representar e orientar a estrutura e os objetivos que a instituição deve perseguir e efetivar. Entendemos que eles propõem construir uma narrativa que se quer verdadeira, o real a se perseguir, entretanto, compreendemos que não são portadores da verdade absoluta, mas de uma versão. Nesse sentido é preciso lê-los para além das afirmações contidas no texto. A organização, os silêncios e as lacunas podem nos dar boas pistas do seu processo de elaboração, do ambiente em que foi construído e de suas intenções. Como nos lembra Prost (2014),

[...] os fatos são, ao mesmo tempo, dados e provas: estabelecer os fatos é extrair dos dados o que vai servir de *evidence* na argumentação. A prova factual não é necessariamente direta e pode ser procurada nos detalhes, aparentemente, desprezíveis. [...] Neste ponto, a atribuição de quadros a um autor fornece um bom exemplo: o detalhe das orelhas ou dos dedos é, às vezes, mais convincente que uma assinatura. (PROST, 2014, p. 259).

No documento aprovado em 2008 o texto foi construído em 82 (oitenta e duas) páginas, e participaram de sua elaboração comissões das Unidades do CEFET/BA de Salvador, Barreiras, Eunápolis, Valença, Conquista e Simões Filho. A unidade de Santo Amaro, mesmo já sendo indicada como parte da instituição, não apresentou comissão própria, nem a justificativa para tal ausência. O texto foi retirado do site oficial do IFBA no segundo semestre de 2014 e encontrava-se com uma formatação irregular, ora com um tipo e um

---

tamanho de fonte, ora com outro, dando a impressão de uma colagem (PPI, 2008, p. 51). O texto não era precedido de capa, nem de sumário, não possuía uma organização mais formal, e continha 19 referências bibliográficas. A legislação e as normas estavam dispostas em três páginas, entre a 78 (setenta e oito) e a 80 (oitenta).

A narrativa indica que seu processo de construção foi iniciado e concluído em um ano, e não apresenta atropelos ou problemas. Naquele momento a instituição contava apenas com 7 (sete) Unidades e havia acabado de eleger sua Diretora Geral, após três processos frustrados. Esses dados talvez possam explicar a brevidade da elaboração e aprovação do documento, bem como a ausência de muitos dissensos no processo, se comparados à construção do PPI de 2014.

Os seus princípios filosóficos são apresentados de forma breve no item 4, “A concepção de instituição de ensino – A escola que queremos. Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição” (PPI, 2008, p. 28 a 31), o que denota um texto sem grande verticalidade nas discussões e aportes teóricos, construído e aprovado de forma mais ligeira.

O PPI de 2014 possui 152 (cento e cinquenta e duas) páginas, é bem formatado, e contém todos os elementos pré-textuais e textuais em conformidade com as normas acadêmicas de um documento desta natureza. Na narrativa ficou evidente a dificuldade em conduzir e concluir o processo de escrita devido aos movimentos de greve. No entanto, em 2010, quando se iniciou a elaboração do PPI, a instituição, já IFBA, contava com 16 *campi* e uma Reitoria, e com a participação de 16 (dezesesseis) comissões, uma vez que o *Campus* de Paulo Afonso não possui comissão, e também não se indica o porquê. Esse fato também denota uma maior dificuldade de mobilizar e construir consensos devido às dimensões que a instituição já ganhava.

As discussões acerca dos princípios filosóficos da proposta do PPI de 2014 são debatidas de forma mais verticalizada e se encontram amparadas por uma bibliografia pertinente. Na “Dimensão II” o documento apresenta uma “Caracterização da sociedade, do conhecimento e da educação profissional e tecnológica” e demonstra seus princípios filosóficos. Na “Dimensão III – Dimensão político pedagógica” é disposta a perspectiva de currículo, suas diretrizes curriculares e de avaliação (PPI, 2014, p.14).

Em uma análise comparativa e inicial dos documentos, fica evidente que o PPI de 2008 foi construído de forma mais breve, aparentemente sem grandes dissensos. O seu texto é

---

menos denso e mais impreciso. Já o texto do PPI de 2014 evidencia uma maior densidade nas discussões, e uma elaboração que torna mais preciso esse “documento de identidade” da instituição. Talvez essas características possam ser explicadas pelo maior período de construção do texto de 2014, pelo maior número de sujeitos envolvidos, por um amadurecimento dos pressupostos teóricos e legais que orientam a educação técnica e profissional na instituição, bem como por maiores disputas entre sujeitos.

Apesar de serem textos distintos, uma vez que foram construídos em períodos e por sujeitos diferentes, os PPIs apresentam mais convergências do que divergências. Muitos trechos, inclusive, se repetem integralmente, como os da página 4 do PPI de 2008 e os da página 20 do de 2014. A própria missão institucional permanece inalterada nos dois documentos. Consta neles que ela deve “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (PPI, 2008, p. 4 e PPI, 2014, p. 28). O trecho demonstra uma aproximação com os pressupostos que orientam o Decreto 5.154/04 e com os aportes teóricos que norteiam uma educação orientada pelos princípios da integração e da politecnia.

Os dois documentos evidenciavam a necessidade de mudanças na instituição, e as suas construções como movimentos que teriam o sentido de organizar e direcionar as transformações institucionais. O PPI de 2014 explicita essa perspectiva:

A mudança no perfil institucional demanda adequação dos parâmetros pedagógicos, bem como o estabelecimento de princípios e diretrizes que definem a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, indissociáveis por natureza. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição. (PPI, 2014, p. 18).

Nosso trabalho investiga o ensino de História, seu currículo, lugar e sentido nos cursos EMAI e EMMI, no *Campus* Salvador do IFBA. Os PPIs são os documentos construídos na instituição para nortear toda a vida institucional, inclusive seus Planos de Curso e currículos disciplinares. Ambos anunciam, nos seus “Princípios”, no tom dos seus textos, o horizonte e os limites das partituras institucionais. Apesar de em 2014 verticalizá-los, esses “Princípios” esses são inalterados nos dois documentos. Assim consta no PPI:

---

A partir da perspectiva de mudança na concepção curricular, retomamos os princípios balizadores da relação social, administrativa e educativa da Instituição, que são: *a igualdade, a solidariedade, a equidade, a inclusão, a sustentabilidade e a democracia*. Esses princípios se justificam na perspectiva de formação de um sujeito omnilateral, objetivo central no processo educacional pensado aqui. (PPI, 2014, p. 20).

No período entre 2008 e 2010, quando aconteceu a elaboração do PPI 2014, a instituição deixou de ser CEFET/BA para ser IFBA, com as implicações que essa mudança promove, e de ter 7 (sete) unidades para ter 16 (dezesesseis) *campi* e uma reitoria. O olhar cuidadoso para a própria estrutura desses e de outros documentos, como os Planos de Curso e ementas, bem como de suas narrativas, indica que este foi um processo pontuado por dificuldades e disputas, e que ainda está em movimento.

A análise desses documentos dá indícios de que esta é uma instituição que se esforça para acompanhar as mudanças legais e estruturais pelas quais passou em um curto espaço de tempo, e também para entrar em sintonia com esses projetos. Assim, como veremos de forma mais cuidadosa, os PPIs, construídos por parte da comunidade do IFBA, não se apresentam como documentos que se afastam ou rejeitam as propostas governamentais para a educação profissional, em especial para os pressupostos de um EMI. Pelo contrário, adotam seus princípios e pressupostos.

### **3.1.1 *As perspectivas acerca da educação técnica profissional contidas nos PPIs do IFBA: currículo, integração e interdisciplinaridade.***

Empreender uma análise dos PPI e do seu processo de construção nos ajuda a compreender melhor os Planos de Curso e as ementas da disciplina de História, bem como lança pistas acerca das dinâmicas, propostas e contradições que envolvem as construções curriculares do instituto, em especial do *Campus* pesquisado. A narrativa construída pelo PPI de 2014 afirma que

Este documento é fruto da necessidade de pensar e organizar as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico da Instituição, fornecendo os princípios dos Planos de Curso, ementas, planos de ensino,

---

matrizes curriculares dos cursos, além de outros aspectos da dinâmica educacional. (PPI, 2014, p. 19).

Como afirmamos anteriormente, os PPIs claramente assumem a defesa do Decreto 5.154/04 e da educação politécnica, como já se vê indicado na proposição de seus Princípios: “Esses princípios se justificam na perspectiva de formação de um sujeito omnilateral” (PPI, 2014, p. 20). As produções consultadas no nosso trabalho para compreender o proposto pelo Decreto 5.154/04 também norteiam as discussões dos dois PPIs do IFBA (2008; 2014), e compõem suas referências e bibliografia. Essas produções efetivam a defesa do EMI no Brasil, se orientam pela perspectiva da defesa de Educação Politécnica, e criam uma concepção de educação orientada por leituras da teoria marxista<sup>79</sup> (GRAMSCI, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010; SAVIANI, 2011).

Esses pressupostos estão incorporados no texto do PPI de 2008, o qual alega que

A Educação Profissional deixou de ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado. Ela foi concebida, após o Decreto nº 5.154, para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto podem modificar suas vidas como seus ambientes de trabalho. No entanto, o termo educação profissional introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional”. (PPI, 2008, p. 12)

O de 2014 reafirma o anterior:

a Educação Profissional deixou de ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado. Ela foi concebida, após o Decreto nº 5.154/04, para que os cidadãos tivessem efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto poderiam modificar suas vidas e seus ambientes de trabalho. No entanto, o termo educação profissional introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional. (PPI, 2014, p. 27)

---

<sup>79</sup> O campo da Educação e Trabalho vem produzindo um número considerável de pesquisas que têm por objeto principal ou secundário o EMI. Boa parte desses trabalhos apresenta como referências as discussões de Marx, Engels, Gramsci e Manacorda. Quanto aos autores nacionais, encontramos sempre Frigotto, Saviani, Kuenzer, Ramos, Ferretti, Machado, dentre outros.

---

Os pressupostos colocados nas orientações legais para a educação Técnica Profissional pós 2004, e que estão incluídos nos PPIs do IFBA, preveem que a escola/educação pode ser o lugar de conformação ou de transformação da sociedade. O documento defende um projeto de educação em que um dos objetivos é a formação de cidadãos/trabalhadores capazes de transformar sua vida e a sociedade capitalista. O objetivo educativo, dessa forma, é formar cidadãos/trabalhadores que colocariam em andamento e efetivariam esse projeto transformação.

Os textos que serviram de referência para nossa pesquisa e para os PPIs de 2008 e 2014 do IFBA afirmam que a escola e a educação são produzidas historicamente. Eles orientam boa parte da produção e discussões sobre Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Educação Técnica Profissional no Brasil pós 2004, e foram produzidos, em grande parte, pelos sujeitos que participaram de forma direta ou indireta da construção do Decreto 5.154/04. Os textos indicam ainda que as transformações ocorridas ao longo do tempo possuem uma forte vinculação com as mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas do país.

Ramos (2010) declara o seguinte:

entendemos, assim, que o ensino médio integrado ao ensino técnico, como uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, entendendo 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. (RAMOS, 2010, p.56).

Ou ainda, como afirma Kuenzer (2010),

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional, esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura (KUENZER, 2010, p. 869).

---

Essas análises possuem uma perspectiva de transformação da história vinculada a uma genealogia escolar e da educação fortemente marcada pela história europeia e dos seus modos de produção. Como indica Saviani, na Idade Média

o trabalho propriamente produtivo, que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil, o cultivo da terra. Esse também era um trabalho desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Quem se dedicava ao trabalho intelectual era a parcela dos intelectuais, fundamentalmente concentrada no clero. As escolas, naquele momento histórico, se restringiam a esta parcela e, por isso, eram chamadas Escolas Monacais (SAVIANI, 2003, p.134).

Outro exemplo pode ser visto no texto de Kuenzer (2010), autora que orienta fortemente os PPIs, em especial o de 2014, nos seus princípios filosóficos. Ao tratar das mudanças que ocorreram no Ensino Médio e na Educação Técnica Profissional no Brasil, durante a década de 1990, bem como das políticas implementadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ela afirma que o modelo construído invertia a lógica do anterior na medida em que,

desde a metade dos anos de 1990, na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, que propunha a oferta de educação geral para os jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. Assim é que, no Brasil, o Decreto n. 2208/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, interrompendo uma trajetória histórica construída desde os anos de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, que se caracterizavam por ofertar educação profissional pública de qualidade, permitindo, com isso, aos jovens o acesso ao emprego e ao ensino superior. (KUENZER, 2010, p.863-864)

Isso não significa que as tensões e lutas dos sujeitos não produzam as mudanças na educação, no entanto, tais mudanças estão sempre muito vinculadas às relações estruturais que produzem historicamente esta Instituição. Em outras palavras, a escola e a educação são produtoras e produtos das relações de classe, são lugares de reprodução das relações de produção. No entanto, no atual “estágio” desenvolvimento também seria o lugar de formação de sujeitos capazes de avançar e até mesmo romper com essas relações. A sociedade transforma a escola e a escola transforma a sociedade em uma relação dialética (KUENZER, 2010).

Saviani (2003) explicita essas expectativas em relação à educação politécnica:

---

evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente, de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação. Eis como a proposta de educação politécnica, enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos (SAVIANI, 2003, p. 151).

Esse mesmo autor é citado no PPI de 2014 para categorizar o trabalho, o mesmo conceito contido nas análises dos que discutem a Educação e Trabalho na perspectiva da politécnia e que constituem o Decreto 5.154/04 e as normatizações que o orientam. Em seu texto “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação, assim alega Saviani:

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia os homens dos outros animais é o trabalho (SAVIANI, 2003, p.11). Há uma clara continuidade entre a perspectiva histórico-crítica e o pensamento moderno, uma vez que nessa concepção epistemológica há uma distinção entre o homem e a natureza. Esta posição fica definida, quando Saviani afirma que para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (IDEM, 2003, p.11). (PPI, 2014, p. 37 e 38).

Segundo a concepção defendida por esses autores/sujeitos, e presente no PPI, o dualismo histórico da educação brasileira atende às demandas da sociedade burguesa e à reprodução das desigualdades causadas pelo sistema capitalista. O ensino politécnico, que inspiraria a defesa e a organização do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional, seria uma possibilidade de romper com esse dualismo, apesar dos limites do Decreto 5.154/04 e das condições objetivas de sua implantação (FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2010).

Nos PPIs construídos pelo então CEFET/BA em 2008, e pelo agora IFBA em 2014, são encontrados os pressupostos e as referências que até aqui discutimos. Nas referências bibliográficas apresentadas pelos documentos normativos é possível encontrar autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Gramsci, Kuenzer e Saviani. Dessa forma, pode-se afirmar que os

---

sujeitos que participaram da construção dos dois documentos<sup>80</sup> incorporaram a eles os elementos que pautam as discussões acadêmicas no campo da Educação e Trabalho, assim como norteiam as políticas públicas para a educação técnica profissional em nosso país. Portanto, o IFBA constrói uma identidade institucional vinculada aos pressupostos da educação politécnica, nos parâmetros dessas referências.

Acerca da dualidade histórica da educação no Brasil, assim consta no PPI de 2008:

essas premissas, porém, subjacentes à estratégia de restabelecimento da dualidade de redes regular e profissional se coadunavam perfeitamente com a lógica geral da reforma do Estado brasileiro, cujo pressuposto era o mercado que se transformava no portador da racionalidade sociopolítica e em agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto levou a colocar direitos sociais no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa forma, a reforma reduziu o espaço público democrático dos direitos e ampliou o espaço privado. (PPI do IFBA, 2008, p.4)

Sobre os objetivos da educação ofertada pela instituição, o PPI de 2008 explicita

o compromisso institucional com a educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada, e, neste entendimento, busca engajar-se no esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica ferramenta na construção de uma nação, que tenha em seu projeto, o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo. No entanto, não abrirá mão dos princípios, objetivos e da missão construídos de forma coletiva nesta Instituição, uma vez que pretende ser referência na construção de um projeto educativo que afirme o trabalho como princípio educativo e a educação profissional e tecnológica como um processo de construção social que ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas, bem como ético-políticas, para a compreensão da tecnologia, como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder, reafirmando, na construção destas relações, os princípios da igualdade, da solidariedade e da sustentabilidade (PPI do IFBA, 2008, p. 5-6).

E o PPI de 2014 declara que a educação ofertada

deve estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho, preparando os indivíduos para a inserção na vida social com uma visão global e crítica, no sentido de garantir a toda a população o acesso crítico aos conhecimentos e ao desenvolvimento da cidadania para que possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com perspectiva de futuro

---

<sup>80</sup> Os PPIs são documentos que norteiam a vida institucional. Eles foram construídos de forma coletiva, com a realização de congressos por *campus* e o Congresso Geral.

---

e iniciativa para transformá-la qualitativamente. Para este passo é fundamental mais que ter acesso à informação, saber avaliar criticamente os interesses e relações de poder estabelecidas no âmbito macro e micro da vida social. (PPI do IFBA, 2014, p.41)

O IFBA e seus *campi*, portanto, afirmam um compromisso, pelo menos nas suas narrativas normativas, com uma educação técnico profissional que ultrapasse a dualidade histórica da educação brasileira, afinados com os marcos anunciados na legislação. Uma proposta que extrapolaria os objetivos formativos para o atendimento ao mercado, comprometido com a educação para transformação. Na análise desses documentos, e dos currículos que eles anunciam<sup>81</sup>, mesmo não se confundindo com a realidade, podem indicar as aproximações políticas e pedagógicas que os mesmos assumem ou deixam entrever. Como afirma Goodson,

o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. [...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1995, p.21).

Como documento de referência para a instituição, os PPIs deixam antever na sua missão, nos seus princípios anunciados e nos seus referenciais as suas filiações teóricas e educacionais. Mais que isso, explicitam qual deve ser o tom das partituras curriculares dos cursos ofertados, bem como a proposta pedagógica que deve orientá-los. No texto de 2008, viu-se elaborada uma crítica tímida à *Pedagogia das Competências*<sup>82</sup>, base da organização curricular dos antigos cursos técnicos oferecidos pela instituição, amparados pelo Decreto 2.208/97, e que aprofundava a separação entre formação geral e técnica, centrando as preocupações e ações nos processos individuais e de ensino-aprendizagem. Esses

---

<sup>81</sup> Do ponto de vista normativo, segundo o regimento do Instituto, os Planos de Curso construídos no IFBA devem estar de acordo com os pressupostos dispostos no seu Plano Político Institucional, o que não necessariamente verificamos em sua totalidade, como discutiremos a seguir.

<sup>82</sup> Sem a pretensão de verticalizar a discussão sobre o tema, mesmo porque as categorias “Competências e Habilidades” são objeto de amplos debates e inúmeras significações, é importante delimitar que as mesmas são combatidas por autores que defendem um modelo de Ensino Integrado, inspirado na politecnia, na Pedagogia Histórico-Crítica e na psicologia histórico-cultural de influência marxista. Esses autores rechaçam as propostas que centram o entendimento e as ações do processo de ensino-aprendizagem em explicações universais e naturalizadas, do “aprender-a-aprender”. Além do mais, eles acusam os modelos vinculados à ideologia neoliberal de passar a “ilusão de que tudo depende do indivíduo, havendo uma naturalização das diferenças individuais.” (FACCI, 2011, p.136).

---

questionamentos se alicerçam nas proposições de Marize Ramos (2002), pesquisadora que defende o EMI e a Educação Politécnica (PPI, 2008, p. 67). Apesar das críticas, o documento não rechaça a possibilidade de organizações curriculares ancoradas no modelo de “competências e habilidades”, desde que haja

a incorporação das competências e das habilidades, nos projetos pedagógicos dos cursos conforme as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso, de forma ressignificada, conforme os objetivos da formação e o perfil do egresso propostos pelo CEFET-BA neste PPI [...]. (PPI, 2008, p. 67)

No PPI de 2014, no entanto, a *Pedagogia das Competências* é combatida duramente, e nele há um posicionamento de defesa da *Pedagogia Histórico-Crítica*, que está afinada com as propostas do Ensino Integrado, inspirado na politecnia. O saber escolar e seus conteúdos são valorizados como instrumentos importantes na transformação da sociedade. Esses conteúdos escolares são entendidos como históricos e necessários, compreendidos como instrumentos transformadores da vida dos homens em sociedade, desde que sejam contextualizadas as suas produções e sentidos, dessa forma ultrapassando, no ambiente escolar, o modelo de transmissão/aquisição. O PPI afirma textualmente a

importância do saber escolar na formação das classes populares, em que ele desenvolve todo um pensamento sobre as contradições que ocorrem na escola, como por exemplo, a escola que forma dominadores, trabalha com conteúdos, dando-lhes significados, formando cidadãos pensantes sem se descuidar da cultura popular; a escola para dominados, em que os conteúdos e as filosofias são postos de lado, ou são pouco aprofundados, apenas o suficiente para atender às demandas do trabalho, formando pessoas acríticas, conformadas com a realidade. Outro dado importante sobre o que se pensa de educação é o fato de que os intelectuais se distanciam das classes populares e, desta maneira, se distanciam dos problemas que estes “simplórios”, como ele mesmo define classes populares, passam. (PPI, 2014, p.37)

Neste sentido, os PPIs de 2008 e 2014 afirmam que as bases curriculares que se constituiriam como as partituras da instituição deveriam estar afinadas com as propostas normativas elaboradas a partir do Decreto 5.154/04 e das discussões do campo da Educação e Trabalho que propunham um Ensino Integrado, conforme os preceitos da *politecnia* e da *Pedagogia Histórico-Crítica*. Verificamos que a narrativa de 2008 é mais tímida, e por vezes

contraditória, enquanto na de 2014 pudemos vislumbrar clareza e firmeza na defesa deste modelo e seus pressupostos.

O compromisso com um Ensino Integrado que extrapole a dicotomia entre formação geral e profissional é afirmado explicitamente nos dois documentos. O de 2008 indica que os currículos devem observar a “integração entre formação geral e formação técnica/tecnológica segundo os princípios estabelecidos no PPI” (PPI, 2008, p. 66). E o de 2014 alega que

o ensino no IFBA tem que obedecer aos princípios colocados neste documento. Portanto, as concepções dos currículos de cursos devem integrar a formação geral com formação técnica/tecnológica, observando a continuidade do ensino e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para prover a formação do indivíduo com conhecimentos técnicos bem como princípios éticos e de responsabilidade, valorizando a cidadania, o respeito mútuo, a solidariedade e o espírito coletivo, objetivando construir uma sociedade mais justa. (PPI, 2014, p. 48).

Para efetivar essa integração as discussões valorizam a importância das práticas interdisciplinares que partam da realidade dos alunos. Os desenhos curriculares deveriam observar as realidades locais dos alunos, bem como promover o processo de integração entre a formação geral e a técnica profissional. É importante ressaltar que o documento de 2014 é mais enfático e explícito em sua preocupação com a incorporação das realidades locais nestes processos, como evidencia este excerto:

Os currículos devem, ainda, ter compromisso com as realidades locais dos *campi*, visando atender as carências existentes e combater as desigualdades para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e tecnológico regional. Portanto, buscar uma concepção de currículo que aproxime mais o aluno das práticas de sua profissão. Observar na formalização dos currículos a inclusão dos alunos com necessidades especiais, as lacunas na formação básica, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (PPI, 2014, p. 48).

A menção sobre a realidade dos *campi* aparece somente na versão do PPI de 2014. A construção do documento contou com a presença de um grande número de *campi* e foi finalizada em um *campus* do interior, Vitória da Conquista, em um momento em que, proporcionalmente, esses passaram a ter mais importância, numericamente, do que o *Campus* Salvador, antiga “sede”. Podemos inferir que o aumento do número de *campi*, com o respectivo crescimento de professores, técnicos e alunos, trouxe à tona e explicitou uma

---

preocupação em promover desenhos curriculares que se comprometessem e levassem em conta as realidades locais.

Os PPIs não possuem o objetivo de promover discussões ou lançar as diretrizes das disciplinas que comporão os currículos da instituição. Entretanto, nos seus pressupostos teóricos e filosóficos, nos princípios e mesmo nas entrelinhas, é possível perceber elementos que devem nortear o lugar e o sentido das disciplinas. O fato de afirmar a integração entre a formação geral e técnica como pressuposto explicita que todas as disciplinas curriculares, inclusive a de História, devam estar envolvidas e dispostas para o cumprimento desse pressuposto. Assim,

Tendo o currículo como um "conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciados pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos, de acordo com as grandes finalidades a que se propõe (Vasconcellos, pp.28, 2011), então a arquitetura curricular aqui diz respeito ao desenho e à articulação das diversas áreas de conhecimento, numa concepção integradora e interdisciplinar e numa perspectiva do sujeito histórico-crítico, sendo as áreas de conhecimento: 1. Ciências Exatas e da Terra 2. Ciências Biológicas 3. Engenharias 4. Ciências da Saúde 5. Ciências Agrárias 6. Ciências Sociais Aplicadas 7. Ciências Humanas 8. Linguística, Letras e Artes". (PPI, 2014, p. 96-97).

Outro fato importante de se mencionar na análise destes documentos, e que possibilita a reflexão sobre a disciplina de História em específico, é a preocupação constante em afirmar a escola, o conhecimento escolar, e seus conteúdos como elementos históricos. Ao mesmo tempo, os documentos indicam que a integração passa pela necessidade de construção de desenhos interdisciplinares, ou transdisciplinares. O PPI de 2008 propõe a

organização e tratamento dos conteúdos de ensino em áreas de estudo de forma interdisciplinar e contextualizada, possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas do saber e garantindo o estudo e a operacionalização das diversas possibilidades de se organizar e ressignificar o currículo que expresse a pluralidade cultural e étnica existente na sociedade. (PPI, 2008, p. 68)

A história local e os conhecimentos prévios dos alunos são outros elementos destacados e valorizados para a construção dos desenhos curriculares e a organização dos conteúdos disciplinares e das estratégias pedagógicas. O documento de 2014 evidencia de

---

forma mais contundente essas preocupações. Nele, a escola é pensada como um local de valorização e produção de memórias e identidades, que deve estimular as trocas de experiências, a incorporação das múltiplas vivências, a convivência e o respeito à diferença. O PPI alerta para o fato de que

as propostas curriculares devem levar em conta o cotidiano do aluno e a história local. Não é possível trabalhar em educação sem reconhecer os imperativos da cultura local, que têm sido indicados como necessários por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, situando significativamente os problemas que a região/localidade vivencia. A valorização da história local e das memórias produzidas pela comunidade podem auxiliar na configuração identitária dos alunos, se forem criados vínculos com a memória familiar, do trabalho, das festas e do cotidiano de sua região, fortalecendo assim os sentidos de pertença. A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade e é pela memória que se chega à história local. (PPI, 2014, p. 41-42).

Essas afirmações estão em consonância com as ideias defendidas por Ciavatta (2010) no texto “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade”. Nele, a autora defende que a escola, especialmente a que adota uma perspectiva integrada, deve estar comprometida com um ensino que não seja somente exterior às vivências e memórias dos múltiplos sujeitos desse processo. Ela propõe que a escola, através de projetos e de um trabalho integrador, incorpore em seu currículo as demandas, sonhos e conhecimentos dos sujeitos, a fim de que se torne, de forma efetiva, um lugar de memória e de pertencimento. No texto a autora afirma que

[...] a identidade de cada escola, seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória”. (CIAVATTA, 2010, p. 97)

A partir do que está disposto nos PPIs, seria possível pensar o ensino de História, nos Planos de Curso e seus currículos no IFBA, com uma proposta de ensino que se desse de forma integrada e interdisciplinar. Assim, os conhecimentos prévios, a cultura e história local pudessem figurar entre os conteúdos da disciplina e suas estratégias de trabalho. E a História,

---

como disciplina escolar que integra esses cursos, figurasse entre as que poderiam mediar o processo interdisciplinar, possibilitando a contextualização da produção, o sentido do conhecimento e da formação desse aluno/trabalhador, bem como auxiliar na construção da instituição como um “lugar de memória” e de pertença dos sujeitos.

Os PPIs se pretendem documentos que orientam toda vida institucional, inclusive seus currículos. No entanto, não possuem dentre seus objetivos discriminar e/ou prescrever os Planos de Curso, os desenhos curriculares e as ementas das disciplinas. Não obstante, para além dos seus pressupostos teóricos e filosóficos, princípios e objetivos que devem ser observados, esses documentos incorporam e remetem às normatizações que devem ser consideradas na construção dos Planos de Curso, currículos e ementas. Os documentos indicam respeito e citam toda a legislação que orienta a educação brasileira e solicitam a sua observância.

O PPI de 2008 indica que a instituição deve “incluir no currículo dos cursos do CEFET/BA o que determina a Lei nº 10.639/2003, com relação ao ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira; e o que preconiza o Decreto nº 3.298/1999 sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola”. (PPI, 2008, p.37). No caso da última disciplina, a instituição deve ofertá-la sem obrigatoriedade de tê-la incluída dentre as disciplinas dos currículos dos cursos de EMI.

Se o documento de 2008 é bastante inespecífico, apenas indicando a necessidade de inclusão da Lei nº 10.639/2003, o de 2014 é bem contundente e explicita a necessidade de que as ações referentes à Lei 11.645/08 extrapolem àquelas restritas à disciplina de História e áreas afins:

A discussão sobre arquitetura curricular deve também destacar a necessidade de que a execução da Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas, não pode ficar apenas sob a responsabilidade pessoal dos/as professores/as de História e áreas afins, no que se refere à inclusão dessa temática nos seus Planos de Curso, mas deve ser compreendida como ação institucional. (PPI, 2014, p. 95).

O destaque dado à observância da Lei, bem como a necessidade de inclusão das temáticas por professores de outras áreas e Planos de Curso, possibilitam pensar a disciplina de História, os desenhos curriculares dos cursos, e a própria integração no interior da instituição. É possível inferir que essas são temáticas que compõem fundamentalmente a

---

referida disciplina. O excerto acima denota que o trabalho com as temáticas não vem sendo realizado em outras áreas, e que a questão da integração do ensino pode estar apresentando problemas na sua efetivação. Além disso, evidencia a preocupação e a busca por soluções dos que construíram o documento.

O que os PPIs deixaram antever sobre problemas com a integração do ensino e o trabalho com a disciplina de História e as temáticas da História da África, dos afrodescendentes e populações indígenas, se confirmou na aplicação dos questionários e entrevistas com professores de História e Coordenadores dos Cursos. No cruzamento dessas fontes percebemos que a integração ainda é uma meta, e que o trabalho com as temáticas das áreas de Humanas, não apenas as acima mencionadas, ainda é bastante solitário, aparecendo normalmente em projetos que envolvem os pares das áreas de Humanas.

Os documentos escritos que utilizamos em nossa pesquisa nos forneceram muitas pistas e também anunciaram muitas das singularidades do ensino de História, do seu currículo, lugar e sentido na instituição.

### **3.2 O que nos contam os Planos de Curso de Automação Industrial e Manutenção Industrial.**

A escolha do *Campus* Salvador e dos cursos de Ensino Médio Integrado de EMAI e Mecânica Industrial (EMMI), em detrimento de outros *campi* e cursos, como foi justificado na Introdução e Capítulo 1, envolveu questões ligadas ao tempo da pesquisa, à possibilidade de deslocamento espacial por um estado com grandes dimensões territoriais, como é o caso da Bahia, mas também, e em especial, às condições de acesso aos planos dos cursos, ou o acesso àqueles aprovados pelo CONSUP do IFBA.

Desde 2014, quando houve reformulação e aprovação do nosso projeto, empreendemos esforços para mapear e localizar os cursos de EMI do IFBA, depois do *Campus* Salvador, e dos respectivos Planos de Curso. No início, utilizamos a internet, depois, fomos a Salvador, na Reitoria e no *Campus*. Tivemos acesso a várias versões dos Planos de Curso, mas somente os dos cursos de EMAI, EMMI e EMQ eram oficiais, isto é, reconhecidos pela instituição, com o número da Resolução e a data de aprovação pelo CONSUP. Mesmo assim, não os conseguimos ao mesmo tempo, e somente ao final de 2015

---

reunimos os três. Como tivemos dificuldades em verificar se o plano de EMQ que possuíamos correspondia aos cursos ofertados no *Campus*, e a qual especificamente, optamos por nos ater somente aos dois primeiros.

O nosso percurso para obter esses Planos indicam algumas características da instituição que pesquisamos. Afinal, o próprio arquivamento e disponibilização dos documentos institucionais carecem ainda de uma organização no IFBA e no *Campus* Salvador. Não havia, até dezembro de 2015, um setor de arquivo, ou arquivo aberto ao público, que disponibilizasse essa documentação. Situação diferente da narrada por Lima (2015), que empreendeu uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de História no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, instituição que, assim como o IFBA, pertence à Rede federal. Eis uma parte do relato:

analisamos os dados encontrados no arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte com o intuito de compreender a história do Curso Técnico de Nível Médio em Turismo. A despeito das dificuldades de encontrar informações referentes ao nosso objeto de estudo, conseguimos compilar documentos, como periódicos, Projeto Político Pedagógico de 1995, memorandos, planejamentos de aulas de campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional, etc. (LIMA, 2015, p. 44).

Além de não haver um espaço para organização e disponibilização dos documentos institucionais, ao analisarmos os PPIs e os Planos de Curso do EMAI e do EMMI, bem como as narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa, percebemos que a construção desse EMI, assim como todas as mudanças institucionais que têm ocorrido após o governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, não foi um processo tranquilo, uniforme e linear. As dificuldades de construção e de aprovação dos documentos se expressam nos problemas que tivemos para compreendê-los e obtê-los.

Em dez anos o IFBA triplicou o número de *campi*, espalhou-se por todo o território da Bahia e mudou de forma drástica as orientações para oferta de ensino técnico profissional, em especial na modalidade do Ensino Médio. O processo de expansão transcorreu com uma série de problemas que já vêm sendo objeto de estudo de vários pesquisadores, principalmente do campo da Educação e Trabalho (FERRETI, 2011). Percebemos que esse processo ainda está inconcluso e, muitas vezes, apresentou grandes contradições, das quais a disciplina de História não escapou.

---

Das mudanças propostas pelo Decreto 5.154/04, do seu entendimento e defesa, (pelo menos nas narrativas dos PPIs, que as vai incorporando seus pressupostos), até a organização dos Planos de Curso, matrizes curriculares<sup>83</sup> e ementas das disciplinas, há um percurso bastante sinuoso e muitas vezes bem contraditório.

Os dois Planos de Curso que analisamos foram aprovados pelo CONSUP no ano de 2010, ou seja, após a construção e aprovação do PPI de 2008 e em meio à do PPI de 2014. A estrutura e os conteúdos de ambos são similares, como veremos a seguir. A análise desses Planos de Curso em nossa pesquisa considerou o documento, o dito e o silenciado, e as falas dos coordenadores dos cursos e professores de História, através das narrativas colhidas através dos nossos instrumentos: questionários e entrevistas.

Os coordenadores entrevistados são engenheiros mecânicos de formação, e atuam na docência há mais de 6 (seis) anos e, no momento da aplicação do instrumento, era a sua principal atividade. Ambos são do sexo masculino, como a maioria absoluta dos coordenadores dos cursos de EMI do *Campus* Salvador. Dos 9 (nove) cursos ofertados de EMI em 2014, 6 (seis) eram coordenados por homens, segundo o guia do aluno do mesmo ano. Tal fato evidencia que ainda havia uma cadeia de comando muito masculina na instituição, apesar do grande número de professoras que compunham o quadro.

O coordenador de EMAI possuía mestrado, e o de EMMI, doutorado. Ambos afirmaram não pesquisar e/ou publicar no Campo da Educação Profissional, mas de suas ciências de referências. Esses sujeitos possuíam regime de trabalho de DE e, além de coordenar os cursos de EMI, atividade para a qual dedicavam mais de 12 (doze) horas-aula por semana, também ministravam aulas nos cursos, e possuíam uma carga horária semanal de 9 (nove) a 12 (doze) horas, no caso do coordenador de EMAI, e mais de 12 (doze) horas o de EMMI.

Podemos, portanto, perceber que quem se encontrava à frente de construir e implementar as mudanças nesses dois cursos de EMI no *Campus* Salvador eram “professores técnicos” com formação e foco em suas áreas de referência. Veremos que a análise dos planos aprovados evidencia certa ausência de discussões no Campo da Educação, em especial das propostas que norteiam o EMI, em detrimento de uma preocupação clara com a formação técnica. Não consideramos esse fato um fruto da ação direta dos coordenadores, mas ele

---

<sup>83</sup> O termo “Matriz Curricular” é o utilizado nos planos dos cursos de EMAI e EMMI do IFBA/*Campus* Salvador, aprovados em 2010, para designar a distribuição das disciplinas e suas cargas horárias por ano.

---

denota que na construção dos Planos de Curso deve ter preponderado a visão de sujeitos com essa formação.

Para Goodson (2005), os currículos são uma construção social, datados e resultados dos embates históricos de diferentes sujeitos. Para o autor, o

enfoque sobre os conflitos *dentro* do currículo responde a esta internalização da diferenciação social. Em síntese, para se entender plenamente o processo de escolarização deve-se observar o currículo *por dentro*. Parte do complexo quebra-cabeça da escolarização deve ser decifrada através da apreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo. (GOODSON, 2005, p. 98).

Quando perguntados se os “currículos/ementas e planos do curso Técnico Integrado sob sua coordenação, foram construídos de forma coletiva, ou seja, com a participação dos professores”<sup>84</sup>, os dois coordenadores entrevistados responderam que sim. A afirmação também consta no plano de curso de EMAI, cujo texto, em sua introdução, alega que o documento foi “elaborado pelo conjunto de professores da Coordenação de Automação em parceria com os demais departamentos acadêmicos [...]” (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p.3).

Apesar dessa afirmação, no plano de curso aprovado de EMAI não constam os nomes da comissão ou dos professores que elaboraram o documento. No plano de EMMI foram citados 5 (cinco) nomes que compunham a comissão de elaboração e 3 (três) que participaram da comissão colaboradora. No entanto, os coordenadores não souberam responder de forma precisa qual a metodologia aplicada na construção de tais Planos. O coordenador de EMAI assim afirmou: “Não sei a metodologia aplicada porque foi realizado antes de 2006 e eu não pertencia ao quadro do IFBA”, o que pareceu contraditório, uma vez que o docente alegou trabalhar na instituição entre 6 (seis) e 10 (dez) anos. Seu nome aparece entre os docentes da coordenação, e a aprovação do documento se deu em 2010. O outro, de EMMI, disse: “Foi realizada reuniões (*sic*) com a participação dos professores e pedagogo”. Ou seja, de forma muito inespecífica, o que nos dá pistas de um envolvimento pequeno ou de pouca publicização do processo.

---

<sup>84</sup> Na questão 13 do Questionário aplicado aos coordenadores.

---

### **3.2.1. *Justificativas, Objetivos, Metodologias e Matriz Curricular: O Ensino Médio Integrado construído nos Planos de Curso de EMAI e EMMI.***

Os Planos de Curso de EMAI e EMMI anunciam sua organização e se justificam com base na legislação vigente para esta modalidade de ensino, no Decreto 5.154/04, nas necessidades do mercado baiano e brasileiro, bem como nas mudanças tecnológicas. No Plano do EMAI pode-se ver o seguinte:

Em atendimento às exigências previstas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, Decreto nº 5154/04 e Portaria 2080/05, onde a Educação Profissional, além de manter-se articulada com o ensino regular, deverá proporcionar diferentes estratégias de educação continuada, cabendo às escolas profissionais profissionalizar e atualizar o aluno cidadão e, por outro lado devendo estar apoiado na grande aceitação pelo mundo do trabalho do técnico formado pelo IFBA na área de Automação Industrial. O Curso Técnico de Automação Industrial, vinculado à Área de Indústria e Sub-Área de Manutenção, estruturado para fazer face às exigências mercadológicas no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e aceitação no mundo do trabalho. (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p.3)

E no de EMMI consta desta forma:

As políticas públicas no campo educacional exigem o curso técnico, como patamar mínimo de escolaridade para a qualificação profissional. Com base nos documentos que regem a organização e o planejamento dos cursos técnicos integrados de nível médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei Federal No 9.394, de 20/12/96; Decreto nº 5154 de 23/07/2004, Parecer CNE/CEB nº 39/2004), como também de acordo com relatórios de pesquisas realizadas pela ABRAMAN (Associação Brasileira de Manutenção), junto a indústrias nacionais, fica evidente que o trabalho na área de manutenção industrial demanda cada vez mais técnicos com formação multidisciplinar. O objetivo é desenvolver a melhoria contínua dos métodos e processos em andamento dentro das modernas normas de prática da qualidade, economicidade, gestão ambiental e segurança do trabalho. (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p.5)

No que se referem à carga horária total dos cursos, os Planos de Curso atendiam ao disposto na legislação, pois sua distribuição de horas contemplava as disciplinas de formação geral, da parte diversificada e formação técnica, além de tempo destinado ao estágio supervisionado. Os dois cursos de EMI eram ofertados em 4 anos, sendo que o de EMAI

---

possui uma carga horária total de 3840 (três mil oitocentas e quarenta) horas, e o de EMMI, 3750 (três mil setecentas e cinquenta) horas, ambos incluindo estágio.

O Plano de Curso de EMAI possuía 215 (duzentas e quinze) páginas. Nelas não identificamos qualquer justificativa ou objetivo que estivesse em consonância com as proposições de uma formação integrada e orientada pela politecnia, como disposto na legislação ou nos PPIs, inclusive o de 2008. A principal preocupação do documento era estabelecer justificativas para absorção da mão de obra formada pela instituição pelo mercado, e objetivos de formação técnica. A formação do homem/trabalhador que intervém na sociedade, nem tangencia a discussão. O plano de curso encerra esse item com as seguintes afirmações:

A mão de obra que ocupará o moderno ambiente tecnológico deverá ser formada para atuar de forma ativa com tomadas de decisões a nível técnico, num ambiente onde diferentes sistemas e tecnologias se interagem. A formação pretendida para o técnico que atuará num ambiente contínuo ou mesmo discreto objetiva não entender o equipamento, mas sim, a aplicação simultânea das diversas tecnologias e suas respectivas interações, de forma que:

- Atuem em processos que têm impacto direto na qualidade/volume de produção;
- Atuem em processos que interferem no meio ambiente ou impliquem em riscos iminentes;
- Gerenciem as informações necessárias ao processo decisório;
- Minimizem erros introduzidos pela ação humana;
- Atuem no setor como empreendedores; (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p. 5).

No plano de curso de EMMI, o qual possui 276 (duzentas e setenta e seis) páginas, as mudanças no curso são justificadas pelas transformações no mercado, sendo assim necessárias e justificáveis as alterações na formação dos trabalhadores. Nesse novo modelo do mercado seria necessário “um novo conjunto de competências” (PLANO DE CURSO, 2010, p. 5). Assim como no plano de EMAI, a construção desse novo curso não está ancorada em proposições que levem em conta as reflexões que orientaram a legislação do EMI e dos PPIs do IFBA. Dentre os objetivos enunciados e aprovados pelo CONSUP para o curso de EMMI está o seguinte: “Formar profissionais qualificados, com capacidade de desenvolver habilidades e construir competências, sem desconsiderar suas aptidões, para atuar na Habilitação em: Mecânica” (PLANO DE CURSO DO EMMI, 2010, p. 6).

---

O “perfil profissional de conclusão do curso” de ambos os planos são muito similares. Apresentam, preponderantemente, características de habilidades de manejo técnico da área de formação. Eles não explicitam as preocupações de formação humanística tão ressaltadas nos dois PPIs analisados, nem a necessidade de não se dissociar formação técnica de formação humana. A orientação de formar o homem/trabalhador e o trabalhador/humano, que se constitui como eixo das narrativas dos documentos legais e institucionais, está oculta nas propostas que analisamos.

O EMAI, conforme descrito no plano, deverá, ao final dos quatro anos de estudos, formar um técnico cujo perfil lhe permita:

- Conhecer os princípios de medição das variáveis de um processo industrial e o princípio de funcionamento dos tipos de medidores;
- Ter competências e habilidades no manuseio de ferramentas e acessórios utilizados na automação;
- Possuir competências básicas de supervisão em manutenção;
- Estar comprometido com a confiabilidade e segurança do trabalho executado;
- Possuir iniciativa, senso de responsabilidade, capacidade de supervisão e de trabalhar em grupo;
- Conhecer controle avançado e suas aplicações;
- Possuir conhecimentos aplicados sobre Aquisição de Dados e Redes;
- Possuir boa capacidade de liderança;
- Ter competências sobre Controle Contínuo e Discreto e suas principais características;
- Ser capaz de adaptar-se às mudanças tecnológicas e exigências do mercado. (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p. 7)

Bastante semelhante é o plano de curso de EMMI. Nele são descritas 36 habilidades para o “profissional de mecânica”, todas referentes às áreas técnicas. Ao final, há a seguinte afirmação: “Este perfil é acrescido por competências e habilidades específicas do Ensino Médio.” (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 9). Ou seja, as habilidades que não são técnicas/profissionais aparecem como um apêndice no próprio plano de curso aprovado, não sendo parte integrante da formação desse aluno que ingressa para cursar um Ensino Médio Integrado à formação técnica profissional.

As Diretrizes curriculares estabelecidas nos dois cursos de EMI aumentam a dissociação entre o disposto na legislação, mas especialmente nos PPIs. Ambas indicam que estão em conformidade com a 5.154/04, e que mantêm a integração como princípio. O plano

---

de curso de EMAI indica que essa observância à legislação e à integração é notável pelo respeito à distribuição da carga horária das disciplinas entre as de núcleo comum, parte diversificada e formação técnica (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p. 7).

No caso do curso de EMMI, seu plano apresenta um texto que, ao tentar justificar e ancorar sua organização na legislação e nos horizontes teóricos que o compõem, acaba sendo uma bricolagem textual. Apesar disso, o documento afirma que

outros pontos merecem destaque nesta proposta pedagógica como a organização curricular, que pretendemos que seja de base interdisciplinar; a avaliação, que deverá ser de forma processual e contínua, por meio de instrumentos que contemplem os aspectos qualitativo e quantitativo; a metodologia, em que será adotado um trabalho de fim de curso para aqueles alunos que não realizarem o estágio na qual o aluno deverá desenvolver a capacidade de planejar, explicar, analisar, sintetizar e intervir nas diversas áreas de conhecimento sem, no entanto, percebê-las como elemento fragmentado. Isto permitirá ao aluno trabalhar com problemas reais e concretos, referentes à área de manutenção, com aulas práticas e teóricas. Desenvolvendo ações de forma contextualizada e interdisciplinar; pretende-se também, dentro da metodologia e avaliação, que o aluno possa apresentar um projeto no final do curso envolvendo os diversos conteúdos. (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 9).

Na organização da matriz curricular, nas ementas, e mesmo no texto que compõe os Planos de Curso são apresentados elementos que não se ajustam bem à proposta do EMI. Apesar de indicar esporadicamente a necessidade de interdisciplinaridade, os dois Planos de Curso não apresentam uma proposta mais efetiva. Já no PPI de 2008 consta a ideia de uma organização curricular que possibilitasse a

integração da formação técnico-científica e histórico-crítica: a integração multidisciplinar permitirá a geração, transmissão e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pesquisa aplicada, para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita com a tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva emancipadora. (PPI, 2008, p. 35).

No entanto, essa narrativa não se incorpora de forma mais efetiva nos Planos de Curso analisados, e menos ainda no desenho curricular apresentado em suas “Matrizes Curriculares”. Outro ponto importante a se destacar é que, apesar de desde o PPI de 2008 a organização dos desenhos curriculares, por Competências e Habilidades ser criticada, apesar

---

de aceite sob justificativas, e no de 2014 ser duramente rechaçada, ambas as Matrizes são organizadas sob essas categorias. Além do mais, todas as ementas apresentadas seguem o seguinte padrão: “Competências e habilidades; Bases científicas e tecnológicas; Componentes curriculares; Metodologia; Avaliação e Referências Bibliográficas” (Planos de Curso EMAI, EMMI, 2010, p 8 e 9 ; p. 24 e 27).

Assim, acreditamos que seja muito importante a avaliação desses documentos curriculares, ou, como indica Goodson (1995), dos currículos “pré-ativos”. Neles é possível vislumbrar as dissonâncias existentes na instituição acerca da formação ofertada na modalidade EMI. O que está indicado nos documentos dos PPIs, em seus princípios filosóficos e em suas aproximações teóricas, não se vê incorporado nas narrativas dos Planos de Curso e de suas Matrizes Curriculares.

As Matrizes Curriculares são organizadas em 4 anos, como podemos ver no exemplo a seguir:

**Tabela 3 - Matrizes Curriculares do Curso de EMAI**

DISCIPLINAS	Carga-Horária/Ano				Carga-Horária Total/Disciplina	
	1º	2º	3º	4º	Hora-Aula	Horas
Matemática	04	03	03	-	360	300
Português	04	03	03	-	360	300
Química	02	02	02	-	216	180
Biologia	02	02	02	-	216	180
Física	03	03	03	-	322	270
Geografia	02	02	02	-	216	180
História	02	02	02	-	216	180
Educação Física	02	02	02	-	216	180
Filosofia				02	72	60
Artes	02		-		72	60
Desenho Técnico	02	-	-		72	60
<b>TOTAL DO NÚCLEO COMUM</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>02</b>	<b>2338</b>	<b>1950</b>
Informática	02	-	-	-	72	60
Sociologia				02	72	60
Inglês	-	02	02		144	120

DISCIPLINAS	Carga-Horária/Ano				Carga-Horária Total/Disciplina	
	1º	2º	3º	4º	Hora-Aula	Horas
Organização e Normas e Qualidade	-	-	-	02	72	60
Segurança, Meio Ambiente e Saúde	-	-	-	02	72	60
<b>TOTAL DA ÁREA DIVERSIFICADA</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>432</b>	<b>360</b>
Introdução a Automação	02	-	-	-	72	60
Medição de Variáveis Industriais	-	04	-	-	144	120
Controle Automático I	-	-	04	-	144	120
Controle Automático II	-	-	-	04	144	120
Equipamentos Industriais	-	03	-	-	108	90
Eletrônica Geral	-	-	04	-	144	120
Eletrotécnica I		02			72	60
Eletrotécnica II			02		72	60
Eletrônica Digital	-	-	-	04	144	120
Automação	-	-	-	04	144	120
Analisadores	-	-	-	02	72	60
Operações Unitárias	-	-	-	02	72	60
Instrumentação Eletrônica	-	-	-	04	144	120
Projetos de Automação	-	-	-	02	72	60
Trabalho de Conclusão de Curso (ou Estágio)	-	-	-	01	36	30
<b>TOTAL DA ÁREA ESPECÍFICA</b>	<b>02</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>1584</b>	<b>1320</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>4356</b>	<b>3630</b>
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>						<b>360</b>

**Fonte:** Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial: modalidade integrada

Assim como a de EMAI, a Matriz de EMMI também indica mais uma justaposição de modalidades de ensino do que propriamente uma proposta de integração. Ambas as Matrizes cumprem a legislação por não dissociarem a formação geral do Ensino Médio da formação Técnico/Profissional. Contudo, fica a impressão de que foi feita uma colagem das duas modalidades.

No primeiro ano de ambos os cursos, por exemplo, as matrizes destinam-se, basicamente, às disciplinas do núcleo comum, com apenas uma da área específica, ou formação profissional. Já no quarto ano é praticamente o inverso: as disciplinas se concentram na formação específica em detrimento das de formação geral.

A análise da Matriz do curso de EMMI possui um elemento extra. O plano de curso aprovado apresenta duas Matrizes: uma para os anos de 2006 e 2007, outra para os anos de 2008 e 2009 (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 12-15). Na conversa com o coordenador do curso, ao apresentar o plano aprovado pelo CONSUP, ele indicou que a Matriz que permanecia em 2015 era a de 2008 e 2009. Na comparação das duas, a única mudança ocorrida é na carga horária da disciplina de Matemática do primeiro ano, que passa de 90 (noventa) para 120 (cento e vinte) horas, um acréscimo de 30 (trinta) horas na carga horária anual e geral do curso.

Na Matriz do curso de EMAI, a disciplina de Sociologia aparece na parte diversificada, e é ofertada apenas no quarto ano, como acontece também com a de Filosofia, o que contraria a legislação vigente (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p. 190).<sup>85</sup> Na matriz do curso de EMMI encontramos o mesmo problema, no entanto, as disciplinas são oferecidas no terceiro ano, e a de Sociologia é ofertada com um recorte, como “Sociologia Geral e do Trabalho” (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 14). Não estamos afirmando que essas disciplinas não são oferecidas nos cursos em todos os anos, pois não investigamos o fato, apenas que não constam nas matrizes curriculares desses cursos de EMI.

Se analisados em separado os PPIs e os Planos de Curso do IFBA/*Campus* Salvador de EMAI e EMMI, de certa forma tem-se a sensação de que estamos investigando instituições distintas. Ou então, que os sujeitos dessa instituição possuíam uma dificuldade em estabelecer diálogos acerca da formação que pretendiam. Afinal, os documentos estabelecem, norteiam e prescrevem os currículos, e são, em última análise, os discursos sobre a escolarização que esses sujeitos pretendiam ofertar (GOODSON, 1990).

De um lado os PPIs tentam incorporar aos seus princípios e organização institucional as orientações da 5.154/04, adotando os preceitos teóricos do Ensino Integrado, da Politecnicidade e da Pedagogia Histórico-crítica. De outro, os Planos de Curso do EMAI e EMMI do *Campus* Salvador, que, mesmo afirmando a legislação vigente, não a incorporam, nem o que está

---

<sup>85</sup> A Lei 11.684/08 no seu artigo IV estabelece que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, 2008).

---

contido nos PPIs aos seus preceitos e Matrizes Curriculares. Concordando com Popkewitz, entendemos que nossa ênfase está em compreender no conhecimento curricular as “nossas formas de falar e raciocinar – a forma pelas quais nós “dizemos a verdade” sobre nós e sobre os outros – com questões de poder e regulação” (POPKEWITZ, 1994, p.185).

Assim, as vozes dissonantes presentes nos documentos institucionais, que orientam e prescrevem seus currículos, não são vistas com estranhamento, nem como anomalias. São elementos que indicam as disputas que envolvem a história da instituição, e nos permitem uma aproximação das diferentes formas de pensar e constituir os modelos de escolarização, de homem e de identidades, que informam os sujeitos do IFBA e do *Campus* Salvador.

### ***3.2.2. O lugar e sentido da disciplina de História no desenho curricular dos Planos de Curso de Automação Industrial e Mecânica Industrial***

Nas Matrizes curriculares de EMI do IFBA/*Campus* Salvador que analisamos, o lugar destinado à disciplina de História se apresenta de forma bastante similar ao das outras disciplinas destinadas à formação geral, compondo o grupo do “Núcleo Comum” ou das “Competências Básicas”. Nas duas matrizes está estabelecida uma carga horária semanal de 2 (duas) horas-aula, dispostas nos 3 (três) primeiros anos dos cursos, perfazendo um total de 180 (cento e oitenta) horas para a disciplina de História.

Um dado importante a se considerar nestes cursos de EMI que investigamos é que eles possuem grande quantidade de disciplinas. Cada um deles pode ter até 15 (quinze) disciplinas por ano, como é o caso do quarto de ambos os cursos que investigamos. A disciplina de História é uma das que colaboram para formação do aluno, e possui inúmeras possibilidades de aproximações e trabalhos interdisciplinares, seja com disciplinas de áreas do núcleo comum, da parte diversificada, ou da específica/técnica, o que possibilita variações no trabalho com a disciplina.

Contudo, não encontramos nas ementas das disciplinas de áreas afins e/ou técnicas presentes nos Planos de Curso elementos integradores, ou a proposição de trabalhos interdisciplinares que envolvessem a disciplina de História. Na descrição de “Competências e Habilidades” pretendidas por algumas disciplinas, entretanto, identificamos elementos que podem ser comuns aos desenvolvidos na disciplina de História. Um exemplo é a ementa de

---

Artes do primeiro ano do EMMI, que dentre as “Competências e Habilidades” a serem desenvolvidas inclui:

B- Investigação e compreensão: 2- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios socialmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 24)

Verificamos nas ementas de outras disciplinas que nos “Componentes Curriculares” são requeridos conteúdos que remetem à genealogia dos conhecimentos em questão. Como, por exemplo, na ementa de Física do primeiro ano de EMAI, que propõe o seguinte: “Por que estudar física no ensino médio? Apresentação histórica do desenvolvimento da física e de seus principais ramos. Aplicações tecnológicas e aspectos culturais da física no mundo atual” (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p.52). Entretanto, não encontramos, no documento referente ao primeiro ano, uma ligação com o que está proposto para o ensino da História, cujos componentes curriculares elencados são questões referentes ao conhecimento histórico, à sua produção e o “modo de produção asiático” (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p.26).

Dessa forma, entendemos que no desenho curricular construído há possibilidade de um trabalho interdisciplinar que envolva a disciplina de História, e mesmo outras disciplinas, bem como a integração e a efetivação de um EMI. O que não parece evidente é um movimento explícito e orientado neste sentido. Os Planos de Curso e as ementas das disciplinas deixam antever que esse trabalho dependerá mais de iniciativas individuais do que de um projeto pré-estabelecido.

As respostas obtidas com coordenadores de curso, a partir das entrevistas que fizemos, nos encaminham para uma leitura similar à dos documentos. Segundo o coordenador do curso de EMMI, “Falta maior integração entre as disciplinas do curso; ampliação dos espaços de reunião; e tornar frequente as reuniões das disciplinas dos cursos” (Resposta ao questionário do Coordenador de EMMI, em novembro/2015). Quando essa integração é percebida por eles na realização do trabalho docente, ela envolve, na maior parte das vezes, as disciplinas das áreas técnicas. Como afirmou o coordenador de EMAI: “Existem disciplinas na área de Eletromecânica, Eletrotécnica e Controle (ministradas no curso de Automação) onde são

---

realizados trabalhos interdisciplinares envolvendo a área de robótica.” (Resposta ao questionário do Coordenador de EMAI, em novembro/2015).

Para esses coordenadores a disciplina de História teria grande importância na costura de uma integração e em trabalhos interdisciplinares, justamente sob a perspectiva de corroborar, ou trabalhar, uma genealogia dos conhecimentos. O coordenador de EMAI afirmou: “Falta comunicação entre as áreas que poderiam ter desenvolvido trabalhos envolvendo as áreas, por exemplo, a História da automação industrial e sua evolução” (Resposta ao questionário do Coordenador de EMAI, em novembro/2015).

Na perspectiva de Rüsen (2011), a História é uma disciplina importante e capaz de desenvolver uma “Consciência Histórica”, especificamente a do “tipo tradicional”, uma vez que traria lições e auxiliaria na compreensão de nossa realidade e do mundo.

Eis as respostas à questão formulada em nosso instrumento:

**Questão: Qual é a relevância da disciplina de História para o curso sob sua coordenação?**

EMAI – “A disciplina de História é muito importante porque ela permite a compreensão do mundo e da evolução do homem e da tecnologia”.

EMMI – “Acho importante para trazer o conhecimento da História antiga e atual da Bahia; Brasil e do mundo”. (Respostas ao questionário dos Coordenadores de EMAI e EMMI, em novembro/2015)

No PPI de 2008 há outras importantes considerações que deveriam balizar as construções curriculares do IFBA. Neste documento afirma-se que a instituição deveria

oferecer uma educação profissional, articulada com o ensino médio, concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (PPI, 2008, p. 55).

Apesar dos PPIs enfatizarem a necessidade da centralidade do processo de ensino nas vivências do educando, levando em consideração aspectos da cultura e História local, indicados como elementos importantes para a construção de uma leitura que atribuísse sentido e permitisse uma ação transformadora, não percebemos essa centralidade nos Planos de Curso ou nas ementas, nem mesmo na de História. Além do mais, as narrativas construídas nos Planos de Curso de EMAI e EMMI do *Campus* Salvador não incorporam esses elementos no seu desenho curricular.

A disciplina de História, como as outras do seu grupo, não se encontra articulada com as demais. Ela cumpre um papel de formação geral, sem uma participação visível nas discussões e na formação da base técnica, e que partam da realidade do aluno e/ou da comunidade. Em outras palavras, não fica claro nos planos e desenhos curriculares do *Campus* Salvador de que forma a disciplina colaborará para a formação do técnico de Automação Industrial e Mecânica Industrial, dentro do que está preconizado na 5.154/04, nas normatizações da educação profissional e nos PPIs.

Outro elemento que pode dar pistas sobre o lugar e o sentido da disciplina de História no desenho curricular desses cursos de EMI é a perspectiva acerca dos sujeitos que integram e colocam em movimento esses planos. Quem são os docentes e o corpo técnico que compõem essas coordenações dos cursos investigados? Quem imprime identidade, dá lastro e existência a este projeto de curso? Nos dois Planos de Curso há a indicação desses sujeitos em itens específicos, e nos chamou a atenção a disposição e os silêncios que já permeiam os referidos Planos.

O item “Pessoal Docente e Técnico” do plano de curso de EMAI apresenta uma tabela onde constam 15 nomes de docentes que estariam envolvidos no curso, todos de áreas técnicas, alguns com “Mestrado em Pedagogia Profissional”, mas nenhum docente de outras áreas ou departamentos. Apenas um técnico é apresentado, e ele possui formação nas áreas de administração, turismo e hospitalidade.

No curso de EMMI, o item é mais inclusivo, e discrimina o “Pessoal Docente e Técnico Envolvido no Curso”:

- 8.1 Professores Lotados no Departamento de Tecnologia Mecânica e Materiais [...]
- 8.2 Professores Lotados em outros Departamentos [...]
- 8.2.1. Departamento I (Departamento de Ciências Humanas e Linguagem-DCHL) [...]
- 8.2.2 Departamento II (Departamento de Ciências Aplicadas-DCA) [...]
- 8.2.3 Departamento IV (Dep. de Tecnologia Eletro-Eletrônica-DTEE) [...]
- 8.2.4 Departamento V (Depart. de Administração e Tec. de Proc. Industriais e Químicos- DAPIQ) [...]
- 8.2.5 Técnicos Lotados no Departamento de Tecnologia Mecânica e Materiais. [...]. (PLANO DE CURSO DE EMMI, 2010, p.4).

No “Departamento I” são apresentados dois professores com formação em Inglês, dois em Língua Portuguesa e um com “Licenciatura em Sociologia e História” e “Especialização

---

em Turismo/Mestrando em Sociologia”. Esse docente, segundo nossa pesquisa, quando do mapeamento, aplicação de questionários e realização das entrevistas, não ministrava a disciplina de História no *Campus* Salvador, mas a de Sociologia. Os professores de Filosofia e Geografia que integrariam esse departamento e comporiam o grupo dos sujeitos que trabalhariam no curso não são indicados (PLANO DE CURSO EMMI, 2010, p. 258 e 259). Todos os três técnicos apresentados são da área de Mecânica, “artífice e técnicos”.

Esse é outro elemento que nos indica que os cursos analisados, ao serem organizados, não incorporaram elementos que favorecem a interdisciplinaridade e a integração. Para Aires (2011), não podemos confundir as duas categorias, nem mesmo reduzir uma à outra. O trabalho interdisciplinar pode ocorrer e favorecer uma educação que não se orienta pela integração, e a última lança mão da interdisciplinaridade como um dos elementos que permitem a sua efetivação. Nessa perspectiva, compreendemos que esses termos não podem ser considerados sinônimos. Segundo a autora,

a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática. (AIRES, 2011, p, 227).

Os Planos de Curso na sua organização, de certa forma, explicitam quem são os sujeitos que protagonizam essa formação, bem como denotam que a integração ainda enfrenta alguns obstáculos, já que na formação do técnico em EMAI e EMMI determinadas disciplinas e áreas são adjacentes, orbitam outras. Ao analisar os Planos de Curso e também os resultados da aplicação de nossos instrumentos, verificamos que a organização da modalidade de EMI no *Campus* Salvador se distancia, em alguma medida, do que está disposto no Decreto 5.154/04, nos PPIs do IFBA e dos teóricos que são referências para esses documentos. Os limites desse processo ainda resvalam, segundo nossa análise, em uma cultura escolar muito arraigada a uma formação técnica, onde os sujeitos técnicos capitaneiam o processo. Como nos alerta Julia,

---

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução. De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela (JULIA, 2001, p. 12).

Contudo, isso não significa que não há mudanças. Elas são operadas no cotidiano e resultam da ação dos sujeitos técnicos, alunos e professores, incluindo os de História, aos quais dedicaremos especial atenção. O que a análise desses documentos e das narrativas inscritas nos instrumentos aplicados demonstra é que trata-se de um processo sinuoso, e que a integração da disciplina de História na formação dos técnicos de EMAI e EMMI não é muito perceptível.

Insistimos que esta não é uma análise que pretende apresentar o cotidiano do ensino de História na instituição, menos ainda do que se aprende nas salas de aula do *Campus* Salvador. No entanto, como Goodson (1995) defende, a análise do prescrito, do pré-ativo indica as disputas que a construção desse currículo engendra.

---

## **CAPÍTULO 4. OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFBA/CAMPUS SALVADOR: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?**

### **4.1 O estudo dos currículos prescritos e a necessidade de dar voz aos sujeitos: nossos desafios e percursos na construção da pesquisa.**

Compreender o lugar e o sentido do currículo da disciplina de História nos cursos de EMI do IFBA/*Campus* Salvador foi o desafio que nos propusemos. Percorremos um caminho que se iniciou com a observação do prédio da instituição e da História da oferta de educação para os trabalhadores na Bahia; analisamos a legislação que orienta essa modalidade de ensino, nas suas recentes reformulações, as mudanças promovidas no CEFET/BA, atual IFBA; e discutimos seus PPIs e os Planos de Curso do EMI em EMAI e EMMI. Entendemos, no entanto, que aqueles que constituíram, puseram e põem em movimento este currículo, os professores de História desse *Campus*, são sujeitos importantes para a construção de uma análise mais adensada desse objeto (GOODSON, 2007).

Esse entendimento envolve a percepção de que o estudo do currículo, mesmo o prescrito, não prescinde da voz dos docentes, e está pautado na perspectiva de que este é, antes de tudo, uma “construção social” (GOODSON, 1995). A análise do currículo deve envolver e anunciar as disputas que envolvem os sujeitos que os constituíram e o colocam, ou não, em movimento nas salas de aula. Como afirma Goodson, “as prescrições curriculares estabelecem, com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada” (GOODSON, 1995, p. 68). Assim, o que está prescrito pode ou não ter existência na sala de aula, de maneira integral ou parcial. Somente escutando os sujeitos, que mobilizam esse currículo para lhe dar existência, é que torna possível uma aproximação das posições que se constroem frente a ele, bem como de sua utilização, ou não, como elemento norteador da disciplina escolar.

Com esse entendimento iniciamos, em 2014, um processo de contato e início de diálogo com os professores de História do *Campus* Salvador, bem como com os outros sujeitos pré-definidos para nossa pesquisa. Afinal, são esses sujeitos professores, como afirma

---

Karnal (2004), que estão na “realidade das trincheiras”. São eles que vivenciam um cotidiano de disputas e dificuldades que, muitas vezes, não estão descritas nas orientações legais ou normativas curriculares dos Estados e mesmo de suas instituições.

O trabalho de pesquisa com esses professores envolveu uma série de negociações e mediações, uma vez que, apesar de trabalhar na mesma instituição, sou lotada no *Campus* de Eunápolis e não há uma grande integração entre os diferentes *campi* da instituição. Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, em setembro/2014, iniciamos o processo de contato por telefonemas e através de e-mails, com docentes, coordenadores e gestores do Campus Salvador.

Após muitas conversas, e já com a autorização do Diretor Geral do *Campus* Salvador para iniciar a pesquisa, conseguimos marcar a aplicação do questionário semiestruturado com alguns professores de História, entre os dias 08 e 12 de dezembro de 2014, na sala do Departamento de Ciências Humanas, no *Campus* Salvador. Com os coordenadores de Curso o processo se alongou, em virtude da nossa dificuldade de localizar os Planos de Curso do EMI do *Campus* aprovados pelo CONSUP, o que conseqüentemente interferiu na delimitação de qual ou quais os cursos iríamos pesquisar.

Nossa intenção, no primeiro momento, era a de aplicar o questionário para todos os professores de História do *Campus* Salvador, visto que até então não sabíamos quais cursos de EMI iríamos investigar, quais os professores de História lecionavam em quais cursos; e o nosso instrumento possuía, dentre outros objetivos, o exploratório. Assim como a vida, nem sempre o percurso da pesquisa obedece aos nossos projetos. Conseguimos nessa primeira investida, em dezembro de 2014, conversar e aplicar o questionário com 5 dos 9 professores efetivos da disciplina no *Campus*. Conforme planejado em nossa proposta metodológica, após o tratamento dos dados obtidos nos questionários semiestruturados retornamos a Salvador para realizar as entrevistas, o que ocorreu em março de 2015.

Mais uma vez nos deparamos com percalços no caminho da nossa investigação. Conseguimos contatar e encontrar nesta segunda visita com outros sujeitos da pesquisa, tais como o Diretor do *Campus*, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Infraestrutura, o Diretor de Infraestrutura e muitos docentes com os quais realizamos entrevistas. No entanto, não foi possível o encontro com os professores de História. Retornamos, então, para a nossa cidade e voltamos a contatá-los.

---

No período de abril a julho de 2015 os servidores do *Campus* Salvador, juntamente com os demais funcionários da instituição, estiveram em um movimento de greve, com pauta de reivindicações que envolviam demandas locais e nacionais. O retorno às atividades, a reorganização do calendário acadêmico e férias docentes, acrescidas de questões referentes à saúde de meus familiares só permitiram meu retorno ao *Campus* em novembro de 2015. Nesta terceira visita, conseguimos aplicar mais dois questionários e realizamos também entrevista com uma professora que havia se disponibilizado previamente, e com mais duas professoras, que neste período responderam ao nosso instrumento.

Assim, ao final de mais de um ano de negociações, e entre idas e vindas, aplicamos nossos instrumentos<sup>86</sup> de pesquisa com sete, dos nove professores efetivos de História que o *Campus* possuía até 2015 e realizamos as entrevistas com três. Naquele momento já havia sido definido quais os cursos de EMI que seriam pesquisados e, assim, também conseguimos, na ida de novembro de 2015, que os dois coordenadores dos cursos de EMAI e EMMI respondessem ao nosso instrumento de pesquisa.

Essa narrativa pretende tornar viva e pulsante nosso processo e o resultado de nossa pesquisa, que por envolver sujeitos em processo de construção e negociação de suas vidas e atividades, não necessariamente seguem a um cronograma pré-estabelecido e fixo. A vida tem cores e movimentos que planilhas não aprisionam. Nosso trabalho teve que se adequar e buscar soluções para esses movimentos e percalços.

Essas questões não podem ser consideradas como deméritos, nem uma característica dos que pesquisam “vivos”. Na efetivação de qualquer projeto de pesquisa há que se ter espaço para o infortúnio, o inesperado, bem como possibilidades de ação diante dessas imprevisibilidades. Não existe um *corpus* documental estático, pronto para responder às questões do pesquisador. Afinal, a pesquisa se efetiva na relação de indagação entre o pesquisador e suas fontes. Esses objetos inanimados só possuem existência na relação com o sujeito. E onde há vida, há relação, e há possibilidades infinitas (PROST, 2014; LAVILLE, 1999). A descrição do percurso e das nossas opções é que pode garantir a fiabilidade de nossos resultados.

---

<sup>86</sup> Na realização desta pesquisa todos os professores, coordenadores e demais funcionários do IFBA/*Campus* Salvador concordaram com a participação voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme anexos 3, 4, 5, 6. Esses termos esclareciam os procedimentos a serem adotados no decorrer da pesquisa, garantindo a participação voluntária, permitindo a divulgação dos resultados, e resguardando os participantes pelo anonimato.

---

Diante disso, outra questão precisa ser considerada. As fontes documentais não se apresentam como mais ou menos confiáveis em nossa pesquisa, e para fins de tratamento em nosso trabalho, que as fontes orais e as respostas aos nossos questionários semiestruturados. Entendemos que como qualquer fonte/documento, as fontes orais. E as repostas dos sujeitos aos instrumentos existem e possuem confiabilidade na relação e no tratamento dado pelo pesquisador. Se não são portadoras da verdade, nenhuma fonte por si só o é, todas são passíveis de serem mal interpretadas ou apresentarem uma das versões possíveis, pois expressam o olhar, o lugar, são dotadas de sentido dos que as criaram e também dos que as tomaram em sua pesquisa. O processo de comparação entre as diferentes fontes foi o que nos permitiu responder às questões propostas, inclusive sem a pretensão de constituir respostas que sejam compreendidas como verdades definitivas e sim como possibilidades (PROST, 2014; CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007). Dialogamos com os autores que compreendem as narrativas que resultam das entrevistas que realizamos como

formas de evocação do vivido para construção de narrativa sobre a realidade vivida que, como matéria-prima, pode resultar em elementos que cooperem na construção da História da Educação e do Ensino de História, de entendimentos que admitam a memória como parte do processo que admite diferentes enfoques, assim como conclusões relativas e provisórias. (CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007).

Entendemos que os questionários semiestruturados e as entrevistas que fizemos possuem existência enquanto fonte/documento por terem sido produzidas pelas indagações próprias de nossa pesquisa. Classificamo-los como “depoimentos voluntários” com uma intencionalidade muito diferente dos “involuntários”, que são narrativas colhidas e/ou achadas sem uma proposição inicial e “não têm o objetivo de fornecer informações” (PROST, 2014, p.59). Nossos sujeitos produziram, provocados por nossas questões de pesquisa e através de uma metodologia de realização das entrevistas, fontes/documentos que foram tratados por comparação, com a contextualização e a crítica necessária a todas as fontes. Todos os nossos instrumentos foram aplicados após a leitura e assinatura do termo de Livre Esclarecido, bem como a escolha de um codinome por parte dos sujeitos, pelo qual cada um é nomeado no trabalho, sendo utilizados após transcrição e tabulação dos dados.

Nossos questionários contavam com questões objetivas e abertas. As primeiras, possuindo um caráter mais quantitativo, nos permitiram mapear e traçar um perfil desses

---

sujeitos professores de História que atuavam no *Campus* Salvador até o ano de 2015. Como também que pensássemos sobre as características que os aproximavam e os singularizavam no universo dos professores que trabalham na Educação Básica brasileira contemporaneamente, em especial na educação técnica profissional.

Essas informações são preciosas para situar nossos sujeitos, seu lugar e suas falas. Conhecê-los, perceber sua formação, seus interesses e condições de trabalho, nos permitem compreender melhor as suas falas, bem como suas construções e posições frente aos Planos de Curso, Matrizes Curriculares e ementas da disciplina de História nos cursos de EMI, em especial dos cursos de EMAI e EMMI que foram analisados<sup>87</sup>. Já as questões abertas nos permitiram verticalizar algumas discussões e compreender situações e posições que somente com as objetivas não nos seria possível. Em outras palavras,

os saberes, os valores culturais e políticos e os hábitos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos nos vários espaços de vivência, antes e durante o processo de escolarização. (FONSECA, 2010, p.400).

#### **4.2 Os professores de História no IFBA/Campus Salvador: o que expressam suas trajetórias de formação e trabalho**

A partir do tratamento dos dados dos questionários e da transcrição das entrevistas, construímos um perfil dos sujeitos professores de História, mas também dos coordenadores dos cursos de EMI. Os professores de História que lecionavam no IFBA até dezembro de 2015, e que foram sujeitos de nossa pesquisa<sup>88</sup>, possuíam formação inicial em Licenciatura em História, sendo que somente um professor possuía, além da Licenciatura, o Bacharelado. A maioria era composta por mulheres, 5 (cinco) com mais de trinta anos, conforme Gráfico 1.

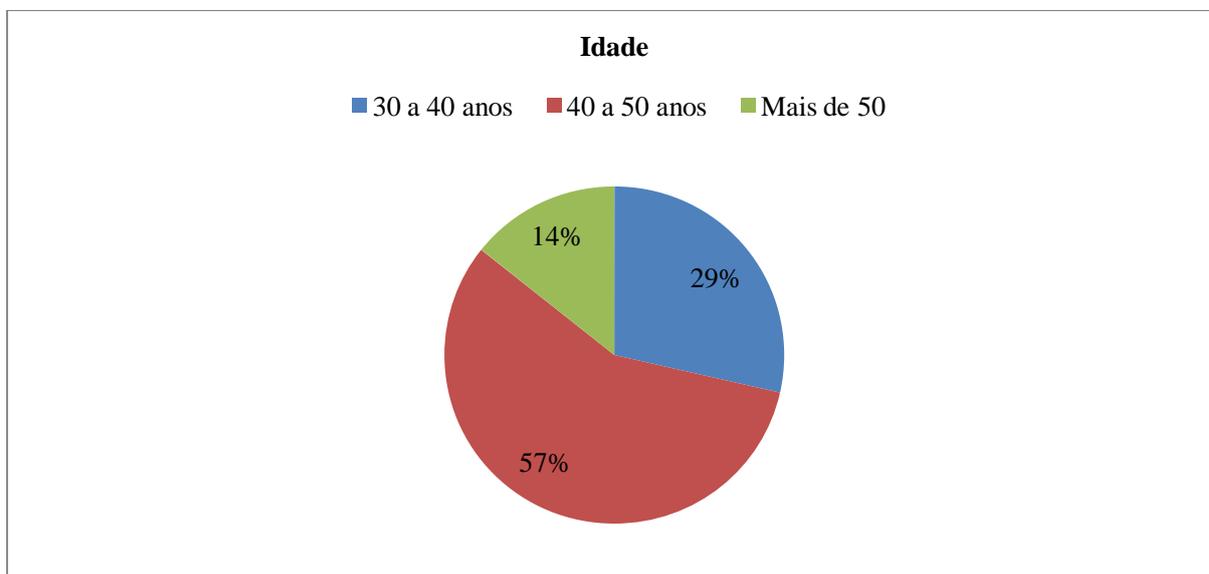
---

<sup>87</sup> Não temos como objeto a História de vida desses sujeitos professores de História, mas entendemos que ao nos aproximarmos e traçarmos um perfil desses docentes, ainda que pequeno, isso enriquece nossa análise sobre o lugar e sentido do currículo de História ofertado por esta instituição na modalidade de EMI, pois estamos em diálogo com a proposta de Goodson (2007) e Nóvoa (NÓVOA, 2007), de que é preciso também preocupar-se com o “cantor”, não apenas com a “canção” nos “estudos curriculares e escolares” (GOODSON, 2007, p. 67).

<sup>88</sup> Nossos dados acerca dos professores de História do IFBA/*Campus* Salvador foram levantados e checados para o período de até dezembro de 2015.

---

### Gráfico 1 - Faixa etária dos professores de História do IFBA/Campus Salvador



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

As formações iniciais dos docentes são adequadas para o ensino da disciplina, apesar de sabermos que elas constituem somente parte da formação mas, no caso da atividade docente, a licenciatura é especialmente importante como indica Fonseca (2010), pois

o curso superior de licenciatura – ainda que seja considerado o “início” da formação profissional – constitui um espaço e um tempo privilegiado para a problematização, produção e aprendizagem de conhecimentos básicos para a constituição do saber docente, da identidade profissional. (FONSECA, 2010, p. 399).

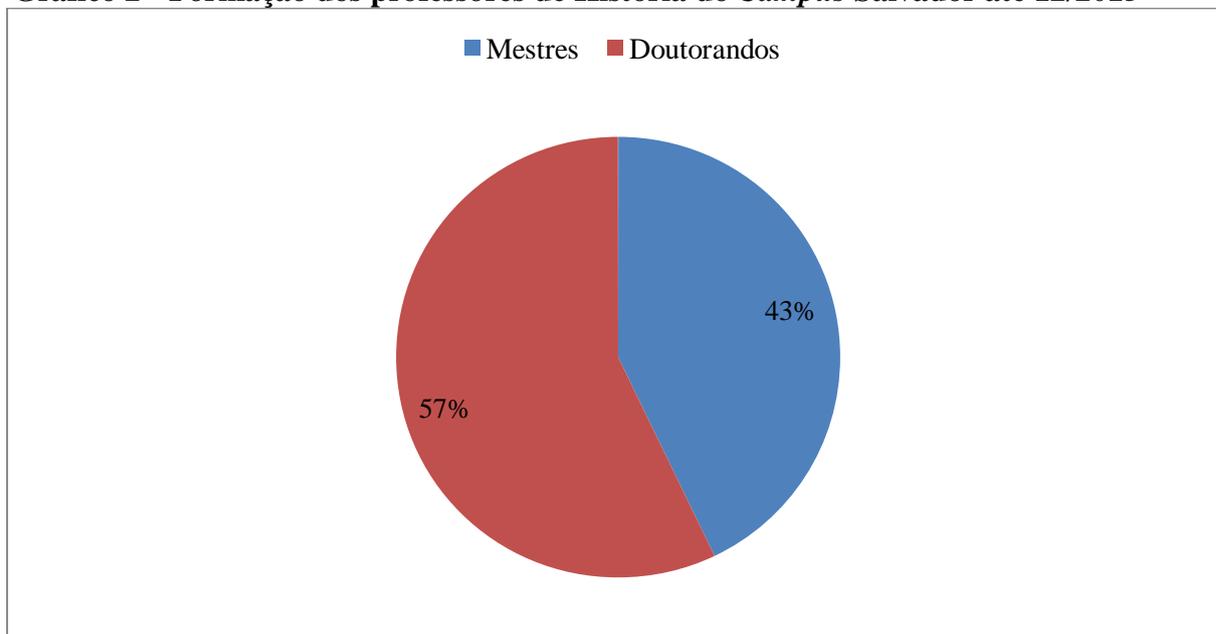
Todos os professores de História, bem como os coordenadores dos Cursos do *Campus*, possuem a docência como atividade principal e trabalham na área há mais de seis anos com atividades de ensino. Assim, o quadro de docentes de História *Campus* Salvador pode ser caracterizado como majoritariamente feminino, maduro e experiente.<sup>89</sup> Falamos, assim, de sujeitos que possuem percurso consolidado de trabalho na docência e, por consequência, já construíram um itinerário de profissional. Quando analisamos suas posições frente ao trabalho

<sup>89</sup> Não pretendemos nos ater à tipologia utilizada por António Nóvoa (2007), mas utilizamos essa nomenclatura, pois nossa pesquisa apontou que esses professores ultrapassaram o que ele chama de período de “Entrada na carreira”, por suas idades, tempo de trabalho na docência e no IFBA, bem como formação.

com ensino de História, evidencia-se a segurança desses sujeitos ao enunciar seus posicionamentos. Apesar de, como veremos, o ensino da disciplina e, especialmente, a formação técnica profissional, não configurarem áreas de interesse para suas pesquisas e formação continuada.

Um dado importante levantado na nossa pesquisa é que os professores do *Campus* Salvador apresentam um diferencial frente às pesquisas que mapeiam a formação docente na Educação Básica: o Departamento de História daquele *Campus* possui 100% dos docentes com mestrado sendo que mais da metade deles encontravam-se em processo de qualificação, fazendo o doutorado, conforme os dados a seguir:

**Gráfico 2 - Formação dos professores de História do *Campus* Salvador até 12/2015**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Esse quadro, além de evidenciar a boa qualificação e a formação continuada destes professores, traz também um dado que precisa ser levado em conta quando da análise dos seus trabalhos: no momento da pesquisa, 4 (quatro) deles acumulavam as atividades docentes e do curso de doutorado.

Sem dúvida há um perfil bastante singular no que se refere à formação do professor de História do *Campus* Salvador, se comparado aos da Educação Básica no país. Em pesquisa realizada em sete estados, o que representa um trabalho de fôlego, Oliveira e Vieira (2012)

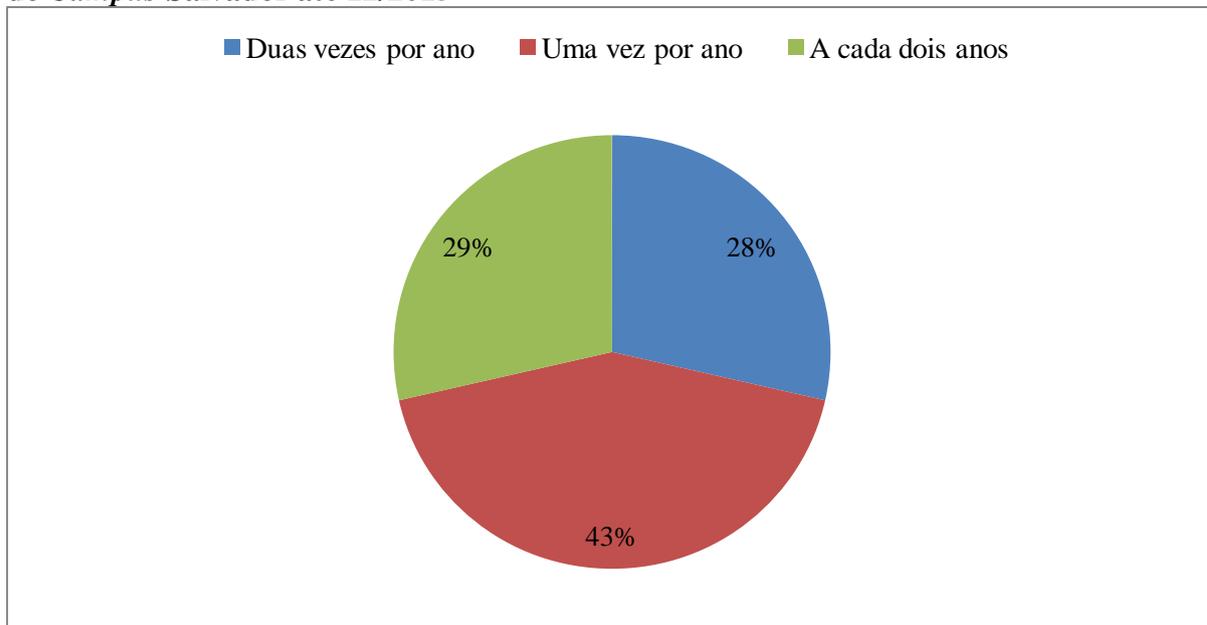
apresentam contribuições significativas para entender o “Trabalho na Educação Básica” e a formação docente no Brasil. Na pesquisa, um dos aspectos abordados foi o perfil de formação dos professores da Educação Básica, tanto inicial como continuada, que aponta que no ano de 2007, 87% (oitenta e sete por cento) dos professores possuíam ensino superior e em 2010, 52% (cinquenta e dois por cento) pós-graduação. A pesquisa não especifica áreas de formação e atuação em seu perfil, mas assim como em outros trabalhos, ressalta os problemas que a falta de formação inicial e continuada representam e os indicam como sendo empecilhos para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 26).

Dessa forma, apesar dos problemas, é possível perceber que no *Campus* Salvador havia um corpo docente de História que estaria, em termos de formação, um passo à frente da realidade nacional, o que, sem dúvida, pode ajudar a compreender alguns índices positivos que não apenas o IFBA apresenta, mas todos os IFs vêm obtendo nas avaliações nacionais.

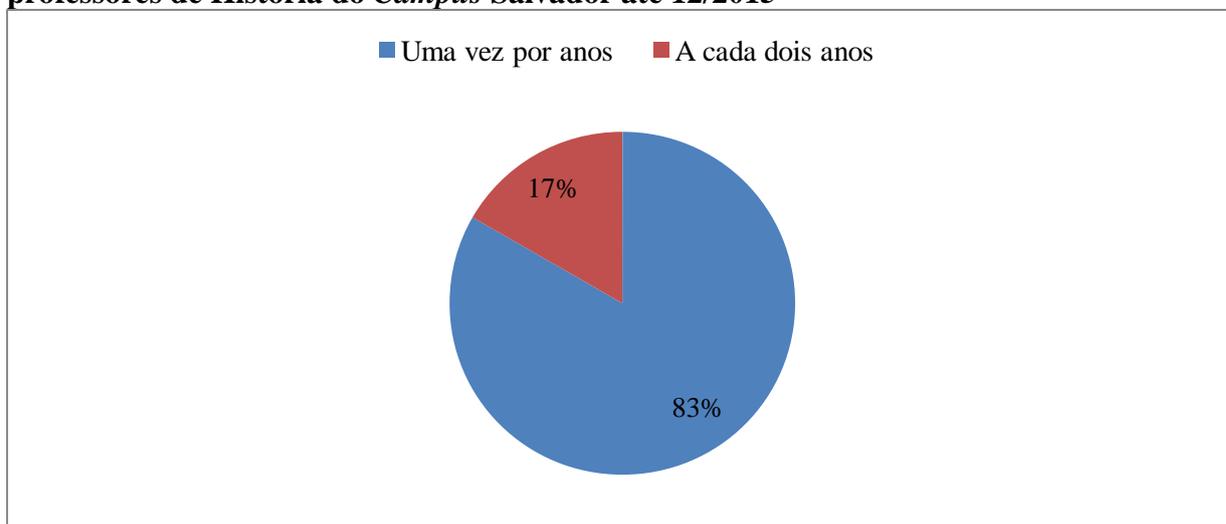
Além de investigar a formação desses sujeitos, tentamos compreendê-la melhor. Assim, nossa pesquisa buscou situar também as áreas de interesses, suas produções acadêmicas, a periodicidade desta produção e participação em atividades científicas. Nossa intenção foi compreender as falas e posições desses sujeitos acerca do EMI e do ensino de História nesta modalidade, considerando as suas perspectivas e interesses como sujeitos/professores/pesquisadores, não havendo como dissociar esses elementos para a compreensão das proposições e posições frente ao ensino da disciplina de História.

Nossos dados apontam que esses professores possuem periodicidade nas produções acadêmicas, tanto no que se refere à participação, apresentação e publicação em eventos científicos, quanto na publicação de trabalhos, conforme podemos observar nos Gráficos 3 e 4.

---

**Gráfico 3 - Frequência de participação em eventos científicos dos professores de História do Campus Salvador até 12/2015**

**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

**Gráfico 4 - Frequência de apresentação em eventos científicos e/ou publicação dos professores de História do Campus Salvador até 12/2015**

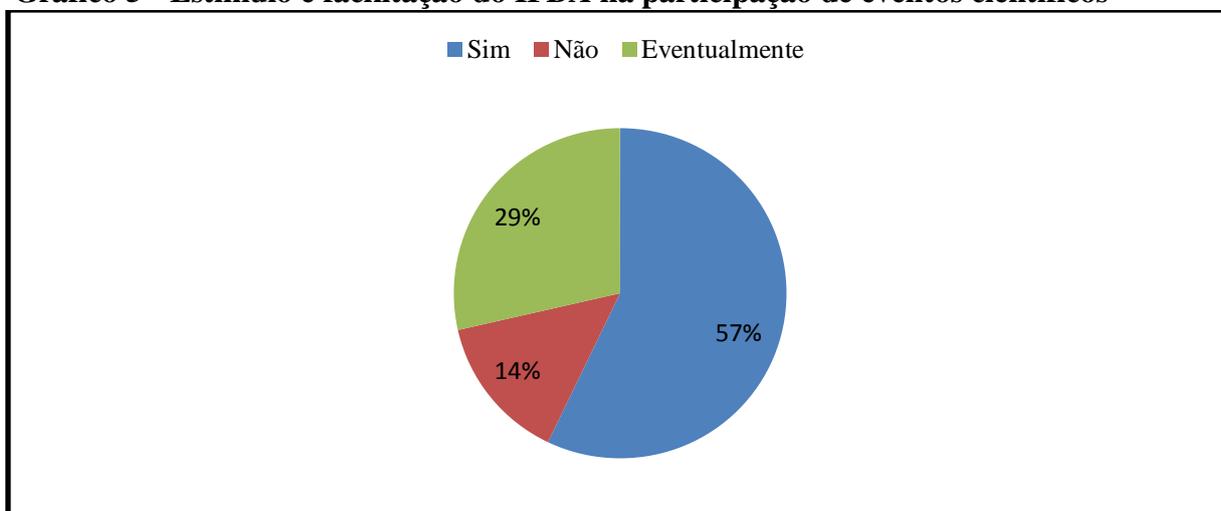
**Fonte:** Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.

Uma das professoras entrevistadas não assinalou nenhuma das alternativas e deixou a seguinte observação: “Quando entrei no doutorado em 2013, tendo que conciliar a pós-graduação com a docência, não consegui manter um ritmo de produção acadêmica”

(Professora Ana, resposta a questionário aplicado em novembro/2015). Isso denota que, mesmo não publicando ou apresentando trabalho, a professora está em plena produção e, por outro lado, que há dificuldade de conciliar sua formação com as atividades docentes, o que não deve impactar somente a sua produção, mas também a dos demais professores que estejam em processo de formação continuada e continuam exercendo seu trabalho.

O Gráfico 5 mostra os resultados acerca da questão que indaga sobre o estímulo e a facilitação do IFBA em eventos científicos:

**Gráfico 5 - Estímulo e facilitação do IFBA na participação de eventos científicos**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Percebemos, pelos dados, que não há, ainda, um consenso sobre essa questão. As observações dos professores, quando indagados sobre o modo como se davam esses estímulos e facilitação, elucidaram suas formas e expuseram seus limites dentro da instituição. Dois professores, apesar de indicarem que recebiam, não mencionaram como seriam tais estímulos e facilitação. (Professores Rafaela e José, respostas aos questionários em 12/2015).

Outros dois docentes responderam aos questionários aplicados em 12/2015 da seguinte forma: “Facilita reposições com as turmas; Financiamento de recursos necessários (nem todos são contemplados)”; fala da professora Luzia; “O IFBA fornece suporte financeiro para deslocamento do docente e flexibilidade nos ajustes necessários em caso de afastamento de sala de aula”, resposta da professora Sofia.

Vale ressaltar que a professora Sofia, no momento da nossa pesquisa, estava à disposição da Diretoria de Ensino do *Campus* para atividade de Assistente. Assim, percebe-se

uma facilitação de trocas e liberação de aulas, mas há uma única menção a custeio dessas participações, o que evidencia que não são satisfatórias as ações da instituição.

Chamou-nos a atenção as respostas à questão número 10 de nosso questionário, que transcrevemos aqui: “Sua participação em eventos e produção acadêmica inclui discussões que contemplem as temáticas sobre o ensino da História e/ou educação profissional?”. Todos os sete respondentes assinalaram não e em suas indicações de participação e apresentação em eventos, bem como trabalhos publicados, evidencia-se que pesquisam e publicam dentro dos limites de sua ciência de referência, qual seja, a História.

No Quadro 7, organizamos as respostas de participação, apresentação e publicação por professor:

**Quadro 7 - Participações, apresentações de trabalhos e publicações dos Professores de História do IFBA/Campus Salvador nos últimos dois anos.**

PROFESSORES	Eventos dos quais participou nos dois últimos anos	Títulos nomeados de artigos ou trabalho que tenha apresentado/publicado nos últimos dois anos
<b>Rafaela</b>	“Fórum Internacional 20 de Novembro, Congresso da Redor”	Não indicou.
<b>José</b>	“ANPUH 2013, SICIT/IFBA, ENPUH 2012”	“Festa de Iemanjá; <b>Ensino de História e Cultura afro-brasileira</b> ; Candomblés Congo-angola no século XIX”.
<b>Pagu</b>	“Simpósio Baiano de Discussão de Gênero e Feminismo do NEIM, 18º REDOR”	“Mulheres Mil: Políticas públicas, inclusão social e combate a violência”.
<b>Luiza</b>	“Encontro Nacional da ANPUH, Encontro Regional da ANPUH”	“Escravidão em Serrinha – Ba (1868-1888), Família escrava em Serrinha – Ba (1868-1888)”.
<b>Sófia</b>	“Encontro Estadual de História, ANPUH/BA (2012)”	“Joanna de Sá: medicina, política e gênero nas páginas d’O Monitor, Revista de Manguinhos – Fiocruz”
<b>Tonho</b>	“Enlaçando sexualidades – UNEB, Fazendo Gênero – UFSC”	“Metendo a colher: os crimes passionais em Salvador – 1940-1950”.
<b>Ana</b>	Não indicou e justificou.	Não indicou e justificou.

Fonte: Questionários aplicados com os professores de História.

Com os dados levantados podemos inferir que *i*: os professores de História do *Campus* Salvador, em sua maioria, estão em um processo de formação continuada e produção acadêmica; *ii*: os seus interesses e pesquisas estão voltados para construção e divulgação da sua ciência de referência; *iii*: o campo do ensino da História e/ou da Educação Técnica

Profissionais não figuram entre as suas inquietações acadêmicas mais recentes. Com isso, podemos perceber que, mesmo sendo licenciados em História, não elegem o ensino da disciplina nem da educação técnica profissional como áreas de interesses para suas pesquisas e produção de conhecimento.

A História é, talvez, uma das disciplinas escolares que durante todo nosso período republicano envolve os maiores debates públicos. As suas finalidades formativas terminam por delinear as concepções de cidadão e cidadania, que a coloca no centro de disputas, como as atuais discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular, dos defensores e opositores dos projetos da “Escola sem Partido”, dentre outros. No bojo das discussões curriculares, a formação daqueles que iriam ensinar essa disciplina sempre esteve presente de forma quase indissociável nas suas proposições do que ensinar.

Marca esse processo recente, nestes últimos anos nos países, as disputas por que passou e passa a disciplina. A sua afirmação como componente curricular e com objetivos orientados por um ensino comprometido com a constituição de uma sociedade democrática, Processo que também fomentou discussões acerca da formação do professor de História, com críticas aos modelos que sobrepujaram e antagonizavam o conhecimento das ciências de referências aos conhecimentos pedagógicos. As discussões em torno da formação do docente de História apontam que

nos últimos anos, estamos vivendo no Brasil um processo de revisão, de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos processos, sujeitos saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar, novas metodologias de formar-se tornar-se professor de História. (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 8).

A formação de professores de História vem ganhando destaque nas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, em diversos grupos de pesquisa e na ANPUH, mais especificamente em seu Grupo de Trabalho sobre o ensino de História. Os trabalhos demonstram uma preocupação em romper com o ideal de valorização apenas dos saberes construídos na formação inicial, em que os processos de ensino sejam relegados a um segundo plano ou separados das discussões da ciência de referência e/ou dos espaços e sujeitos que efetivam esse ensino no espaço escolar.

No entanto, as pesquisas que tratam da formação e do trabalho do professor que ensina História nestes espaços ainda estão se iniciando e dão indícios de que há especificidades

---

consideráveis. Essas questões são tratadas, em geral e como em nosso trabalho, como elemento importante para a compreensão do ensino da disciplina da Educação Técnica Profissional (SOUZA, 2010; LIMA, 2015; CARDOSO, 2013).

No caso da formação, isso pode ser corroborado por pesquisas nas produções acadêmicas sobre o tema, mas também nas narrativas dos professores que atuam no IFBA/*Campus* Salvador. Estes, apesar de possuírem um nível alto de titulação, uma produção acadêmica importante e uma formação continuada expressiva, indicam que na sua formação inicial e na continuada não passaram por discussões e/ou debates que incluíssem as especificidades do trabalho em escolas que ofertam a Educação Técnica Profissional, como é o caso dos Institutos Federais, e/ou o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional. As pesquisas e trabalhos acadêmicos desses professores do *Campus* Salvador, como mostra a Tabela 9, não incluem discussões sobre o ensino de História ou sobre o ensino da disciplina em espaços de educação Técnica Profissional e/ou sobre o EMI.

Esses professores que compõem o Departamento de História do IFBA/*Campus* Salvador, com suas particularidades, formação e interesses ainda trabalham em uma instituição que possui dentre as suas características, reunir professores Licenciados e não Licenciados, que devem colaborar na formação de jovens trabalhadores. É neste ambiente polissêmico que trabalham os professores de História, onde produzem e reproduzem as “configurações curriculares no jogo de interações que envolvem tensões, conflitos, concessões, vinculações e exclusões” (FONSECA, 2010, p. 400).

### **4.3. Elementos para compreender o trabalho do professor de História no IFBA/*Campus* Salvador**

O trabalho do professor de História no IFBA/*Campus* Salvador se realiza em uma instituição onde coexistem sujeitos com múltiplas formações e que devem colaborar para a construção da formação de um estudante que ingressa em curso de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, ou seja, que apresenta uma visão de formação de homem integral. O que se percebeu, particularmente, é que esses docentes terminam por engendrar disputas e ressignificar o seu trabalho nesta instituição tão polissêmica. Em nossa pesquisa ficou evidente que a atividade docente é interativa, não necessariamente colaborativa, e de

---

criação. E que os saberes mobilizados no seu exercício nem sempre são apenas o da formação inicial, mas que são constituídos nesse processo. Por esse viés

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIFF, 2010, p. 228).

Um elemento importante para entender o lugar e o sentido desse currículo de História que vem sendo construído nos cursos de EMAI e EMMA do *Campus* Salvador é que os docentes (professores de História que são licenciados, mas pesquisam e produzem conhecimentos dentro do Campo da sua ciência de referência), trabalham e interagem com professores não licenciados das áreas técnicas e até de propedêuticas. O seu trabalho com os demais, licenciados e bacharéis, colabora para a formação de estudantes que serão técnicos, que devem estar aptos a agir no mundo, no mundo do trabalho e prosseguir nos estudos. Assim, nesta instituição se encontram, colaboram e colidem profissionais que possuem as mais diferentes formas de ler, ver e explicar o mundo a partir das suas ciências de referência e, teoricamente, deveriam colaborar para formação integral deste aluno.

O IFBA/*Campus* Salvador deve ser compreendido como uma instituição datada. Os ensinamentos produzidos no interior dessas instituições não podem ser vistos como expressão de uma Lei, nem tampouco preexistem aos homens. As instituições são resultados da ação dos indivíduos em um determinado espaço e tempo. Assim como Elias (1994, p. 16), acreditamos que “não existe esse abismo entre indivíduo e sociedade. Ninguém duvida que os indivíduos formam a sociedade e que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos”.

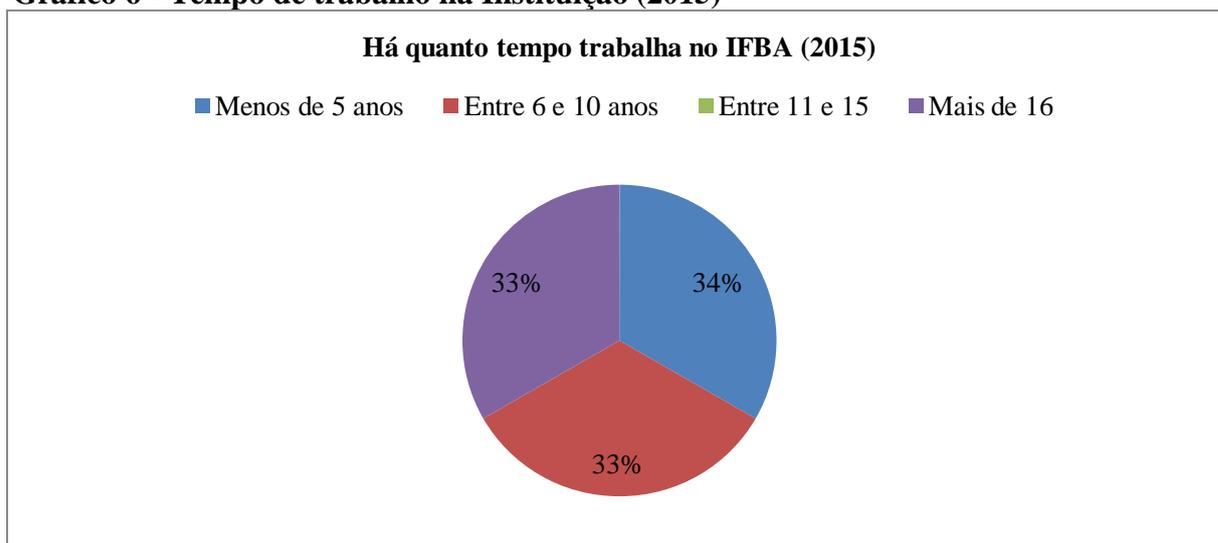
Para que consigamos compreender melhor o currículo de História que vem se constituindo, devemos analisar, dentre outros aspectos, as condições de trabalho do professor e o seu regime de trabalho. Para tanto, levantamos alguns elementos que nos ajudariam a dimensionar essa realidade como, por exemplo: sua carga horária, o número de turmas, o tempo para reuniões, os projetos e a relação com os demais sujeitos professores e gestores dos cursos que trabalham. Dos sete sujeitos de nossa pesquisa, seis trabalhavam em regime de DE na instituição e apenas uma docente, Sofia, que trabalhava também na gestão, possuía 40 (quarenta horas). Essa situação constitui um diferencial do trabalho docente em relação às outras redes no país, pois segundo Tardif (2010), se comparada à de outros países,

---

a situação dos professores brasileiros é mais contrastante, pois a maioria deles não tem contrato de horário integral como os professores da OCDE (que trabalham de 35 a 40 horas semanais com contratos exclusivo), mas dois ou três contratos de 16 a 20 horas semanais cada um. Além disso, por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. (TARDIF, 2010, p. 120).

A maioria desses sujeitos estava trabalhando no Instituto há mais de seis anos, conforme mostra o Gráfico 6, o que poderia indicar que eles estariam a par das mudanças nas orientações normativas que organizam essa modalidade de ensino e das proposições que as engendram, pois mais da metade estava na instituição pelo menos desde 2009<sup>90</sup>, a contar de 2015.

**Gráfico 6 - Tempo de trabalho na Instituição (2015)**



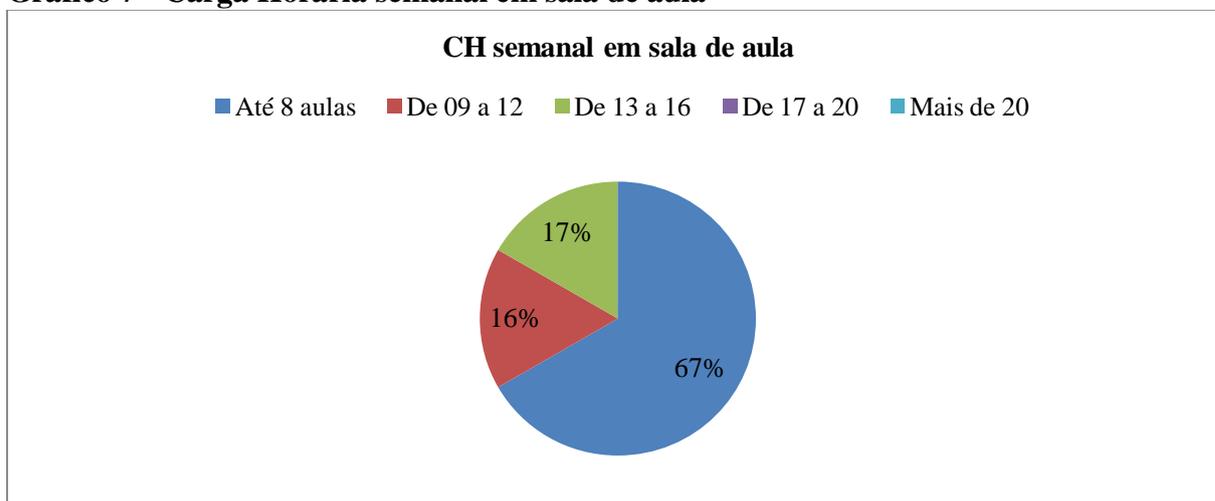
**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Outro dado importante do trabalho docente, que deve ser considerado em qualquer pesquisa que analise o currículo, mesmo os prescritos, e que se proponha incluir esses sujeitos como elementos importantes na sua compreensão, é a carga horária docente em sala de aula e a atribuição de tempo para os demais trabalhos inerentes à atividade docente, tais como reuniões e atividades de pesquisa, extensão e gestão (TARDIFF, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Afinal, com esses dados é possível inferir se as intenções circunscritas nos

<sup>90</sup> O Decreto que orienta o EMI é de 2004, os PPIs são de 2008 e 2014 e a Resolução 6, que define as Diretrizes Curriculares da EP, é de 2012.

documentos curriculares são passíveis de se efetivarem na prática. O Gráfico 7 apresenta a carga horária semanal desses professores em sala de aula.

**Gráfico 7 - Carga Horária semanal em sala de aula**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Em relação à análise do Gráfico 7, é necessário ressaltar que a professora Sofia, a única em regime de 40 horas, exercia a função de Assistente na Direção de Ensino e encontrava-se afastada da sala de aula. Desse modo, o Gráfico foi construído com base na carga horária de sala de aula de 6 (seis) professores. Dos 4 (quatro) professores que possuíam até 8 (oito) horas aula, 3 (três) deles estavam cursando o doutorado e uma estava respondendo pela Diretoria do Departamento de História. Assim, podemos antever que os professores que estavam se qualificando em serviço, não estando afastados, possuíam uma carga horária menor, em relação aos outros, e essa redução também se dava nos casos em que havia atividades de gestão. A realidade dos coordenadores dos cursos pesquisados era um pouco diferente: o de EMAI possuía entre 9 (nove) e 12 (doze) horas semanais em sala de aula e o de EMMI mais de 12 (doze) horas semanais.

Um dado importante para a análise do trabalho docente, e que é pouco considerado nas discussões, pesquisas e planejamentos educacionais, é o número de turmas com as quais os professores trabalham. Esse aparece sempre como um elemento menor na avaliação do trabalho docente, o que a nosso ver é um equívoco. Afinal, dois professores podem ter 12 (doze) aulas, um de Matemática e um de História, no entanto, se o primeiro tiver quatro aulas por turma, e o segundo 2 (duas), como na maioria das vezes o tem, o primeiro terá 3 (três)

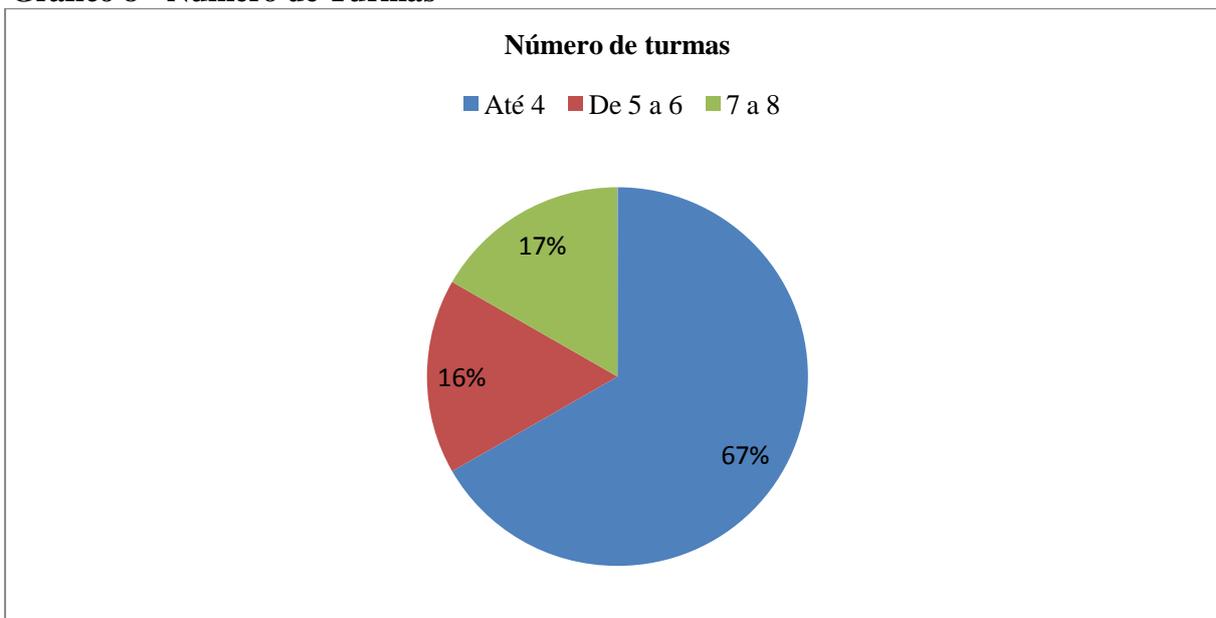
turmas, com no máximo 120 (cento e vinte) alunos e o segundo 6 (seis) turmas com até 240 (duzentos e quarenta) alunos. Nesse caso, há uma diferença significativa para o trabalho docente que não costuma ser considerada quando tratamos de carga horária.

No caso dos professores do IFBA/*Campus* Salvador, ao fazer o levantamento das cargas horárias em sala de aula, nos propusemos a compreender e dimensioná-la a partir desse cruzamento com os dados do número de turmas, para termos assim uma avaliação mais efetiva do trabalho desse docente. No currículo dos EMI que analisamos, o tempo de aula semanal para a disciplina é de 2 (duas) aulas semanais. Isso impacta não apenas a possibilidade do que está proposto nos objetivos e finalidades da disciplina de se efetivar em sala de aula, mas também está diretamente relacionado ao volume de trabalho docente. A esse respeito, são salutares as considerações de Fonseca (2010) ao afirmar que

o professor, como um dos protagonistas, imbuído do princípio de responsabilidade social inerente ao trabalho coletivo institucional, enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. E, no trabalho coletivo, constrói uma cultura profissional, uma identidade, uma história pessoal, singular e, ao mesmo tempo, coletiva, pois partilhada por muitos docentes em diferentes realidades escolares do Brasil. (FONSECA, 2010, p. 402).

As cargas horárias máximas e mínimas nas instituições, de maneira geral, e o número de turmas não são fatores que preponderam na análise do volume de trabalho docente e no IFBA isso não é diferente. No Gráfico 8 apresentamos o número de turmas com as quais os professores trabalham.

---

**Gráfico 8 - Número de Turmas**

**Fonte:** Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.

É preciso atentar para o fato de que, ao lecionar até 8 (oito) horas aula significa que o professor poderá ter até 4 (quatro) turmas e em torno de 160 (cento e sessenta) alunos, pois cada turma tem, em média, 40 (quarenta) alunos. No caso dos professores do IFBA/*Campus* Salvador, as turmas podem ser de primeiro, segundo ou terceiro anos do EMI ou de cursos diferentes. Há casos também em que esses professores lecionam em outros cursos de Graduação e Pós-Graduação da instituição, como é o caso de José, que leciona “História e Cultura Afro-brasileira”, e de Rafaela, que leciona “Seminário de Pesquisa” (Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História).

Nesse universo de professores de História pesquisados, verificamos que esses docentes trabalham com turmas, séries e cursos diversos. Além disso, há uma variação a cada ano, pois no momento da aplicação do questionário, 5 (cinco) professores indicaram que davam ou deram aulas nos cursos EMAI e EMMI. Somente Sofia, que está afastada das atividades, e Pagu, diretora do Departamento de História, não assinalaram turmas, sendo que Pagu não apresentou justificativa, embora tenha assinalado sua carga horária em sala, bem como o número de turmas.

Observamos, ainda, que não há uma organização dos professores por curso de EMI e, assim, seus planejamentos para o ensino da disciplina, como afirmam nos instrumentos de

pesquisa, são indistintos por curso, o que corrobora a ideia que tivemos na análise da ementa da disciplina<sup>91</sup> de que a integração não deixa marcas no seu currículo.

Outra atividade comum do trabalho docente são as reuniões pedagógicas, das mais diferentes naturezas. O tempo dispensado para essa atividade é para a maioria dos professores - cinco deles -, de 2 (duas) horas semanais. Um docente indicou 2 ½ (duas horas e meia) semanais e outro 6 (seis) horas.

Outro indicador da pouca integração do trabalho dos professores de História com os professores “técnicos” dos cursos de EMI em que eles trabalham são as reuniões pedagógicas das quais afirmam participar. Por exemplo, nenhuma das respostas inclui reunião com a coordenação de um curso de EMI havendo, no máximo, “conselhos de classe”. As participações se dão em reuniões entre os pares ou gerais, com todos os docentes do *Campus*. Não há evidências de um diálogo mais sistemático ou planejamento entre esses sujeitos docentes que colaboram para formação de um estudante que está cursando a modalidade de EMI na instituição. Quando perguntados, no questionário, de “quais” reuniões participavam, escreveram o seguinte:

Rafaela: “Só de Departamento (quinzenalmente)”.

José: “Departamento de História e Pós-Graduação em Estudos Étnicos raciais”.

Tonho: “Semana pedagógica (área); Conselhos de Classe”.

Luiza: “Reuniões do Departamento de História”.

Sofia: “Reuniões semanais do Departamento às quintas-feiras”.

Pagu: “Departamento e Conselhos Diagnósticos”.

Ana: “Departamento de História”.

(Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.)

Múltiplas são as dimensões e atividades que compõem o trabalho docente, como bem demonstra Tardif (2012). Segundo o autor, “o conjunto de obrigações e exigências torna, assim, o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluido, em que o elemento humano predomina pelas interações personalizadas com os alunos.” (TARDIF, 2012, p. 193). Na realidade dos IFs, e do IFBA em particular, os professores possuem como atividades previstas o ensino, a pesquisa e a extensão. As dimensões da extensão não aparecem nas atividades assinaladas pelos docentes de História nas respostas dadas aos questionários. Somente a professora Pagu afirmou participar de uma atividade extensionista, o “Mulheres Mil”.

---

<sup>91</sup> Essa discussão estará presente no capítulo 5.

---

Os projetos de ensino são apontados por apenas dois professores, José, com o projeto “Orientações para as Olimpíadas Nacionais de História”, 2014, e Rafaela, com “Brasil século XX, retratos de uma época; Brasil século XIX, retratos de uma época”. Outros dois professores afirmam ter projetos de pesquisa na instituição: a professora Pagu – “Sobre o projeto de extensão Mulheres Mil”, e José – “Altares religiosos Congo”.

É importante ressaltar que 4 (quatro) desses professores desenvolvem pesquisas de doutoramento ao mesmo tempo que exercem suas atividades docentes e dois deles exercem atividades de gestão. A professora Luiza, à época da pesquisa, estava grávida e entrou de licença maternidade.

É, portanto, neste contexto que devemos dimensionar as atividades dos docentes de História do IFBA/*Campus* Salvador. Mesmo assim, é possível perceber diferenças do trabalho docente deste *Campus* frente a outras redes de ensino da Educação Básica. Entretanto, salientamos a necessidade de dimensionar com pesquisas, as múltiplas realidades que encontramos em nosso país, em especial em outros *campi* da instituição e Institutos Federais. Como nos aponta Tardif (2012), no caso do Brasil, as condições de trabalho dos professores, em geral, está aquém do que é esperado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), e é pouco pesquisada carecendo ainda de dados mais confiáveis. Apesar disso, a partir dos dados levantados e do que é indicado por alguns autores, é possível apontar que a realidade de trabalho dos professores de História do IFBA/*Campus* Salvador se singulariza frente à nacional.

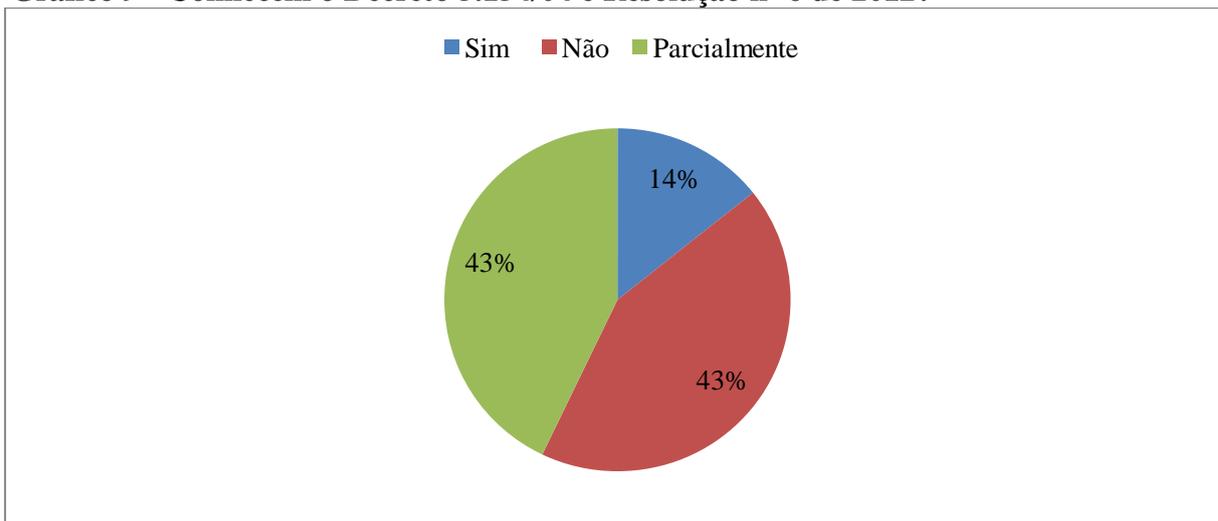
#### **4.4. Os sujeitos docentes de História no IFBA/*Campus* Salvador frente ao EMI: perspectivas, apropriações e interações.**

Os professores de História do IFBA/*Campus* Salvador já possuem um tempo razoável de trabalho na instituição: mais de 6 (seis) anos. Apesar disso, os sujeitos indicam que não conhecem ou conhecem apenas parcialmente as normativas e orientações legais que regulamentam o EMI no país. As repostas no questionário semiestruturado ou nas entrevistas, às questões: “Você conhece o Decreto 5.154/04 de 23 de julho de 2004, 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”? (Regulamenta a

---

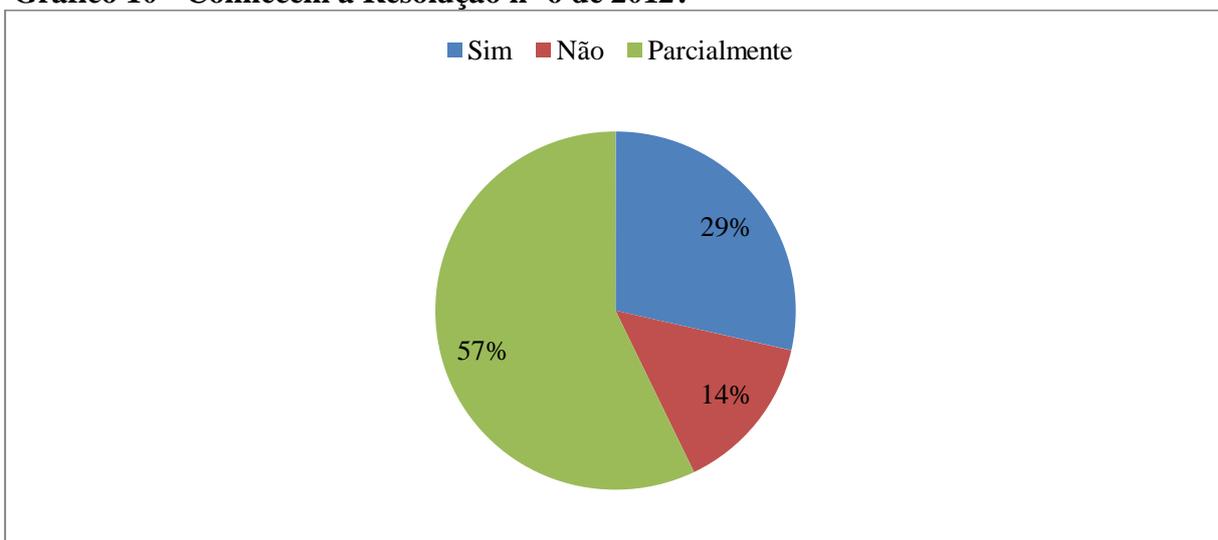
educação profissional no país)” e a “ RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio?” (Questões números 17 e 17.1 do questionário semiestruturado) apontam esse desconhecimento, como evidenciam os Gráficos 9 e 10.

**Gráfico 9 - Conhecem o Decreto 5.154/04 e Resolução nº 6 de 2012?**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

**Gráfico 10 - Conhecem a Resolução nº 6 de 2012?**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Chama a atenção nesses dados o fato de que, além da não apropriação pelos docentes das normativas que orientam sua atividade e a modalidade em que trabalham, a professora Pagu, que respondia pela Diretoria do Departamento de História, afirmou não conhecer o Decreto 5.154/04. Ocorreu algo similar, no momento em que perguntamos aos coordenadores dos cursos EMAI e EMMA se conheciam as duas normativas e o primeiro respondeu que sim e o segundo disse não.

Isso nos impactaria mais, caso não tivéssemos conhecimento que no IFBA, e não é diferente no *Campus* Salvador, os gestores, coordenadores de cursos, pró-reitores, são esses mesmos professores Licenciados e não Licenciados, que implementaram a partir de 2004, as enormes e profundas mudanças na educação profissional deste país. Transformações nos objetivos, nos sentidos e, por que não, de quantidade de oferta. E como podemos constatar, sem um adensamento nas discussões dos sujeitos que as implementariam.

Na narrativa dos diferentes sujeitos com os quais dialogamos evidenciou-se que a instituição não vem sendo capaz de envolvê-los, de promover ou estimular os debates que colaborem com o trabalho docente na instituição e, mais especificamente, sobre o ensino da História e/ou educação profissional. Mesmo havendo a construção dos PPIs, não encontramos evidências de que nossos sujeitos foram impactados por esse processo, nem durante, nem depois. Fica uma impressão de que a instituição não teria/tem oportunizado, de forma significativa, momentos de discussão das normativas e das concepções educativas.

Formulamos perguntas similares para os professores de História e os Coordenadores dos cursos de EMI sobre a ação e promoção de eventos que abordassem essas temáticas que tratassem do ensino técnico profissional orientado pela perspectiva integrada. Entre os professores de História, 4 (quatro) afirmaram que a instituição promove eventos que colaboram com seu trabalho, mas apenas a professora Luiza afirmou que: “Os próprios professores propõem eventos com discussões específicas” (Questionário aplicado em 12/2014).

Entre os coordenadores, apenas um deles indica a existência de tais eventos, mas não explica como e com que frequência. No caso de discussões específicas sobre o ensino de História e a Educação Profissional, 1 (hum) professor de História não respondeu, 2 (dois) responderam sim e 4 (quatro) disseram não. Já os coordenadores foram unânimes em dizer que não há tais discussões. Ressalta-se que os dois professores, José e Sofia, que responderam sim apontaram eventos relacionados a atividades pedagógicas e/ou a aspectos relacionados ao

---

ensino de História: “Jornada das relações étnico-raciais”; “Jornada das relações étnico-raciais (novembro), Jornada pedagógica”, respectivamente.

É nesse ambiente de poucos encontros e diálogos que temos de pensar o trabalho do docente que ensina História. Assim, foi possível compreender que a ação destes indivíduos se dá em um ambiente de disputas e relações conflitantes, como, aliás, é a própria sociedade. Como indica Tardif (2010),

os professores são atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas também é uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 38).

Colaboram nos cursos de EMI licenciados e bacharéis das mais diferentes áreas. De forma objetiva, para formar, por exemplo, um Técnico de Nível Médio em Automação Industrial, trabalham juntos, em um mesmo curso, professores engenheiros de várias áreas, da ciência da computação, como também licenciados (ou não) em geografia, física, história, português, etc.

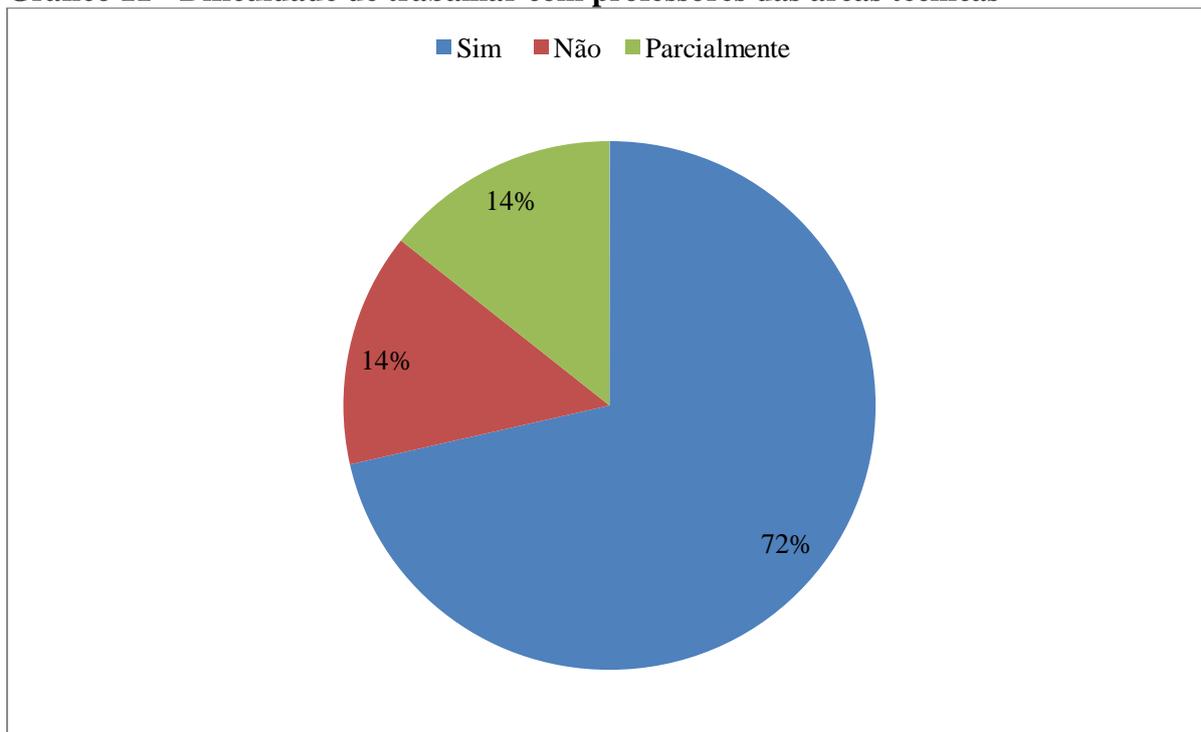
O ensino da disciplina de História nas instituições de Educação Técnica Profissional, como também em outras instituições, não seria o resultado da ação individual e direta de professores, com uma formação preexistente, específica da área e tendo por objetivo apenas uma formação geral. O que resulta da ação desses sujeitos seria um ensino que expressa as interações que estes realizam, com objetivos que incluem a formação para o mundo do trabalho. De forma ainda mais contundente, nestes espaços de educação técnica profissional, as disputas e estranhamentos são constituintes do trabalho docente. Por exemplo, nos três primeiros anos, a disciplina de História, como as demais propedêuticas, colabora na formação do aluno em conjunto com disciplinas como: Controle Automático II, Eletrônica Geral e Eletrotécnica II.

Entretanto, nossa pesquisa apontou que havia pouquíssima interação e colaboração entre os professores de História e os professores de outras áreas, especialmente das técnicas. Nas respostas aos nossos questionários e entrevistas, os sujeitos professores e coordenadores

---

de curso deixaram evidente esta falta de colaboração, estranhamento e disputas. Quando os professores de História são chamados a responder se enfrentam “algum tipo de dificuldade em trabalhar (dialogar, construir e desenvolver projetos articulados) com professores das disciplinas chamadas técnicas?”, temos o cenário apresentado no Gráfico 11:

**Gráfico 11 - Dificuldade de trabalhar com professores das áreas técnicas**



**Fonte:** Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.

Este é também o cenário apresentado pelos coordenadores dos cursos de EMI pesquisados, em que os dois sujeitos responderam afirmativamente à pergunta 18: “Enfrenta algum tipo de dificuldade em promover trabalho entre os professores das disciplinas propedêuticas com professores das disciplinas chamadas técnicas?”. A respeito das dificuldades, as respostas dadas pelos coordenadores se assemelham àquelas apresentadas em questionários e entrevistas pelos sujeitos professores de História, como podemos observar no Quadro 8:

**Quadro 8 - Dificuldades apontadas no trabalho entre professores de História e os professores das demais áreas, especialmente das “técnicas”**

<b>Professor e/ou Coordenador</b>	<b>Dificuldades descritas nos questionários</b>
<b>Rafaela</b>	“Na maioria das vezes o fator tempo é a maior dificuldade para desenvolvimento dos trabalhos integrados. Além de enfrentarmos dificuldades de integrar as disciplinas das áreas técnicas”.
<b>Ana</b>	“Distanciamento físico, carga-horária excessiva dos estudantes, uma ideia disseminada entre os professores das disciplinas técnicas que outras disciplinas não são importantes”.
<b>Pagu (Chefe do Departamento de História)</b>	“Os professores do <i>Campus</i> Salvador, das áreas técnicas, são muito fechados e muitas vezes não consideram relevantes as disciplinas das Humanidades”
<b>Sofia (Assistente da Direção de Ensino)</b>	“Considero que não existe a necessária articulação entre os docentes das duas áreas, sendo mais fácil estabelecer diálogos com as áreas afins do que com as técnicas”.
<b>Luiza</b>	“Não existe diálogo para que essa articulação aconteça”.
<b>José</b>	“Ainda não tive essa experiência no <i>Campus</i> ”.
<b>Tonho</b>	Não respondeu, apesar de ter marcado que enfrenta dificuldades em desenvolver trabalhos conjuntos.
<b>Coordenador EMAI</b>	“Falta comunicação entre as áreas que poderiam ter desenvolvido trabalhos envolvendo as áreas, por exemplo, a História da automação industrial e sua evolução”.
<b>Coordenador EMMI</b>	“Falta de reuniões”.

**Fonte:** Questionários aplicados com professores e coordenadores.

A leitura desses dados mostraram indícios importantes que nos ajudaram a compreender o lugar e o sentido da disciplina de História nos currículos dos cursos de EMAI e de Mecânica Industrial do IFBA/*Campus* Salvador. O único professor que afirma não ter dificuldade em realizar trabalhos conjuntos com os demais professores de outras áreas, José, indica que não teve nenhuma experiência desse tipo. A professora Rafaela, que possui mais de 16 (dezesseis anos) de trabalho na instituição, respondeu de modo enfático no questionário, e mais ainda na entrevista, que esse trabalho é difícil, especialmente pela pouca importância que

é dada pelos professores das disciplinas técnicas para as disciplinas de Humanas. Na entrevista, ao ser questionada sobre se possui dificuldades neste trabalho conjunto responde:

Muito, muito. Não conseguimos avançar. E apesar das leis dizerem que não, mas na prática a gente tem um ensino muito, dessas áreas, tecnicista. Uma desvalorização enorme das áreas propedêuticas, particularmente, das Humanas e Sociais. A gente tem um projeto da jornada das relações étnico-raciais, e que a gente desenvolve todo ano. E que esse ano foi na semana passada. E você não vê nenhuma participação, nenhum tipo de valorização. Mesmo no mínimo que seria tá junto dos alunos, indo para as discussões. Indo com os alunos para discussões.[...]. (Entrevista concedida pela professora Rafaela, no IFBA/Campus Salvador 11/2015.).

Uma questão importante, e que nos ajuda a pensar o currículo de EMI que vem se constituindo na instituição, em especial na disciplina de História, é a evidente falta de diálogo entre os professores das diferentes áreas. E para essa falta de diálogo/comunicação, um elemento definidor seria a desvalorização das áreas não técnicas nos cursos, em especial a de Humanas. Não podemos, contudo, afirmar que tal desvalorização ocorre, apenas que ela é percebida e sentida pelos professores de História.

A análise do currículo prescrito deve levar em conta esses embates, como nos lembra Goodson (1995, p.105), uma vez que “os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. Somente por essa razão é que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular”.

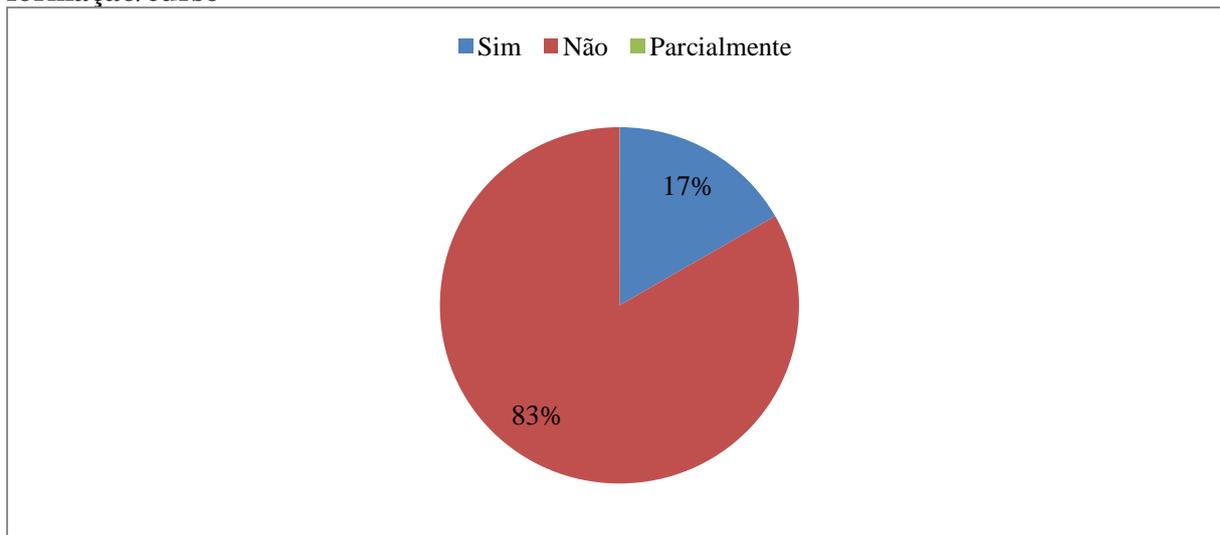
A falta de diálogo e comunicação é percebida inclusive por todos os professores, de História e das áreas técnicas e que estavam na gestão, como chefes e coordenadores de curso. Quando chamados a responder se percebem a integração das disciplinas nos cursos que coordenam, o coordenador do EMAI afirma que sim e o EMMI não. No entanto, em suas respostas evidencia-se que, se a integração ocorre, não é com disciplinas das áreas de Humanas, nem a História. O que afirma que ela ocorre indica: “Existem disciplinas na área de eletromecânica, eletrotécnica e controle (ministradas no curso de automação) onde são realizadas trabalhos interdisciplinares<sup>92</sup> envolvendo a área de robótica”. (Resposta do Coordenador de EMAI ao questionário aplicado em 11/2015).

---

<sup>92</sup> Ao fazer a análise, no capítulo anterior dos Planos de Curso e as suas respectivas Matrizes curriculares, apontávamos que nas suas narrativas e desenho era possível vislumbrar essa falta de diálogo/comunicação entre as disciplinas, e de integração. Afinal, as disciplinas estão dispostas nas duas Matrizes de tal modo que, no 4º

Quando perguntados se o planejamento da disciplina variava de acordo com o curso e a sua formação técnica, os professores de História responderam como está colocado no Gráfico 12:

**Gráfico 12 - Planejamento da disciplina de História varia de acordo com a formação/curso**



**Fonte:** Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.

Nesse sentido, essa falta de diálogo, percebida no Quadro 8, reverbera nos currículos prescritos da instituição. E mesmo havendo todo o processo de construção de seus PPIs (2008 e 2014), esse parece não ter dado conta de envolver os sujeitos e promover interação dos professores de diferentes áreas e integração de seus trabalhos, e por consequência dos seus Planos de Curso e currículos.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a fala da Professora Ana. Ela indica o espaço físico do IFBA/*Campus* Salvador, com seu “distanciamento”, como um dos empecilhos para efetivação de um trabalho conjunto, mais integrado. No primeiro capítulo descrevemos o *Campus* como um prédio labiríntico, com um ordenamento caótico e sem planejamento. Construído as parcelas, ele de fato não dá conta de aproximar esses sujeitos. Especialmente se pensarmos que os professores de História ficam em uma sala, onde estudam e se reúnem com os demais professores do Departamento de Humanas, no prédio onde funciona a Direção do *Campus*.

ano quase que somente as disciplinas técnicas são dadas, e no 1º praticamente elas inexistem, somente com as disciplinas técnicas. As ementas de História e de outras disciplinas também não apresentavam diálogos ou interface com outras, nem se orientavam pelo curso em que estavam inseridos.

As Coordenações dos cursos de EMAI e EMMI, e por consequência as salas onde ficam e se reúnem os professores das disciplinas técnicas, ficam em prédios distantes, separados, nos antigos galpões das oficinas, onde funcionam também os laboratórios. E como vimos, não há reuniões de planejamento dos cursos que incluam os professores não técnicos. Assim, dificilmente esses sujeitos se encontrarão em outros momentos que não sejam os conselhos de classe<sup>93</sup>.

As análises de Dubet (1996) sobre como os sujeitos se movem e constroem as suas experiências em sociedade, nos ajudam a compreender as relações que verificamos nos espaços do IFBA/*Campus* Salvador, bem como as implicações que trazem para a organização do EMI, especialmente do currículo da disciplina de História que vem se construindo. Ele afirma que

o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência senão em relação aos outros e aos debates normativos surgidos na situação. Os actores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho é reflexivo e tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis (DUBET, 1996, p.106).

As instituições educacionais podem ser compreendidas como teias. No caso do IFBA/*Campus* Salvador e dos cursos de EMI que investigamos, essa é uma imagem bastante adequada. Os professores que a compõem possuem uma formação extremamente variada: engenheiros; programadores de sistema, matemáticos, físicos, químicos, licenciados nas mais diferentes áreas, inclusive em História. Uma parte importante do quadro docente desses cursos possui apenas formação técnica, pois são bacharéis. A atuação no ensino ocorre sem uma formação na área educacional. Por outro lado, os professores das licenciaturas, no caso os de História que, por princípio, estariam aptos a trabalhar em instituições educacionais, não indicam uma formação e interesse que incorpore as discussões acerca do ensino da disciplina, muito menos do ensino técnico profissional na modalidade integrada.

Compreender o currículo de História nos Institutos Federais, atualmente, implica em também entender a ação desses sujeitos, professores de História, que em suas inter-relações com os professores de outras áreas constroem e reconstroem o sentido dado para educação

---

<sup>93</sup> Os Conselhos de Classe no IFBA são realizados ao final de cada unidade e ao final do ano. Nestes momentos os professores se reúnem para avaliar os alunos qualitativamente e propor ações para melhorar os processos de ensino/aprendizagem e o rendimento das turmas.

---

profissional e para suas disciplinas específicas. Dessa forma, não podem ser a soma dessas concepções educacionais, mas o resultado deste encontro, que não pode ser reduzido a nenhuma das partes. O IFBA/*Campus* Salvador, segundo a nossa pesquisa, não foge a este cenário.

O currículo construído por esses sujeitos possui as marcas desses embates, do sentimento de desvalorização da disciplina nestes cursos, que deveriam ser integrados, mas que se mostram profundamente fragmentados<sup>94</sup>, e que vai de encontro às recentes pesquisas que se tem realizado nestes espaços. (LIMA, 2015; SOUZA, 2010). O sentido do ensino da disciplina de História dado pelos professores pouco colabora com uma perspectiva de um ensino integrado, que aproxima os objetivos formativos de educação e trabalho contidos na proposta atual de EMI inseridas, inclusive, nos PPIs da instituição. O Quadro a seguir apresenta as respostas dos professores quando perguntados sobre “Quais as principais contribuições da disciplina de História para a formação no Curso Técnico-profissional?”

**Quadro 9 – Contribuições e sentidos da disciplina de História na formação dos Cursos de EMI ofertados pelo IFBA/Campus Salvador.**

PROFESSORES	RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS
<b>Pagu</b>	“Formar sujeitos críticos diante da realidade, que se posicionem politicamente dentro do seu contexto local/regional e que se percebam como sujeitos históricos”.
<b>Sofia</b>	“Acredito que a formação cidadã de caráter crítico e reflexivo que se refletirá no mundo do trabalho. A percepção da historicidade das áreas técnicas de formação”.
<b>José</b>	“Fomentar no corpo discente além da capacidade reflexiva sobre a história local, regional e universal, entender as contribuições de trajetórias e experiências dos sujeitos sociais co-participativos nos processos de formação e atualização das sociedades contemporâneas”.
<b>Tonho</b>	“A disciplina de História contribui de forma decisiva para formação de sujeitos críticos, capaz de intervir no processo histórico de forma reflexiva e posicional”.
<b>Luiza</b>	“Análise crítica da sociedade; reconhecimento do sujeito enquanto ser histórico, transformador de sua realidade; ir além da formação profissional; formação do pensamento crítico atuante”.

<sup>94</sup> A esse respeito, discutiremos no próximo capítulo.

PROFESSORES	RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS
<b>Rafaela</b>	“Compreendendo que a História contribui para construção de técnicos profissionais mais conscientes e capazes de analisarem criticamente do mundo que vivem e estarem aptos a se colocarem de forma crítica diante das necessidades impostas pelo mundo do trabalho”.
<b>Ana</b>	Não respondeu no questionário e o fez na entrevista.

**Fonte:** Questionários aplicados entre dezembro de 2014 e novembro de 2015.

Analisando as respostas ao questionário, percebemos que as contribuições da disciplina são descritas no âmbito da formação para a cidadania; que a História possibilita a aquisição de ferramentas que permitem ao estudante construir um pensamento crítico e se posicionar na sociedade. As respostas não apresentam a disciplina como partícipe da formação de um aluno de EMI à formação técnica profissional. A pesquisa de Lima (2015) no IFRN aponta resultados parecidos, pois afirma que “boa parte dos professores ao serem, questionados sobre as finalidades da história, a colocam como formadora do ser humano, do sujeito social, do cidadão” (LIMA, 2015, p. 82).

Apenas os professores José e Pagu mencionaram a importância da História local e regional como elementos de contribuição para formação nesta modalidade. Esse pode ser um indício de que a disciplina possui um papel mais efetivo na construção de reflexões sobre o mundo do trabalho e a formação profissional, o que também podemos perceber, ainda que tangencialmente, nas respostas de Sofia e Luiza, e de forma mais contundente na fala de Rafaela. Voltando a situar os sujeitos, a chefe do Departamento de História, Pagu, não apresenta nenhuma aproximação direta. Sofia, por sua vez, e Rafaela, com seus mais de 16 (dezesesseis) anos de experiência na instituição, parecem mobilizar seus saberes da prática para realizar esta aproximação.

Nas entrevistas, as professoras Pagu e Rafaela mantiveram a mesma linha narrativa. A primeira, sem apresentar uma grande aproximação, e a segunda, vislumbrando uma colaboração para a formação desse estudante/profissional para o mundo do trabalho. A professora Rafaela, em sua fala, indica que a disciplina, com as demais das Ciências Humanas, pode colaborar para formar “sujeitos capazes de mudar a sua realidade, a vida de seus pais, mas também como um profissional capaz de lutar por dignidade profissional, por direitos. [...]” (Entrevista concedida pela professora Rafaela em 11/2015).

A fala da professora Ana é a mais elucidativa, expressando bem o cenário que a estrutura física, os PPIs, os Planos de Curso e o diálogo com os diferentes sujeitos foram construindo ao longo de nossa pesquisa. Ao responder à questão declarou:

se tem algo particular neste ensino? Não sei. É uma coisa que eu ainda não consegui até hoje. Talvez seja porque o instituto também não se define. Tem lá a missão é formar seres críticos, não sei que.... Mas na prática, isso não é integrado. Esse ensino não tá articulado, é muito solto. (Entrevista concedida pela professora Ana em 11/2015).

Entendemos nesse relato dois aspectos: o primeiro, de que não há integração, e o segundo, de que o instituto não promove tal integração. A questão é que os coordenadores de área e curso com os quais dialogamos são professores, licenciados ou não, que não apresentavam familiaridade com a proposta de educação profissional contida no Decreto 5.154/04 e nas Diretrizes Curriculares da Resolução da CEB/CNE de 2012, que estão contidas nos PPIs da instituição. Não vislumbramos um arranjo institucional que fomente esta integração, bem como uma inflexão dos sujeitos no sentido de compreender e/ou se aproximar desses projetos.

Na fala dos professores/coordenadores dos cursos de EMAI e EMMI percebemos, também, uma visão de que a disciplina só colabora para a formação geral desses estudantes. Os coordenadores, ao serem questionados sobre “Qual é a relevância da disciplina de História para o curso sob sua coordenação?”, responderam:

Coordenador de EMAI – “A disciplina de História é muito importante porque ela permite a compreensão do mundo e da evolução do homem e da tecnologia”.

Coordenador de EMMI – “Acho importante para trazer o conhecimento da História antiga e atual da Bahia; Brasil e do mundo”.

(Resposta aos questionários aplicados em 11/2015).

Assim, a partir da narrativa desses coordenadores podemos perceber que o que realizamos coletivamente se constitui na relação e não na soma dos trabalhos. A construção do sujeito se institui na relação com o outro, então, esta é parte constitutiva do que sou e realizo. De forma exemplar, Elias (1996) ilustra a perspectiva que ora enunciamos para compreender esse processo,

---

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

Os professores de história do *Campus* com os quais dialogamos: quer por sua área de interesse acadêmico, pela tradição “tecnicista” de ensino da instituição, da não valorização da área e a falta de um fomento efetivo da instituição, não incorporam as proposições contidas nas normatizações internas e externas para o EMI. As dimensões e categorias que envolvem a modalidade de ensino que engendram a Educação e o Trabalho ainda são um desafio para construção do trabalho deste docente no interior da instituição.

A incorporação das finalidades postas pela Educação Técnica Profissional Integrada ao Ensino Médio, no ensino da disciplina de História, vem se dando de forma difícil, com as resistências e dificuldades dos sujeitos que possuem formações tão distintas e necessitam se por em diálogo. Nesse sentido, temos indícios que estas grandes dificuldades no trabalho do professor de História no interior do IFBA/*Campus* Salvador resulta em ações de ensinar a disciplina sem a integração esperada para esta modalidade de ensino, ocupando principalmente um lugar de formação geral e progressão para os estudos e um sentido de formação para cidadania, sem uma inclinação clara de colaboração para formação para o mundo do trabalho.

O lugar da disciplina de História nos Planos de Curso dos Cursos de EMAI e EMMI, e o currículo que ela construiu, orbita a formação específica ou técnica dada nestes cursos. Como foi possível perceber nas análises dos Planos de Curso e Matrizes curriculares, e que foi corroborada pela narrativa dos sujeitos de História e coordenadores, a disciplina não está diretamente envolvida com a formação deste estudante para o mundo do trabalho. E esse lugar resulta de ações pouco eficientes da instituição em integrar os diferentes sujeitos e as disciplinas dos cursos analisados. Resulta, ainda, de uma tradição tecnicista que, conforme apontado pelos sujeitos professores de História, deita raízes vigorosas na educação ofertada e na pouca valorização da área de Humanas.

Essas dificuldades também podem ser compreendidas se agregarmos a este cenário o trabalho dos professores licenciados em História, mas que não apresentam uma formação inicial e/ou continuada específica para pensar o Ensino Técnico Profissional na modalidade

---

integrada, orientada pela perspectiva da politecnia. Professores que atuam em uma instituição, uma comunidade de prática profissional, à luz de expectativas, rotinas instaladas e demandas de colegas e autoridades internas e externas à escola, inclusive sujeitos como pais de alunos e sociedade em geral, e que muitas vezes não conseguem efetivar, e/ou não aderem a determinados projetos em virtude das relações e tensões próprias e específicas deste tempo/lugar.

No próximo capítulo seguiremos com a análise das ementas da disciplina de História para os cursos de EMI pesquisados, construídas por esses sujeitos professores de História em meio à efetivação de um EMI que pouco vem integrando os sujeitos e seus trabalhos e, por consequência, o próprio currículo da disciplina aos cursos de EMAI e EMMI. Os percursos percorridos para conseguir a ementa da disciplina, e as surpresas na caminhada, indicam que o currículo que vem se constituindo no ensino desta disciplina são tão sinuosos quanto os corredores labirínticos de seus prédios.

---

## **CAPÍTULO 5. AS DIMENSÕES E OS SENTIDOS DADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS: NARRATIVAS DOS SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

### **5.1. Nosso percurso para a obtenção das ementas da disciplina de História: a importância dos sujeitos na análise do prescrito.**

Em nossa pesquisa ficou evidente a importância do diálogo com os sujeitos professores na análise do currículo prescrito (GOODSON, 2007; NÓVOA, 2007). Ouvir esses professores não apenas permitiu uma análise dos documentos sob outras perspectivas, mais próxima das disputas que engendraram e engendram a construção do currículo de História nos cursos de EMAI e EMMI do IFBA/*Campus* Salvador, mas também nos fez perceber as dinâmicas destas construções e as formas de legitimação. Na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas conseguimos obter, inclusive, uma nova versão da ementa da disciplina que ainda não constava dos Planos de Curso que obtivemos na instância máxima da instituição: o CONSUP.

Como narramos anteriormente, percorremos um caminho considerável e sinuoso, como o da própria edificação do IFBA/*Campus* Salvador, para obtenção dos Planos de Curso de EMI que iríamos analisar. Durante o período que compreendeu os anos de 2014 e 2015 analisamos diversos documentos de Planos de Curso, mas que não continham a numeração e data da aprovação no CONSUP. Em todos constavam ementas para a disciplina de História que acreditávamos serem as que orientavam o ensino da disciplina.

No entanto, em novembro de 2015, com a aplicação do questionário e a realização da entrevista com a professora de História Pagu, que à época respondia pelo Departamento Acadêmico de História, tivemos dela a seguinte informação: “A ementa dos cursos de História que trabalhamos aqui no *Campus* Salvador, foi reformulada recentemente, em 2014, pelos professores que trabalham atualmente no Departamento de História” (Entrevista realizada com a Professora Pagu, em novembro de 2015). Esse fato não havia sido mencionado pelos professores de História com quem dialogamos em dezembro de 2014, quando da aplicação de 5 (cinco) dos (7) sete questionários da nossa pesquisa. Entendemos

---

que isso pode não ter sido relatado por não haver em nosso instrumento uma questão que abordasse especificamente uma discussão sobre períodos de reformulação de ementas.

A professora Pagu nos encaminhou, em dezembro de 2015, via e-mail, o Programa de curso da disciplina de História que havia sido atualizado em março de 2014 (PLANO DE CURSO DE HISTÓRIA, março de 2014). Dessa forma, optamos por analisar as ementas da disciplina que compunham os Planos de Curso de EMAI e EMMI, aprovados pelo CONSUP<sup>95</sup> em 2010, bem como o Plano de Curso, de março/2014<sup>96</sup>, que nos foi encaminhado via e-mail, pela professora Pagu.

Os cursos de EMI que foram objetos da nossa pesquisa iniciaram a oferta de vagas em 2006<sup>97</sup>. Os seus Planos de Curso foram aprovados pelo CONSUP em novembro 2010, com efeito para as turmas que iriam certificar-se ao final daquele ano, ou seja, aquelas que iniciaram os estudos em 2006. Dessa forma, pelo recorte temporal que propusemos para o estudo do currículo da disciplina no IFBA/*Campus* Salvador, entre os anos de 2004 – 2015 esses são os primeiros Planos de Curso aprovados para essas habilitações e modalidade de ensino no *Campus*, bem como o são as ementas de História.

Não tivemos acesso a outras ementas de História ou Planos de Curso elaborados neste período, a não ser o Plano de Curso de História (PCH) de 2014. Pelo percurso da pesquisa, os contatos e as conversas que estabelecemos na procura dos sujeitos e documentos, bem como pela própria similaridade das ementas e do PCH-2014, acreditamos que, para o período delimitado, esses são os dois currículos prescritos para a disciplina que foram construídos e circularam no *Campus*. Não estamos afirmando, entretanto, que sejam os únicos que se efetivaram nas salas de aula.

Nossa trajetória, para além de demonstrar a importância do diálogo com os sujeitos professores, coordenadores, gestores nas pesquisas sobre currículo, mesmo o prescrito, também indica que, institucionalmente, os caminhos e os diálogos entre os diferentes setores da instituição pesquisada são bastante sinuosos e possuem tempo próprio. Afinal, quando perguntada se a nova ementa (o PCH-2014) havia sido encaminhada para a Diretoria de Ensino do *Campus*, a professora Pagu afirmou: “Já sim, sim. Desde o ano passado, 2014.2,

---

<sup>95</sup> O PCH-2014 consta do Anexo 1 e as ementas dos Planos de Curso do EMAI e EMMI constam do Anexo 2.

<sup>96</sup> Para efeito de melhor compreensão e leitura ágil do texto optamos por designar apenas por ementas, as ementas de História que constam dos Planos de Curso do EMAI e EMMI, e indicaremos pela sigla PCH-2014, o “Plano de Curso de História- atualizado em março de 2014”, que nos foi entregue pela Professora Pagu.

<sup>97</sup> Conforme descrito no capítulo 1.

---

que nós entregamos” (Entrevista realizada com a Professora Pagu, em novembro de 2015). No entanto, quando conseguimos os Planos de Curso no CONSUP em dezembro de 2015, essas novas ementas ainda não haviam sido incorporada aos planos, e as que lá estavam eram de 2010, quando das suas aprovações pelo órgão.

Outro fato importante que nossa caminhada pela busca das ementas da disciplina evidenciou foi que a integração no trabalho, e também do currículo da disciplina de História com os cursos de EMI, ainda constitui-se em uma meta. No momento em que indica que a ementa da disciplina de História foi reformulada em 2014, a professora Pagu afirma que esse processo se deu entre os professores da disciplina, como em sua fala citada acima. Não há menção de participação e/ou discussão com professores de outras áreas, dos cursos. É um processo construído entre os pares. Em nossa entrevista a professora alega que

os programas de curso, eles são atualizados na perspectiva do próprio trabalho dos professores, na própria dinâmica, na própria formação, e no próprio é [...] direcionamento pedagógico dos professores daqui do Departamento Acadêmico do *Campus* Salvador. (Entrevista realizada com a Professora Pagu em novembro de 2015).

Assim, como veremos no decorrer deste capítulo, o currículo da disciplina, através das suas ementas, compõe os Planos de Curso do EMAI e EMMI, mas pouco se integram a eles. O que resulta de muitos fatores, inclusive das dificuldades dos professores licenciados em História, nas suas relações e interações, em realizá-la. O que é um elemento importante, pois as pesquisas sobre o ensino na educação profissional muitas vezes focam nas dificuldades dos professores não licenciados e/ou técnicos de efetivar as propostas de uma educação nesta perspectiva. Nossa pesquisa também dá pistas que isto ocorre no IFBA/*Campus* Salvador, mas a dificuldade ocorre não apenas para esses sujeitos professores das áreas técnicas.

## **5.2. Ementa da disciplina de História ou Plano de Curso: as palavras e as coisas**

Ao nomear as coisas, apresentamos, em certa medida, o valor e o sentido que damos a elas. Veremos que a estrutura do currículo da disciplina de História contida nas ementas dos

---

Planos de Curso de EMAI e EMMI e no PCH-2014 não apresentam grandes diferenças, especialmente nas finalidades colocadas para a disciplina, que podem ser observadas no componente Competências e Habilidades e nas Bases Científicas e Tecnológicas. No entanto, é em alguns detalhes, como o nome dado ao documento, e nas sutilezas, que é possível antever diferenças importantes, que denotam uma visão peculiar da disciplina, seu lugar e sentido nos cursos EMI.

O nome dado pelos professores de História ao documento que disciplina o currículo quando este foi reformulado em março de 2014, Plano de curso (PCH-2014), denota, por exemplo, que ele é um todo e não uma parte, como uma ementa de disciplina. Uma ementa de disciplina compõe um conjunto maior, já um plano de curso, encerra em si uma ideia formativa com início, meio e fim. Outra questão importante é que nas ementas de História consultadas, por mais invariáveis que sejam, elas se referenciam ao curso de EMI do qual fazem parte. No caso do PCH-2014 não temos referência a nenhum curso especificamente, somente a modalidade e o nível de ensino.

Outra singularidade que nos chamou a atenção no documento de 2014 foi o fato que este possui um espaço específico para as Bases legais, o que não há nas ementas da disciplina, mas apenas nos Planos de Curso analisados. Já no PCH-2014 são apresentadas as normativas que regulamentam o Ensino Médio, o Ensino Técnico Profissional e também a Lei nº 11.645, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008). Tudo isso indica um posicionamento da área, bem como reafirma a concepção de que os currículos são “documentos de identidade” que denotam uma visão e um projeto de mundo, que perpassa os processos e as propostas de escolarização e os evidenciam (SILVA, 2007).

Os professores de História, quando constroem o PCH-2014, afirmam de forma clara suas posições e, assim, as análises desses documentos curriculares devem guiar-se pelos pressupostos afirmados por Goodson (2005), quando afirma que

iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma, conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e da sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios

---

de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção da tradição” numa área de produção e reproduções sociais – o currículo escolar- onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (GOODSON, 2005, p. 27).

Nos Planos de Curso de EMAI e EMMI todas as disciplinas apresentam suas ementas por série, discriminando a área profissional à qual o curso está vinculado, o nome do curso, a disciplina e a carga horária semanal e anual. Nas ementas de todas as disciplinas dos Cursos de EMI analisados, temos a seguinte estrutura para as três séries: Competências e Habilidades, Bases Científicas e Tecnológicas, Componentes Curriculares, Metodologia, Avaliação e Referências Bibliográficas<sup>98</sup> (Planos de Curso de EMI em Automação Industrial e Mecânica Industrial, 2010). O PCH-2014 também seguiu a mesma estrutura, apenas com o acréscimo do item Bases Legais, que consta logo no início do documento.

Em nossa primeira leitura dos documentos, percebemos que tanto na ementa da disciplina como no PCH-2014 existe a permanência de uma estrutura que se referencia à proposta da Pedagogia das Competências. A organização dos documentos se inicia com a apresentação do item Competências e Habilidades que devem ser trabalhadas pela disciplina. A Pedagogia das Competências aparece duramente criticada no PPI 2008 e no PPI de 2014, como sendo expoente de uma pedagogia liberal que não contribui para formação de um homem/trabalhador de forma integral (PPI, 2008 e 2014). O PPI de 2008 assim aponta:

quanto à concepção pedagógica, percebemos que a “pedagogia das competências”, incorporada pela legislação educacional brasileira, principalmente a partir da promulgação da Lei 9394/96, tornou-se o modelo pedagógico presente nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, Ensino Técnico/tecnológico e, no Ensino Superior, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, Licenciaturas e Graduação Tecnológica. Para Marise Ramos (2002), todavia, a pedagogia das competências, tratada nos documentos oficiais, traz a seguinte ordem de problemas: a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os

---

<sup>98</sup> Nos Planos de Curso do EMAI e EMI, bem como no “Plano de Curso 2014” da disciplina de História não há uma definição daquilo que se entende, ou norteia, cada um dos elementos que compõem sua estrutura. Não há por exemplo, definição das categorias “Habilidades e Competências”, “Bases Científicas e Tecnológicas”, etc, o que traz um ecletismo para ementas que compõem os Planos de Curso e algumas indefinições e confusões nas ementas que são replicadas nos “Plano de Curso 2014”.

---

conteúdos da capacidade. (idem, p. 412). Ainda para a autora, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extrairiam do mundo experiencial”. (PPI, 208, p. 67.)

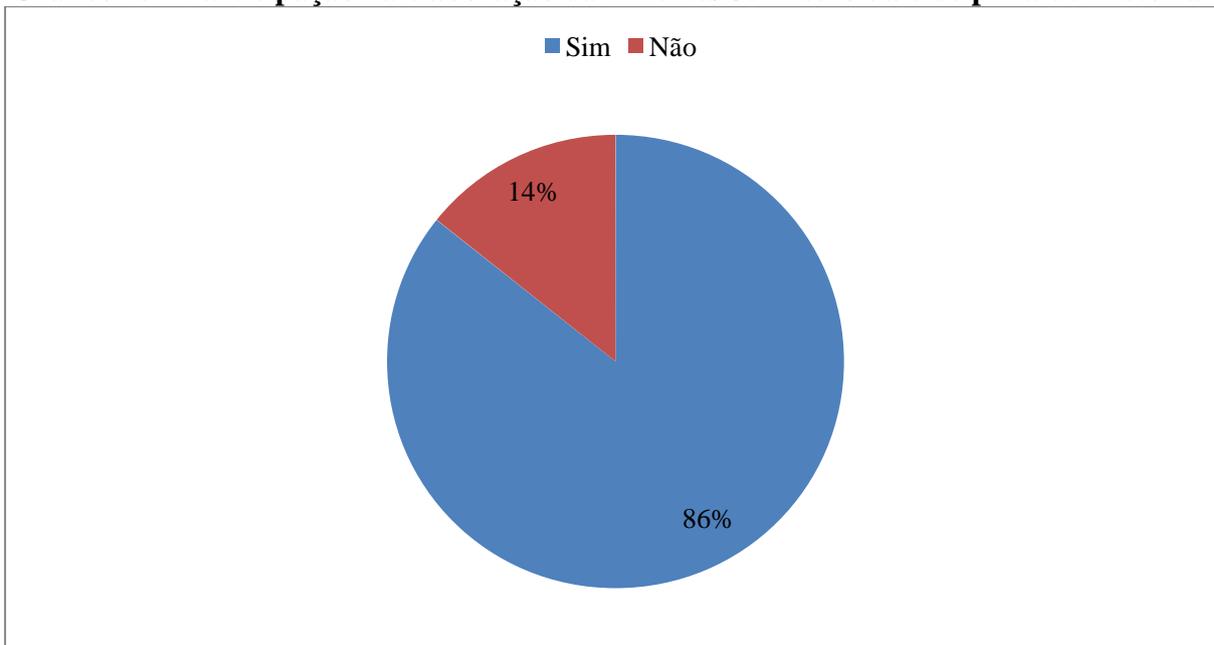
Além disso, os autores do PPI afirmam que os teóricos que norteiam as propostas de educação politécnica, integrada, e as normativas que regulamentam o Ensino Médio Técnico Profissional Integrado se opõem a esta proposta, como já visto nos capítulos anteriores. Nesse sentido, por que as ementas e/ou Planos de Curso prescritos, em especial da disciplina de História, adotam uma estrutura que vai de encontro ao proposto pelas orientações dispostas nos PPIs da instituição?

### ***5.2.1 Permanências e mudanças no currículo de História: análise das ementas***

A permanência mais visível é que a disciplina de História permanece com a mesma carga horária semanal e anual, qual seja, de 2 (duas) horas aula semanais e 72 (setenta e duas) horas aulas anuais, nas ementas e no Plano de Curso 2014 (PCH-2014) e continuou sendo ofertada nos três primeiros anos do EMI analisados. Quanto à participação dos professores de História na construção das ementas/currículos da disciplina de História para os cursos de EMI do *Campus* Salvador, as informações são um pouco desencontradas.

Nas entrevistas que realizamos com as três professoras, todas afirmaram que os currículos da disciplina foram construídos coletivamente entre os professores de História do Departamento Acadêmico do *Campus*. Nos questionários que aplicamos as respostas não se confirmam. Na resposta à questão 14 (quatorze) do nosso questionário, sobre a participação na construção dos currículos de História, contidos nas ementas e Planos de Curso dos cursos Técnicos Integrados e se foram construídos de forma coletiva, ou seja, com a participação dos professores de História do IFBA/*Campus* Salvador, as respostas variaram conforme o disposto no gráfico abaixo:

---

**Gráfico 13 - Participação na elaboração da Ementa/Currículo da disciplina de História**

**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

A mesma resposta foi dada por todos quando questionamos se eles, professores de História, participaram da elaboração dos Planos de Curso e das ementas da disciplina, contidas nos cursos EMI, nos quais lecionam. Apenas Rafaela, uma das professoras mais experientes, respondeu que não participou, afirmando: “A maioria não tenho conhecimento” (Dados retirados de questionário aplicado em 12/2014).

Percebemos, então, certo estranhamento, em virtude mesmo da nomenclatura dada pelos mesmos professores ao currículo da disciplina para os cursos de EMI. Eles nomearam o currículo prescrito para disciplina como Plano de Curso e não ementa de curso. Esses são indícios que nos levam a compreender que os referidos professores conhecem o Plano de Curso e participaram da construção e das discussões pertinentes à elaboração do Plano de Curso da disciplina de História em 2014 (PCH-2014), mas não necessariamente das discussões e construção das ementas da disciplina que constam dos Planos de Curso do EMAI e EMMI.

Nas entrevistas e respostas aos questionários o currículo da disciplina na instituição é declarado pelos professores como uma construção coletiva. Entretanto, a partir das análises dos documentos, não fica clara a participação destes professores na construção dos Planos de Curso dos EMAI e EMMI.

As ementas da disciplina de História que constam dos Planos dos Cursos de EMAI e EMMI são idênticas, não há nenhuma variação. O Plano de Curso de 2014 em sua apresentação é destinado a todos os cursos de EMI do IFBA/*Campus* Salvador. Na entrevista concedida pela professora Pagu, esta afirma que: “Nós, todos os professores trabalham no Departamento de História com o programa de curso. É do primeiro ano até o terceiro ano, [...]” (Entrevista concedida pela professora Pagu em novembro de 2015). E a professora Rafaela ainda explica: “E não variam de acordo com o curso. São (sic) uma opção do grupo de professores aqui de que a História não deve atender a uma perspectiva de formação, independente da área técnica, mas é claro que a gente adapta em termos metodológicos para os cursos.” (Entrevista realizada com a professora Rafaela em novembro de 2015).

As respostas das professoras estão em consonância com o que foi respondido pelos demais professores nos questionários. Quando indagados sobre: “O planejamento da disciplina varia de acordo com a formação técnica do curso em que está inserida?”, 6 (seis) afirmaram que não e apenas 1 (um) disse que sim. Dessa forma, a invariabilidade do currículo proposto para disciplina se observa em todos os cursos de EMI do IFBA/*Campus* Salvador e permanece mesmo com as mudanças ocorridas em 2014.

Essa permanência aponta, mais uma vez, a percepção de que a integração nestes cursos não tem a potência necessária. E, como vimos anteriormente, apesar de mencionada por vários sujeitos como uma intenção e algo que deveria ser realizado, isso não se efetiva no nível do currículo prescrito para disciplina, e não é assumido pelo conjunto dos professores de História.

As Competências e Habilidades, a Metodologia e Avaliação que constam das ementas do EMAI e EMMI, e do Plano de Curso 2014 são idênticas para os três anos do EMI. Nas Bases Científicas e Tecnológicas há uma pequena diferença entre o que consta nas ementas e no Plano de Curso 2014. As maiores mudanças ocorrem nos Componentes Curriculares e nas Referências.

As competências e habilidades propostas para serem trabalhadas pela disciplina nos cursos de EMAI e EMI, nas ementas e no PCH-2014, durante os três primeiros anos dos cursos, estão dispostas no Quadro abaixo:

---

**Quadro 10 - Competências e Habilidades das Ementas de História EMAI e EMMI e do PCH-2014 do IFBA/Campus Salvador**

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li> <li>• Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>

**Fonte:** Plano de Curso de EMAI aprovado pela Resolução nº 60 de 30/11/2010, p. 26-30 e Plano de Curso de História atualizado em março de 2014).

As proposições contidas nas Competências e Habilidades<sup>99</sup> propostas neste currículo apresentam-se em consonância com o que está disposto tanto nas normativas para o ensino da disciplina como nas recentes discussões do campo do Ensino da História (PCN, 1996; PCNEM, 2000; DCNEP, 2012). No campo da pesquisa sobre o Ensino de História, com diferentes enfoques e abordagens, vem se desenvolvendo a ideia de que o seu ensino deve ser um elemento que possibilite não apenas a aquisição de conteúdos, mas o desenvolvimento de

<sup>99</sup> Importante destacar que não iremos promover discussões sobre categorias extremamente debatidas e que produziram tão pouco consenso. Assinalamos apenas que, nos currículos analisados, as competência e habilidades aparecem anunciadas conjuntamente e sem distinção. Ao analisar as ementas de outras disciplinas percebemos que esta é uma característica dos Planos de Cursos dos EMAI e EMMI, não apenas os de História.

capacidades de leitura e orientação no mundo, bem como de outras sensibilidades. (CERRI, 2011; SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011; ZAMBONI; FONSECA, 2008; OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2007; PEREIRA et al, 2011; CAIME, 2007). Segundo Cerri (2011, p.81), “o objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas”. Assim, para muitos autores que discutem o sentido do ensino de História,

espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação do cotidiano. (SCHIMDT, BARCA, MARTINS, 2011, p. 16).

Temos na proposta curricular da disciplina para o *Campus* Salvador o trabalho com o processo e as diversas formas de produzir o conhecimento histórico, as possibilidades de leitura do e no mundo, a incorporação da história e a ação dos sujeitos. Em outras palavras, há a intenção de instrumentalizar o aluno para ler, interpretar e orientar-se na vida prática. Assim, mesmo esses professores não se dedicando a pesquisas que tenham o Ensino de História como objeto, conforme discutimos no capítulo 4, eles incorporam de forma visível muitos elementos das discussões mais atuais do campo que, por sua vez, têm norteado as propostas para o ensino da disciplina no *Campus*.

No entanto, as orientações filosóficas dos PPIs da instituição rechaçam a “Pedagogia das Competências” e afirmam a sua filiação à “Pedagogia histórico-crítica”. Em uma primeira leitura ficamos nos perguntando se haveria um dissenso entre a proposta dos PPIs, em especial o de 2014, e os currículos construídos para as disciplinas, em suas ementas, em especial para a disciplina de História.

Apesar de criticar as Pedagogias das competências, os PPIs orientam para a construção de currículos que incorporem vários dos princípios que podem ser vistos nas “Competências e Habilidades” a serem trabalhadas pela disciplina. A ideia de que o ensino na instituição deve ser pautado pela construção da percepção pelo estudante de que este é um sujeito histórico, inserido socialmente, produto e produtor de uma dada realidade, e que a partir da aquisição de

---

determinados conhecimentos seja capaz de interferir de forma consciente em seu mundo vão de encontro ao que está disposto como orientações para construções curriculares dos PPIs de 2008 e 2014 e nas proposições das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina.

Por outro lado, o ensino da disciplina não teria apenas como objetivo a construção dessas Competências e Habilidades, nem prescindiria do trabalho com conteúdos próprios, construídos pela ciência de referência. Ao contrário, esses conteúdos são os elementos que mais passaram por mudanças nos currículos da disciplina que analisamos e mais preocupam os professores de História em suas respostas ao questionário e entrevista. Neste sentido, o currículo prescrito da disciplina de História, em sua forma, pode não estar adequado às orientações filosóficas dos PPIs da instituição, mas se aproximam muito nas suas proposições.

As ementas dos Planos de Curso do EMAI e EMMI e o Plano de Curso 2014 possuem também um elemento comum e com quase nenhuma variação: as Bases Científicas e Tecnológicas. Nos Planos de Curso de EMAI e EMMI que analisamos não encontramos uma definição para o que deveria constar neste item que, em nossa análise, compreendemos que estas são outras competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no trabalho com a disciplina.

#### **Quadro 11 - Bases Científicas e Tecnológicas das Ementas de História dos Cursos de EMAI e de EMMI IFBA/Campus Salvador**

<b>BASES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver a capacidade de questionar processos históricos, identificando regularidades, apresentando interpretações.</li> <li>● formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas.</li> <li>● desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais.</li> <li>● procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema.</li> <li>● <b>formular hipóteses e prever resultados.</b></li> <li>● articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar.</li> </ul>	

**Fonte:** Plano de Curso de EMAI, aprovado pela Resolução nº 60 de 30/11/2010, p.26-30 e Plano de Curso de História atualizado em março de 2014.

No PCH-2014 somente uma das proposições acima foi retirada: formular hipóteses e prever resultados. Na análise dessa proposta para as Bases Científicas e Tecnológicas não fica claro como o trabalho da disciplina de História pode colaborar, por exemplo, para desenvolver

modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais, ou formular hipóteses e prever resultados.

Evidencia-se uma intenção explícita, na prescrição desses currículos, de que a disciplina parta da realidade e vivências dos alunos, muito de acordo com o proposto nos PPIs e nas propostas de ensino integrado orientados pela Pedagogia histórico-crítica (MARSIGIA, 2011). Um limite, talvez, seja a perspectiva adotada pelos professores de História, tanto nos documentos como nas narrativas, de que o currículo da disciplina deve ser o mesmo para todos os cursos de EMI.

As diferentes formações técnicas profissionais oferecidas na instituição possuem especificidades escolhidas pelos estudantes no momento da indicação do seu curso, que os levarão a atuar em diferentes realidades e/ou a prosseguir por diferentes caminhos em sua formação. Assim, como dar conta dessas múltiplas realidades e possibilidades com um único currículo para a disciplina de História? Para exemplificar melhor: o aluno do curso de EMI de Geologia possui interesses similares, horizonte de formação e realidade de atuação profissional ao do aluno de EMI de Automação Industrial ou de Refrigeração e Climatização?

Nossa análise do currículo da disciplina de História nos cursos de EMI do *Campus* Salvador possui limites claros, já que circunscrevemos nosso objeto ao prescrito e não avançamos para o campo das práticas e dos processos de aprendizagem. Entre o que se ensina, como se ensina e como e o que se aprende, estamos realizando uma discussão da primeira questão. Em nossa proposta de trabalho podemos, no entanto, inferir que algumas proposições, mais que outras, se constituem mais como enunciados ou intenções, como é o caso de uma das Bases Científicas e Tecnológicas colocadas para serem desenvolvidas pela disciplina de História, qual seja: “articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar”.

Para além das análises das ementas dos cursos de EMAI, EMMI e do PCH-2014, na aplicação dos questionários e nas entrevistas que realizamos evidenciou-se que o currículo de História não possui um caráter interdisciplinar, apesar do reconhecimento da importância dessa prática e de haver indicações da necessidade deste tipo de trabalho.

A interdisciplinaridade nos cursos de EMI não ocorre por vários fatores, como a falta de diálogo entre os professores, a falta de tempo para planejar, mas também pelo entendimento que a disciplina de História possui objetivo e finalidades que não se flexionam conforme a formação técnica de cada curso. Não há interdisciplinaridade e muito menos

---

integração, que seria resultado de ações interdisciplinares coordenadas por um projeto de formação (AIRES, 2001).

Outra questão que é possível avaliar a partir das Competências e Habilidades apresentadas, bem como das Bases Científicas e Tecnológicas, é nestas não se anunciam uma progressão no desenvolvimento de tais Competências e Habilidades durante os três anos em que a disciplina será trabalhada. A proposta curricular aponta que as mesmas competências, habilidades e bases científicas que serão desenvolvidas no primeiro ano, serão também no terceiro, mesmo que os Componentes Curriculares se alterem. Isso vale também para as Metodologias e Avaliação que constam tanto das ementas dos cursos de EMAI, EMMI e do PCH-2014.

A Metodologia e a Avaliação são apresentadas de forma genéricas e não sofrem alteração entre o que está proposto nas ementas aprovadas pelo CONSUP em 2010 e PCH-2014, nem entre para os diferentes anos/séries em que a disciplina será ofertada. Conforme o Quadro abaixo:

**Quadro 12 - Metodologia e Avaliação das Ementas de História dos Cursos de EMAI e de EMMI do PCH-2014 IFBA/Campus Salvador**

METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
<p>O desenvolvimento da disciplina contará com a utilização de diversas metodologias que, atuando de modo integrado, favorecerá diferentes formas de aprendizagem. O curso será pautado na concepção colaborativa de aprendizagem, contando com aulas expositivas participativas, com utilização de recursos variados que vão das novas tecnologias que se colocam à serviço do aprendizado, às tradicionais atividades e estudos realizados no ambiente da sala de aula. A metodologia buscará aliar acompanhamento individualizado e mediação tecnológica, garantindo um cenário favorável ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e formação da atitude investigativa constante.</p>	<p>Avaliação de caráter formativo cumprirá o papel de favorecer a aprendizagem discente, assim como o acompanhamento constante e processual por parte do docente. Tendo como foco a aprendizagem do aluno e comprometendo-se com seu desempenho e construção do saber, serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação, que vão desde atividades individuais e coletivas desenvolvidas em salas de aulas ou em outros ambientes de aprendizagem. Também se buscará desenvolver formas de favorecer ao aluno um mecanismo de recuperação constante na disciplina. Terá por critérios básicos a participação, assiduidade e pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas, responsabilidade, capacidade de produzir em equipe, autonomia intelectual e comportamento do aluno.</p>

<p>Para isto se buscará criar condições propícias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;</li> <li>- organização de aulas que estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também, esteja aberto a compartilhar com o outro suas experiências vividas na escola e fora dela;</li> <li>- oferta de oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autônomo, fortalecendo, assim, sua auto-estima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.</li> </ul>	
---	--

**Fonte:** Plano de Curso de EMAI, aprovado pela Resolução nº 60 de 30/11/2010, p. 26-30 e Plano de Curso de História atualizado em março de 2014).

A Metodologia proposta indica preocupação com um ensino em processo, com estímulo à socialização, com o trabalho inclusivo e em grupo. A proposta de Avaliação afirma ser processual, plural, com a utilização de instrumentos que avaliem o trabalho individual e coletivo, com caráter também qualitativo. Não apresentam propostas que contemplem a progressão da aprendizagem e indiquem uma possibilidade de articulação interdisciplinar com outras disciplinas.

Quando comparamos as ementas dos cursos de EMI e o PCH-2014O, o elemento que mais sofre alteração são os Componentes Curriculares<sup>100</sup>, que são os conteúdos a serem trabalhados pela disciplina ano a ano. Ressaltamos que não há variação do que está proposto para EMAI e EMMI e o que está disposto no PCH-2014 vale para todos os cursos de EMI.

<sup>100</sup> Como podem ser vistas nos Anexos 1 e 2.

Esse dado indica que entre os professores de História do *Campus* Salvador, os chamados conteúdos disciplinares são alvo de muita preocupação e necessitariam de maior adequação. Afinal, as mudanças apresentadas na proposta curricular da disciplina, produzida por esses sujeitos em 2014, alterou de forma mais significativa esse elemento e as Referências. No caso destas, o intuito foi seguir as alterações dos novos conteúdos propostos, pois não se percebe mudança na linha historiográfica das referências. A sua bibliografia é pertinente e atual, mas não apresentaram indicações bibliográficas que discutissem o ensino de História, Educação, nem mesmo sobre o trabalho interdisciplinar e/ou ensino integrado.

Os Componentes Curriculares das ementas dos Planos que analisamos estão organizados e orientados em uma disposição cronológica da História política da Europa, entrecortada por discussões da historiografia marxista e da Nova História. A organização curricular do ensino da história apresenta uma proposta que intercala os conteúdos da História da Europa com a História da África e do Brasil. Mesmo com as mudanças realizadas no PCH-2104 essa forma de organização persiste. No entanto, ao serem questionados sobre “Como você organiza seu trabalho com a disciplina de História?”, os professores responderam à questão objetiva de formas distintas, conforme mostra o quadro abaixo:

**Quadro 13 - Organização curricular da disciplina segundo os professores**

ALTERNATIVA	QUANTOS PROFESSORES ASSINALARAM
Integrada (História da Europa concomitantemente com a História do Brasil, da América, da África e Ásia):	4 (Quatro)
Intercalada (História da Europa intercalada com a História do Brasil, da América, da África e Ásia):	3 (Três)
Temática:	Nenhum
História Geral (Europa, África, América e Ásia) em anos diferentes da História do Brasil:	Nenhum

**Fonte:** Dados extraídos dos questionários aplicados com os professores de História.

Podemos supor, diante dessas respostas e análise dos currículos, que esses sujeitos não possuem familiaridade com a nomenclatura que designa a organização curricular da sua disciplina, ou mesmo afirmando que debateram e construíram esses currículos, os professores não constroem suas práticas como espelhos dessa construção. Assim, mais uma vez dialogamos com Goodson (2005), ao afirmar que o

que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devamos abandonar nossos estudos sobre a prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2005, p. 78).

Desse modo, a maneira como os professores (sujeitos) prescrevem os currículos, a importância que dão a um ou outro elemento bem como a forma como lidam com o documento que ajudaram a produzir podem dar pistas não apenas das práticas, mas do sentido dos referidos currículos, suas intencionalidades, descritas ou silenciadas, executadas ou esquecidas.

Apesar dos Componentes Curriculares do PCH-2014 terem sofrido as maiores modificações, quando avaliamos o currículo da disciplina, isso não significa que tenham ocorrido grandes mudanças no seu sentido. Em linhas gerais, podemos perceber que no currículo proposto nas ementas dos EMAI e EMMI temos o primeiro ano iniciando o trabalho com a disciplina com os seguintes pontos a serem estudados:

1. Introdução ao estudo da História.
  - 1.1 Para que serve a História?
  - 1.2 O tempo como categoria analítica do historiador.
    - 1.1. O “modo de produção asiático”
    - 1.2. O “modo de produção escravista” antigo
  - 1.3. Crise do mundo antigo e queda do Império Romano: os “bárbaros” e o cristianismo no limiar do medievo. (Plano de Curso EMAI, 2010, p. 26 a 30)

E no terceiro ano a disciplina encerra com os seguintes assuntos:

6. A longa transição no Brasil: da Nova República a República Neoliberal: Collor, FHC e Lula.
  - 6.1.A desestruturação do Estado Brasileiro e os três cavaleiros da apocalipse: O playboy, o intelectual e o ex-operário.** (Plano de Curso EMAI, 2010, p. 26 a 30, grifo nosso.)

No primeiro ano da disciplina, segundo as ementas do EMAI e EMMI de 2010, os alunos praticamente se dedicam ao estudo da História da Europa, África e América, ancorados nas referências da primeira. O segundo e terceiro ano seguem essa organização com maior peso na História do Brasil no último ano. Não poderíamos deixar de observar o uso de alguns

estereótipos, destacados em negrito no trecho acima, e indicar que eles foram suprimidos no PCH-2014.

As alterações mais visíveis no currículo apresentado em 2014 foram as supressões dos conteúdos de História da Europa Antiga e Medieval e uma redistribuição dos conteúdos ao longo dos três anos, bem como a introdução, de forma pontual, de conteúdos referentes à História da Bahia e a de Salvador. Assim, temos, no primeiro ano, a unidade 1, em que se discutem os seguintes assuntos:

#### Unidade 1

1. A ciência da História: teorias, métodos, fontes e tempo.
2. O feudalismo: formação, dinâmica e imaginário.
3. A crise geral do feudalismo clássico europeu no século XIV.
4. O Estado moderno: a sociedade de prestígio, teorias e cultura. O Estado moderno português no processo da acumulação primitiva. (PCH 1º Ano, 2014, p. 2).

E no terceiro ano, na quarta unidade, a discussão é encerrada com os seguintes pontos:

#### Unidade 4

1. O Golpe de 1964 e a República da Ditadura Civil-Militar.
2. Movimentos artísticos e culturais da década de 60 e 70.
3. Os movimentos revolucionários na América Latina. A Operação Condor.
4. A República pós-ditadura no Brasil: economia e sociedade.
5. Movimentos pelos Direitos Civis: feminismo; movimento negro; movimento gay.
6. Mundo na contemporaneidade. (PCH 3º Ano, 2014, p. 3)

Dessa forma, as opções dos Componentes Curriculares das ementas e do PCH-2014, apesar das alterações, não se constituem em uma mudança que reorienta significativamente as opções historiográficas e/ou do ensino da disciplina. Percebe-se que 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. Na conversa com os

---

professores, evidencia-se preocupação com essas temáticas e a percepção de que o currículo da disciplina ainda não dá o protagonismo necessário a elas. Essa fala pode ser confirmada a partir da declaração da professora Ana:

essas disciplinas, essas ementas, eu percebo elas ainda um pouco presas, apesar das discussões que a gente tem, aquelas divisões clássicas da História: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Embora não esteja explícito lá, mas quando a gente vai ver, é os temas, a gente percebe, a gente localiza muito bem. Uma dificuldade de trabalhar História da África, uma dificuldade imensa de trabalhar História da África, já que o recorte é esse, a gente teria que pensar um outro recorte, mas conversa, conversa, conversa, mas quando termina a gente vê que melhorou um pouco, mas continua com a divisão da História por Idades. Aquelas Idades enfim... (Entrevista com Professora Ana em novembro de 2015).

A categoria trabalho não se apresenta como tema privilegiado no currículo da disciplina de História, como está proposto para a construção dos currículos nos PPIs e na ideia que informa as proposições sobre o ensino integrado. No entanto, constam dos documentos e permeiam os Componentes Curriculares propostos em tempos e sociedades diferentes. Por fim, nas Competências e Habilidades e nas Bases Científicas e Tecnológicas evidenciam-se preocupações em trabalhar com recortes e temas da História Nova, também conhecida como História cultural, bem como com o estímulo a competências próprias do ensino da disciplina de História como: situar, comparar, posicionar-se, seriar entre outros. Assim, percebemos uma falta de organicidade nas propostas.

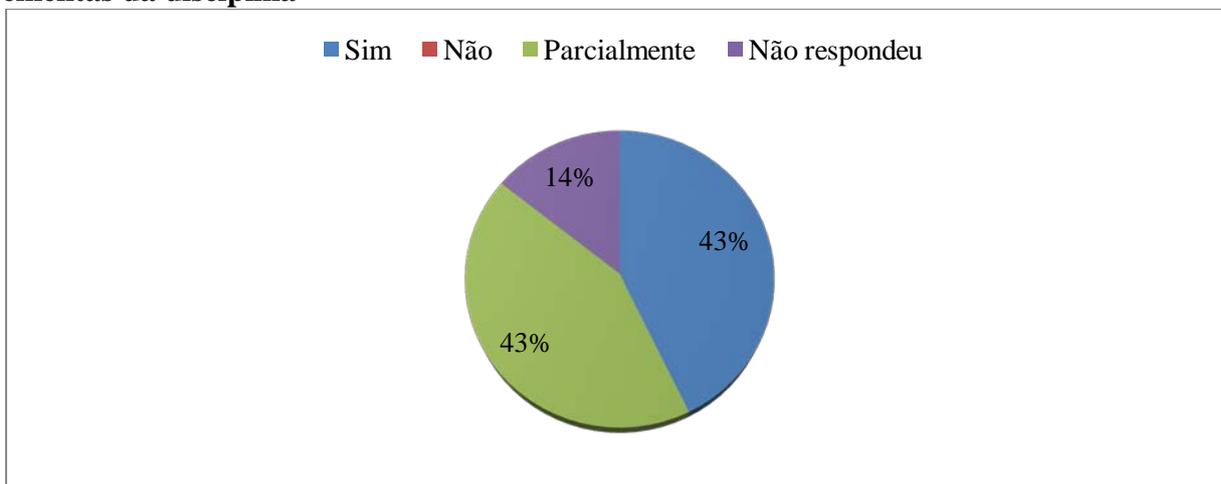
### ***5.2.2. As ementas da disciplina, o Plano de Curso de História de 2014 e os professores***

Os professores de História do *Campus*, apesar de terem declarado participar da elaboração do currículo da disciplina, ao serem perguntados, na questão 14.2 do questionário, sobre sua concordância com o que estava disposto nos Planos de Curso e ementas da disciplina, responderam conforme o que está disposto no Gráfico 14. Esses dados e as falas dos professores acerca do currículo da disciplina denotam que não há no grupo uma

---

conformidade, acomodação frente ao currículo produzido, mas uma inquietação e busca constante por novos caminhos.

#### Gráfico 14 - Resposta dos Professores sobre concordância com Planos de Curso e ementas da disciplina



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

O fato de demonstrarem maior preocupação com a alteração dos conteúdos não significa que o ensino da disciplina no *Campus* seja centrado em uma perspectiva conteudista e transmissiva. Não temos elementos para afirmar tal coisa, muito pelo contrário. Nas narrativas dos docentes e no resultado da avaliação dos questionários aplicados, ficam explícitas as críticas a um ensino de História com essas características, como podemos ver nas respostas dadas por alguns professores. Na questão que solicitava a justificativa da concordância ou não com as ementas da disciplina, temos alguns exemplos:

Sofia – “Considero o currículo muito conteudista e com pouca reflexão sobre as especificidades da educação técnica e tecnológica”.

Pagu – “Acredito que deve ser revisto no sentido de atualizá-lo quanto às demandas do ensino na contemporaneidade”. (Resposta aos questionários aplicados em dezembro de 2014 e novembro de 2015).

Há, também, a narrativa da professora Rafaela: “A gente vem avançando. Começando a dar alguns passos no sentido de romper com essa perspectiva que está ligada a nossa própria formação. As universidades ainda nos formam na perspectiva de uma História mais tradicional” (Entrevista com professora Rafaela em novembro de 2015). Dessa forma, o grupo

de professores, apesar de não explicitar no currículo prescrito, se aproxima de Cerri (2011) que nos orienta a

evitar o equívoco mais comum no ensino de história: o objetivo da disciplina não é ensinar coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecidas por alguém em algum momento no passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas. (CERRI, 2011, p. 81).

Na narrativa de alguns professores encontramos a preocupação em desenvolver capacidades de leitura e orientação do e no mundo com o ensino da disciplina. Quando entrevistamos a professora Ana, ela afirmou que, ao elaborar suas aulas, tem entre suas preocupações pensar

nesse sujeito, nesses estudantes enquanto sujeitos. Que aí ele vai ter uma capacidade de pensar é [...] pensar a História que ela é um processo, mas pensando em continuidade, descontinuidade, permanências, e que ele é parte disso. Ele é parte disso. Ainda que ele não se dê conta. (Entrevista com a Professora Ana em novembro de 2015).

Ficou evidenciado nos questionários e entrevistas que os professores de História do *Campus Salvador* apresentam inquietações em ultrapassar os limites de um currículo e ensino pautados em uma cronologia e historiografia eurocêntrica, muito mais que pensar em processos de aprendizagem. Como afirma a professora Pagu, ao ser indagada acerca de sua concordância com as ementas da disciplina para os cursos de EMI, ela responde:

eu acredito que do ponto de vista historiográfico é [...] é preciso romper ainda com o paradigma da História eurocêntrica, no trabalho de sala de aula. Ela é muito, ela é muito ainda dependente dessa historiografia eurocêntrica, dessa tradição historiográfica. [...] Então o ensino da História ainda tem bastante esse aspecto. Que pra mim é bastante tradicional neste sentido. Apesar de já ter sido reformulada, de ter inserido a História da África, História do Brasil. Ela tem o norte, a orientação, como poderia dizer, [...] a orientação, a base. Do ponto de vista cronológico e do ponto de vista teórico ainda é uma historiografia eurocêntrica. (Entrevista com Professora Pagu, em novembro de 2015).

Assim, o que é possível inferir, a partir das mudanças promovidas das ementas dos cursos de EMAI e EMMI entre os anos de 2010 e 2014, pelas respostas dadas nos

---

questionários e entrevistas, é que os professores de História do *Campus* Salvador concebem que a centralidade de um bom ensino de História está na seleção adequada e bem orientada de conteúdos e de uma proximidade com o trabalho e com o que é produzido na historiografia contemporânea. Outro elemento que ratifica nossa impressão é a relação que o conjunto de professores estabelece com um instrumento didático largamente utilizado e discutido no Campo do Ensino da História, o livro didático (OLIVEIRA & STAMATTO, 2007).

Todos os professores afirmaram não usar esse instrumento pedagógico, o que vai de encontro à realidade que vem sendo apresentada por outros pesquisadores, em que o livro didático se apresenta como fundamental e, até principal, nas práticas docentes em sala de aula (FREITAS et al, 2007). Nas respostas que deram à questão 16 (dezesseis) do questionário, “Qual o livro didático adotado no curso/turmas que você trabalha?”, de forma voluntária, os Professores Pagu e José afirmaram, respectivamente: “Utilizo, geralmente, textos acadêmicos e artigos de revistas científicas”, e “Não adotamos livro didático. Escolhemos textos baseados em artigos e capítulos de referências sobre temas elencados para discussões” (Resposta dada aos questionários aplicados em dezembro de 2014 e novembro de 2015).

O livro didático não seria um instrumento utilizado no ensino da disciplina, sendo essa uma opção antiga do grupo. A professora Rafaela afirma que essa “é uma opção metodológica nossa de muitos anos. Nós não trabalhamos com livros didáticos” (Entrevista com a Professora Rafaela, em novembro de 2015).

A posição contundente e de recusa a esse instrumento, bem como as narrativas dos professores corroboram com a ideia de que as relações estabelecidas entre os homens e o mundo se dão de forma espelhar, necessariamente simétrica e reflexiva, entre os objetos, práticas culturais e os diferentes grupos sociais. Isso contraria o que propõe Chartier (2002), que entende que a relação entre os sujeitos e objetos, no caso o material didático, se constitui através de uma representação, que seria “tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que a olha como sujeito que olha” (CHARTIER, 2002, p.165).

Perpassa a ideia que o uso do material didático produziria um sentido para o ensino da disciplina, aproximando da visão construída na pesquisa realizada por Freitas (2009), onde “a maioria dos profissionais de História e Pedagogia, entretanto, acredita que os impressos são da responsabilidade única do autor, e ainda, que esse tem o poder de inculcar o que quiser na

---

cabeça do leitor, bastando para isso, capricho na sintaxe do texto e no layout do livro” (FREITAS, 2009 p. 16).

Segundo a professora Ana, como alternativa ao uso do livro didático, os professores do *Campus*,

[...] conjuntamente, a gente escolhe textos dos especialistas, claro que a gente faz uma seleção. Pela linguagem, que os meninos não estão na graduação. Eles leem [...] os pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, de várias universidades do país. E são esses textos que a gente traz. Agora faz uma seleção para aqueles menos densos. Com uma linguagem narrativa mais *light* para eles. E eles leem, acompanham, gostam. (Entrevista com Professora Ana, novembro 2015).

E a professora Rafaela amplia:

Utilizo textos de variadas linguagens. Então [...] utilizo textos escritos, textos literários, textos didáticos, mas também textos literários, artigos, utilizo textos imagéticos. [...] Eu trago muita imagem, discuto como a imagem pode ser importante na construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, uso filmes, documentários. (Entrevista com professora Rafaela em novembro de 2015).

Esse é um dado interessante e bem singular do ensino da disciplina no *Campus*, se comparada a outras instituições educacionais de nosso país, que o utilizam de forma sistemática e como principal aparato didático no ensino da disciplina, como evidenciam pesquisas recentes (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA & STAMATTO, 2007; TIMBÓ, 2009). Não discutimos os motivos pelos quais os professores não adotam o livro didático nos nossos instrumentos, mas na conversa com eles, pelas respostas dadas e silenciadas, nas respostas às outras questões e nas entrevistas é possível perceber indícios de que o grupo o considera um instrumento de pouco valor para o ensino da disciplina, frente a outros como: textos acadêmicos, literários, imagens, filmes, etc...

Nas entrevistas que realizamos com 3 (três) dos 9 (nove) professores efetivos do *Campus* Salvador, quando chamados a responder às questões 15 e 16<sup>101</sup> acerca do ensino da disciplina no *Campus*, percebemos que de imediato há uma indistinção acerca do conhecimento histórico e do ensino de História. O campo do ensino da disciplina não é mencionado. As opções historiográficas do currículo da disciplina são alvo de defesas e críticas, no entanto, as reflexões que surgem acerca do ensino escolar dessa ciência se

---

<sup>101</sup> O Roteiro consta do Anexo 3.

---

relacionam às formas de simplificá-lo para atender ao público de jovens da instituição ou para promover a sua “conscientização”, como podemos perceber nas narrativas das professoras Ana e Pagu:

Ana – Quando eu penso a História, a importância da História, eu penso de um modo geral, não básico, separado é [...]. Eu não consigo fazer essa [...] Claro que você [...] a forma como você vai trabalhar e falar dessa História para uma criança de 10 anos é diferente, mas as temáticas se assemelham. Só muda o enfoque, até aonde a criança ou o jovem ou o adulto pode compreender. (Entrevista realizada com Professora Ana em novembro de 2015)

Pagu- O ensino da História na Educação Básica é fundamental para consciência política, para formação. Pra formação política do aluno. Eu acho que a História tem bem esse papel. Formação crítica do sujeito. Como elemento de construção de sua própria identidade histórica. (Entrevista realizada com a Professora Pagu em novembro de 2015).

Em certa medida, o currículo de História do *Campus* Salvador e o olhar desses professores sobre essa normativa, que eles mesmos afirmam terem produzido, nos fazem refletir sobre as considerações de Fonseca (2010). A autora indica em suas pesquisas que existe uma

crença de que, para ser (bom) professor de História, basta saber História, ou seja, o importante é o domínio do conteúdo da disciplina. Os saberes pedagógicos são considerados complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico. (FONSECA, 2010, p.394)

A professora Ana, quando avalia as ementas das disciplinas chega a afirmar que

Em momento algum nas nossas discussões a gente chegou, [...] a gente chegou fez uma discussão historiográfica casada com ensino, com ensino de História. É como se fossem dois universos completamente diferentes. [...] Todas as vezes que a gente vai fazer uma escolha, e pensar essa História, é muito pensando num público quase que de formação de História, de formação de mini-historiadores. (Entrevista realizada com Professora Ana em novembro de 2015)

Um elemento importante contido nas propostas de ensino integrado, e que possui destaque nos PPIs da instituição, como vimos nos Capítulo 3, é a valorização da história local/regional e história de vida dos discentes. Muitos autores que defendem essa proposta reiteram a necessidade de que o conhecimento é historicamente construído, devendo ser trabalhado de forma dialética, estabelecendo uma relação dialógica com as realidades e os

conhecimentos dos estudantes (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Somente assim se poderia pensar na construção de um conhecimento significativo, que fosse instrumento de mudança da vida e realidade dos alunos. Nos PPIs de 2014 as disciplinas e os conteúdos aparecem como estratégia e possibilidade para a efetivação dessas finalidades. No seu texto explicita que:

a partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético é possível, portanto, inserir nas práticas educativas do IFBA a Pedagogia Histórico-crítica, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia e todas as mediações possíveis entre as mesmas. Isso pressupõe uma educação que parta da realidade do educando, visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando a formação de um educando que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo. (PPI, 2014, p. 36).

Apesar de ter pouco destaque nos Componentes Curriculares das ementas da disciplina e do PCH-2014, o contexto local, regional e a história de vida dos estudantes apresenta-se como preocupação evidente de parte dos professores, bem como aparecem nas Competências e Habilidades propostas. Nelas constam que o ensino da disciplina deve ser capaz de

Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. (PLANO DE CURSO EMAI, 2010, p.26 e 27).

Isso indica que esses conteúdos e temáticas podem possuir maior centralidade no currículo da disciplina. Assim, nunca é demais perceber que não há uma simetria entre o currículo prescrito e as construções e os arranjos curriculares construídos pelos sujeitos docentes (GOODSON, 2005; SACRISTÀN, 2013). Na entrevista com a professora Rafaela, ao ser perguntada<sup>102</sup> acerca da importância “do ensino da História na Educação Básica? A educação Histórica teria qual papel na educação dos sujeitos?”; ela responde da seguinte forma: “[...] ela tem um papel de fazer com que os jovens busquem uma perspectiva mais reflexiva sobre o seu papel na História enquanto sujeitos, e [...] de refletir sobre a história do

<sup>102</sup> Questão 16 da entrevista.

seu povo, mas no sentido da sua própria, do próprio papel enquanto sujeito da História.” (Entrevista com professora Rafaela em novembro de 2015).

O que está proposto para a construção dos currículos no PPI 2014, e que consta da proposta de muitos autores que defendem o EMI, se aproxima, em parte, de uma perspectiva defendida por alguns pesquisadores do ensino da disciplina que apontam que

o ensino da disciplina não tem como ser enunciado, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a história ciência produz e a história ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. (CERRI, 2011, p. 69)

Ao responderem ao questionário, mais precisamente a questão 15<sup>103</sup>, temos indicações de que os professores Pagu e José também possuem preocupação com o ensino da História local e regional. Nas respostas dos demais professores há indícios da preocupação em tornar o conhecimento da disciplina algo que instrumentalize os alunos para agirem na sua vida prática. Assim, é possível perceber que o movimento é de promover a ação dos sujeitos nas suas realidades, a partir da aquisição do conhecimento histórico.

Uma das estratégias mais importantes para a consolidação de uma proposta de ensino integrado, a interdisciplinaridade, aparece nas ementas de História de EMAI, EMMI e do PCH-2014 como elemento enunciado das Competências e Habilidades quando propõem: “Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.” Também é salutar, nas Bases Científicas e Tecnológicas, a indicação explícita de que o ensino da disciplina deve: “articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar” (Plano de Curso de EMAI, aprovado pela Resolução nº 60 de 30/11/2010, p. 26-30 e do “Plano de Curso” de História – atualizado em março/2014).

Assim, os currículos propostos para a disciplina neste período apresentam uma disposição em se colocar em consonância com o que está posto como fundamento dos Planos destes Cursos de EMI; com os princípios que norteiam a criação dos currículos do instituto,

---

<sup>103</sup> Cf. Quadro 5

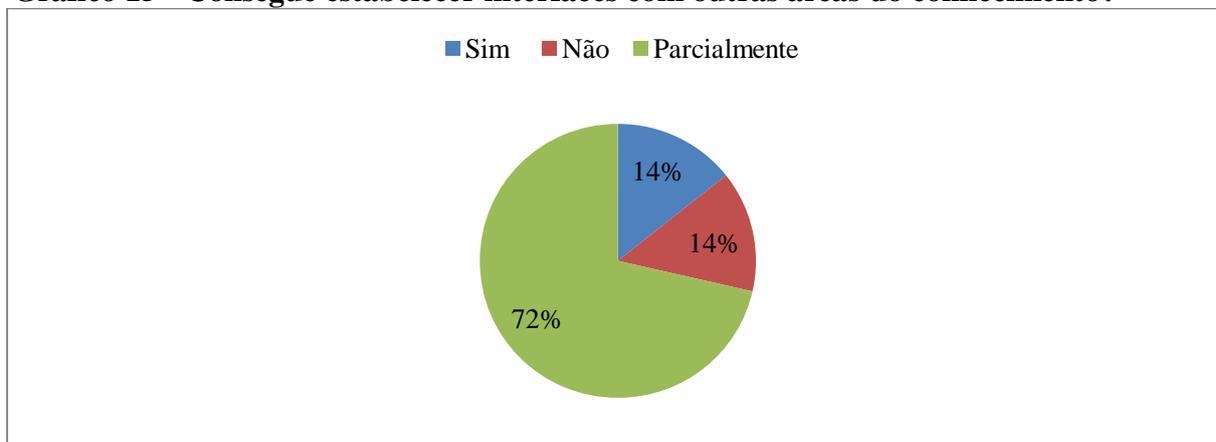
---

dispostos nos seus PPIs e nas normativas que orientam essa modalidade, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade. Ao analisar, no entanto, os currículos propostos para disciplina, esta disposição aparece mais como um enunciado. Nos Componentes Curriculares, na Metodologia e na Avaliação não figuram proposições e estratégias que contemplem a construção de processos interdisciplinares. Ao cruzarmos as ementas da disciplina com a de outras nos Planos de Curso também não verificamos as indicações explícitas para a construção deste tipo de trabalho, como já evidenciamos no capítulo 4 deste trabalho.

Como pensar em efetivar as proposições das Competências e Habilidades e das Bases Científicas e Tecnológicas, se os componentes curriculares, as metodologias e avaliações não se inclinam para esse tipo de trabalho? Há, nesse sentido, certa dissonância no que está proposto nos documentos que prescrevem o currículo da disciplina no *Campus*. No entanto, especialmente ao dar voz aos sujeitos professores, a prática interdisciplinar ainda é uma meta a ser alcançada. É reconhecida como uma necessidade, mas também como um limite.

E não estamos falando somente em trabalhar com outros professores, mas em estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento a partir da disciplina de História. Na análise dos currículos, esse dado se evidencia, mas na resposta aos instrumentos temos indícios que se isso se constitui como um dado da prática. Quando solicitamos que respondessem à questão 19 do questionário: “No trabalho com a disciplina de História, consegue estabelecer interfaces com outras disciplinas, articulando diferentes áreas do conhecimento, incluindo as áreas técnicas?”, obtivemos as respostas que constam do Gráfico 15.

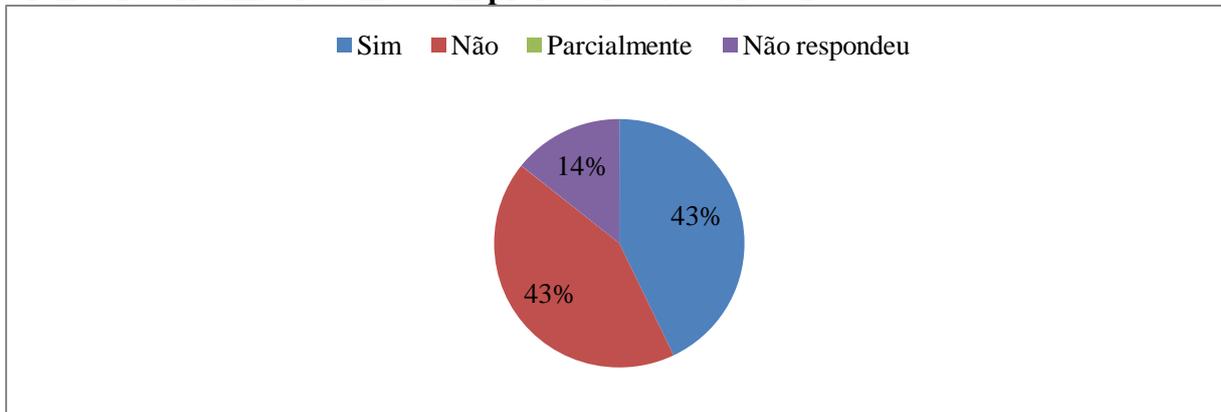
**Gráfico 15 - Consegue estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento?**



**Fonte:** Questionários aplicados aos professores de História.

A maioria dos professores afirma que só consegue estabelecer interfaces parcialmente, e menos da metade deles consegue desenvolver trabalhos com professores de outras áreas, não necessariamente das áreas técnicas<sup>104</sup>, como podemos ver no Gráfico 16.

**Gráfico 16 - Realiza trabalhos com professores de outras áreas**



**Fonte:** Questionários aplicados com os professores de História.

Quando questionados sobre quais seriam as áreas com as quais conseguem desenvolver um trabalho conjunto, interdisciplinar, as respostas a seguir demonstram que os docentes fazem atividades coletivas apenas com áreas muito afins.

Jose: “Literatura e Linguagens”.

Rafaela: “os projetos de Ensino já citados são desenvolvidos com diferentes áreas/ Projeto do Arraiá Culturá/ Jornada das relações étnicas e raciais”.

Luiza: “Sociologia e Filosofia”. (Respostas aos questionários aplicados em dezembro de 2014 e novembro de 2015).

Assim, os limites da proposta para um trabalho interdisciplinar, percebidos nos currículos prescritos da disciplina de História do *Campus*, se aproximam das construções ativas desse currículo, pelo menos no que tange a dificuldade em ultrapassar as barreiras disciplinares. Tratamos aqui não de integração, mas de interdisciplinaridade, que não podem ser confundidas, segundo autores que defendem um EMI (AIRES, 2011; SAVIANI, 2003). A integração curricular extrapolaria os limites de um currículo fragmentado, as disciplinas

<sup>104</sup> O gráfico 15 apresenta as respostas da questão 19.1 do questionário, a saber: “Possui trabalhos com professores de outras áreas que envolvam os alunos do IFBA/*Campus* Salvador?”

estariam organizadas em torno de um projeto comprometido com a formação dos sujeitos e dotado de sentido. Para pensar em currículo integrado, segundo Saviani seria preciso ter

um ponto de referência, um eixo para a definição da questão curricular. Nesse âmbito, é importante considerar que é necessário ultrapassar certas concepções que, embora estejam na moda e pareçam muito progressistas, precisam ser submetidas à crítica. Uma delas é, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade. Em certos momentos, acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não-especialista. (SAVIANI, 2003, p. 142).

O currículo da disciplina, nesse sentido, não aponta grandes possibilidades para o trabalho interdisciplinar, menos ainda de integração, afastando-se das propostas que defendem uma educação integrada, uma vez que, neste caso, segundo Ramos,

o currículo integrado partindo-se da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões – histórica, econômica, ambiental, social, política, cultural, além da dimensão propriamente científica e técnico-procedimental. (RAMOS, 2010, p.53)

Essa característica talvez possa ser explicada pela noção que os professores têm sobre o sentido da disciplina nos cursos de EMI. Quando foram chamados a responder sobre “Quais as principais contribuições da disciplina de História para a formação no Curso Técnico-profissional?”, cujas respostas estão contidas no Quadro 9, da página 168, as respostas apresentadas pelos professores convergem com suas narrativas nas entrevistas, e com o que está disposto nas ementas da disciplina dos cursos de EMAI e EMMI e no PCH-2104. Estas indicam uma centralidade do sentido e finalidades em componentes curriculares da história política e na aquisição de competências e habilidades próprias da disciplina.

Apenas as professoras Sofia e Rafaela indicam a possibilidade da disciplina contribuir para formar sujeitos que reflitam e se posicionem de forma crítica frente ao mundo do trabalho. Ou seja, apresentam dentre as finalidades da disciplina uma preocupação que também incorpora a dimensão formativa para o mundo do trabalho. A professora Luiza

---

apresenta a possibilidade de extrapolar a formação técnica e, nesse sentido, de ampliar a sua formação, mas sem uma perspectiva colaborativa, integradora da disciplina com o ensino técnico profissional.

A professora Pagu e os professores José e Tonho não apresentam contribuições que permitam antever como a disciplina participaria desse projeto de formação integrada, incorporando as discussões acerca do mundo do trabalho e colaborando com esta dimensão formativa dos cursos. As perspectivas de formar “sujeitos críticos”, numa formação cidadã, onde esses estudantes se percebam como sujeitos históricos, capazes de atuar de forma “consciente em suas realidades”, também podem ser percebidas nos posicionamentos dos demais professores.

Por um lado, essas finalidades apontadas para a disciplina convergem para o que está proposto nas discussões e projetos que possuem como horizonte uma proposta de formação integrada, orientada pela perspectiva da politecnia. Nesta, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade devem ser disponibilizados e discutidos a partir e sob a luz das realidades dos alunos, para que com eles, e através deles, possam se tornar sujeitos de transformação da sua realidade (SAVIANI, 2005; 2011; CIAVATTA, 2010).

O que pode ser discutido é que, de certa forma, essas finalidades postas pelos professores para a disciplina de História são por demasiado genéricas e muito centradas na seleção dos conteúdos que seriam capazes de promover a construção dessa consciência histórica e/ou de transformar os alunos em sujeitos críticos. No entanto, atualmente, os pesquisadores do campo do ensino da História problematizam essas finalidades muito inespecíficas e centradas na aquisição apenas deste ou daquele conteúdo, e apontam outras potencialidades maiores, como a aquisição de capacidades para orientação na vida prática ou para o desenvolvimento de sensibilidades e outros olhares sobre o mundo (CERRI, 2011; PEREIRA, 2008). Ninguém se coloca contra um ensino que colabore para a “formação de cidadãos críticos”, “para cidadania”, no entanto, esses pesquisadores estão preocupados com o fato de que

Identidade e cidadania são, hoje multidimensionais. Fatores como etnia, gênero, opção sexual, religião, regionalismo interferem fortemente na constituição da identidade dos indivíduos e alternam-se, juntamente com a identidade política ou cidadania, no topo da hierarquia variável de pertencimentos que caracterizam o sujeito pós-moderno. Neste sentido, o ensino de história hoje está colocado diante do desafio de trabalhar

---

identidades para além de seu objetivo inicial que era a formação para cidadania, objetivo este também controverso desde o início, visto que a concepção de cidadania não é consensual. (CERRI, 2011, p. 121)

Outro ponto a se pensar é que esses currículos não se apresentam para uma reflexão mais adensada sobre a inserção e participação desse sujeito estudante também no mundo do trabalho. Aliás, essa categoria, trabalho, tão importante para os que defendem o ensino integrado, e destacada nos PPIs da instituição, não possui grande visibilidade no currículo da disciplina nem nas finalidades colocadas por parte dos professores. Não se percebe necessidade de construção de um currículo diferenciado para a disciplina de modo a atender esta modalidade de ensino.

Os que defendem a construção de um ensino integrado entendem que é necessária a construção de currículos diferenciados. Segundo Ramos,

Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. (RAMOS, 2010, p. 52).

No entanto, entre os que pesquisam o ensino da História no Brasil, em especial, nas discussões sobre o currículo da disciplina, nós não encontramos muitos autores que apontem uma defesa ou uma contestação dessa ideia. Ainda há poucas produções sobre o assunto. O currículo da disciplina de História deve possuir especificidades para atender aos itinerários formativos colocados para o ensino integrado, mais especificamente o EMI nos moldes do Decreto 5.154/04? As perspectivas colocadas por uma formação integrada alterariam os objetivos e as finalidades do ensino da disciplina? Essas e outras questões ainda não são muito debatidas entre os que pesquisam no Campo do ensino da disciplina, e são importantes para pensar os processos de construções curriculares e de ensino da disciplina, que já estão colocados nos IFs desde 2004, e no caso do IFBA/*Campus* Salvador, desde 2006.

No trabalho dos professores Pommer & Pommer (2014), que discutem a importância do conhecimento histórico em cursos de formação técnica, os autores apontam algumas considerações que nos ajudam a pensar as questões acima e a fomentar o debate. Quando discutem a experiência de reformulação curricular da disciplina de História em um curso

---

Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantado no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, em 2007, afirmam:

O objetivo principal dessa nova formação curricular foi promover a aproximação entre os saberes de áreas afins, estimulando a caminhada em direção à efetivação de um ensino realmente integrado, que tenha o trabalho desenvolvido pelo aluno/estudante, jovem ou adulto, como um meio para sua formação, e não mais como um fim último. A partir disso, os saberes de História passaram a ser trabalhados juntamente com os de Filosofia, pela área de Humanas e suas Tecnologias. Entende-se que os saberes trabalhados por essa área devam oferecer elementos para que os estudantes compreendam a si, o seu entorno e as relações deste com a totalidade. (POMMER; POMMER, 2014, p. 89-90).

No caso do *Campus* Salvador, a disciplina compõe os Planos de Curso de EMAI e EMMI de forma justaposta, sem grande integração e, segundo a fala de todos os professores de História, sem o devido reconhecimento como componente importante na formação técnica profissional, dentro da cultura escolar da instituição.

Por outro lado, evidencia-se que esses sujeitos também possuem pouca familiaridade com os componentes da formação técnica profissional e não apresentam um posicionamento mais claro frente à proposta de ensino integrado. Assim, o currículo da disciplina é pensado pelos docentes, a par e ao largo da formação técnica profissional, com alguns *insights* de aproximação. A realidade de outros institutos, segundo Ferretti (2011), também vem demonstrando

a pouca familiaridade dos professores com os fundamentos político-ideológicos da proposta de integração entre a formação geral e específica na linha da formação politécnica e omnilateral, tal como pensada a partir de Marx e Gramsci e, por extensão, com as possibilidades de sua operacionalização em termos pedagógicos. Não por acaso, mais de um dos estudos de caso relatados no decorrer do artigo alude à necessidade de que os profissionais que atuam nos Institutos Federais entrem em contato com a literatura a respeito e recebam formação que os habilite a desenvolver a proposta (FERRETTI, 2011, p. 802).

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 rompesse com essa cultura escolar que ainda não incorporou de fato o

---

projeto de integração curricular. Isso, inclusive, não parece ser uma singularidade do IFBA/*Campus* Salvador, pois segundo Ferretti (2011) existe um

conflito mais profundo e permanente que atravessa as instituições de formação profissional – o existente entre as áreas e disciplinas de formação geral e as de formação específica -, o qual, por sua vez, parece ser também manifestações de embates mais amplos referentes às relações entre o campo das ciências humanas e das ciências exatas e naturais. (FERRETTI, 2011, p. 796)

Fica evidente que o currículo da disciplina de História, no *Campus* Salvador, como em tantos outros espaços, é datado, resultado dos embates entre os sujeitos e engendram perspectivas de escola e sociedade. O seu estudo pode contribuir para compreender

padrões de estabilidade e mudança verificados no desenvolvimento curricular – definição, ação, mudanças, permanências – são investigados a partir do entendimento de que o currículo é construído por sujeitos históricos que disputam recursos, status e territórios (Goodson, 1995), com implicações políticas e sociais mais amplas. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 33).

O estudo desses documentos e dos “conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. Somente por essa razão é que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular.” (GOODSON, p. 2005, p. 105). Dessa forma, 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.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa trajetória profissional como professora de História, no antigo CEFET/BA-Unidade de Eunápolis, há vinte anos, não imaginávamos, nem de longe, aonde chegaríamos. Eu era uma professora jovem, recém formada e licenciada, e por isso experimentei muitos estranhamentos. Em nosso percurso, empreendemos várias tentativas, cometemos muitos erros e acertos, mas sempre nos acompanhava uma sensação grande de invisibilidade, além da necessidade de dialogar sobre as especificidades, dificuldades e riquezas do trabalho nessa realidade. Esta necessidade tornou-se ainda maior quando ingressamos no programa de doutoramento.

Como já indicamos, este trabalho nasceu, por um lado, das inquietações e silêncios experimentados ao longo da nossa trajetória profissional e acadêmica. Por outro, temos insistido que a mudança nas orientações da educação profissional também nos moveu e justificou a realização de nossa pesquisa, principalmente com a instituição do EMI e a expansão vertiginosa da Rede de Educação Técnica Profissional, que se iniciou no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva e continuou pelos governos da presidente Dilma Rouseff, com a abertura e interiorização de milhares de vagas por todo país. Afinal, hoje somos vários professores de História<sup>105</sup> espalhados pelo Brasil, nos IFs e seus *campi*, que têm como trabalho ensinar a disciplina em instituições onde ela deve colaborar para a formação do homem e do trabalhador, além de auxiliar na promoção de seus estudos.

O primeiro desafio foi circunscrever nosso objeto e ampará-lo teoricamente, visto que ele encontrava-se “na fronteira da fronteira”. O campo de estudos sobre o ensino de História já se caracteriza como fronteiro, e apesar de seus grandes avanços nas últimas duas décadas, ainda equaciona a operação de ter que transitar entre os aportes teóricos da Educação e da História, configurando um campo que incorpora as dimensões da produção do conhecimento e de sua didatização.

Quando nos propusemos a pesquisar o currículo do ensino de História, seu lugar e sentido no EMI adicionamos outra dimensão à nossa análise, a do campo de estudos da Educação e Trabalho, que, apesar de consolidado, pouco trata das disciplinas neste contexto

---

<sup>105</sup> Não encontramos o quantitativo dos professores de História que hoje trabalham na Rede Federal de Educação Técnica profissional.

---

de escolarização. Ou seja, tivemos que caminhar por “terrenos fronteiriços e movediços” para pensar o ensino da História na educação técnico profissional. Percebemos que, apesar da produção de trabalhos acadêmicos ter crescido ao longo do período em que empreendemos a pesquisa, vide os anos de publicação das referências sobre o tema, esse ainda é um terreno pouco explorado e que requer do pesquisador uma disposição para transitar entre campos e autores diferentes.

Nosso trabalho buscou, então, pensar o currículo de História, que foi construído em espaços claramente distintos dos que ofertavam o Ensino Médio propedêutico, seus objetivos e finalidades neste cenário. E além de nos apropriarmos das leis, das normativas e dos documentos curriculares prescritos, tentamos compreender os professores de História e o seu trabalho, entendendo que eles atuam em comunidades de prática profissional à luz de expectativas, rotinas instituídas e demandas de colegas e autoridades internas e externas à escola, incluindo pais de alunos e a sociedade em geral. Esses profissionais de educação têm que construir, e por em movimento, currículos orientados pela perspectiva da politecnia pensada em uma visão integradora e que pressuporia um coletivo docente dedicado à promoção articulada de práticas profissionais.

Circunscrevemos inicialmente nossa investigação ao IFBA, pelos motivos já mencionados, mas em sua execução o projeto tomou outras proporções. As dimensões do estado da Bahia, a quantidade de *campi* deste instituto, bem como o próprio tempo de execução do trabalho, foram fatores que nos fizeram delimitar o *Campus* Salvador como cenário de nossa investigação. Além das questões apresentadas, a importância desse *Campus* na história da educação de trabalhadores da Bahia e o seu peso quantitativo na instituição também justificaram nossa escolha.

Apesar de sermos docente desta mesma instituição há tanto tempo, não tínhamos familiaridade com o *Campus*, que era nossa antiga “sede”, enquanto a instituição ainda era CEFET/BA. Além disso, adentrar a antiga “Escola do Mingau” como pesquisadora, nos fez olhar para aquela instituição de outra forma, e nos ajudou a compreender dimensões que nos escapavam. O prédio labiríntico que nos causou estranhamento há vinte anos agora fazia-se inteligível. As suas construções, realizadas às parcelas, e em estilos arquitetônicos tão diversos, refletem, de certa forma, os diferentes projetos e dimensões que a educação dos trabalhadores urbanos teve durante a história de nossa república.

---

---

Por um lado, a organização dos espaços da instituição nos possibilitou compreender a história da educação dos trabalhadores urbanos na Bahia, especialmente em Salvador. Por outro, nos auxiliou a perceber a compartimentação dos saberes que subjazem à cultura escolar do instituto, e que ainda se fazia presente no período em que investigamos. 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.

Os professores das disciplinas propedêuticas, em especial a de História, eram alocados em um Departamento cuja sala distava em muito das coordenações dos cursos de EMI, os quais, por sua vez, possuíam salas para “professores técnicos”. Não havia uma organização espacial que auxiliasse ou promovesse o encontro entre todos os docentes. Os professores de História do *Campus* passavam meses sem encontrar os colegas das disciplinas técnicas que trabalhavam nas mesmas turmas que eles. Dessa forma, nossa pesquisa aponta que, além de serem um grande documento para investigação da história e da cultura das escolas e de suas disciplinas, as construções escolares apresentam indícios dos projetos e práticas educacionais que estão se constituindo.

Ao tratar do ensino técnico profissional no IFBA/*Campus* Salvador é impossível estender uma linha contínua que remeta a 1909, data da criação da “Escola de Aprendizes e Artífices”, ou mesmo a períodos anteriores, e indicar uma genealogia. A educação dos trabalhadores urbanos ofertada pela instituição ao longo do século XX possuía objetivos que variaram conforme o projeto de trabalhador e sociedade que se pretendia construir, bem como dos embates e lutas que envolveram a implementação desses projetos.

O que se compreende por educação técnica profissional a partir de 2004, com o Decreto 5.154/04, é absolutamente diferente do que se compreendia/pretendia em 1909, ou em 1971, pois as perspectivas de trabalhador e de sociedade eram bem distintas. O que há de comum é que este espaço foi criado, ampliado e recriado por mais de um século para abrigar e por em prática os diferentes projetos de educação para os trabalhadores urbanos e seus filhos na cidade de Salvador. A imagem de uma instituição que é centenária e ao mesmo tempo recém nascida, construída por Fartes (2009), é perfeita para ilustrar esse processo de construção e reconstrução de uma instituição que não se forjou a par dos processos históricos que envolviam a cidade, o estado, o país, mas que estava imiscuída neles. Ela era tanto produto quanto produtora destes processos.

---

Foi com essa perspectiva que abordamos nosso objeto. A “Escola do Mingau”, que possuía alguns galpões no início do século XX, tornou-se IFBA em 2008, uma instituição multicampi que, em 2015, contava com 19 *campi* por todo o estado, além de uma reitoria. O que nos propusemos durante a pesquisa foi compreender o currículo da disciplina de História em um momento muito específico da educação para os trabalhadores urbanos da Bahia e do Brasil, e em um espaço singularizado, o *Campus* Salvador. Nós compreendemos esse currículo, portanto, como sendo historicamente construído e orientado.

Não conseguimos, por força dos limites que os caminhos da pesquisa impuseram, investigar todos os cursos de EMI ofertados pelo *Campus*. Por isso, tivemos que nos restringir aos aprovados pelo Conselho Superior que conseguimos acessar, a saber, o EMAI e o EMMI. Eis aqui questões importantes que o percurso do nosso trabalho nos apresentou. A primeira delas é que lidar com seres humanos não garante um maior acesso e/ou confiabilidade às informações necessárias a qualquer pesquisa. Nem sempre a vida e os interesses dos sujeitos de nossa pesquisa caminham no passo demarcado pelos cronogramas e interesses de nossos projetos.

Além disso, os períodos para construção e implementação dos currículos escolares no IFBA/*Campus* Salvador não são sincronizados. As práticas antecedem à organização formal do currículo, o que não significa um distanciamento ou uma negação, mas ritmos diferenciados. As rotinas institucionais não apresentam uma lógica cartesiana e tempos cadenciados no *Campus* que investigamos; um exemplo disso é que cursos ofertados desde 2006 tiveram seus Planos aprovados em 2010.

Outra questão importante é que ainda persiste uma dificuldade no acesso às informações das instituições escolares. Percebemos que o IFBA tem pouca preocupação em conservar as suas memórias. A construção de arquivos facilitaria, em muito, a pesquisa e a circulação de informações e discussões nesses espaços. Como consequência, investigar períodos mais recentes dessas instituições, de seus currículos e suas disciplinas é um caminho sinuoso e que ainda encontra uma série de obstáculos.

No percurso que escolhemos seria inviável analisar o currículo da disciplina de História nos cursos de EMI do IFBA/*Campus* Salvador sem discutir os projetos de educação para os trabalhadores no Brasil nas três últimas décadas. O atual Ensino Médio, ou os anos finais de escolarização, é um campo de profunda disputa e revela projetos de educação e sociedade muito distintos. E como apontam as pesquisas, uma dualidade histórica de nossa

---

educação, revestida de diferentes projetos e argumentos, se evidenciaria de forma mais contundente neste momento. Por muito tempo se defendeu uma educação humanista e generalista em cursos e carreiras superiores para os filhos da elite dirigente. Já para os filhos dos trabalhadores era reservado um treinamento ou uma educação de cunho mais tecnicista, preocupado com seu ingresso mais imediato no mundo do trabalho.

Essa perspectiva apresenta uma versão bem acabada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto 2.208/97 de 1997 que, dentre outras medidas, instituiu a completa separação entre a formação técnica profissional e o Ensino Médio. Assim, as antigas Escolas Técnicas e CEFETs, que ofertavam o ensino técnico de segundo grau, passaram a ofertar o Ensino Médio propedêutico, com prazo de extinção de sua oferta, ou então os cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes para os estudantes que estavam no Ensino Médio ou já o haviam cursado.

A estrutura dos antigos cursos técnicos de segundo grau anteriores a 1997 e ofertados pelas Escolas Técnicas e CEFETs já apresentava os elementos dessa dualidade educacional, uma vez que as disciplinas propedêuticas, incluindo a de História, possuíam carga horária reduzida e um lugar de coadjuvante, com sentido de contribuir para a promoção dos estudos e formação da cidadania. A partir do Decreto 2.208/97 essas instituições passaram a ter por função apenas, e tão somente, “formar” alunos para o mundo do trabalho, visto que o Ensino Médio que poderia ser oferecido deveria ser progressivamente extinto, devendo permanecer apenas os cursos cujas grades comportavam as disciplinas estritamente técnicas.

Assim, o ensino da História neste contexto da década de 1990 e início dos anos 2000, nas Escolas Técnicas e CEFETs, deixava de ser coadjuvante e passava para a lista de extinção. As exceções seriam nos cursos técnicos como Turismo, pois neles a História comporia o núcleo das disciplinas técnicas, tais como História da Arte, História Regional, etc. As disputas em torno da constituição do currículo do Ensino Médio e da educação dos trabalhadores evidenciam bem as visões de homem e sociedade de seus formuladores. A perspectiva de um trabalhador que não necessita refletir sobre o seu trabalho, sobre a historicidade de suas relações e da sociedade na qual está inserido, permeiam a proposta implementada nas escolas e CEFETs durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso. A extinção de disciplinas como História na formação dos técnicos evidencia esses propósitos, e infelizmente esse é um projeto que tem sido retomado.

---

Nos embates e disputas travados em nossa História política recente, a posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2003 colocou em movimento outro projeto de homem e sociedade, não diametralmente oposto ao do governo anterior, mas com significativas diferenças. Elas se fizeram notar de forma muito evidente nos projetos apresentados e implementados para a educação dos trabalhadores no Brasil, em especial na esfera federal. Pesquisadores do campo da Educação e Trabalho, educadores, sujeitos envolvidos com as demandas dos trabalhadores, bem como forças dos setores produtivos, se puseram em disputa, mas naquele momento, mediados por um governo que se orientava por demandas diferentes daquelas do governo anterior, e que superava a perspectiva de treinamento e de mera inserção de sujeitos no mundo do trabalho.

O debate e a construção do Decreto 5.154/04<sup>106</sup> foi um momento de reorientação da educação para os trabalhadores no Brasil e uma possibilidade de adquirir uma experiência para a fase final da escolarização que rompesse com a dualidade que sempre caracterizou essa modalidade de ensino. O novo modelo de educação técnico profissional previa, dentre outras medidas, a criação do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, que deveria integrar a formação geral e a formação para o mundo do trabalho de modo indissociável e colaborativa. O projeto orientou-se pela perspectiva de construção de uma educação norteada pelos princípios da politecnia. Os currículos desses cursos deveriam respeitar as cargas horárias e arranjos disciplinares do Ensino Médio e dos cursos técnicos, dispostas nas normatizações vigentes.

Apesar de reconhecer os avanços do Decreto, os sujeitos envolvidos no processo de sua construção apontam que nele estão contidos os limites impostos pela estrutura de nossa sociedade capitalista, uma vez que foi construído em meio a um governo de coalizão, onde interesses e forças opostas eram obrigados a negociar espaços e projetos (FRIGOTTO, 2010). As principais críticas mencionadas são: a permanência da possibilidade de se ofertar de forma concomitante e dissociada o Ensino Médio e a Educação Técnica Profissional; o fato deste projeto de Ensino Médio Integral estar orientado e muito circunscrito à rede federal; e, por fim, não haver discussões e orientações mais claras que norteassem a implementação do projeto, que já nasce pelo Decreto.

---

<sup>106</sup> O projeto ganha corpo com a Lei 11.892/08 que “Institui a Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” e incrementa o processo de expansão e interiorização das vagas para esta modalidade.

---

A falta de uma política de discussão e efetivação do projeto que subjaz ao Decreto pode ser observada, no caso do IFBA/*Campus* Salvador, na falta de informação e de envolvimento dos sujeitos docentes. Muitos deles ainda não conheciam e/ou demonstravam insegurança frente ao que é o projeto de EMI, sua legislação e a perspectiva que o engendra, mesmo os que ocupavam cargos de gestão, o que acreditamos não ser um caso isolado. As pesquisas recentes sobre o ensino de História no EMI em outros institutos, e sobre o EMI de maneira geral, demonstram que esse é um dado mais ou menos comum a várias dessas instituições (FERRETTI, 2011; LIMA, 2015; LINS, 2015).

Os autores que inspiram e defendem o projeto de ensino integrado e de EMI afirmam ser impossível a outros seres a tarefa de planejar, executar e avaliar seu trabalho, ou a ação de transformar a natureza. O trabalho seria a marca de nossa distinção, não como mera execução de tarefas, mas como atividade que nos liberta. Assim, o homem, ao educar-se, deveria não ter alijadas suas capacidades intrínsecas de pensar/executar/pensar, não necessariamente nesta ordem, mas de forma dialética. Por isso, a educação dos trabalhadores, sempre que possível, deveria desenvolver de forma indistinta essas capacidades, transcendendo a mera formação para a execução de tarefas e para o mercado de trabalho.

Com a publicação do Decreto 5.154/04, que instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Técnico Profissional, o projeto que o informava dava à disciplina de História, bem como às demais disciplinas, outros objetivos e finalidades distintos da proposta que engendrava o Decreto 2.208/97. Isto porque a disciplina deveria também estar envolvida com a formação para o mundo do trabalho.

Não encontramos autores que apresentassem uma proposta específica para o currículo ou o ensino de História no EMI em uma perspectiva da educação politécnica. Alguns pesquisadores, em geral professores dos atuais institutos, têm pensado essas experiências e sinalizado algumas questões que poderiam pautar o debate sobre a relevância do ensino da disciplina nesta modalidade de ensino. Esse fato corrobora o que já indicamos, pois o projeto carece de uma discussão mais ampla, envolvendo, inclusive, as licenciaturas, entidades docentes sindicais e de pesquisa. Essa carência, em certa medida, teve reflexo nas dificuldades de construção e implementação dos currículos dos cursos de EMI e das disciplinas que os integravam.

A partir da leitura de autores que defendem esse projeto e de suas normatizações, bem como das experiências e discussões que vêm se delineando sobre o ensino nesta modalidade,

---

nos foi possível discutir possibilidades de lugar e sentido para esta disciplina em um curso de EMI. A defesa da historicidade das relações sociais e da produção do conhecimento, além da proposta de uma pedagogia que se oriente pela perspectiva “histórico crítica” e da desnaturalização dos processos de aprendizagem, nos dão pistas das possíveis contribuições do ensino de História nessa formação.

A disciplina colaboraria ao evidenciar a historicidade e as dimensões das relações sociais, inclusive dos seus processos de aprendizagem; ao promover a construção da consciência desses alunos como sujeitos históricos; ao dar-lhes acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por essa ciência, e tornando-a uma ferramenta de sua orientação no mundo; e ao dar-lhes a possibilidade de produzir uma leitura das múltiplas dimensões de suas relações, para orientarem-se e posicionarem-se frente às mesmas. Por ser uma das disciplinas envolvidas nesse projeto de educação integrada, a História deveria ter a interdisciplinaridade como uma de suas metodologias privilegiadas.

Seguindo o caminho rumo à compreensão de nosso objeto de pesquisa, investigamos como as propostas de EMI e para o ensino de História adentraram a instituição, como foram lidas, compreendidas e colocadas em movimento. Analisamos os dois PPIs construídos nos IFBA entre os anos de 2008 e 2014, documentos que pretendiam expressar as concepções e as orientações da instituição, inclusive para a construção de seus currículos. Constatamos que esses documentos estavam alicerçados na legislação que regulamentava a educação e nos aportes teóricos que justificam e orientam a educação integrada, a politecnia e a pedagogia histórico-crítica. Em linhas gerais, ficou clara a adesão das propostas que implicitamente compunham o Decreto 5.154/04. As reivindicações e dissonâncias visavam proporcionar a efetivação deste projeto.

Os documentos indicam que a instituição e a educação por ela ofertada devem estar comprometidas com uma formação para a transformação da sociedade. Assim, os Planos de Curso e seus currículos deveriam estar orientados por uma perspectiva integrada, com o horizonte voltado para a formação do homem/trabalhador em suas múltiplas dimensões de forma indissociável.

As disciplinas seriam representantes dos vários campos do conhecimento produzidos pelo homem e deveriam colaborar para a formação do aluno considerando o ser humano e sua história. Os documentos não tratam das disciplinas e conteúdos de forma específica, a exceção

---

é o caso específico da Lei 11.645/08, que no documento do PPI de 2014 indica que esse é um trabalho de responsabilidade institucional, e não desta ou daquela disciplina.

Pelas próprias tessituras dos documentos, e não de modo explícito, é possível perceber que disciplinas como a de História teriam grande importância na consolidação de propostas curriculares orientadas por esse perfil filosófico. A história local, a historicidade das relações sociais e de suas múltiplas dimensões, bem como a necessidade do caráter interdisciplinar e integrador dos currículos, são elementos que, em nossa análise, orientariam a construção dos currículos dos cursos e da disciplina, assim como indicam o pouco envolvimento das demais disciplinas na efetivação do que está disposto na Lei 11.645/08. O que depois iríamos corroborar nas entrevistas realizadas com os professores de História.

No momento em que nos debruçamos sobre os Planos de Curso que conseguimos localizar, os de EMAI e EMMI, percebemos que, apesar de construídos em meio a esse processo, havia certa dissonância entre eles e o que está proposto nos PPIs. A primeira consideração a se fazer é sobre o acesso aos Planos de Curso de EMI do *Campus* Salvador, aprovados pelas instâncias legítimas, no caso, o CONSUP. Dos 8 (oito) cursos de EMI ofertados no *Campus*, conseguimos acessar apenas dois com aprovação e que ainda estavam oferecendo vagas em 2015, o que nos diz dos tempos e ritmos da instituição.

Verificamos que os Planos de Curso estão de acordo com a legislação vigente acerca da adequação das cargas horárias, mas não apresentam as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos como está previsto na Lei 11.684/08, o que não significa que elas não sejam ofertadas. A princípio, os desenhos curriculares dispostos nos planos não favorecem uma proposta de integração com as disciplinas propedêuticas, e a de História, aparecendo prioritariamente, nos primeiros três anos. No último ano, nos dois Planos, permanecem apenas as disciplinas técnicas. Dessa forma, a própria montagem de um projeto de integração fica comprometido, especialmente no quarto ano, quando praticamente ficam as disciplinas técnicas.

Na análise dos Planos não encontramos indícios de projetos ou mesmo a organização de uma proposta integradora. Há uma narrativa que afirma que estes estão ancorados na legislação vigente e nos princípios de um EMI, no entanto, suas justificativas, objetivos e perfil dos egressos denotam ainda uma educação bastante focada nos aspectos técnicos, em detrimento da formação do homem/trabalhador. As ementas das disciplinas evidenciam um diálogo quase inexistente entre os componentes curriculares nos Planos. Apesar dos dois

---

coordenadores dos cursos assinalarem a participação dos professores na construção desses Planos, na leitura dos documentos temos a impressão de que essa construção pode ter sido coletiva, mas não compartilhada e/ou em conjunto.

Os Planos de Curso afirmam o respeito à legislação vigente e seus princípios, bem como o compromisso com o EMI nos modelos da 5.154/04, no entanto, efetivam na sua narrativa uma proposta que não está completamente afinada com os esses. Nesse sentido, esses documentos são peças reveladoras das permanências de uma educação pautada pelo primado da técnica, das vozes dissonantes e resistentes às mudanças propostas para a educação dos trabalhadores e dos embates no interior da instituição.

Quando analisamos o lugar da disciplina de História neste desenho curricular percebemos que ela ocupa uma posição bastante semelhante às outras disciplinas propedêuticas. Como as demais, ela está alocada nos três primeiros anos dos cursos de EMAI e EMMI, e distribuída em 2 (duas) aulas semanais. A disciplina não apresenta de forma clara e direta uma proposta ou relação com outras disciplinas, ou especificidades para o trabalho em cada um dos cursos.

Apesar do reconhecimento dos coordenadores desses cursos sobre a importância da disciplina na formação do aluno e para uma integração curricular, não fica explícito na leitura dos Planos e dos desenhos curriculares desses cursos do *Campus* Salvador como a disciplina de História colaboraria para a formação do técnico profissional de Ensino Médio de Automação Industrial e de Mecânica Industrial, dentro do que está preconizado tanto na 5.154/04 e nas normatizações da educação profissional, quanto nos PPIs da instituição.

Nosso trabalho corrobora o que muitos teóricos e estudiosos do currículo apontam: as pesquisas sobre currículos prescritos não prescindem e se enriquecem com as vozes dos sujeitos que os constroem, interpretam e lhes põem em movimento (GOODSON, 1995; 2007; SACRISTÁN, 2013). Se ao tratar o currículo prescrito como um documento historicamente datado e socialmente orientado, é possível perceber os projetos de homem e de sociedade postos em disputa na sua construção, mais rica ainda se torna a análise quando escutamos os sujeitos que constroem, recusam e implementam esses documentos.

Ao ouvir os gestores, coordenadores e, especialmente, professores de História do IFBA/*Campus* Salvador, foi possível compreendermos muitas questões do currículo prescrito, e nos deu pistas do que é construído cotidianamente por esses sujeitos, muitas vezes à

---

margem da oficialidade, no trabalho cotidiano e em tempos diferentes dos tempos institucionais.

Nem sempre os currículos são alterados nos prazos demandados pela instituição. As ementas da disciplina de História nos cursos de EMAI e EMMI são uma evidencia disso. As alterações propostas em 2014, com o PCH-2014, não constavam ainda nos Planos de EMAI e EMMI que foram aprovados em 2010, e que tivemos acesso só em 2015. No entanto, os professores já trabalhavam orientados por esse documento que, segundo eles, havia sido elaborado conjuntamente. Outro dado importante é a construção e alteração da ementa. Ao que tudo indica, foi realizada entre pares, sem a participação e o diálogo com os professores de outras áreas, nem das propedêuticas, nem das técnicas.

Quanto aos docentes da disciplina em questão, traçamos um pequeno perfil sobre eles, com as suas formações e interesses, e ainda tomamos conhecimento de suas condições de trabalho. Mais da metade dos professores experientes, que lecionam na instituição há mais de 6 (seis) anos. Dentre eles, 6 (seis) trabalham em regime de DE e um com 40 (quarenta) horas semanais. Todos possuem Licenciatura em História, têm alto nível de formação, no mínimo mestrado, e uma produção acadêmica importante e constante. Por outro lado, percebemos que mais da metade se qualificava, fazendo doutorado e ainda exercendo as atividades inerentes à docência. As áreas acadêmicas de seu interesse, sem exceção, concentravam-se na produção de conhecimento da ciência de referência. Outros campos como: da Educação, Educação Profissional e Ensino de História não figuram nas suas produções e/ou preocupações acadêmicas, ao mesmo tempo que a instituição também não fomenta a discussão nesses campos com esses sujeitos.

Verificamos que o trabalho docente no *Campus* Salvador não é marcado por uma grande integração e um diálogo entre os professores de áreas diferentes, nem mesmo entre os de áreas afins. Essas são características que professores e gestores apontam, mas que podem ser percebidas tanto na disposição e organização do prédio, quanto na narrativa e no desenho dos Planos de Curso e ementas que analisamos. Alguns poucos projetos e trabalhos indicados pelos professores de História tinham características interdisciplinares e integradoras, ou que possibilitassem essas práticas.

Percebemos que entre os professores e os “professores gestores” não havia muita familiaridade com os preceitos legais que norteiam a educação profissional, nem com discussões relativas aos campos dessa educação e do Ensino de História. No caso dos

---

professores de História, dois deles ocupavam cargo de gestão. Uma como Chefe do Departamento de História e outra como Assistente da Direção de Ensino. Elas possuíam as funções de implementar e executar as propostas de integração na instituição. Quando avaliamos as respostas que deram sobre suas formações e as áreas de interesse acadêmico, ficou claro que as temáticas relativas à educação e ao ensino de História não são centrais. Além disso, é notável a ausência de uma política mais sistemática de discussão do EMI orientada pelos pressupostos de uma educação politécnica na instituição.

Os professores não apresentam tantas contribuições específicas da disciplina de História nos cursos de EMI, como acontece em um ensino médio sem finalidade de formação técnica profissional. Esses profissionais possuem um sentimento comum que pode ser verificado na análise dos Planos de Curso e nas ementas do EMI: o de pouca valorização das disciplinas propedêuticas por parte dos professores das áreas técnicas e da própria estrutura institucional. Tal fato, em conjunto com os outros elementos da análise, tais quais a narrativa dos gestores e a leitura dos documentos institucionais, nos dão indícios de uma cultura escolar de tradição tecnicista, nos ajudam a compreender melhor tanto as redes de relações que se estabelecem quanto as construções curriculares.

Ao incorporar esses elementos característicos da instituição em nossa abordagem podemos inferir que a pouca integração encontrada entre as ementas de História e os Planos de Curso do EMAI e do EMMI não resultam apenas, e tão somente, da formação e dos interesses profissionais deste ou daquele professor ou grupo de professores, mas das relações que estes estabelecem em uma instituição singular, historicamente datada, e que 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.

Com a análise dos currículos de História de 2010 e de 2014 de uma instituição com esses arranjos e disputas, percebemos que, em primeiro lugar, esses documentos não se alteram por cursos, e se aplicam ao EMAI e ao EMMI. Além disso, notamos que o espaço destinado à disciplina é de coadjuvante, sua invariabilidade é fruto, também, de uma cultura, que perpetua seu lugar no desenho curricular e nos Planos de EMI analisados. Por fim, observamos que as práticas de interdisciplinaridade e integração, quando, e se, acontecem, são construídas nas mediações e tessituras do cotidiano, mas sem previsão nos documentos que orientam o currículo da disciplina.

---

Há indícios de que os professores de História do IFBA/*Campus* Salvador tinham dificuldade de trabalhar a disciplina orientada pela proposta de educação técnica profissional, contida na 5.154/04 e incorporada pelos documentos dos PPIs da instituição. A História ocupa um lugar de formação geral e de progressão para os estudos, e um sentido de formação para a cidadania, sem a integração das finalidades de formação para o mundo do trabalho.

Nos currículos da disciplina de História que conseguimos analisar, nos chamou atenção a mudança na forma de nomeá-los, especialmente o de 2014, apresentado como um “Plano de Curso de História”. O plano de curso, mais do que a ementa, encerra em si uma perspectiva formativa independente. Em outras palavras, não é uma parte, é todo. Outro dado interessante é que permanece em 2014, isto é, 4 (quatro) anos depois da aprovação dos Planos, 6 (seis) anos após a aprovação do primeiro PPI, e 8 (oito) anos depois do início da oferta dos cursos, a invariabilidade do currículo da disciplina em relação aos EMI analisados.

Quando nos deparamos com as primeiras ementas da disciplina contidas nos Planos de 2010 ficamos a nos perguntar se os professores haviam participado da sua construção, e se os documentos eram a expressão de suas posições frente ao que era necessário para o ensino de História nos EMI. Não conseguimos dirimir completamente essas dúvidas na aplicação dos questionários, nem nas entrevistas. Os professores ora afirmavam conhecer e terem construído as ementas e Planos de Curso, ora o contrário. Concluímos que eles não tinham proximidade com os Planos de Curso do EMAI e do EMMI, mas que conheciam e trabalhavam com as ementas, especialmente porque o PCH2014 pouco alterou as de 2010. Outro indício que ajuda a corroborar esse entendimento está contido na fala desses professores e nas suas proposições e críticas ao currículo da disciplina.

Durante o período em que pesquisamos as alterações realizadas no currículo da disciplina de História, estiveram mais presentes nos componentes curriculares os conteúdos propriamente ditos. Os elementos como “Competências e Habilidades”, “Bases Científicas e Tecnológicas” e “Metodologia e Avaliação” permaneceram quase que inalterados. As “Referências” foram alteradas no sentido de adequarem-se às mudanças dos “Componentes Curriculares”, mas não sofreram modificações em suas opções historiográficas, nem na incorporação de obras que tratassem do Ensino de História ou da Educação Tecnológica.

As Competências e Habilidades e as Bases Científicas e Tecnológicas dos currículos dessa disciplina no *Campus* Salvador denotam uma orientação e um respeito pelas normativas que até então estavam em vigor no país. Apresentam também a perspectiva de que o ensino

---

deve ser um elemento que possibilite não apenas a aquisição de conteúdos, mas o desenvolvimento de capacidades de leitura e orientação no mundo, bem como de outras sensibilidades. Apesar da preocupação com as alterações de conteúdo estar presente nos documentos e falas dos professores de História, fica evidente que também existe uma preocupação e, portanto, indícios de uma prática que extrapola um ensino conteudista da disciplina.

As proposições e a forma como se organizam as ementas e do PCH-2014 não estão plenamente ajustadas com o que está proposto nos PPI, que tecem críticas ao ensino orientado pelo desenvolvimento de Competências e Habilidades, mas encontram-se adequadas aos seus princípios filosóficos, bem como aos preceitos dos que defendem um EMI orientado pelas proposições da politecnicidade. Uma vez que as ementas e o PCH-2014 colocam como centralidade o trabalho, com a perspectiva da historicidade das relações sociais, do homem como sujeito histórico social e do conhecimento histórico como uma ciência que é historicamente produzida, indicam também a possibilidade de trabalho com história local e regional, mas sem grandes ênfases, mesmo com a alteração de 2014, que está bem de acordo com as narrativas construídas nos PPI.

O tópico de “Metodologia e Avaliação” apresentado é invariável nas ementas e no PCH-2014 para as três séries onde a disciplina de História é ministrada, não havendo, nos documentos, perspectivas de progressão e singularidade entre séries e cursos. Os documentos, também neste caso, estão em consonância com as falas e respostas dos professores acerca do ensino da disciplina. Percebemos que esses docentes compreendem o ensino da História muito próximo ao ensino da disciplina acadêmica. Por outro lado, intuitivamente, eles incorporam elementos da produção da ciência de referências nos seus processos de didatização do conhecimento. Um indício dessas características é a recusa ao livro didático e a incorporação de outros materiais, próprios da produção do conhecimento e das discussões acadêmicas no processo de ensino. Indica-se nas ementas e no PCH-2014 a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar, mas não se especifica como.

Os “Componentes Curriculares” são o elemento que mais sofre mudanças sem, no entanto, significar grandes e substanciais alterações. Entre as ementas de 2010 e o PCH-2014 há um enxugamento da proposição de conteúdos a serem trabalhados nos três anos, com uma readequação mais no primeiro ano, em que há uma supressão da História Antiga e Medieval europeia. Ademais, o currículo incorpora elementos da História regional e local, bem como

---

aumenta a ênfase no trabalho com o ensino de História da África dos afrodescendentes e Comunidades Indígenas, permanecendo em uma estrutura intercalada e orientada pela história política europeia.

Não percebemos nos textos inclinações para o trabalho interdisciplinar ou integrado com outras disciplinas, mesmo as mais afins do grupo das propedêuticas, mas notamos, ao ouvir os sujeitos, que, mesmo com pouca frequência, eles têm tentado construir pontes e superar as dificuldades em estabelecer diálogos e implementar um ensino mais integrado.

No caso do *Campus* Salvador, a disciplina de História compõe os Planos de Curso de EMAI e EMMI de forma justaposta, sem integração. Suas finalidades são formar “sujeitos críticos” e ofertar uma formação cidadã, na qual os estudantes se percebam sujeitos históricos, capazes de atuar de forma “consciente em suas realidades”. E, segundo a fala de todos os professores de História, sem o devido reconhecimento como componente importante na formação técnica profissional, dentro da cultura escolar da instituição.

O mais interessante é que esses professores apresentaram críticas ao currículo de História adotado no Campus. Eles perceberam a necessidade de alterar e refletir sobre a educação e o ensino de História no EMI, de incorporar mais a história local e desvincular-se de uma história orientada pela historiografia europeia. Assim, notamos que há uma inquietação, e que ela provavelmente já rende frutos nas salas de aula do *Campus*. Esse é um outro assunto, mas merece ser investigado. Afinal, pesquisamos o que os docentes pensam, dizem e registram sobre o ensino da disciplina nos cursos de EMAI e EMMI no IFBA/*Campus* Salvador. Sabemos que o que ensinam e o que aprendem demandará uma nova pesquisa, também de grande importância.

Dessa forma, esses são outros elementos que demonstram que ainda persiste um olhar para o planejamento da disciplina, que se afirma independente da formação técnica profissional que o aluno está cursando. Não afirmamos que isso é um equívoco, mas como apontamos no trabalho, os autores que vêm pesquisando o ensino da História no EMI na modalidade técnica indicam que é necessário discutir as contribuições para essa formação, e se deveriam ou não ser pensadas especificidades a partir das finalidades formativas destas instituições e suas redes de relações.

Além disso, é importante pensar a necessidade e viabilidade de propostas de planejamento que favoreçam a integração, em especial através do trabalho interdisciplinar. Ou ainda, pensar eixos e temas nos quais o trabalho seja a categoria fundamental nas discussões,

---

explorando os conhecimentos prévios, as histórias de vida e interesses dos alunos. Esses elementos já são apontados nos PPIs como necessários para a construção dos currículos da instituição, mas ainda não estão incorporados de forma potente nos currículos.

Destacamos que o currículo da disciplina, mesmo que de forma inicial, sem uma preocupação explícita, apresenta elementos que atendem às perspectivas de um projeto de EMI, orientado pelos pressupostos da politecnia e da “Pedagogia histórico-crítica” que compõem esta proposta, e estão incorporadas nos PPI institucionais. Há uma preocupação evidente, no currículo prescrito e na narrativa dos professores, em dar protagonismo aos sujeitos historicamente negligenciados no ensino da disciplina e em conceber o trabalho com esta disciplina como uma possibilidade de instrumentalizar os alunos para lerem e se posicionarem no mundo. Em outras palavras, auxiliá-los a se tornarem sujeitos na sua sociedade e da sua história. Assim, mesmo que de forma não intencional, e ainda em seus primeiros passos, a integração da História no projeto de EMI do *Campus* Salvador é perceptível.

Indicamos que é necessário ampliar a discussão sobre o ensino de História na educação técnica profissional e também redirecionar o olhar para outros espaços e sujeitos. Sabemos que é importante investigar os processos de ensino da disciplina que se efetivam nas salas de aula das instituições que ofertam essa modalidade, bem como os processos de aprendizagem, uma vez que são dois aspectos bem distintos. Para tanto, outros sujeitos devem ser incorporados às pesquisas, como os alunos e os professores de História.

Entendemos que ainda há muito a se investigar sobre o ensino da disciplina nesta modalidade para além do que está prescrito. As práticas e os processos de aprendizagem também devem ser objeto de pesquisa e análise. Esperamos que o nosso trabalho sobre o currículo prescrito para a disciplina, em uma instituição específica, possa contribuir para a ampliação dos debates. Até porque essa é uma instituição, que como as demais da Rede Federal, vêm se destacando nas avaliações oficiais. Como foi o caso do resultado divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em outubro de 2016, que apontou que os alunos dessas instituições no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possuem nota superior ao dos estudantes de escolas particulares, inclusive na Área das Ciências Humanas.

Demos início à escrita das nossas considerações finais em meio à publicação da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, a qual

---

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016).

Essa nova proposta de organização do Ensino Médio impacta de forma direta os Institutos Federais e o projeto de implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional, que vinha sendo construído desde 2004, chegando mesmo a ameaçá-lo. Na nova versão proposta para o Ensino Médio que consta na MP, a disciplina de História, assim como as que restaram na base curricular comum, estará completamente divorciada da formação “técnica”, um dos itinerários formativos propostos para o EM, e que no caso dos IF deverá ser o possível, ou o prioritário. Portanto, este é um momento mais que adequado para discutirmos qual o lugar e o sentido da disciplina de História na formação dos trabalhadores deste país, em especial daqueles que cursam a modalidade de ensino técnico profissional.

Aqui vou pedir licença novamente e mudar o lugar do narrador, passando a falar novamente na primeira pessoa do singular. Trabalhar com este objeto é mais do que apenas realizar uma pesquisa acadêmica que pretende se somar às discussões e proporcionar o avanço no campo do ensino da História. É contribuir para que eu pense meu trabalho como educadora. Afinal, sou docente de em uma instituição que, apesar de apresentar muitas singularidades e diferenças do *Campus* pesquisado, possui proximidades e desafios decorrentes do fato de pertencer a uma Rede de instituições que é federal, que estão orientadas por uma legislação comum, e sob as expectativas e intenções formativas de um projeto de homem e de mundo. É para esse lugar que irei voltar, e onde pretendo seguir e me aposentar como professora/pesquisadora do ensino de História, em uma instituição que tem dentre as suas finalidades a formação de cidadãos para o trabalho. Pelo meu trabalho e pelos meus ex e futuros alunos, a discussão sempre valerá a pena.

---

---

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>. Acesso em: 06 de setembro de 2015
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ANTONIAZZI, Maria Regina F.; BRITTO, Edenice da Silva P.; NETO, Alberto Álvaro V. Leal. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de; SANTOS, Oyana Rodrigues dos. O Ensino de História no Currículo Integrado do Curso de Edificações o IFG: O Olhar dos Professores e dos Alunos. Anais do SENEPT. 2012. Disponível [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-01/GT01-004.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-01/GT01-004.pdf). Acesso em: 16 de maio de 2016.
- AVENA, Biagio M. A Educação Profissional no Instituto Federal da Bahia: 100 anos de contribuição na oferta de cursos para sociedade baiana. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas S.A., 2004.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRITO, Edenice da Silva Pereira Brito. **Formação Integrada no curso Técnico em Manutenção Mecânica Do IFBA/Salvador: Concepções Teóricas e Possibilidades**. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAIME, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11,
-

n. 21, p. 17-32, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

CARDOSO, Pierre Pinto. O ensino de história e a formação para o mundo do trabalho no IFRR. **Anais... II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

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

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Educação: olhares de convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, nº 2, p.177-229. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf). Acesso em: 20 de janeiro de 2014

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Editora Aique, Argentina, 1991.

CHIOZZINI, Daniel F.; MESQUITA, Ilka M. de; TUMA, Magda, M. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com os professores em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Ensino de História: Memória, História Oral e Razão Histórica**. Itajaí: Mariadocais, 2007.

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

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010). Acesso em: 23 de julho de 2014.

---

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador, EDUFBA, 2009.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio no IFSP. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2014.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

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

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/579>. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

FONSECA, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

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

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

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

FREITAS et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, prescrições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida M<sup>a</sup> Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix B. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações**. Natal: UFRN, 2009.

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

FUNARI, Pedro Paulo A.; ALVES, Júlia Falivene. O Ensino de História na Escola Técnica: Teoria e Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179, p 118-131, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1151>. Acesso em: 06 de janeiro de 2015.

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

---

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as Histórias de vida de professores de História e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

GOODSON, Ivor. **Teoria e Educação**. Tornando-se uma matéria acadêmica. nº 2, 1990.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1 , n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod\\_resource/content/0/Leituras/Dominique\\_Julia.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf). Acesso em: 7 de fevereiro de 2012.

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

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década Perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 01 de setembro de 2015.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda; Belo Horizonte, UFMG, 1999.

LE GOFF, Jaques. História. In: **História e Memória**. 3. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

LESSA, José da Silva. **CEFET/BA-uma resenha histórica**: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador, CCS/CEFET/BA, 2002.

LIMA, Aline Cristina da Silva. **Ensino de História no curso técnico de nível médio integrado de turismo**: do CEFET/RN ao IFRN – Campus Natal/Central (2005-2011). 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) -Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LINS, Stênio F. D'Ávila. **Em busca da integração**: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006). 2015. 256f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

---

MATHIAS, Maíra. Quem é o docente da educação profissional?. **RET-SUS**, Rio de Janeiro, ano V, n. 46, ago. 2011.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Virlene Cardozo. Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia: a educação profissional entre 1909 e 1937. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador, EDUFBA, 2009.

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

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

NÓVOA, António (org). **Vida de Professores**. Porto: Porto editora, 2007.

OLIVEIRA e OLIVEIRA, Alcione Silva de; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. Cem anos de IFBA: as mudanças no perfil dos estudantes. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Niterói, set./2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix B. **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: UFRN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

PEREIRA, Júnia Sales et al. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em “a danação do objeto: o museu no ensino de história”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 299-303, jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100018). Acesso em: 10 de outubro de 2013.

---

POMMER, Roselene; POMMER, Arnildo. A Relevância dos conhecimentos de história para formação técnica: noções de consciência histórica entre os alunos do PROEJA. In. POMMER, Roselene; BEVILAQUA, Raquel. **PROEJA: desafios e possibilidades**. Santa Maria: UFSM, 2014.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e Educação Básica. In. MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 42-57.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

REGATTIERI, Marilza; Jane Margareth CASTRO (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2010.

REIS, João José. *A morte é uma festa*: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX, São Paulo, Cia. das Letras, 1991.

RIBEIRO, Ricardo Torres. **A Reforma da Educação profissionalizante no Brasil (1995-2002)**: o caso do CEFET/BA. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Aracaju, 2007.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. La educación que aúnesposible: ensayos acerca da la cultura para La educación. Madrid: Morata, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In:SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

---

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETI, Celso J. et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Choque teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-151, mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 de setembro de 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA; Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Introdução: significados do pensamento de Jörne Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília. UNB, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em História Social)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História**: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar. 2009. 273f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, Papirus, 2008.

## DOCUMENTOS

Decreto 6.986 DE 20/10/2009

Decreto 2207/97

---

Decreto 5.154/04

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Profissional 2012

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB n.39 de dez/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB n.06 de set/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Plano do Curso Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial, Aprovado pela resolução/CONSUP Nº 60, DE 30/11/2010.

Plano do Curso Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio em Manutenção Industrial, Aprovado pela resolução/CONSUP Nº 62, DE 30/11/2010.

Plano do Curso Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio em Química, Aprovado pela resolução/CONSUP Nº 06, DE 19/10/2009.

Plano de Curso de História do IFBA/Campus Salvador – Departamento Acadêmico de História – atualizado em março de 2014.

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

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

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2004

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2005

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2005

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2006

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2007

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2008

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2009

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2010

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2011

---

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2012

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2013

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2014

Relatórios de Gestão do Instituto Federal da Bahia 2015

---

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

**Pesquisa de doutorado:** *O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*

**Pesquisadora:** Nathalia Helena Alem (FAE/UFMG)

**Data/hora/local:** \_\_\_\_\_

(Iniciaremos após ser apresentado e ter ciência do Termo de consentimento e livre esclarecimento)

#### QUESTIONÁRIO (Somente professores de História)

1. Nome (opcional):

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Formação inicial:

Licenciatura:

Bacharelado:

5. Área de Formação:

História:

Outras: \_\_\_\_\_

5. Nível de Formação:

Especialização:  Mestrando:  Mestrado:

Doutorando: \_\_\_\_\_ Doutorado: \_\_\_\_\_

5. Atividade principal atual:

Docência:  Outra:

6. Tempo em que exerce a docência:

Menos de 5 anos:  Entre 6 e 10 anos:  Entre 10 e 15 anos:  Mais de 16 anos:

6.1. Se exerce outra atividade:

---

Qual: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo trabalha no IFBA:

Menos de 5 anos:  Entre 6 e 10 anos:  Entre 10 e 15 anos:  Mais de 16 anos:

7.1. Qual seu regime de trabalho?

20h:  40h:  DE:

7.2. Além da disciplina de História, está trabalhando com outra(s)? Sim:  Não:

Se sim, qual(ais)?

8. Participa de com frequência de Encontros, Congressos, Seminários, Cursos de Extensão, Debates, etc:

Sim:  Não:

8.1. Se sim, com que frequência?

Entre 2 e 3 vezes por ano:  1 vez por ano:  A cada dois anos:

8.2. Poderia nomear pelo menos dois que participou nos últimos dois anos?

9. Apresenta trabalhos ou publica com frequência?

Sim:  Não:

9.1. Se sim, com que frequência?

Entre 2 e 3 vezes por ano: \_\_\_\_\_ 1 vez por ano: \_\_\_\_\_ A cada dois anos: \_\_\_\_\_

As suas publicações se encaixariam em que categorias?

Acadêmicos  Materiais Didáticos de História (livros impressos, digitais, etc )   
Outros

9.2. Poderia nomear títulos de artigos ou trabalho que tenha apresentado/publicado nos últimos dois anos?

10. Sua participação em eventos e produção acadêmica inclui discussões que contemplem as temáticas sobre o ensino da História e/ou educação profissional?

Sim:  Não:

10.1. Se sim, poderia citar grupo, trabalho, evento, ou afins que tenha participado e/ou publicado sobre as temáticas nos últimos dois anos?

11. O IFBA estimula e facilita a participação nestes eventos?

Sim:  Não:  Eventualmente:  Como:

12. O IFBA promove eventos que colaboram com seu trabalho docente e acadêmico?

Sim:  Não:  Como:

12. 1. Se sim, participou de algum evento que tenha possibilitado a discussão sobre o ensino da História e/ou educação profissional nos últimos dois anos? (essa não poderia estar como subitem da anterior... pergunta...)

Sim:  Não:

12.2. Poderia indicá-lo(s):

13. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

Até 08 aulas:  De 09 a 12:  De 13 a 16:  De 17 a 20:  Mais de 20:

13.1. Possui quantas turmas:

Até 4:  De 5 a 6:  De 7 a 8:  De 9 a 10:  Mais que 10:

13.2. Quais as séries que ministra aulas?

1°  2°  3°  4°  Graduação  Pós

13.3. Em quais cursos?

13.2. Possui projeto(s) de pesquisa desenvolvido(s) na Instituição:

Sim:  Não:

Qual(ais)?

Qual a carga horária semanal dedicada a ele(s)?

13.3. Possui projeto(s) de extensão desenvolvido(s) na Instituição:

Sim:  Não:

Qual(ais)?

Qual a carga horária semanal dedicada a ele(s)? \_\_\_\_\_

13.4. Você não têm projetos de ensino?

Sim:  Não:

Qual(ais)?

Qual a carga horária semanal dedicada a ele(s)? \_\_\_\_\_

13.5. Participa de reuniões de Coordenação de Curso, Pedagógicas e de Departamento semanalmente?

Sim:  Não:

Quais:

Qual a carga horária destinada da sua jornada semanal para essas reuniões?

14. Os currículos de História, contidos nas ementas e Planos de Curso dos cursos Técnicos Integrados, foram construídos de forma coletiva, ou seja, com a participação dos professores de História do IFBA/Campus Salvador?

Sim:  Não:

14.1. Se sim, vc participou da elaboração?

Sim:  Não:  Parcialmente:

14.2. Concorda com o que está disposto nos Planos de Curso e ementas dos cursos em que trabalha?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Por que?

15.1. Quais as principais contribuições da disciplina de História para a formação no Curso Técnico-profissional?

15.3. O planejamento da disciplina varia de acordo com a formação técnica do curso em que está inserida?

Sim:  Não:  Parcialmente:

15.4. Como você organiza seu trabalho com a disciplina de História?

Integrada (História da Europa concomitantemente com a História do Brasil, da América, da África e Ásia):

Intercalada (História da Europa intercalada com a História do Brasil, da América, da África e Ásia):

Temática:

História Geral (Europa, África, América e Ásia) em anos diferentes da História do Brasil:

16. Qual o livro didático adotado no curso/turmas que você trabalha?

16.1. Você participou da escolha?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Por que?

16.2. Considera o livro adotado um bom mediador pedagógico?

Sim:  Não:  Parcialmente:

16.3. Você o utiliza no trabalho com os alunos?

Em todas as aulas e para tarefas classe e de casa:

Em todas as aulas e para tarefas de casa:

Só para tarefas classe e de casa:

Como indicação de leitura e estudos para os alunos:

Os seus textos e documentos:  Quase nunca utiliza:  Nunca utiliza:

17. . Você conhece o Decreto 5.154/04 de 23 de julho de 2004, 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”? (Regulamenta a educação profissional no país)

Sim:  Não:  Parcialmente:

17.1 E a RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Sim:  Não:  Parcialmente:

18. O IFBA/Campus Salvador promoveu discussões acerca dessas normativas?

Sim:  Não:  Parcialmente:

18.1 Você participou?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Por que?

19. No trabalho com a disciplina de História, consegue estabelecer interfaces com outras disciplinas, articulando diferentes áreas do conhecimento, incluindo as áreas técnicas?

Sim:  Não:  Parcialmente:

19.1 Possui trabalhos com professores de outras áreas que envolvam os alunos do IFBA/Campus Salvador?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Quais?

19.2. Enfrenta algum tipo de dificuldade em trabalhar (dialogar, construir e desenvolver projetos articulados) com professores das disciplinas chamadas técnicas?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Quais?

**Muito obrigada pela colaboração!!!!**

---

**APÊNDICE 2 – Questionário Coordenadores de Curso**

**Pesquisa de doutorado:** *O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*

**Pesquisadora:** Nathalia Helena Alem (FAE/UFMG)

**Data/hora/local:** \_\_\_\_\_

(Iniciaremos após ser apresentado e ter ciência do Termo de consentimento e livre esclarecimento)

**QUESTIONÁRIO (Somente Coordenadores de curso)**

1. Nome: \_\_\_\_\_ (opcional)

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Formação inicial:

Licenciatura:

Bacharelado

5. Área de Formação: \_\_\_\_\_

5.1. Nível de Formação:

Especialização:  Mestrando:  Mestrado:

Doutorando:  Doutorado:

5. Atividade principal atual:

Docência:  Outra:

5.2. Se exerce outra atividade:

Qual: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

6. Tempo em que exerce a docência:

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

6.1. Tempo em que está na Coordenação do curso atual?

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

7. Há quanto tempo trabalha no IFBA:

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

7.1. Qual seu regime de trabalho?

20h:  40h:  DE:

7.2. Qual a carga horária semanal que dedica a atividade de Coordenação do Curso?

Até 8 h:  Entre 9 e 12h:  Mais de 12h:

7.3. Qual sua carga horária em sala de aula?

Até 8 h:  Entre 9 e 12h:  Mais de 12h:

4.4. Quantas disciplinas ministra?

Até 2:  Entre 3 e 4:  Entre 4 e 6:  Mais que 6:

8. Participa de Encontros, Congressos, Seminários, Cursos de Extensão, Debates, etc:

Sim:  Não:

8.1. Se sim, com que frequência?

Um a cada dois anos:  1 vez por ano:  Entre 2 e 3 vezes por ano:

8.2. Poderia nomear pelo menos dois que participou nos últimos dois anos?

---

---

9. Apresenta trabalhos ou publica com frequência?

Sim:  Não:

9.1. Se sim, com que frequência?

Um a cada dois anos:  1 vez por ano:  Entre 2 e 3 vezes por ano:

9.2. Poderia indicar as palavras-chaves de suas áreas dos artigos ou trabalho que tenha apresentado/publicado nos últimos dois anos?

10. Sua participação em eventos e produção acadêmica inclui discussões que incluam a temática da educação profissional?

Sim:  Não:

10.1. Se sim, poderia citar grupo, trabalho, evento, ou afins que tenha participado e/ou publicado sobre as temáticas nos últimos dois anos?

11. O IFBA estimula e facilita a participação nestes eventos?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Como:

12. O IFBA promove eventos que colaboram com seu trabalho docente e acadêmico?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Como e com que frequência?

12. 1. Se sim, participou de algum evento que tenha possibilitado a discussão sobre a educação profissional nos últimos dois anos?

Sim:  Não:

12.2. Se sim, poderia indicá-lo(s):

13. Os currículos/ementas e planos, do curso Técnico Integrado sob sua coordenação, foram construídos de forma coletiva, ou seja, com a participação dos professores?

Sim:  Não:  Parcialmente:

13.1. Se sim ou parcialmente, qual a metodologia aplicada?

---

13.1. Você participou da elaboração?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Se não ou parcialmente, por que?

13.2. Concorda com o que está disposto nos currículos, Planos de Curso e ementas do curso que coordena?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Por que?

14. Você conhece o Decreto 5.154/04 de 23 de julho de 2004, 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”? (Regulamenta a educação profissional e Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997).

Sim:  Não:  Parcialmente:

15. E a RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Sim:  Não:  Parcialmente:

16. O IFBA/Campus Salvador promoveu discussões acerca dessas normativas?

Sim:  Não:  Parcialmente:

16.1 Você participou?

Sim:  Não:  Parcialmente:

Por que?

17. Percebe a integração entre as disciplinas que compõe o curso Técnico sob sua coordenação?

Sim:  Não:

Se sim, de que forma? Se não por que não ocorre?

18. Enfrenta algum tipo de dificuldade em promover trabalho entre os professores das disciplinas propedêuticas com professores das disciplinas chamadas técnicas?

Sim:  Não:

Quais?

---

19. Qual é a relevância da disciplina de História para o curso sob sua coordenação?

20. A carga horária anual desta disciplina, em sua opinião, é suficiente para cumprir seu papel formativo no curso?

Sim:  Não:

20.1 Se não, deveria:

Ser maior:  Ser menor:

Por que? \_\_\_\_\_

Muito obrigada!!!

---

**APÊNDICE 3 – Roteiro da entrevista com os professores de História do IFBA/Campus Salvador.**

**Pesquisa de doutorado:** *O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*

**Pesquisadora:** Nathalia Helena Alem (FAE/UFMG)

**Entrevista (Professores de História)**

**Data/hora/local:** \_\_\_\_\_

**(Caso tenha respondido o questionário, começaremos da questão 14.**

**Iniciaremos após ser apresentado e ter ciência do Termo de consentimento e livre esclarecimento)**

1.Nome: \_\_\_\_\_

2. Sua idade e Sexo:

3. Qual a formação inicial e instituição de formação?

4. Qual o atual nível de Formação?

5. Atualmente a docência é sua atividade principal?

6. Há quanto tempo em que exerce a docência? \_\_\_\_\_ 7. Possui outras atividades? \_\_\_\_\_

8. Há quanto tempo trabalha no IFBA?

8.1. Qual seu regime de trabalho?

8.2. Além da disciplina de História, está trabalhando com outra(s)?

8.3. Se sim, qual(ais)?

9. Participa com frequência de atividades de produção e discussão acadêmica? Poderia nomear pelo menos dois que dos quais participou e publicações realizadas nos últimos dois anos?

10. Qual(ais) sua(s) área(s) de interesse e produção?

9 Sua participação em eventos e produção acadêmica inclui discussões que engendrem as temáticas sobre o ensino da História e/ou educação profissional?

---

10. Percebe no IFBA estímulo e facilidades para participação em encontros e eventos científicos?
11. No próprio IFBA/Campus Salvador há a promoção de eventos que colaboram com seu trabalho docente e acadêmico?
12. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula, quantas turmas, cursos possui?
13. Possui projeto(s) de pesquisa e/ou extensão desenvolvido(s) na Instituição? Qual a carga horária semanal dedicada a ele(s)?
13. Participa de reuniões de Coordenação de Curso, Pedagógicas e de Departamento semanalmente? E qual a carga horária destinada da sua jornada semanal para essas reuniões?
14. Os currículos de História, contidos nas ementas e Planos de Curso dos cursos Técnicos Integrados, foram construídos de forma coletiva, ou seja, com a participação dos professores de História do IFBA/Campus Salvador? De que forma? Com sua participação? As ementas, planos e trabalhos variam de acordo com o curso? Porque?
15. Como avalia o que está disposto nos Planos de Curso e ementas da disciplina de História dos cursos em que trabalha? E como as descreveria do ponto de vista historiográfico e do ensino da História?
16. Qual a importância, no seu entendimento, do ensino da História na Educação Básica? A educação Histórica teria qual papel na educação dos sujeitos?
17. Quais os objetivos, finalidades e contribuições que teria a disciplina de História em cursos técnicos e de formação profissional?
18. Como se dá a organização do seu tempo na docência? (Incluindo preparação de aulas, tempo para leitura, dedicado a cursos e seminários, ao lazer, as atividades culturais, as práticas físicas e lúdicas, à sala de aula e atividades correlatas, tempo dedicado a reuniões, etc...).
19. Você trabalha com o livro didático? Como? Qual o livro didático adotado no curso/turmas que você trabalha? Qual(ais) o(s) outro(s) instrumento(s) pedagógicos utiliza no ensino da disciplina de História?
22. Você participou da escolha deste livro? Como avalia este instrumento?
-

**APÊNDICE 4 - Questionário Diretor Geral do Campus Salvador**

**Pesquisa de doutorado:** *O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*

**Pesquisadora:** Nathalia Helena Alem (FAE/UFMG)

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Codinome:** \_\_\_\_\_

**Data/hora/local:** \_\_\_\_\_

(Iniciaremos após ser apresentado e ter ciência do Termo de consentimento e livre esclarecimento)

**QUESTIONÁRIO (Servidores com função técnica e de gestão)**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Formação inicial:

Licenciatura:

Bacharelado

4. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.1. Nível de Formação:

Especialização:  Mestrando:  Mestrado:

Doutorando:  Doutorado:

5. Está como Diretor Geral do IFBA/Campus Salvador há quanto tempo? \_\_\_\_\_

5.1. Ocupou outras funções de gestão no IFBA/Campus Salvador de 2004 para cá?

Sim:

Não:

5.2. Se sim, quais e por qual período?

6. Há quanto tempo trabalha no IFBA:

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

NATHALIA HELENA ALEM

**O ensino de história nos espaços de formação técnica e profissional:**  
*o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)*

---

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

Muito obrigada!!!

---

**APÊNDICE 5 – Questionário com Gestores da Pró-Reitoria de Desenvolvimento**

**Pesquisa de doutorado:** *O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*

**Pesquisadora:** Nathalia Helena Alem (FAE/UFMG)

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Codinome:** \_\_\_\_\_

**Data/hora/local:** \_\_\_\_\_

(Iniciaremos após ser apresentado e ter ciência do Termo de consentimento e livre esclarecimento)

**QUESTIONÁRIO (Servidores com função técnica e de gestão)**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Formação inicial:

Licenciatura:

Bacharelado

4. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.1. Nível de Formação:

Especialização:  Mestrando:  Mestrado:

Doutorando:  Doutorado:

5. Qual a sua outra função no IFBA além da docência:

Qual: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

6. Está lotado como docente em qual Campus?

7. Há quanto tempo trabalha no IFBA:

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

7.1. Tempo em que está na função atual?

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

7.2. Qual seu regime de trabalho?

20h:  40h:  DE:

8. Tempo total que exerce a docência, com IFBA e anterior:

Menos de 5 anos:

Entre 6 e 10 anos:

Entre 10 e 15 anos:

Mais de 16 anos:

9. Qual a carga horária semanal que dedica a função administrativa?

Até 8 h:  Entre 9 e 12h:  Mais de 12h:

10. Qual sua carga horária em sala de aula?

Até 8 h:  Entre 9 e 12h:  Mais de 12h:

11. Participa de Encontros, Congressos, Seminários, Cursos de Extensão, Debates, etc:

Sim:  Não:

11.1. Se sim, com que frequência?

Um a cada dois anos:  1 vez por ano:  Entre 2 e 3 vezes por ano:

12. Apresenta trabalhos ou publica com frequência?

Sim:  Não:

12.1. Se sim, com que frequência?

Um a cada dois anos:  1 vez por ano:  Entre 2 e 3 vezes por ano:

---

NATHALIA HELENA ALEM

O ensino de história nos espaços de formação técnica e profissional:  
*o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)*

---

12.2. Se sim, poderia citar grupo, trabalho, evento, ou afins que tenha participado e/ou publicado sobre as temáticas nos últimos dois anos?

Muito obrigada!!!

---

## ANEXOS

### ANEXO 1 – “Programa de Curso” de História/2014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA BAHIA	
Campus Salvador	
Departamento Acadêmico de História	
Programa de curso – <b>atualizado em março de 2014</b>	
Modalidade	Educação Profissional e Tecnológica
Nível	Ensino Técnico Integrado
Disciplina	História
Série	1º. Ano
Carga horária	60h (72 HA) – 02 aulas semanais
Código	
Bases legais	<p>Lei Federal no. 9.394/ 1996; Resolução CNE/CEB no. 04/1999; Resolução no. 01/2005; Parecer CNE/CEB no. 17/1997; Parecer CNE/CEB no. 16/1999; Parecer CNE/ CEB no. 39/ 2004; Lei no. 11.645/ 2008;</p> <p>Referências:</p> <p>Legislação básica – Técnico de nível médio. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h55.</p> <p>PCN Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: &lt; <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf</a>&gt;. Acesso em 18 mar. 2014, 13:12.</p> <p>Lei no. 11.645/2008. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h59.</p>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza</li> </ul>

e habilidades	<p>diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;</li> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;</li> <li>• Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura / transformação nos processos históricos;</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;</li> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais - nos contextos históricos de sua constituição e significação;</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos de duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>
Bases científicas e tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de questionar processos históricos, identificando regularidades, apresentando interpretações;</li> <li>• Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas;</li> <li>• Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais;</li> <li>• Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema;</li> <li>• Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar;</li> </ul>
Componentes curriculares	<p>Unidade 1</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A ciência da História: teorias, métodos, fontes e tempo.</li> <li>2. O feudalismo: formação, dinâmica e imaginário.</li> <li>3. A crise geral do feudalismo clássico europeu no século XIV.</li> <li>4. O Estado moderno: a sociedade de prestígio, teorias e cultura. O Estado moderno português no processo da acumulação primitiva.</li> </ol>

	<p>Unidade 2</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A expansão marítima e comercial e o capital mercantil na organização da sociedade do Antigo Regime europeu.</li> <li>2. Os impérios africanos e os desdobramentos da escravidão negra para a América: A Costa do Ouro, o Benin, o Congo e Angola.</li> <li>3. Sociedades da América pré-colonial: incas, astecas, maias e tupi-guarani.</li> <li>4. A invenção da colonização moderna: estudo comparativo entre a América espanhola e inglesa.</li> </ol> <p>Unidade 3</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A Reforma protestante de Martinho Lutero e João Calvino e a Contrarreforma cristã católica.</li> <li>2. O caso do Brasil: a organização política lusitana e a fundação da cidade do Salvador.</li> <li>3. A colonização do Brasil sob o signo do movimento da contrarreformista: A Companhia de Jesus e a colonização; Igreja Católica e a sociedade colonial; Judeus, reformistas, santidades e as religiões negras no confronto com a ação colonizadora cristã lusitana.</li> <li>4. A importância econômica e social do engenho, a pecuária e as economias periféricas na colônia.</li> </ol> <p>Unidade 4</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A União Ibérica (1580-1640), o domínio holandês em Pernambuco, o Conselho Ultramarino, as Companhias privilegiadas de comércio e a conjuntura europeia do século XVII - Espanha e Inglaterra no domínio ocidental.</li> <li>2. O comércio do Atlântico Sul: Brasil e África.</li> <li>3. Escravidão e formas de resistência: família escrava, movimentos negros e expressões culturais.</li> <li>4. A crise do ouro no Brasil do século XVIII e as economias periféricas</li> <li>5. A crise do escravismo no comércio europeu e a perpetuação da escravidão no Brasil do século XVIII.</li> </ol>
Metodologia	O desenvolvimento da disciplina contará com a utilização de diversas metodologias que, atuando de modo integrado, favorecerá diferentes formas de aprendizagem. O curso será pautado na concepção colaborativa de aprendizagem, contando com aulas expositivas participativas, com utilização de recursos variados que vão das novas tecnologias que se

	<p>colocam a serviço do aprendizado, às tradicionais atividades e estudos realizados no ambiente a sala de aula. A metodologia buscará aliar acompanhamento individualizado e mediação tecnológica, garantindo um cenário favorável ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e formação da atitude investigativa constante. Para isto se buscará criar condições propícias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;</li> <li>• Organização de aulas que estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também esteja aberto a compartilhar com o outro suas experiências vividas na escola e fora dela;</li> <li>• Oferta de oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autônomo, fortalecendo, assim, sua auto-estima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.</li> </ul>
Avaliação	<p>Avaliação de caráter formativo cumprirá o papel de favorecer a aprendizagem discente, assim como o acompanhamento constante e processual por parte do docente. Tendo como foco a aprendizagem do aluno e comprometendo-se com seu desempenho e construção do saber, serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação, que vão desde atividades individuais e coletivas desenvolvidas em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Também se buscará desenvolver formas de favorecer ao aluno um mecanismo de recuperação constante na disciplina. Terá por critérios básicos a participação, assiduidade e pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas, responsabilidade, capacidade de produzir em equipe, autonomia intelectual e comportamento do aluno.</p>
Referência bibliográfica	<p>BOXER, Charles. <b>O Império Colonial Português</b>. Lisboa: Edições 70, 1969.</p> <p>CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. <b>Domínios da História</b> – Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.</p> <p>CASTRO, Silvio. <b>A Carta de Pero Vaz de Caminha</b>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2003.</p> <p>CATELLI JR., Roberto. <b>História, Texto e Contexto</b>. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2006.</p> <p>FALCON, Francisco J. C.. <b>Mercantilismo e transição</b>. São Paulo: Brasiliense, 1990.</p>

	<p>FAUSTO, Boris. <b>História do Brasil</b>. São Paulo: EDUSP, 2000.</p> <p>MATTOSO, Kátia de Queiróz. <b>Ser escravo no Brasil</b>. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>MAURO, Fredéric. <b>A expansão européia: 1600-1870</b>. Barcelona: Ed. Labor, 1975.</p> <p>NOVAIS, Fernando. <b>Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial</b>. São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>NOVAIS, Fernando. <b>Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial</b>. São Paulo: HUCITEC, 1979.</p> <p>PRADO JR., Caio. <b>História Econômica do Brasil</b>. São Paulo: Brasiliense, 1977.</p> <p>PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato P., <b>O Livro de Ouro a História do Brasil</b>. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.</p> <p>SCHWARTZ, STUART b. <b>Segredos internos</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.</p> <p>SOUZA, Marina de Melo. <b>África e o Brasil Africano</b>. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>SWEEZY, Paul ET alii. <b>A transição do feudalismo para o capitalismo</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.</p>
--	--

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA BAHIA Campus Salvador	
Departamento Acadêmico de História	
Programa de curso – <b>atualizado em março de 2014</b>	
Modalidade	Educação Profissional e Tecnológica
Nível	Ensino Técnico Integrado
Disciplina	História
Série	2º. Ano
Carga horária	60h (72 HA) – 02 aulas semanais
Código	
Bases legais	Lei Federal no. 9.394/ 1996; Resolução CNE/CEB no. 04/1999;

	<p>Resolução no. 01/2005; Parecer CNE/CEB no. 17/1997; Parecer CNE/CEB no. 16/1999; Parecer CNE/CEB no. 39/2004; Lei no. 11.645/2008;</p> <p>Referências:</p> <p>Legislação básica – Técnico de nível médio. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h55.</p> <p>PCN Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: &lt; <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf</a>&gt;. Acesso em 18 mar. 2014, 13:12.</p> <p>Lei no. 11.645/2008. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h59.</p>
Competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;</li> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;</li> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;</li> <li>• Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura / transformação nos processos históricos;</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;</li> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais - nos contextos históricos de sua constituição e significação;</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos de duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>
Bases científicas e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de questionar processos históricos, identificando regularidades, apresentando interpretações;</li> </ul>

tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas;</li> <li>• Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais;</li> <li>• Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema;</li> <li>• Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar;</li> </ul>
Componentes curriculares	<p>Unidade 1</p> <p>5. O século XVIII e a crise do Antigo Regime europeu. A Revolução Industrial e o ciclo revolucionário burguês na Europa. O império napoleônico difusor do ideário liberal.</p> <p>6. O Congresso de Viena de 1815 e a restauração monárquica. A aparência do poder real 1815-1830.</p> <p>Unidade 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A crise do sistema colonial na América inglesa e ibérica. A formação dos Estados americanos: união federalista das ex-colônias inglesas e a fragmentação da América hispânica. Os movimentos anticoloniais. O caso de Vila Rica e da cidade de Salvador: ideias liberais?</li> <li>• O processo de emancipação política do Brasil e as lutas pela independência na Bahia.</li> <li>• A organização político-ideológica do Estado Imperial: o Primeiro Império.</li> <li>• Crise econômica e social do Primeiro Império.</li> <li>• Disputas políticas e movimentos sociais no Período Regencial.</li> </ul> <p>Unidade 3</p> <p>5. O fim do ciclo revolucionário burguês na Europa: o socialismo e as ideologias antagônicas na Europa.</p> <p>6. O Segundo Reinado: o jogo político; a classe senhorial; o parlamentarismo e o controle das oligarquias locais. Os símbolos do Estado imperial.</p> <p>7. A sociedade senhorial-patriarcal e escravista no Brasil.</p> <p>8. A economia do café no Brasil, a dinamização econômica e a urbanização.</p> <p>9. O negro e o indígena na formação da identidade nacional. Teorias raciais.</p>

	<p>Unidade 4</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. A questão das nacionalidades na Europa: os casos da unificação da Itália e Alemanha.</li> <li>6. A crise do capitalismo liberal e a longa gestação do imperialismo: a Conferência de Berlim em 1884 e a partilha da África.</li> <li>7. A crise da monarquia: Guerra do Paraguai; abolicionismo; o movimento republicano; a questão religiosa e o golpe da República no Brasil.</li> </ol>
Metodologia	<p>O desenvolvimento da disciplina contará com a utilização de diversas metodologias que, atuando de modo integrado, favorecerá diferentes formas de aprendizagem. O curso será pautado na concepção colaborativa de aprendizagem, contando com aulas expositivas participativas, com utilização de recursos variados que vão das novas tecnologias que se colocam a serviço do aprendizado, às tradicionais atividades e estudos realizados no ambiente a sala de aula. A metodologia buscará aliar acompanhamento individualizado e mediação tecnologia, garantindo um cenário favorável ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e formação da atitude investigativa constante. Para isto se buscará criar condições propícias como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;</li> <li>7. Organização de aulas que estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também esteja aberto a compartilhar com o outro suas experiências vividas na escola e fora dela;</li> <li>8. Oferta de oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autônomo, fortalecendo, assim, sua auto-estima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.</li> </ol>
Avaliação	<p>Avaliação de caráter formativo cumprirá o papel de favorecer a aprendizagem discente, assim como o acompanhamento constante e processual por parte do docente. Tendo como foco a aprendizagem do aluno e comprometendo-se com seu desempenho e construção do saber, serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação, que vão desde atividades individuais e coletivas desenvolvidas em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Também se buscará desenvolver formas de favorecer ao aluno um mecanismo de recuperação constante na disciplina. Terá por critérios básicos a participação, assiduidade e pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas,</p>

	responsabilidade, capacidade de produzir em equipe, autonomia intelectual e comportamento do aluno.
Referência bibliográfica	<p>ARIÈS, Philippe e CHARTIER, R.. (orgs.) <b>História da Vida Privada</b>. Da Renascença ao SÉCULO DAS Luzes. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.</p> <p>CARVALHO, José Murilo de. <b>A Construção da Ordem</b>: a Elite Política Imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.</p> <p>CATELLI JR., Roberto. <b>História, Texto e Contexto</b>. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2006.</p> <p>COSTA, Emília Viotti. <b>Da Monarquia à República</b>: movimentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>FAUSTO, Boris. <b>História do Brasil</b>. São Paulo: EDUSP, 2000.</p> <p>FENELON, Dea Ribeiro. 50 textos de história do Brasil. São Paulo: Hucitec, 1974.</p> <p>HERNANDEZ, Leila Leite. <b>A África na sala de aula</b>: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.</p> <p>HOBSBAWM, Eric J.. <b>Nações e nacionalismo desde 1780</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.</p> <p>HOBSBAWM, Eric J.. <b>A Era das Revoluções</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.</p> <p>HOBSBAWM, Eric J.. <b>A Era dos Impérios</b>. Rio de Janeiro, 1988.</p> <p>LEAL, Victor Nunes. <b>Coronelismo, enxada e voto</b>. São Paulo: Alfa-ômega, 1978.</p> <p>PAMPLONA, M. e MÄDER, M. E. (orgs.). <b>Revoluções de Independência e Nacionalismo nas Américas</b>. Vol. 2 e vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008 e 2009.</p> <p>PRADO JR., Caio. <b>História Econômica do Brasil</b>. São Paulo: Brasiliense, 1977.</p> <p>PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato P., <b>O Livro de Ouro a História do Brasil</b>. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.</p> <p>REMOND, René. <b>O Século XIX</b>. São Paulo: Cultrix, 1997.</p> <p>SOUZA, Marina de Melo. <b>África e o Brasil Africano</b>. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>SANTOS, Theotônio dos. <b>Evolução Histórica do Brasil</b>. Petrópolis:</p>

	<p>Vozes, 1995.</p> <p>THOMPSON, E. P.. <b>A Formação da Classe Operária Inglesa</b>. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.</p>
--	--

<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA BAHIA</p> <p>Campus Salvador</p>	
<p>Departamento Acadêmico de História</p>	
<p>Programa de curso – <b>atualizado em março de 2014</b></p>	
Modalidade	Educação Profissional e Tecnológica
Nível	Ensino Técnico Integrado
Disciplina	História
Série	3º. Ano
Carga horária	60h (72 HA) – 02 aulas semanais
Código	
Bases legais	<p>Lei Federal no. 9.394/ 1996; Resolução CNE/CEB no. 04/1999; Resolução no. 01/2005; Parecer CNE/CEB no. 17/1997; Parecer CNE/CEB no. 16/1999; Parecer CNE/ CEB no. 39/ 2004; Lei no. 11.645/ 2008;</p> <p>Referências:</p> <p>Legislação básica – Técnico de nível médio. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&amp;catid=190%3Asetec&amp;Itemid=861</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h55.</p> <p>PCN Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: &lt; <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf</a>&gt;. Acesso em 18 mar. 2014, 13:12.</p> <p>Lei no. 11.645/2008. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm</a>. Acesso em 18 mar. 2014, 10h59.</p>

Competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;</li> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;</li> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;</li> <li>• Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura / transformação nos processos históricos;</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;</li> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais - nos contextos históricos de sua constituição e significação;</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos de duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>
Bases científicas e tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de questionar processos históricos, identificando regularidades, apresentando interpretações;</li> <li>• Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas;</li> <li>• Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais;</li> <li>• Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema;</li> <li>• Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar;</li> </ul>
Componentes curriculares	<p>Unidade 1</p> <p>1. Primeira República e suas questões: o advento da República, o governo provisório e sua política econômica, os movimentos sociais (Canudos, Contestado, Revolta da Armada, Juazeiro, Revolta da Chibata, Cangaço); os governos civis e a economia do café; o coronelismo e o jogo oligárquico; e a política de facções no contexto baiano.</p>

	<p>2. A conjuntura internacional no início do século XX: a Grande Guerra, a Revolução Russa, o Tratado de Versalhes, a Liga das Nações e as novas condições internacionais.</p> <p>Unidade 2</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Modernização e urbanização: A industrialização e o movimento operário na Primeira República, as concepções médico-higienistas, Revolta da Vacina e teorias raciais. Bahia na Primeira República.</li><li>2. A crise da Primeira República: a Semana de Arte Moderna de 1922; o tenentismo; a Coluna Prestes e o movimento de 30.</li><li>3. Do Governo Provisório ao Estado Novo.</li><li>4. O socialismo soviético e o stalinismo.</li><li>5. O boom da economia dos EUA e o <i>American Way of Life</i> nos anos 20, o <i>crash</i> de 1929 e a crise econômica dos anos 30.</li></ol> <p>Unidade 3</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A ascensão dos fascismos e a especificidade do caso nazista.</li><li>• Estado Novo (1937-1945): centralismo; trabalhismo controlado; nacionalismo e industrialização.</li><li>• A Segunda Guerra. Nova ordem mundial “bipolar”. Criação da ONU. Conferências de paz.</li><li>• A República Democrática no Brasil (1945-1964): os partidos políticos; a organização do Estado e da sociedade; o modelo desenvolvimentista e o capital estrangeiro; Brasília e o novo paradigma de cidade.</li><li>• As Descolonizações e ascensão do Terceiro Mundo.</li></ul> <p>Unidade 4</p> <ol style="list-style-type: none"><li>10. O Golpe de 1964 e a República da Ditadura Civil-Militar.</li><li>11. Movimentos artísticos e culturais da década de 60 e 70.</li><li>12. Os movimentos revolucionários na América Latina. A Operação Condor.</li><li>13. A República pós-ditadura no Brasil: economia e sociedade.</li><li>14. Movimentos pelos Direitos Civis: feminismo; movimento negro; movimento gay.</li><li>15. Mundo na contemporaneidade.</li></ol>
--	---

Metodologia	<p>O desenvolvimento da disciplina contará com a utilização de diversas metodologias que, atuando de modo integrado, favorecerá diferentes formas de aprendizagem. O curso será pautado na concepção colaborativa de aprendizagem, contando com aulas expositivas participativas, com utilização de recursos variados que vão das novas tecnologias que se colocam a serviço do aprendiz, às tradicionais atividades e estudos realizados no ambiente da sala de aula. A metodologia buscará aliar acompanhamento individualizado e mediação tecnológica, garantindo um cenário favorável ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e formação da atitude investigativa constante. Para isto se buscará criar condições propícias como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;</li> <li>10. Organização de aulas que estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também esteja aberto a compartilhar com o outro suas experiências vividas na escola e fora dela;</li> <li>11. Oferta de oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autônomo, fortalecendo, assim, sua auto-estima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.</li> </ol>
Avaliação	<p>Avaliação de caráter formativo cumprirá o papel de favorecer a aprendizagem discente, assim como o acompanhamento constante e processual por parte do docente. Tendo como foco a aprendizagem do aluno e comprometendo-se com seu desempenho e construção do saber, serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação, que vão desde atividades individuais e coletivas desenvolvidas em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Também se buscará desenvolver formas de favorecer ao aluno um mecanismo de recuperação constante na disciplina. Terá por critérios básicos a participação, assiduidade e pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas, responsabilidade, capacidade de produzir em equipe, autonomia intelectual e comportamento do aluno.</p>
Referência bibliográfica	<p>CARONE, Edgard. <i>A República Velha, Instituições e classes sociais</i>. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.</p> <p>CATELLI JR., Roberto. <b>História, Texto e Contexto</b>. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2006.</p> <p>FAUSTO, Boris. <b>História do Brasil</b>. São Paulo: EDUSP, 2000.</p> <p>HOBBSAWM, Eric J.. <b>A Era dos Extremos</b>. Rio de Janeiro, 1995.</p> <p>LEAL, Victor Nunes. <b>Coronelismo, enxada e voto</b>. São Paulo: Alfa-</p>

	<p>ômega, 1978.</p> <p>PRADO JR., Caio. <b>História Econômica do Brasil</b>. São Paulo: Brasiliense, 1977.</p> <p>PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato P., <b>O Livro de Ouro a História do Brasil</b>. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.</p> <p>SOUZA, Marina de Melo. <b>África e o Brasil Africano</b>. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>SANTOS, Theotônio dos. <b>Evolução Histórica do Brasil</b>. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>SKIDMORE, Thomas. <b>Brasil de Getúlio a Castelo</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p> <p>SOUZA, Maria do Carmo Campello de. <b>Estado e Partidos Políticos no Brasil</b>. São Paulo: Alfa-ômega, 1983.</p>
--	--

---

**ANEXO 2 – EMENTAS DOS PLANOS DE CURSO DO EMAI E EMMI**

**MATRIZ REFERENCIAL – 1a SÉRIE CURSO TÉCNICO: AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL e MECÂNICA INDUSTRIAL**

**ÁREA PROFISSIONAL: INDÚSTRIA**

**CURSO: AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL**

**DISCIPLINA: HISTORIA**

**CARGA HORÁRIA: 60H (72 HA) – 2 AULAS SEMANAIS**

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>	<b>BASES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li><li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li><li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li><li>• Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</li><li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a capacidade de questionar processos históricos, identificando regularidades, apresentando interpretações.</li><li>- formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas.</li><li>- desenvolver modelos explicativos para sistemas</li></ul>	<p><b>I UNIDADE</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introdução ao estudo da História.<ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Para que serve a História?</li><li>1.2 O tempo como categoria analítica do historiador.</li></ol></li><li>1.1. O “modo de produção asiático”</li><li>1.2. O “modo de produção escravista” antigo</li></ol> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Crise do mundo</b></li></ul>

<p>simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado</li> </ul>	<p>tecnológicos e naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema.</li> <li>- formular hipóteses e prever resultados.</li> <li>- articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar.</li> </ul>	<p><b>antigo e queda do Império Romano: os “bárbaros” e o cristianismo no limiar do medievo.</b></p> <p>2. A alta Idade Média, Os Reinos Germânicos e o Mundo Feudal na Europa Medieval</p> <p>2.1. A Alta Idade Média: O Império Carolíngio e a cristianização da Europa Ocidental</p> <p>2.2.A dinâmica feudal e o crescimento da atividade mercantil</p> <p>2.2.1.A organização sócio-econômica, a Igreja e o imaginário feudal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A economia feudal</li> <li>• O parentesco, a cavalaria, as transformações</li> </ul>
---	--	--

		<p>demográficas e as cidades feudais;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos religiosos e culturais</li></ul> <p>2.2.2. A cultura aristocrática e os conflitos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O senhor feudal e o camponês na condição servil;</li></ul> <p><b>II UNIDADE</b></p> <p>2.3.Crise e transição do feudalismo</p> <p>3.A formação do Estado Moderno Europeu – O Absolutismo</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Constituição e ideologias dos Estados Absolutistas;</li></ul> <p>3.1.O Renascimento, a Reforma, a Contra-Reforma, A inquisição e a caça as Bruxas;</p>
--	--	--

---

		<p>3.2.O Mercantilismo e a Expansão Ultramarina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• França e Inglaterra como modelos</li> <li>• O pioneirismo português</li> </ul> <p>3.3. Economia mundial e o comércio Atlântico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância de Portugal e Espanha na organização do Sistema Colonial</li> <li>• O comércio intercontinental e a escravidão africana</li> </ul> <p><b>III UNIDADE</b></p> <p>4. A África Pré colonial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos e organização do trabalho na África Atlântica</li> </ul>
--	--	---

---

		<ul style="list-style-type: none"><li>• A diversidade física, cultural e socioeconômica da África.</li></ul> <p>5. Novo Mundo e colonização na América</p> <p>5.1. As culturas indígenas americanas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os primeiros habitantes da América</li></ul> <p>5.2. A colonização da América espanhola e inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Administração e organização para o trabalho;</li><li>• Semelhanças e diferenças no trato colonial na América.</li></ul> <p>5.3 .A conquista do Brasil e a invenção do Antigo Sistema Colonial</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os povos nativos da América Portuguesa</li><li>• O’ mito do encontro e o início da</li></ul>
--	--	--

---

		<p>colonização”</p> <p><b>IV UNIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A economia da plantagem, funcionamento e sua articulação com as economias periféricas;</li><li>• A formação da sociedade patrimonial-senhorial e escravista;</li><li>• A importância social do engenho;</li><li>• O tráfico negreiro e a mão-de-obra escrava na colônia</li></ul> <p>5.4. A economia do ouro e a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A mineração, seus espaços e a cidade como centro gravitacional da economia aurífera</li><li>• A escravidão, riqueza</li></ul>
--	--	---

---

		<p>e pobreza na economia reluzente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O gado, o mular e a farinha de mandioca.</li> <li>• Os movimentos sociais da plebe livre e escravos na colônia.</li> </ul> <p>5.5.A igreja romana e a religiosidade popular e cultura na colônia.</p>
<b>METODOLOGIA</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>
<p>O desenvolvimento da disciplina contará com a utilização de diversas metodologias que, atuando de modo integrado, favorecerá diferentes formas de aprendizagem. O curso será pautado na concepção colaborativa de aprendizagem, contando com aulas expositivas participativas, com utilização de recursos variados que vão das novas tecnologias que se colocam à serviço do aprendiz, às tradicionais atividades e estudos realizados no ambiente da sala de aula. A metodologia buscará aliar acompanhamento individualizado e mediação tecnológica, garantindo um cenário favorável ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e formação da atitude investigativa constante.</p> <p>Para isto se buscará criar condições propícias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;</li> </ul>		<p>Avaliação de caráter formativo cumprirá o papel de favorecer a aprendizagem discente, assim como o acompanhamento constante e processual por parte do docente. Tendo como foco a aprendizagem do aluno e comprometendo-se com seu desempenho e construção do saber, serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação, que vão desde atividades individuais e coletivas desenvolvidas em salas de aulas ou em outros ambientes de aprendizagem. Também se buscará desenvolver formas de favorecer ao aluno um mecanismo de recuperação constante na disciplina. Terá por critérios básicos a participação, assiduidade e</p>

<p>- organização de aulas que estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também, esteja aberto a compartilhar com o outro suas experiências vividas na escola e fora dela;</p> <p>- oferta de oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autônomo, fortalecendo, assim, sua auto-estima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.</p>	<p>pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas, responsabilidade, capacidade de produzir em equipe, autonomia intelectual e comportamento do aluno.</p>
---	--

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

ALENCAR, Francisco. [et al] História da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996

ANDERSON, P. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1998..

\_\_\_\_\_. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. [et al] **História das sociedades antigas e medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2006

\_\_\_\_\_. **História das sociedades modernas às atuais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2006

**ARRUDA, J. Jobson**. Atlas Histórico básico. **São Paulo, Ática, 1998**.

BOXER, Charles. **O Império Colonial Português**. Lisboa: Edições 70, 1969.

**CASTRO, Silvio**. A Carta de Pero Vaz de Caminha. **Porto Alegre: L&PM, 2003**.

**CATELLI JR, Roberto**. História, Texto e Contexto. **Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2006**

FALCON, Francisco J. C. **Mercantilismo e transição**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

**FAUSTO, Boris**. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 2000.

**FURTADO, Celso**. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

MARCHANT, Alexandre. **Do escambo à escravidão**. 2ª ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1980.

MATTOSO, Kátia de Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MAURO, Fredéric. **A expansão européia: 1600-1870**. Barcelona, Editorial Labor, 1975.

**NOVAIS, Fernando**. Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial. São Paulo, Brasiliense, 1984

\_\_\_\_\_ **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: Hucitec, 1979

**PRADO JUNIOR, Caio**. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1977

**PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato P.** O Livro de Ouro da História do Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SALGADO, Graça. (coordenadora) **Fiscais e Meirinhos: a administração no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986

SWEEZY, Paul et alli. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

JOSE LUIZ LOUREIRO ALVES Editora: LTC.

---

### **ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORES**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(para sujeitos –Professores/Coordenadores maiores de 18 anos)**

Prezado(a) Coordenador(a),

Temos a honra de convidá-lo a participar da pesquisa denominada: ***O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia***. A pesquisadora está regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê aplicação de questionário e entrevistas com professores de História e Coordenadores dos técnicos cursos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador.

A pesquisa tem por objeto o ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica, especificamente no IFFBA/Campus Salvador, entre os anos de 2014-2014. Em nossa abordagem indicamos que esses espaços de formação produzem um currículo e um ensino e de História, com especificidades forjadas pelas singularidades dos embates dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como pelos objetivos e finalidades postas para educação profissional.

No ensino de história, os professores realizam dois processos fundamentais: uma seleção cultural entre os diversos saberes disponíveis na sociedade, incluindo os produzidos pela ciência referente, currículos, diretrizes, etc; e a escolha de metodologias de ensino/formas de abordagens apropriadas aos conteúdos e espaços em que realizarão o ensino da disciplina. Nossa proposta é investigar as leituras e sentidos que professores de história fazem da disciplina no IFBA/Campus Salvador, como o ensino da disciplina vem se estruturando com a proposta de ensino médio integrado e com as novas Diretrizes Curriculares para educação profissional. Não menos importante, pretendemos compreender a dimensão dada à disciplina no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio no interior da instituição, assim justifica-se também, o contato e entrevista com os coordenadores de curso. Dentre os instrumentos e fontes que utilizaremos, estão questionários e entrevistas.

Você está convidada (o) a participar da pesquisa oferecendo-nos informações sobre suas experiências na coordenação de curso que integra o ensino técnico ao ensino médio. Um dos objetivos dessa pesquisa, para além das de compreender o ensino de história nestes espaços de formação, é refletir sobre as singularidades, finalidades e objetivos que a disciplina possui nos espaços de formação técnica e tecnológica, especialmente nos institutos federais. Ampliação

---

vertiginosa da oferta de vagas nos institutos torna necessário e urgente, pesquisas e debates acerca do ensino das disciplinas designadas de propedêuticas.

Vale ressaltar que os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais informações e o registro em áudio da entrevista. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia, caso solicitado, das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na tese de doutorado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escolar participante.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que você atua. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento do projeto será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG que esclarecerá sobre questões éticas relativas à pesquisa.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira**

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

**Pesquisadora: Nathalia Helena Alem**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

<b>Junia Sales Pereira</b> <b>Av. Antônio Carlos,</b> <b>6627</b>  <b>sala 1561</b>  <b>(31) 3409-6341;</b>  <b>(31) 3409-5329</b>  <b>(31) 9701-4035</b>  <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	<b>Nathalia Helena Alem</b>  <b>Rua Dois, nº 20.</b> <b>Jardins das Acácias.</b> <b>Eunápolis. Bahia.</b> <b>Caixa Postal 256</b>  <b>Cep 45820-970</b>  <b>(73)3281-3910</b>  <b>(73) 88463910</b>  <a href="mailto:nathaalem@gmail.com">nathaalem@gmail.com</a>	<b>Comitê de Ética</b> <b>na Pesquisa</b> <b>UFMG</b>  <b>Av. Antônio</b> <b>Carlos, 6627</b>  <b>Unidade</b> <b>Administrativa</b> <b>II 2º. Andar,</b> <b>sala 2005</b>  <b>Telefone: (31)</b> <b>3409-4592</b>
---	--	--

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados e informações relatadas por mim.

Salvador,

---

Coordenador(a) do Curso de \_\_\_\_\_

---

## **ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETOR GERAL CAMPUS SALVADOR**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(para sujeitos –Técnicos da PRODIN maiores de 18 anos)**

Prezado(a) Senhor(a),

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa denominada: ***O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*** A pesquisadora está regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê aplicação de questionário e entrevistas com professores de História, Coordenadores dos técnicos cursos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador e ocupantes de função de gestão e técnica do instituto.

A pesquisa tem por objeto o ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica, especificamente no IFFBA/Campus Salvador, entre os anos de 2014-2014. Em nossa abordagem indicamos que esses espaços de formação produzem um currículo e um ensino de História, com especificidades forjadas pelas singularidades dos embates dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como pelos objetivos e finalidades postas para educação profissional.

No ensino de história, os professores realizam dois processos fundamentais: uma seleção cultural entre os diversos saberes disponíveis na sociedade, incluindo os produzidos pela ciência referente, currículos, diretrizes, etc; e a escolha de metodologias de ensino/formas de abordagens apropriadas aos conteúdos e espaços em que realizarão o ensino da disciplina. Nossa proposta é investigar as leituras e sentidos que professores de história fazem da disciplina no IFBA/Campus Salvador, como o ensino da disciplina vem se estruturando com a proposta de ensino médio integrado e com as novas Diretrizes Curriculares para educação profissional. Não menos importante, pretendemos compreender a dimensão dada à disciplina no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio no interior da instituição, assim justifica-se também, o contato e entrevista com ocupantes de funções técnicas. Dentre os instrumentos e fontes que utilizaremos, estão questionários e entrevistas.

Você está convidada (o) a participar da pesquisa oferecendo-nos informações sobre sua experiência como docente e gestor, ocupando, atualmente, o cargo de

---

Diretor Geral do IFBA/Campus Salvador. Um dos objetivos dessa pesquisa, para além das de compreender o ensino de história nestes espaços de formação, é refletir sobre as singularidades, finalidades e objetivos que a disciplina possui nos espaços de formação técnica e tecnológica, especialmente nos institutos federais. Ampliação vertiginosa da oferta de vagas nos institutos torna necessário e urgente, pesquisas e debates acerca do ensino das disciplinas designadas de propedêuticas.

Vale ressaltar que os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais informações e o registro em áudio da entrevista. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia, caso solicitado, das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na tese de doutorado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escolar participante.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que você atua. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento do projeto será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG que esclarecerá sobre questões éticas relativas à pesquisa.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira**

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

**Pesquisadora: Nathalia Helena Alem**

---

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

**Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:**

<b>Junia Sales Pereira</b> <b>Av. Antônio Carlos,</b> <b>6627</b>  <b>sala 1561</b>  <b>(31) 3409-6341;</b>  <b>(31) 3409-5329</b>  <b>(31) 9701-4035</b>  <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	<b>Nathalia Helena Alem</b>  <b>Rua Dois, nº 20.</b> <b>Jardins das Acácias.</b> <b>Eunápolis. Bahia.</b> <b>Caixa Postal 256</b>  <b>Cep 45820-970</b>  <b>(73)3281-3910</b>  <b>(73) 88463910</b>  <a href="mailto:nathaalem@gmail.com">nathaalem@gmail.com</a>	<b>Comitê de Ética na</b> <b>Pesquisa UFMG</b>  <b>Av. Antônio Carlos,</b> <b>6627</b>  <b>Unidade</b> <b>Administrativa II 2º.</b> <b>Andar, sala 2005</b>  <b>Telefone: (31) 3409-</b> <b>4592</b>
---	--	---

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados e informações relatadas por mim.

Salvador,

---

**Nome**

---

**Função**

---

## ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PRODIN

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para sujeitos –Técnicos da PRODIN maiores de 18 anos)

Prezado(a) Senhor(a),

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa denominada: ***O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*** A pesquisadora está regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê aplicação de questionário e entrevistas com professores de História, Coordenadores dos técnicos cursos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador e ocupantes de função de gestão e técnica do instituto.

A pesquisa tem por objeto o ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica, especificamente no IFFBA/Campus Salvador, entre os anos de 2014-2014. Em nossa abordagem indicamos que esses espaços de formação produzem um currículo e um ensino de História, com especificidades forjadas pelas singularidades dos embates dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como pelos objetivos e finalidades postas para educação profissional.

No ensino de história, os professores realizam dois processos fundamentais: uma seleção cultural entre os diversos saberes disponíveis na sociedade, incluindo os produzidos pela ciência referente, currículos, diretrizes, etc; e a escolha de metodologias de ensino/formas de abordagens apropriadas aos conteúdos e **espaços** em que realizarão o ensino da disciplina. Nossa proposta é investigar as leituras e sentidos que professores de história fazem da disciplina no IFBA/Campus Salvador, como o ensino da disciplina vem se estruturando com a proposta de ensino médio integrado e com as novas Diretrizes Curriculares para educação profissional. Não menos importante, pretendemos compreender a dimensão dada à disciplina no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio no interior da instituição, assim justifica-se também, o contato e entrevista com ocupantes de funções técnicas. Dentre os instrumentos e fontes que utilizaremos, estão questionários e entrevistas.

Você está convidada (o) a participar da pesquisa oferecendo-nos informações sobre suas experiências como docente na área de Construção Civil e técnico da Pró-reitoria de Desenvolvimento e Infraestrutura do IFBA. Um dos objetivos dessa pesquisa, para além das de compreender o ensino de história nestes espaços de formação, é refletir sobre as singularidades, finalidades e objetivos que a disciplina possui nos espaços de formação técnica e tecnológica,

---

especialmente nos institutos federais. Ampliação vertiginosa da oferta de vagas nos institutos torna necessário e urgente, pesquisas e debates acerca do ensino das disciplinas designadas de propedêuticas.

Vale ressaltar que os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais informações e o registro em áudio da entrevista. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia, caso solicitado, das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na tese de doutorado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escolar participante.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que você atua. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento do projeto será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG que esclarecerá sobre questões éticas relativas à pesquisa.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira**

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

**Pesquisadora: Nathalia Helena Alem**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

<b>Junia Sales Pereira</b> Av. Antônio Carlos, 6627 sala 1561 (31) 3409-6341; (31) 3409-5329 (31) 9701-4035 <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	<b>Nathalia Helena Alem</b> Rua Dois, nº 20. Jardins das Acácias. Eunápolis. Bahia. Caixa Postal 256 Cep 45820-970 (73)3281-3910 (73) 88463910 <a href="mailto:nathaalem@gmail.com">nathaalem@gmail.com</a>	<b>Comitê de Ética na Pesquisa UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005 Telefone: (31) 3409- 4592
---	---	--

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados e informações relatadas por mim.

Salvador,

\_\_\_\_\_  
**Nome**

\_\_\_\_\_  
**Função**

---

## **ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(para sujeitos –Professores maiores de 18 anos)**

Prezado(a) Professor(a),

Temos a honra de convidá-lo a participar da pesquisa denominada: ***O ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal de Bahia.*** A pesquisadora está regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê aplicação de questionário e entrevistas com professores de História e Coordenadores dos técnicos cursos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador.

A pesquisa tem por objeto o ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica, especificamente no IFFBA/Campus Salvador, entre os anos de 2014-2014. Em nossa abordagem indicamos que esses espaços de formação produzem um currículo e um ensino e de História, com especificidades forjadas pelas singularidades dos embates dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como pelos objetivos e finalidades postas para educação técnica profissional integrada ao Ensino Médio.

No ensino de história, os professores realizam dois processos fundamentais: uma seleção cultural entre os diversos saberes disponíveis na sociedade, incluindo os produzidos pela ciência referente, currículos, diretrizes, etc; e a escolha de metodologias de ensino/formas de abordagens apropriadas aos conteúdos e espaços em que realizarão o ensino da disciplina. Nossa proposta é investigar as leituras e sentidos que professores de história fazem da disciplina no IFBA/Campus Salvador, como o ensino da disciplina vem se estruturando com a proposta de ensino médio integrado e com as novas Diretrizes Curriculares para educação profissional. E como esses sujeitos compreendem e constroem o ensino da disciplina nesta modalidade de ensino, suas possibilidades e limites. Dentre os instrumentos e fontes que utilizaremos, estão questionários e entrevistas.

Você está convidada (o) a participar da pesquisa oferecendo-nos informações sobre suas experiências no ensino de História nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Um dos objetivos dessa pesquisa é refletir sobre as singularidades, finalidades e objetivos que a disciplina possui nos espaços de formação técnica e tecnológica, especialmente nos institutos federais. Ampliação vertiginosa da

---

oferta de vagas nos institutos torna necessário e urgente, pesquisas e debates acerca do ensino das disciplinas designadas de propedêuticas.

Vale ressaltar que os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais informações e o registro em áudio da entrevista. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia, caso solicitado, das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na tese de doutorado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escolar participante.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que você atua. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento do projeto será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG que esclarecerá sobre questões éticas relativas à pesquisa.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira**

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

**Pesquisadora: Nathalia Helena Alem**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

---

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

<b>Junia Sales Pereira</b> Av. Antônio Carlos, 6627 sala 1561 (31) 3409-6341; (31) 3409-5329 (31) 9701-4035 <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	<b>Nathalia Helena Alem</b> Rua Dois, nº 20. Jardins das Acácias. Eunápolis. Bahia. Caixa Postal 256 Cep 45820-970 (73)3281-3910 (73) 88463910 <a href="mailto:nathaalem@gmail.com">nathaalem@gmail.com</a>	<b>Comitê de Ética na Pesquisa UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005 Telefone: (31) 3409- 4592
---	---	--

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados e informações relatadas por mim.

Salvador,

---

Professor(a) de História:

---