



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RONDINELLI DE CARVALHO SILVA

**O ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: COMPARAÇÃO ENTRE OS PARÂMETROS
CURRICULARES DE UM CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA E DE
UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA – PB
2024

RONDINELLI DE CARVALHO SILVA

**O ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: COMPARAÇÃO ENTRE OS PARÂMETROS
CURRICULARES DE UM CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA E DE
UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus João Pessoa do Instituto Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha, IFPB *campus* João Pessoa

S586e Silva, Rondinelli de Carvalho.

O ensino sobre a história do movimento operário na educação profissional de nível médio: comparação entre os parâmetros curriculares de um curso do Instituto Federal da Paraíba e de uma escola técnica estadual da Paraíba / Rondinelli de Carvalho Silva.

Dissertação – (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional- Profept).

IFPB – 2024.

100 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Q. Guedes.

1. Movimento operário – história. 2. Educação profissional.
3. Educação tecnológica. I. Título.

CDU 377 (94) (043)

Bibliotecário responsável: Thiago de Lima Silva CRB-15/524



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL**

RONDINELLI DE CARVALHO SILVA

**O ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: COMPARAÇÃO ENTRE OS PARÂMETROS
CURRICULARES DE UM CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA E DE
UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

APROVADO em 24 de outubro de 2024.

Membros da Banca Examinadora:

Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes
IFPB - PROFEPT

Dr. Jivago Correia Barbosa
IFPB – PROFEPT

Dr. Eloy Barbosa de Abreu
UEMA

João Pessoa/2024

Documento assinado eletronicamente por:

- Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/10/2024 07:33:51.
- Jivago Correia Barbosa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/10/2024 12:34:44.
- Eloy Barbosa de Abreu, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 08/11/2024 22:36:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/10/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 613382
Verificador: 74831c7306
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

Dedico esse trabalho à Deus, a mim, e outros envolvidos que, diretamente ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Ao meu irmão e à minha mãe, *in memoriam*, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos companheiros, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

*“Devemos aprender durante toda a vida, sem
imaginar que a sabedoria vem com a velhice”.*

(Platão)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a presença da História do Movimento Operário no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, destacando sua relevância para a formação social e histórica dos estudantes. O problema de pesquisa consiste em analisar como esse tema é trabalhado nos currículos de História em cursos técnicos, investigando a adequação das abordagens curriculares ao conteúdo. O estudo concentra-se em dois cursos técnicos integrados de diferentes instituições: a Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo. O objetivo geral foi realizar um estudo comparativo entre os perfis curriculares da disciplina de História no Curso Técnico Integrado em Comércio, da ECITMOAP (localizada no município de Sapé-PB), e no Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, do IFPB – Campus Cabedelo. A metodologia empregada foi teórico-documental, com abordagem qualitativa e exploratória. A hipótese central considera que o estudo do movimento operário, conforme previsto nas normativas nacionais, está alinhado ao princípio do trabalho como base educativa, sendo essencial para a compreensão da realidade trabalhista por parte dos alunos. A pesquisa buscou também contribuir com uma ferramenta prática para o ensino da História dos Movimentos de Trabalhadores, resultando na elaboração de um Produto Educacional sobre o tema, apresentado sob a forma de uma Sequência Didática.

Palavras-chave: História do Movimento Operário. Currículo. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research addresses the presence of the History of the Labor Movement in the curriculum of Integrated High School Education with Professional and Technological Education, highlighting its relevance for the social and historical formation of students. The research problem involves analyzing how this theme is addressed in History curricula within technical courses, investigating the adequacy of curricular approaches to the content. The study focuses on two integrated technical courses from different institutions: the Integral Citizen Technical School Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP) and the Federal Institute of Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo. The main objective was to conduct a comparative study of the History curriculum profiles in the Technical Integrated Course in Commerce at ECITMOAP (located in the municipality of Sapé – PB) and the Technical Integrated Course in Fisheries Resources at IFPB – Campus Cabedelo. The methodology adopted was theoretical-documentary, with a qualitative and exploratory approach. The central hypothesis assumes that the study of the labor movement, as provided for in national regulations, aligns with the principle of work as an educational foundation, being essential for students' understanding of labor realities. The research also aimed to contribute a practical tool for teaching the History of Labor Movements, resulting in the development of an Educational Product on the theme, presented as a Didactic Sequence.

Keywords: History of the Labor Movement. Curriculum. Professional and Technological Education. Integrated High School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada interna da Escola.....	69
Figura 2 – Parte externa da Escola.....	69
Figura 3 – Momento de aplicação da SD.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COB	Confederação Operária Brasileira
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECITMOAP	Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial ou Continuada
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFE	Instituto Federal de Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PE	Produto Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RAS	Redes de Atenção à Saúde
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS CURRICULARES	17
2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO	18
2.2 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	21
2.3 MOVIMENTOS OPERÁRIOS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	31
2.4 OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS	39
2.5 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL	42
2.6 PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
3 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO E O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO	53
3.1 NORMATIVAS CURRICULARES EDUCACIONAIS NACIONAIS: O QUE SÃO OS PCN, DCNM, BNCC?	55
3.2 O QUE É UM PPC EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO?	57
3.3 CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E O TEMA HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO	59
3.3.1 Base Nacional Comum Curricular e a História do Movimento Operário	59
3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a História Movimento Operário	60
3.3.3 O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros (IFPB) e a História do Movimento Operário	62
3.3.4 O Projeto Pedagógico de um Curso Integrado de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba e a História do Movimento Operário	64
4 ESTRUTURANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO	66
4.1 TÍTULO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO	

MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL (ENSINO MÉDIO)	66
4.1.1 O que é um Produto Educacional?	66
4.2 TIPOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL ESCOLHIDO	66
4.2.1 Qual o tipo de Produto Educacional escolhido para o nosso trabalho?	66
4.2.2 Qual o conceito do tipo de Produto Educacional escolhido?	66
4.2.3 O tipo de Produto Educacional em questão é previsto pela Área de Ensino/Capes?	67
4.2.4 Qual a relação da tipologia escolhida para o Produto Educacional com a pesquisa?	67
4.3 ESTRUTURAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	68
4.3.1 Como foi desenvolvido o Produto Educacional?	68
4.3.2 Quais as etapas da Sequência Didática?	68
4.3.3 Onde foi aplicada a Sequência Didática?	68
4.3.4 Quais as articulações pedagógicas para o ensino, especificamente no campo de aplicação?	69
4.3.5 De que forma a Sequência Didática foi avaliada quando do término da aplicação?	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES	84
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AVALIAÇÃO DO(A) DOCENTE	86
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	89

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, partimos da premissa da importância dos temas relacionados aos movimentos sociais – especialmente em relação ao Movimento Operário – nos componentes curriculares no Ensino Médio (Ghiraldelli Jr., 1987; Arena, 2007). Neste sentido, torna-se relevante atentar sobre como estes conteúdos históricos, se configuram na prática pedagógica, no cotidiano escolar, sobretudo quanto à Educação Profissional (EP) de nível básico. Desse modo, a realização desse trabalho se justifica mediante a propositura de fomentar discussões sobre essa temática, no que diz respeito ao Ensino de História (EH).

Nesse sentido, consideramos que este estudo pode contribuir para a construção de estratégias educacionais voltadas à abordagem dos movimentos sociais, com ênfase no movimento operário. Essas estratégias podem servir como ferramentas importantes no processo de formação escolar no Ensino Médio Integrado à Formação Profissional. Assim, busca-se proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla do tema, promovendo o desenvolvimento de uma consciência social, histórica e de classe, seja para o ingresso no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no ensino superior. Nesse cenário, esse estudo irá se deter em verificar como estão sendo trabalhadas as temáticas referentes ao movimento operário, no componente curricular da disciplina de História (da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias), na etapa do Ensino Médio, na modalidade do ensino técnico e profissional.

A ideia para a produção desse estudo partiu de um levantamento bibliográfico prévio, em que foi possível verificar lacunas sobre essa temática. A principal lacuna identificada no conteúdo refere-se à ausência relativa de estudos que analisem como o tema dos movimentos operários é abordado nos Planos de Disciplina (PL) dos Planos Pedagógicos (PPC) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Essa lacuna também se estende às normativas curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente ao considerar um viés transdisciplinar sobre o tema.

Dito isso, a realização desta pesquisa decorreu de um interesse pessoal e profissional em contribuir para a literatura científica sobre o tema abordado. Além disso, destaca-se a relevância do assunto no contexto educacional, especialmente em relação à história dos movimentos de trabalhadores como um tema privilegiado no âmbito escolar, com ênfase no Ensino Médio Integrado à Formação Profissional.

Consideramos relevante registrar que, academicamente, fomentar um estudo sobre o movimento operário contribui para uma compreensão aprofundada das lutas, conquistas e

contribuições sociais e políticas dos trabalhadores, enriquecendo, assim, a formação dos estudantes. Além disso, reforçamos que, socialmente, compreender a História do Movimento Operário é essencial para promover uma consciência crítica sobre desigualdades sociais, direitos trabalhistas e justiça social.

Ao compreender a história dos trabalhadores organizados em associações e sindicatos, os estudantes podem desenvolver um senso de empatia e solidariedade, sobretudo necessário em tempos em que a consciência histórica e de classe se encontram sufocadas por uma propaganda midiática de base individualista e ultraliberal, que busca desconstruir essa identidade. Assim sendo, esse tipo de estudo também pode inspirar reflexões sobre questões contemporâneas, como a precarização do trabalho, ampliando a visão dos estudantes e futuros profissionais sobre o papel social e político que desempenham. No que diz respeito à relevância para a sociedade e a educação escolar, este trabalho se apresenta como uma ferramenta útil para docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ele serve como subsídio para desenvolver estratégias de ensino sobre os movimentos de trabalhadores organizados ao longo da história, nos componentes curriculares do Ensino Médio.

Conforme adiantamos, o valor do presente tema também reside no aspecto social que ele possui e, assim, consideramos importante reforçá-lo. Ao longo dos últimos anos, é possível constatar que houve um contundente processo de precarização do trabalho. Os sindicatos, por exemplo, são um grande polo de resistência contra o sistema capitalista na sua versão mais selvagem, realizando um equilíbrio entre as demandas dos empresários e as condições de trabalho e de vida exigidas pelos trabalhadores de uma determinada categoria. Todavia, ao que tudo indica, os sindicatos se encontram cada vez mais fragmentados e enfraquecidos, não possuindo a mesma coesão de outrora.

A partir da análise do objeto de estudo levantado no presente trabalho, será possível atentar para as causas históricas que levaram a estes efeitos, isto é, a precarização do trabalho, o enfraquecimento dos sindicatos, a perda da consciência de classe, dentre outros temas de enorme atualidade. Diante disso, nosso objetivo geral foi realizar um estudo comparativo entre os perfis curriculares da disciplina de História no Curso Técnico Integrado em Comércio, da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa – ECITMOAP¹, em Sapé - PB, e no Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, do Instituto Federal da Paraíba –

¹ A ECITMOAP, localizada na cidade de Sapé/PB, obteve seu reconhecimento e implementação do curso técnico em comércio no ano de 2023, conforme a resolução 547/2023 do Conselho de educação estadual da Paraíba.

IFPB (Campus Cabedelo²). A análise foi norteadada pelo tema dos movimentos operários e sua contribuição para a compreensão dos alunos sobre a realidade do trabalho.

Já quanto aos objetivos específicos do trabalho, procedemos da seguinte forma, em linhas gerais: 1. Realizar uma síntese historiográfica acerca do tema do movimento operário nas humanidades na Educação Básica 2. Realizar uma revisão bibliográfica sobre currículo e EPT; 3. Desenvolver um estudo historiográfico acerca do tema do movimento operário nas humanidades na Educação Básica; 4. Avaliar as políticas públicas educacionais que incidiram sobre a organização curricular e a legislação educacional brasileira; 5. Discutir o tema do movimento operário, educação básica em EPT a partir de um estudo comparativo entre os perfis curriculares das humanidades da Escola Técnica Estadual ECITMOAP e do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros do *Campus Cabedelo* do IFPB; e, 6. Elaborar um Produto Educacional, na forma de uma Sequência Didática, acerca do tema (6.1. Fornecer um embasamento bibliográfico e sugestões para a prática; 6.2. Apresentar os resultados das intervenções tomando por base uma estrutura de intervenção metodológica pedagógica em quatro aulas, como proposta pedagógica para se trabalhar o tema do movimento operário no âmbito da EPT de nível básico).

Quanto ao Produto Educacional (PE) derivado deste estudo, propomos uma Sequência Didática que tem por objetivo amplo auxiliar os docentes dos cursos técnicos integrados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos relativos ao movimento de trabalhadores organizados, sua história e seu contexto atual. Assim sendo, planejamos o PE para ser operado em 04 (quatro) horas/aula a serem realizadas em sala de aula, abordando questões relativas a: 1. Conceitos de trabalho e de alienação do trabalho; 2. Luta e consciência de classe; 3. Organização sindical; 4. Direitos trabalhistas; 5. História social do trabalho no Brasil, dentre outros temas correlatos.

Registremos que, de acordo com Freire *et al.* (2018), um PE se trata de um modo de manifestar publicamente uma pesquisa realizada durante a etapa de mestrado profissional; destarte, o PE é a materialização de estratégias educacionais, que foram formuladas a partir da constatação da pesquisa realizada no mestrado. A elaboração de um PE, portanto, implica em um processo formativo-pedagógico continuado, tendo a pesquisa científica como a sua principal base.

A Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP), localizada na cidade de Sapé, foi escolhida para este estudo devido à proximidade geográfica,

² O Campus Cabedelo, localizado na região metropolitana de João Pessoa, capital da Paraíba, foi idealizado a partir do Plano de Expansão da Educacional Profissional (Fase II, iniciado em 2007), do Governo Federal, o qual implantou, além da supracitada unidade, mais quatro campi no IFPB, a saber: Picuí, Monteiro, Princesa Isabel e Patos.

facilitando o acesso e a observação direta. Já o Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo foi selecionado em razão da atuação do meu orientador neste Campus, proporcionando uma oportunidade valiosa para a análise comparativa entre instituições estaduais e federais. O objetivo é contrastar as abordagens curriculares de ambas as instituições, destacando como cada uma trata a educação histórica dos estudantes, particularmente em relação à História dos Movimentos Operários.

Quanto ao pesquisador, sou licenciado em História pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em História do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Atualmente, sou servidor efetivo nos municípios de Capim – PB e Mari – PB, onde leciono História para turmas da segunda fase do ensino fundamental. O ingresso no mestrado PROFEPT foi motivado pelo desejo de compreender o âmbito do trabalho profissionalizante e sua inserção no mercado de trabalho. Durante o curso, surgiram inquietações sobre a formação histórica dos estudantes do Ensino Médio, o que me levou a aprofundar o estudo da História do Movimento Operário ao nível médio. A pesquisa propõe-se a realizar uma análise comparativa dos parâmetros curriculares de uma escola técnica estadual e de um instituto federal da Paraíba, visando contribuir para o entendimento de como essas instituições abordam o ensino sobre o movimento operário.

2 HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS CURRICULARES

Neste estudo, as definições de “movimento social” e, principalmente, “movimento operário” foram embasadas a partir de alguns dos autores de referência na área. A busca por textos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e em outros repositórios ou buscadores, a partir do uso de palavras-chave. Pesquisas sobre a temática no âmbito educacional evidenciaram que a presença destes temas nos componentes curriculares, especialmente do Ensino Médio, se constitui como algo importante no constructo educacional dos discentes³. Neste contexto, foi levantada a seguinte questão de pesquisa: como estão sendo dispostos os conteúdos relativos ao tema História do Movimento Operário nos componentes curriculares no Ensino Médio Profissional?

Os movimentos sociais são, de maneira geral, uma forma reativa de se envolver em conflitos sociais que, direta ou indiretamente, levam a iniciativas políticas e liberdades sociais (Andrews, 2001, p.18; Benford; Hunt, 1992, p.24). Sob a mesma perspectiva, estes movimentos são vistos como interações informais entre uma pluralidade de pessoas, grupos e organizações envolvidas em conflitos políticos ou culturais baseados em identidades coletivas compartilhadas (Diani, 1992, p. 13). Por sua vez, “o protesto social é um mecanismo de participação fundamental para a defesa dos direitos e ideais dos cidadãos. Em muitas ocasiões, os protestos são as principais ferramentas dos movimentos sociais” (Johnston, 2016, p. 19).

De fato, o conflito social, entendido como “uma luta por valores, status, poder e recursos escassos, tem sido algo essencial para a democracia e o reconhecimento dos direitos humanos, sociais e naturais” (Sell, 2019, p. 6). Nesse processo, os oponentes do conflito, que podem ser, o governo, um regime, uma classe social ou outro movimento social, buscam danificar ou neutralizar a fonte do conflito (Coser, 1998, p. 23).

Duas grandes correntes orientam a interpretação dos conflitos sociais. As “correntes consensuais” defendem que os sistemas sociais tendem à autocompensão entre teorias e forças que estruturam suas funções, considerando o confronto algo anômalo. Conforme esse modelo, o confronto social é algo anômalo. Por outro lado, “correntes conflitivistas”, que afirmam que a própria sociedade engloba uma série de contradições e objetivos confrontados que provocam o confronto de interesses. Neste último sentido, “o conflito seria algo inerente à dinâmica social” (Lorenzo, 2001, p. 10). Assim sendo, “os conflitos sociais são essenciais para

³ Ver Johnston (2016); Hamann; Turkmen (2020).

as sociedades democráticas que buscam promover a igualdade e a liberdade a partir de mudanças institucionais no sistema democrático” (Archibugi, 2020, p. 15). Os movimentos sociais não ameaçam a democracia, pelo contrário, a enriquecem e são essenciais para a mudança (Alguacil, 2007). Registramos ainda que, um elemento fundamental destes movimentos é a participação ativa da população⁴.

Vários movimentos que levaram a mudanças significativas no contexto dos conflitos sociais na Espanha são bastante recentes (por exemplo, os movimentos feministas ou ecologistas). Um que marcou um claro ponto de virada e viu uma nova maneira de fazer reivindicações, no entanto, foi o Movimento Indignados (ou 15-M), que começou em 15 de maio de 2011. Este movimento social exigiu uma democracia menos bipartidária, a inclusão de todos os partidos no sistema político e uma divisão de poderes mais democrática (Monedero, 2019, p.24). Sendo um exemplo de movimento como agente de mudança em uma democracia, graças a esse movimento de massa – observado em várias cidades espanholas – ocorreram mudanças significativas na forma como os indivíduos entendem a política e a democracia naquele país⁵.

2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO

Os paradigmas pedagógicos atuais consideram a pertinência de relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a vida cotidiana, a chamada aprendizagem significativa⁶. Segundo as abordagens da “aprendizagem cooperativa” (Johnston, 2016, p.12) ou das “pedagogias cooperativas” (Connac, 2020, p. 15), estabeleceu-se que os alunos podem despertar o pensamento crítico e autônomo sobre os aspectos sociais por meio da aprendizagem entre iguais. Assim, estas metodologias visam formar os cidadãos para serem ativos e responsáveis pelo seu meio social.

De fato, Tonucci (2009, p. 23) defende que a participação não deve ser ensinada apenas teoricamente, mas também, na prática. Ao mesmo tempo, estudos recentes analisam os movimentos sociais por meio de propostas curriculares alternativas ou, nas Ciências Sociais, a

⁴ “Na década de 1980, as demandas sociais eram predominantes, enquanto a partir da década de 1990 os movimentos sociais foram reconfigurados por demandas variadas e, por vezes, ambivalentes” (Hamann; Turkmen, 2020, p.13).

⁵ Embora muitas vezes tratado como um partido político, o Movimento 15-M não tem um programa eleitoral. No entanto, o movimento demonstra como as reformas políticas podem ser alcançadas a partir da participação em massa dos cidadãos.

⁶ Trata-se de um processo pedagógico contextualizado, a partir do qual os conhecimentos escolares buscam ser integrados aos saberes prévios dos estudantes, facilitando a compreensão prática dos conhecimentos.

partir da abordagem sobre a atuação de movimentos políticos em sala de aula. Essas propostas oferecem aos alunos ferramentas para compreender sua realidade social imediata, bem como abordar “problemas sociais relevantes” (Pages *et al.*, 2012, p. 8) e “questões sociais” (Thénard-Duvivier *et al.*, 2008, p. 6).

Outras propostas, como a de Massip-Bonet (2018, p. 24), visam um modelo curricular de educação básica que ofereça orientação sobre finalidades educativas, conhecimentos e estratégias de ensino que trabalhem em torno de seis eixos: gênero, cultura de paz, direitos humanos, cidadania e governança, sustentabilidade econômica e social, e o meio ambiente e a interculturalidade. Essas propostas estão alinhadas aos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) ou “Objetivos Globais”, cujas propostas são proteger o planeta, garantir a sustentabilidade.

Quanto à concepção educacional, Saviani assim caracteriza a escolarização como a forma mais efetiva de educação:

Na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. [...] Podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. [...] Podemos concluir que, embora as formas de educação não escolar tenham precedido historicamente a forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é possível compreender a educação sem a escola. [...] Podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (Saviani, 2021, p. 154-155).

E, com base nesta chave analítica, o educador mostra que as demais formas de educação são compreendidas a partir da educação escolar:

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar (Saviani, 1994, p. 157).

Assim colocado, vemos que a escolarização é a forma hegemônica de educação que se expressa no que denominamos de “hipertrofia da escola”. A escola é alargada tanto no sentido vertical – da educação infantil à educação continuada – como no sentido horizontal – “está na ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia” (Saviani, 1994, p. 158).

Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim for, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (Saviani, 1994, p. 164)

A sociedade capitalista é uma sociedade de classes sociais com interesses antagônicos e “a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (Saviani, 1994, p. 159). A burguesia, desde o início da industrialização, vê-se obrigada, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, a oferecer educação escolar aos trabalhadores. Mas esta educação escolar será aquela que vai ministrar uma instrução em “doses homeopáticas”, ou seja, um conhecimento “mínimo” capaz apenas de qualificar o trabalhador para o exercício técnico de sua profissão:

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas ‘em doses homeopáticas’, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. [...] É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes (Saviani, 1994, p. 161).

Para a educação escolar ser uma das mediações da transformação social, Saviani (2021) propõe um ensino que tenha a “História” como princípio educativo. Nesta escola, seria possível desenvolver o ensino do concreto para o aluno concreto, tendo o princípio educativo da História. Segundo Saviani (2021), a História seria a matéria que “ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos”. Esta seria a maneira de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do 'clássico', permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana” (Saviani, 2021, p. 151).

2.2 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Embora tenha origens no Império brasileiro, quando a formação profissional se concentrava em instituições religiosas, filantrópicas ou em poucas iniciativas civis e públicas, sob uma lógica assistencialista e de reeducação de menores, a Educação Profissional (EP) de nível básico ganhou destaque nas políticas educacionais apenas no início do século XX⁷ (Nascimento, 2020). Apesar disso, a Educação Profissional sempre foi um espaço central para entender as relações educacionais e de trabalho na História da Educação no Brasil, especialmente no que diz respeito aos conflitos entre ensino, profissionalização, formação e outros conceitos teóricos que compõem a atual Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse contexto, a EPT tornou-se objeto de pesquisa em diversas áreas (currículo, formação docente, História da Educação, práticas pedagógicas, gestão escolar, entre outras), abordadas por diferentes teorias e métodos. Essas abordagens variam desde aspectos socio-filosóficos da sua História, passando por análises institucionais e políticas públicas educacionais, até discussões sobre as relações entre trabalho, educação e cotidiano escolar, com foco em perspectivas histórico-críticas e marxistas⁸.

Nos casos acima mencionados, a EPT tornou-se objeto de pesquisa em diversas áreas (currículo, formação docente, História da Educação, práticas pedagógicas, gestão escolar, entre outras), abordadas por diferentes teorias e métodos. Essas abordagens variam desde aspectos socio-filosóficos da sua História, passando por análises institucionais e políticas públicas educacionais, até discussões sobre as relações entre trabalho, educação e cotidiano escolar, com foco em perspectivas histórico-críticas e marxistas, conforme destacou Ciavatta (2014).

Do ponto de vista histórico, torna-se importante ressaltar a íntima relação entre a educação escolar moderna e os processos de industrialização mundo afora, algo que também se refletiu no Brasil, com repercussões sobre a modalidade da EP. Nesse sentido, Dalton José Alves (2020) demonstrou como a ideia de escolarização em massa e a universalização da educação básica surgiram no contexto da industrialização, impulsionadas pela constatação de que oferecer uma escolarização básica para os filhos da classe trabalhadora resultaria em maior produtividade diante das mudanças radicais nos processos produtivos.

⁷ Sobre a História da Educação Profissional no contexto do Império brasileiro. Ver Afonso; Santos (2020) e Stamatto (2016).

⁸ Acerca de boa parte dessa trajetória. Ver Manfredi (2002).

Evidencia-se, assim, que, a partir da Revolução Industrial do século XVIII, o trabalho urbano produtivo material com base na indústria tornou-se, paulatinamente, o princípio educativo, agora centrado na escola, para todos os membros da sociedade. Todos precisam dominar esses conhecimentos. Seja para aplicá-los na produção, no trabalho industrial, mas também para compreender os fundamentos científicos que sustentam a vida nessa nova sociedade baseada na produção industrial (Alves, 2020, p. 42).

Essa necessidade da escolarização básica em grande escala surgiu para atender às demandas do sistema produtivo, o que, ainda no século XIX, levou à cristalização da concepção dualista de educação escolar (inerente ao sistema capitalista, em diferentes graus, a depender do país). Essa concepção separava uma escola para as classes abastadas, com formação geral, e outra, voltada ao treinamento profissional para a classe trabalhadora fabril.

Neste contexto, é que a escola, aos poucos, irá se converter na principal forma de educação da maioria, em substituição à educação empírica e espontânea das épocas anteriores, nas quais a educação escolar estava restrita aos nobres e aristocratas (Alves, 2020, p. 47).

Importante registrar que essa propositura de uma escolarização em massa foi proposta pela burguesia em seu processo revolucionário, a partir do fim do século XVIII, para atender aos seus interesses econômicos⁹. Paradoxalmente, as organizações das classes trabalhadoras observaram uma brecha neste processo para poderem ter acesso à escolarização (mesmo que precarizada e aligeirada), algo anteriormente restrito aos abonados. Claro que, alcançado esta universalização da educação básica, em um segundo momento, esta classe trabalhadora passou a encampar uma luta política por equidade educacional, no sentido de não apenas “escola para todos”, mas a partir de atingida essa demanda “uma escola igual para todos”. Notemos que este processo, que se estendeu ao longo do século XX, continua em muitos países a ser objeto de debates e luta política.

No Brasil, este projeto de uma “escola para todos” se desenhou de modo lento e tardio, em relação aos países que se projetaram de modo prístino no desenvolvimento industrial. Assim, somente a partir das primeiras décadas do século XX surgiu um debate neste sentido a partir de uma concepção pragmática das vantagens econômicas para a nação decorrentes de

⁹ As Revoluções Burguesas foram uma série de movimentos políticos que ocorreram nos séculos XVII, XVIII e XIX. Caracterizadas pelo conflito entre a burguesia emergente e a nobreza, essas revoluções resultaram na consolidação do poder político da burguesia e na queda do absolutismo monárquico em muitos países. Exemplos notáveis incluem as Revoluções Inglesas (século XVII), a Revolução Americana (final do século XVIII) e a Revolução Francesa (final do século XVIII), todas marcadas por lutas por direitos civis, igualdade jurídica, representação política.

escolarização de massa e de formação profissional de nível básico para os filhos da classe trabalhadora.

Neste contexto, da Primeira República (1889-1930), reforçou-se a ideia de reformar a educação brasileira via expansão da Educação Profissional de nível básico. Assim sendo, no ano de 1909, o então Presidente Nilo Peçanha criou via decreto as “Escolas de Aprendizes Artífices” (Decreto n.º 7.566), no total de 19 (dezenove) unidades de ensino profissional primário instituídas em capitais dos estados da federação e na cidade de Campos – RJ. Registramos que, estas escolas estavam sob gestão à época do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Afonso; Santos, 2020, p. 197-202).

A partir da década de 1930, esse movimento se ampliou, com a difusão da ideia de expandir a escolarização de nível primário, bem como das escolas profissionalizantes para atender as demandas oriundas do rápido e contínuo avanço da industrialização efetiva do país. Tratava-se do contexto da Era Vargas, na qual ocorreu o abandono do liberalismo econômico no Brasil bem como o surgimento de uma “política de industrialização nacional” sob um modelo de capitalismo de forte intervenção do Estado sobre a economia. Dentre as grandes transformações estruturais na economia e sociedade brasileira à época, ocorreu a criação do “Ministério da Educação e Saúde Pública”, em 1931 (pela primeira vez o país teve uma pasta ministerial focada na educação escolar, ponto de partida para a construção, pela primeira vez no Brasil, de um sistema nacional de educação) e o início de uma grande reestruturação da educação brasileira a partir do incremento do debate nacional sobre educação escolar (Afonso; Santos, 2020, p. 200-202).

Voltando ao século XIX, a EP no Brasil teve o objetivo de formar para o trabalho, jovens órfãos e/ou filhos das classes não abastadas, os quais à época eram denominados de “desvalidos da sorte” (Magalhães, 2011). Ainda, segundo Magalhães (2011, p. 93), tal iniciativa:

Ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado pelas elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir à sociedade.

Centrando nossa discussão nas profundas reformas e políticas públicas educacionais das duas últimas décadas, quanto ao ensino técnico, destaquemos que a Lei n.º 11.892/2008 (que refundou a Rede Federal), foi, desde a criação das EAA (1909), seguramente, a maior mudança

estrutural pela qual passou a EP no Brasil. De acordo com essa Lei, em seu Artigo 1º, a Rede Federal de EP foi constituída pelas seguintes instituições: I – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II – A Universidade Tecnológica Federal do Paraná; III – Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; IV – As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Brasil, 2008). Posteriormente, em 2012, o Colégio Pedro II (uma instituição educacional secular, fundada em 1837) foi agregado também a esta Rede Federal.

Quanto aos Institutos Federais, estes, no Artigo 2º da supracitada Lei, são definidos como instituições de “educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008). Já nos parágrafos 1º, 2º e 3º, do Artigo 2º, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais, podendo certificar competências profissionais, constituindo autonomia para criar e extinguir cursos bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Os Artigos 6º e 7º da Lei n.º 11.892/2008 apresentam, respectivamente, as finalidades e características e os objetivos dos Institutos Federais, com foco na oferta de “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Brasil, 2008).

A Lei estipula ainda que os Institutos Federais devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, e no mínimo 20% de suas vagas para atender ao estipulado na Alínea b do Inciso VI do mesmo Artigo, estipulando vagas dirigidas para “cursos de licenciatura [...], sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008). Esse último artigo demonstra o compromisso do governo federal com a integração entre o ensino médio e a formação profissional, assim como com a formação de professores, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Posteriormente, visando mitigar o sério problema da exclusão social e atender a certos objetivos dos Institutos Federais, a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n.º 12.711/2012 (“Lei de Cotas”), a qual determina a reserva de 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior para estudantes egressos de escolas públicas. No bojo desse percentual, 50% das vagas são destinadas a estudantes provenientes de famílias com renda igual

ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* (Brasil, 2012). Além disso, dentro dessa cota total, 50% das vagas são especificamente destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Esta legislação promoveu mudanças estruturais no país ao incluir grupos sociais anteriormente marginalizados, também impactou positivamente os Institutos Federais, que passaram a adotar os critérios da “Lei de Cotas” para a admissão em instituições públicas de ensino superior.

Registramos que recentemente a “Lei de Cotas” passou por um processo de atualização que implicou algumas alterações. Trata-se da Lei n.º 14.723/23, que estipulou, por exemplo, que os candidatos cotistas terão suas notas inicialmente consideradas na “ampla concorrência” e, caso não sejam classificados, suas notas serão direcionadas para as vagas reservadas, aumentando assim as chances de ingresso nas instituições públicas. Também estudantes quilombolas passaram a constar como grupo de beneficiários das cotas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Ainda foi atribuída aos Institutos Federais e às demais instituições integrantes da Rede Federal a responsabilidade de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, (EJA) conforme estipulado pelo Decreto n.º 5.840/2006. Este decreto instituiu o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2006). Desta forma, o PROEJA tem por foco oferecer educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos, buscando atender às demandas específicas desse público, como flexibilidade de horários e metodologias que considerem as experiências e necessidades dos alunos adultos, em muitos casos trabalhadores.

Importante registrar que a criação dos Institutos Federais se insere em uma política pública educacional voltada para o fortalecimento da EPT e foi desenvolvida desde o início do governo Lula (2003) com a expansão do número de unidades dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Aliás, é importante destacar que até a posse desse presidente, em 2003, havia 119 unidades dessas instituições escolares federais no Brasil. A partir de um processo de expansão, desenvolvido nos seus dois governos (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e nos governos de Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016), o número de unidades chegou, em 2019, a “661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 CEFET, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (Brasil, 2019).

Em março de 2014, o Governo Federal anunciou um plano de expansão dos Institutos Federais de Educação (IFE) com a criação de 100 novos campi em todo o país, proporcionando a abertura estimada de cerca de 140 mil novas vagas, principalmente em cursos técnicos

integrados ao ensino médio. O plano de expansão da EPT foi dividido em três fases naqueles governos. A primeira fase, iniciada em 2005, após a promulgação da Lei n.º 11.195, que eliminou obstáculos à expansão da Rede Federal (Brasil, 2005), envolveu o anúncio da criação de 64 unidades de ensino. O principal objetivo dessa etapa era estabelecer escolas federais de EPT em estados que ainda não possuíam tais instituições, bem como em áreas periféricas de grandes centros urbanos e em municípios do interior. Nessas localidades, “os cursos criados deveriam ser alinhados com as demandas específicas do mercado de trabalho local” (Pereira, 2009, p. 28).

No período de 2007 a 2010, ocorreu a segunda fase da expansão, a qual tinha como slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (Pereira, 2009, p. 29). Nesta etapa, foram instaladas 150 novas unidades de ensino que, somadas às 64 da Fase I, atingiriam o total de 214. Alguns critérios foram considerados para a seleção dessas cidades-polos: 1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3. Sintonia com os arranjos produtivos locais; 4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; 5. Identificação de potenciais parcerias (Pereira, 2009).

Em agosto de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff anunciou a terceira fase da expansão. À época, planejava-se que, até 2014, o Brasil teria mais 208 unidades dos Institutos Federais. Foram estabelecidos como critérios para a seleção dos municípios: 1. Possuir população superior a 50 mil habitantes; 2. Os perfis dos arranjos produtivos locais; e, 3. O percentual elevado de pobreza. Com a implantação das novas unidades, a Rede Federal deveria contar, em 2014, com 562 escolas, em 512 municípios (Brasil, 2011).

Em síntese, o Brasil tinha até o ano de 2002 apenas 140 escolas técnicas e entre 2005 e 2016, foram criadas outras 422 unidades (nesse período, também foram incorporadas à RFEPT outras 92 unidades). Atualmente, são 682 unidades de escolas técnicas no país, com cerca de 1,5 milhão de estudantes matriculados.

A partir desse percurso cronológico apresentado (e sintetizado no Quadro 1) sobre a EP no Brasil, é possível perceber que, contemporaneamente, esta modalidade de ensino possui uma visibilidade ascendente na esfera educacional brasileira, isto é, percebe-se um crescimento da importância dessa modalidade de ensino em meio as Políticas Públicas Educacionais no Brasil. Registramos que a História da EP de nível básico no Brasil foi marcada por reformas que se tornaram marcos, no que diz respeito ao entendimento sobre a gestão, à organização e à formação para o trabalho. Para apresentar, cronologicamente, uma síntese do histórico dessa modalidade educacional, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 1 - Principais marcos normativos da história da Educação Profissional no Brasil

ANO	PRINCIPAIS MARCOS NORMATIVOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei n.º 7.5662, de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, criou instituições educacionais de Educação Profissional de nível básico, com o estabelecimento de 19 (dezenove) “Escolas de Aprendizes Artífices” (em praticamente todos os estados brasileiros, à época) ¹⁰ .
1937	A Educação Técnica (por essa época se começou a usar o termo “escola/educação técnica” no sentido de “profissional/profissionalizante”) passou a ser concebida como um elemento estratégico para o desenvolvimento econômico do país (notadamente no setor industrial). No governo do Presidente Getúlio Vargas, as “Escolas de Aprendizes e Artífices” foram convertidas em “Liceus Industriais” a reboque de mudanças ¹¹ .
1942	Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde do Estado-Novo Vargas, promoveu significativa reforma na estrutura educacional brasileira. Surgiram as denominações de “ensino industrial”, “ensino agrícola” e “ensino comercial a depender do perfil das instituições ¹² .
1950-1953	Promulgação das Leis 1.076/50 e 1.821/53 (“Leis de Equivalência”). Por elas, passou a ser permitido o acesso aos cursos superiores por parte dos egressos de curso técnico industrial, comercial ou agrícola, mas com a exigência de exames de complementação ¹³ .
1959	As então “Escolas Industriais” foram reordenadas em “Escolas Técnicas Federais”, agora na condição de autarquias (dotadas de autonomia pedagógica e administrativa) ¹⁴ .
1971	Com a promulgação da Lei 5.692/71 (“Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus”), se instaurou a profissionalização compulsória na educação básica em todo o Brasil, fazendo com que a etapa escolar de 2º Grau passasse a ter caráter de educação integral ¹⁵ .
1978	As Escolas Técnicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná passaram à condição de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ofertando cursos superiores ao nível de graduação e de pós-graduação.
1994	Estabelecimento do Decreto n.º 8.948/1994 que reconfigurou as instituições federais de ensino técnico ao introduzir cursos de nível superior da EP (chamado de tecnológico) bem como de especializações em um processo conhecido por (“cefetização”).
1997	O Decreto-Lei n.º 2.208/97 reformulou radicalmente o ensino técnico anulando a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio (a EP se restringiu às formas concomitante e sequencial quanto à etapa do atual Ensino Médio – antigo 2º Grau).
2004	O Decreto 5.154/04 revogou o Decreto n.º 2.208/97, determinando a reintegração do ensino técnico ao médio ¹⁶ .

¹⁰ Importante destacar que as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) tiveram por propósito educar e disciplinar crianças e adolescentes pobres (referidos no Decreto como “desfavorecidos de fortuna”) ensinando-lhes um “ofício mecânico”. Não havia nos primeiros anos de funcionamento um currículo unificado e definido para cada tipo de área de profissionalização. O ingresso se dava entre 10 e 12 anos com formação de cerca de 04 anos. Os “cursos” variavam entre as unidades e as mais comuns foram: sapataria, trabalhos com têxteis ou gráficos, serralaria; alfaiataria, atividades comerciais e marcenaria (Afonso; Santos, 2020, p. 197-202).

¹¹ Com a Constituição de 1937, o ensino profissional passou à condição de dever do Estado (art.129). Isso se explica pelo rápido processo de expansão da atividade industrial que acabou por também “acelerar as demandas por formação profissional de nível básico e intermediário no país” (Medeiros Neta *et al.*, 2018, p. 226-232).

¹² Em meio à chamada Reforma Capanema (1942), surgiram as “Leis Orgânicas do Ensino” que alteraram a estrutura educacional brasileira em muitos aspectos. Para o que nos interessa aqui, houve maior interesse por parte do Estado em fomentar o ensino técnico-profissional. Também houve o seu deslocamento também para o grau médio da escolarização básica. Ainda neste contexto, criou-se uma espécie de sistema de educação profissional paralelo, o nascimento do “Sistema S”, com a criação do Senai, em 1942, e do Senac, em 1946 (Medeiros Neta *et al.*, 2018, p. 226-230).

¹³ Com essa legislação, disciplinas da formação geral foram introduzidas nos currículos dos cursos técnicos de nível básico.

¹⁴ Isso refletiu um contexto de forte modernização e ampliação do parque industrial brasileiro, o que, por sua vez, aprofundou a demanda por formação técnica de nível operacional.

¹⁵ O pretense fim da dualidade educacional no Brasil foi “para inglês ver”, por sua efetividade, derrapou em meio à falta de investimentos insuficientes, de estrutura e de profissionais qualificados (Giorgi; Almeida, 2014, p. 271-276).

¹⁶ Além disso, houve, por força dessa nova legislação, a imposição para que as Instituições Federais de Educação Profissional ofertassem o mínimo de 50% de seu total de vagas na forma de cursos técnicos integrados ao nível médio (Brasil, 1997; Brasil, 2004).

2005	O Decreto 5.840/06 criou o “Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos” – PROEJA.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 11.892/08, refundando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) a partir da criação de 38 “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (IFs) ¹⁷ .
2011	Lei n.º 12.513, do governo da Presidente Dilma Rousseff, pela qual institui-se o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (Pronatec) ¹⁸ .

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Destaquemos que o crescimento da EPT no Brasil, nas duas últimas décadas, é evidenciado pelo Censo Escolar de 2023, o qual constatou que esta modalidade de ensino “foi a que mais cresceu na educação básica no último ano”. Entre os anos de 2022 e 2023, as matrículas na EPT aumentaram de 2,1 milhões para 2,4 milhões, representando um acréscimo de 12,1%. O mencionado censo também revelou que, com exceção do PROEJA, que permaneceu praticamente estagnado em termos de percentual de matrículas, todas as outras formas de EPT experimentaram um notório crescimento. É pertinente registrar que, segundo os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2023, “a maior parte das matrículas nessa modalidade de ensino está concentrada na rede privada, totalizando 44,4%, seguida pelas redes estadual e federal, com 38,2% e 13,7%, respectivamente”¹⁹.

Embora tenha ocorrido avanço na expansão da Educação Profissional no Brasil, pesquisas indicam que, nos países da OCDE, cerca de 32% dos alunos do ensino médio são formados em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto no Brasil esse percentual é de apenas 8%²⁰. Também consta que trabalhadores detentores de diplomas de cursos técnicos têm uma média salarial de cerca de 32% maior em relação aos que detêm apenas o ensino médio. As oportunidades de inserção no mercado de trabalho igualmente se potencializam para aqueles que possuem formação técnica, relevam os dados referentes às taxas de desemprego no país²¹.

Diante do contexto brasileiro caracterizado pelo trabalho informal e subemprego, a

¹⁷ Com essa mudança estrutural, os CEFETs, as Escolas Federais Agrícolas e demais Instituições Federais de Educação Profissional passaram a constituir Campus dos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008).

¹⁸ Importante programa que democratizou o acesso à EPT no Brasil a partir da oferta de cursos técnicos de Formação Inicial ou Continuada (FIC), oportunizados por instituições públicas ou privadas e com carga horária mínima de 160 horas (Brasil, 2011).

¹⁹ Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/matriculas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1>. Acesso em: 20 mar. 2024.

²⁰ O estudo “Education at a Glance” revelou que o Brasil figura entre os cinco países com menor percentual de estudantes matriculados na Educação Profissional, em um conjunto de 45 nações analisadas pela OCDE. Fonte: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-uma-das-piores-taxas-de-ensino-tecnico-e-de-jovens-nem-nem-aponta-ranking/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

²¹ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/pesquisa-defende-expansao-dos-cursos-tecnicos-no-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2024

formação técnica, embora vinculada aos interesses econômicos, tem adquirido uma importância significativa, sobretudo para a emancipação dos mais desfavorecidos e marginalizados, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos jovens trabalhadores e suas comunidades. A educação técnica integrada ao Ensino Médio oferece à juventude uma oportunidade que, além de atender às suas necessidades econômicas e sociais, contribui para o desenvolvimento pessoal e a transformação da realidade em que vivem, ao integrar diversos campos do conhecimento (Simões, 2007).

Conforme Saviani (2011), nos primórdios da humanidade, o ser humano aprendeu a interagir com a natureza racionalmente e, primando por sua sobrevivência, passou então a subjugar-la às suas necessidades. A partir dessa interação homem/natureza, surge a relação entre trabalho/educação, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, desta interação com a natureza e da forma transformadora que isso resulta. Assim, quanto mais o ser humano interagiu com a natureza, mais ocorriam, dialeticamente, as transformações que iriam resultar o ser humano no que ele é hoje, ou seja:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2011, p. 154).

E foi assim, nas tentativas de acertos e nos erros, que o ser humano começou a agregar conhecimentos à sua vida cotidiana. Esse cabedal necessitava ser transmitido de forma prática na própria interação para as próximas gerações e, a cada interação com a natureza e com os outros, iam se aperfeiçoando as técnicas do trabalho. Contudo, com o crescimento populacional e a formação de sociedades mais complexas do ponto de vista econômico, o ser humano abandonou sua vida comunal, começando a se organizar em cidades e deixando o antigo modelo gentílico-tribal. A apropriação individual da propriedade, em decorrência da divisão social do trabalho e do surgimento de desigualdades sociais, configurou, por volta de 4 mil anos a.C., um novo tipo de sociedade ancorada no poder estatal, as civilizações. Ato contínuo, começaram a surgir as funções políticas especializadas, destinadas àqueles que não tinham necessidade de produzir de maneira direta, visto que se tornaram os detentores da propriedade privada.

Neste momento de complexidade das organizações sociais, a classe dominante sentiu a necessidade de criar um espaço dedicado à formação dos futuros dirigentes. Eis que emergiu a escola:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007, p. 154).

Percebe-se, assim, que a escola apresentou inicialmente como um espaço reservado aos abastados da cidade, fato que perdurou até o advento das grandes revoluções do século XVIII, quando a escola assume o papel de centro oficial da educação, inicialmente como um local de formação geral a todos. No entanto, o tipo de educação “para todos” não se revelou na prática, pois a origem de classe acaba por influenciar o tipo de educação que os indivíduos recebiam. Tem-se a conhecida dualidade de papéis na formação educacional, em que a escola assume um tipo manual/profissional destinado aos filhos dos trabalhadores e outro intelecto/dirigente para os sujeitos advindos das classes abastadas.

Esse modelo de educação persiste até hoje. Porém, outro modelo faz-se necessário: um que privilegie de fato a educação como um instrumento de emancipação e não de opressão. Assim, no seio dos conflitos entre capital e trabalho, desenvolveu-se uma proposta que retoma o sentido ontológico do trabalho como algo intrínseco ao ser humano, por ser considerado fruto produtivo e transformador de sua relação com a natureza.

Desta forma, tendo o “trabalho como princípio educativo”, alguns pensadores, entre eles Marx e Gramsci, propuseram que a educação deveria privilegiar as relações produtivas, fora dos moldes capitalistas que conhecemos hoje, fazendo com que os estudantes conseguissem compreender como ocorre a transformação do conhecimento (“ciência potencial”) em “potencial material”. Isso é o que Marx chamava de “politecnia” (Saviani, 2007, p.32).

Assim, a proposta de ter o “trabalho como princípio educativo” pressupõe a necessidade de romper com o atual modelo de educação voltado apenas para os interesses do sistema produtivo. Ainda que “o trabalho como princípio educativo” esteja inserido nos documentos legais que regulam a educação brasileira, em especial o ensino médio, este só poderá ser efetivado enquanto se solidifique a compreensão de que o trabalho cria e recria a existência humana nos aspectos econômico, artístico, cultural e tecnológico. Da mesma forma, quando a educação proporciona entender esse papel do trabalho, compreendendo como atravessa as vidas das pessoas em seus vários aspectos, contribuimos para o reconhecimento das condições de exploração a que a atual sociedade nos submete e o que podemos fazer para superá-las.

Esses princípios sinalizam uma escola que forme o ser humano em sua totalidade e integralidade, a partir de ampla visão sobre o mundo. A formação profissional e tecnológica

implica formar para o trabalho enquanto manifestação de autonomia, emancipação e criação. Não se intenta formar o homo *faber* ou o homo *economicus*, ambos marcados pela concorrência e competição que minam os vínculos solidários e cooperativos. Defende-se, portanto, uma educação que perceba a:

[...] necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano (Frigotto, 2012, p. 268).

Imbuídos desses princípios, devemos considerar que não basta formar o cidadão produtivo ou o sujeito apenas reprodutor de desigualdades. A tarefa é contribuir para que ele consiga exercer sua cidadania (política, econômica, social), de garantir suas condições de vida com o seu trabalho, bem como de criar e fruir livremente. Para tal, a escola será a instituição social responsável por inseri-lo tanto na sociedade das coisas quanto na sociedade dos homens.

2.3 MOVIMENTOS OPERÁRIOS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

O movimento operário é, em suma, um movimento social. Um movimento social, por sua vez, diz respeito a uma campanha organizada em apoio a um objetivo social, geralmente a implementação e/ou prevenção de uma conquista social, ou política, uma mudança na estrutura socioeconômica ou nos valores de uma sociedade. Os movimentos sociais resultam do encontro mais ou menos espontâneo de pessoas cujas relações não são definidas, necessariamente, por regras e procedimentos, mas que compartilham uma visão comum da sociedade (Costa; Melo, 2008).

Todas as definições de movimento operário refletem a noção de que os operários estão intrinsecamente relacionados à mudança social. O comportamento dos membros desses movimentos não reflete a suposição de que a ordem social continuará essencialmente como está. Reflete, em vez disso, a fé de que as pessoas coletivamente podem provocar (ou impedir) a mudança social se se dedicarem à busca de um objetivo. Questionados sobre suas atividades, membros desses movimentos não responderiam: “Faço isso porque sempre foi feito” ou “É apenas o costume”. Eles estão cientes de que seu comportamento é influenciado pelo objetivo do movimento: provocar uma mudança na forma como as coisas “sempre” foram feitas ou, às vezes, impedir que tal mudança ocorra (Lessa; Tonet, 2012).

Não existe uma tipologia única e padrão de movimentos operários. À medida que vários

estudiosos se concentraram em diferentes aspectos dos movimentos, surgiram diferentes esquemas de classificação. Assim, qualquer movimento social pode ser descrito em termos de várias dimensões. Muitas tentativas de categorização direcionam a atenção para o objetivo do movimento. A instituição social na qual ou a partir da qual a mudança social deve ocorrer fornece uma base para categorizar os movimentos sociais como políticos, religiosos, econômicos, educacionais, por exemplo. Pode-se argumentar que todos os movimentos tendem a ser de caráter político ou religioso, dependendo se sua estratégia visa mudar as estruturas políticas ou os valores morais dos indivíduos.

Uma distinção comumente usada, mas altamente subjetiva, é aquela entre movimentos “reformistas” e “revolucionários”. Tal distinção implica que um movimento de reforma defende uma mudança que preserve os valores existentes, mas forneça meios aprimorados de implementá-los. O movimento revolucionário, por outro lado, é visto como defensor da substituição radical e imediata dos valores existentes. Quase invariavelmente, porém, os membros de um movimento revolucionário se definem como defensores dos verdadeiros valores da sociedade, por outro lado, seus oponentes os intitulam como agentes desestruturados dos valores básicos tradicionais (Lessa, Tonet, 2012).

Algumas tentativas de caracterizar os movimentos sociais envolvem a direção e a taxa de mudança defendida. Adjetivos como radical, reacionário, moderado, liberal e conservador são frequentemente usados para tais propósitos. Nesse contexto, as designações “revolucionário” e “reforma” são frequentemente empregadas em um sentido um pouco diferente do descrito acima, com a implicação de que um movimento revolucionário defende mudanças rápidas e precipitadas, enquanto um movimento de reforma trabalha por mudanças lentas e evolucionárias (Lessa; Tonet, 2012).

O sociólogo americano, Lewis M. Killian, avançou ainda no sentido de outra tipologia baseada na direção da mudança defendida ou contra. Um movimento reacionário defende a restauração de um estado anterior de assuntos sociais, enquanto um movimento progressista defende um novo arranjo social. Um movimento conservador se opõe às mudanças propostas por outros movimentos, ou aquelas que parecem se desenvolver pela deriva cultural, e defende a preservação de valores e normas existentes (Batalha, 2000).

Neste tocante, L. M. Killian e o psicólogo americano Ralph Turner argumentaram que, por vezes, é útil categorizar esses movimentos com base em sua definição pública, no caráter da oposição evocada e nos meios de ação disponíveis para ação. Este esquema é projetado para eliminar a avaliação subjetiva de objetivos inerentes a categorias como reformistas e revolucionárias. Assim, um movimento que não pareça ameaçar os valores ou interesses de

qualquer segmento significativo da sociedade é publicamente definido como respeitável. Se não houver movimento concorrente defendendo o mesmo objetivo, também é não social. O respeitável movimento não social deve lidar principalmente com os problemas de desinteresse e apoio simbólico, mas tem acesso a meios de promover seus valores (Batalha, 2000).

Por vezes, um movimento operário combativo se opõe a movimentos concorrentes que defendem o mesmo objetivo geral, mas que se utilizam de meios considerados ilegítimos para a obtenção de seus fins. Um movimento que parece ameaçar os valores de grupos de interesse poderosos e significativos na sociedade é publicamente definido como revolucionário e encontra repressão violenta. Como resultado, é negado o acesso a meios legítimos de promoção de seu programa. Outro tipo de movimento é definido como nem respeitável, nem perigoso, mas peculiar; esse tipo, visto como estranho, mas inofensivo, é ridicularizado e tem acesso limitado a meios legítimos (Rio, 2009).

Os movimentos operários também podem ser categorizados com base no caráter geral de sua estratégia e tática, se eles são legítimos ou clandestinos, por exemplo. A distinção entre movimentos radicais e moderados reflete esse tipo de categorização. Uma diferença óbvia entre os tipos de movimentos depende de sua confiança em táticas violentas ou não violentas. Mas um movimento não violento também pode ser definido como revolucionário ou radical porque aceita a desobediência civil, em vez de manobras legais ou parlamentares, como uma característica principal de sua estratégia. Deve-se acrescentar que a distinção entre movimentos violentos e não violentos é relativa porque um movimento pode mudar (Rio, 2009).

O surgimento do movimento de trabalhadores de massa, no século XIX, foi uma resposta às mudanças econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial, a partir da Grã-Bretanha. Esse período representou a transição de uma economia agrária e baseada em ofícios para uma economia industrializada, impulsionada pela mecanização e pela produção em larga escala (Carvalho, 2007). O Ludismo foi um dos primeiros movimentos de trabalhadores surgidos nesse contexto. Ele teve origem por volta de 1811, na Inglaterra, principalmente entre os trabalhadores têxteis que concebiam as máquinas como ameaça aos seus empregos, condições de trabalho e estilo de vida. Os luditas, como ficaram conhecidos, destruíam máquinas industriais em protesto contra a mecanização da produção, acreditando que isso levaria à perda de empregos e à redução dos salários. O movimento ludita foi reprimido pelo governo britânico, que promulgou leis severas contra a destruição de propriedade (Rio, 2009).

Posteriormente, o Cartismo surgiu, também na Inglaterra, como um movimento político e social mais organizado e abrangente. Ele se desenvolveu na década de 1830, demandando reformas políticas e sociais para melhorar as condições de vida dos trabalhadores industriais. O

movimento cartista apresentou uma série de petições ao Parlamento Britânico, exigindo o sufrágio universal masculino, a representação igualitária, o voto secreto, entre outras reformas. Embora o Cartismo não tenha alcançado seus objetivos de maneira imediata, ajudou a pavimentar o caminho para reformas posteriores, tendo impacto significativo no desenvolvimento do movimento operário e do sistema político britânico (Castellucci, 2022).

Tanto o Ludismo quanto o Cartismo refletiram as preocupações e as lutas dos trabalhadores diante das transformações econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial. Eles representaram a tentativa dos trabalhadores de proteger seus meios de subsistência e de obter uma maior participação no processo político e na tomada de decisões. Esses movimentos foram importantes marcos na história do movimento operário e contribuíram para o desenvolvimento do sindicalismo e do ativismo político ao longo do século XIX e além (Castellucci, 2022).

No que se refere ao Brasil, no ano de 1908 surgiu a Confederação Operária Brasileira (COB), composta por aproximadamente 50 entidades de classe das maiores cidades do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife, onde havia maior concentração de operários industriais. A COB promoveu ações contra abusos policiais, promoveu arrecadações e mobilizou apoio para trabalhadores em greve e estrangeiros expulsos. Essas atividades se expressaram por meio de manifestações públicas, marchas e protestos. A história da gênese do movimento sindical no Brasil está profundamente ligada aos anarco-sindicalistas. Esses eram, além de anticapitalista e defensores da autogestão, secularistas e anticlericais, opondo-se à interferência do clero nos assuntos políticos e estatais, especialmente às associações eclesiais e suas práticas de caridade e beneficência (Rollemberg, 1998).

Outra perspectiva relevante era a dos comunistas, especialmente após o impacto da Revolução Russa, de 1917, que exerceu influência significativa sobre o movimento operário global (combinando os princípios de Karl Marx, teórico e ativista comunista alemão, com as demandas dos trabalhadores contra o sistema capitalista). O estabelecimento do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922, marcou a disseminação socialista e sua participação no movimento sindical nos primeiros anos do desenvolvimento capitalista no Brasil (Boito, 2000).

Os socialistas desempenharam um papel significativo, advogando pela conexão entre a organização sindical, as greves e a participação política e parlamentar, visando transformar o Estado para atender às demandas históricas e imediatas das massas trabalhadoras. Além disso, outra corrente relevante no início do século foi a dos progressistas, que se empenhavam na defesa dos interesses dos operários, buscando melhorar as condições de vida dos trabalhadores e assegurar seus direitos conquistados (Rollemberg, 1998).

Nos primeiros 30 anos da história republicana do Brasil ocorreram confrontos intensos e contínuos. A República brasileira foi estabelecida à custa do desrespeito, criminalização e brutalidade contra a classe trabalhadora. As elites que antes dominavam com base na escravidão agora transferiram suas práticas opressivas para as fábricas, mantendo uma mentalidade de exploração semelhante à escravista. Os direitos dos trabalhadores foram sistematicamente negados, sendo considerados apenas como ferramentas de produção e meios para a obtenção de lucro (Segatto, 1990).

O período que abrange de 1930 a 1945 é denominado na história brasileira como a Era Vargas. Este período marcou uma nova fase na História do Movimento Operário, especialmente no que se refere aos sindicatos, com uma crescente integração destes à estrutura estatal. Essa integração tornou-se mais evidente com a criação do “Ministério do Trabalho”, em 1930. Já em 1931 foi promulgada a “Lei da Sindicalização”, que visava submeter a atividade sindical ao controle estatal. Esta lei proibia, entre outras medidas, qualquer forma de propaganda ideológica nos sindicatos. O Estado, por meio de sua política trabalhista, promoveu o corporativismo, incentivando a organização sindical por categoria profissional, em detrimento da divisão por setores econômicos (Badaro, 1998).

Em 1932, várias leis sociais e trabalhistas foram promulgadas, estabelecendo critérios para a aposentadoria, uma jornada de trabalho de oito horas e garantindo proteção ao trabalho das mulheres. Essas conquistas foram alcançadas após anos de luta dos trabalhadores, liderados pelos comunistas, anarco-sindicalistas e socialistas-anarquistas. No entanto, as leis implementadas pelo governo Vargas tinham como objetivo principal criar uma base social operária favorável ao Estado. Em 1935, surgiu a Aliança Nacional Libertadora (ANL), seguida pelo levante comunista, que enfrentou uma repressão severa por parte da polícia e de outros órgãos do governo contra o movimento operário. Foi nesse contexto que o Estado Novo lançou uma violenta repressão contra os comunistas, resultando na eliminação de lideranças operárias (Molina, 1999).

Durante o período de 1930 a 1945, ocorreu uma transformação significativa na composição da classe operária, com um aumento de 500% em seu número. A maioria desses novos trabalhadores provinha do meio rural, resultado da migração do campo para as cidades. Durante esse período, várias garantias sociais foram consolidadas, incluindo a implementação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a instituição do salário-mínimo, a previdência social e a estabilidade no emprego para os trabalhadores com mais de 10 anos de serviço. Essas conquistas levaram a um amplo apoio dos trabalhadores a Vargas (Molina, 1999).

A legislação trabalhista brasileira, notadamente a CLT, tem sido reconhecida por

incorporar diversas conquistas obtidas pelos sindicatos, as quais são estendidas a todas as categorias profissionais, independentemente de sua filiação sindical. Esta medida é acompanhada pelo estabelecimento da mediação estatal nas negociações entre empregados e empregadores, garantindo um ambiente regulado para as relações laborais. No entanto, a estrutura da CLT mantém resquícios do corporativismo, que historicamente impede a articulação efetiva entre sindicatos de diferentes categorias. Esta estrutura vertical, subordinada ao Estado, limita a formação de uma central sindical de grande envergadura, uma vez que o controle das entidades sindicais se estende desde o nível dos sindicatos até as federações e confederações, todos sob direção estatal (Fuchtner, 1980).

A Constituição de 1937 e a CLT reafirmaram os princípios da Lei de Sindicalização, introduzindo um aspecto crucial: o imposto sindical, que consistia em um dia de salário anual obrigatoriamente pago por todos os trabalhadores, independentemente de sua filiação sindical. Até os dias atuais, este imposto é recolhido pelo Ministério do Trabalho (MT) e redistribuído aos sindicatos. Esta prática confere ao Estado um controle direto sobre as finanças e atividades sindicais, financiando serviços sociais como assistência médica e colônias de férias, e transformando os sindicatos em entidades de cunho assistencialista. Além disso, sustenta uma burocracia sindical com laços políticos e econômicos com o MT (Segatto, 1987).

A estrutura sindical estabelecida durante o Estado Novo permaneceu praticamente intacta no período pós-guerra. De 1945 a 1964, uma fase conhecida como nacional-desenvolvimentista emergiu, na qual o Estado se aliou ao grande capital internacional para promover a industrialização e a expansão para o interior do país. Esse foi um projeto nacional de desenvolvimento de infraestrutura destinado a consolidar o modo de produção capitalista, centrado na indústria. Como resultado, a importância da classe operária cresceu, especialmente nos grandes centros urbanos, com o ABC paulista emergindo como seu núcleo mais dinâmico (Lopes, 1986).

Os sindicatos permanecem subjugados ao domínio estatal, principalmente por meio do imposto sindical, retirado compulsoriamente dos trabalhadores e direcionado como recursos financeiros para os empregadores e para sindicalistas “pelegos”. Este último termo se refere àqueles que manipulam a estrutura sindical para enfraquecer a luta de classes, transformando os sindicatos em uma espécie de amortecedor dos conflitos. Assim como um acolchoamento colocado sobre o dorso dos cavalos para suavizar o atrito e facilitar a montaria do cavaleiro, os pelegos suavizam os conflitos e tornam a organização sindical menos eficaz na defesa dos interesses dos trabalhadores (Lopes, 1986).

Esse período é comumente identificado pelos estudiosos da história política e social do

Brasil como o da redemocratização, por suceder à ditadura, marcada por repressão policial, controle sobre o movimento sindical, cassação de direitos políticos e prisão de lideranças opositoras a Vargas e ao Estado Novo. Esta ditadura atingiu seu ápice nos anos 1937-1945 (Castellucci, 2022).

Apesar do processo de redemocratização, os mecanismos de controle e repressão continuaram em vigor. O movimento sindical, especialmente em suas facções dominantes, permaneceu vinculado ao imposto sindical, e ideologicamente não houve uma busca pelo rompimento dos laços orgânicos que subordinavam os sindicatos ao Estado (Maranhão, 1979).

No ano de 1945, os comunistas empreenderam esforços no sentido de promover uma ruptura entre o sindicalismo e o Estado. Essa busca por alternativas concretizou-se com o estabelecimento do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUP), cujas demandas incluíam uma reforma sindical abrangente, contemplando aspectos cruciais da estrutura oficial. Entre essas reivindicações, destacavam-se o direito de formação de sindicatos independentes, desvinculados da necessidade de aprovação pelo MT, e uma maior autonomia política para suas atividades (Galvão, 2006).

No ano de 1947, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi declarado ilegal e a repressão aos comunistas foi intensificada. Apesar das restrições impostas pela legislação trabalhista e sindical, o movimento sindical buscou organizar-se de forma autônoma. Surgiram diversas organizações sindicais independentes, adotando modalidades de organização como plenárias, movimentos horizontais e articulações interestaduais. Destaca-se, dentre essas iniciativas, a criação, na década de 1950, da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), que se tornou a principal entidade sindical do país. A CGT consolidou-se especialmente no início dos anos 1960, durante o governo de João Goulart (1961-1964), sendo composta majoritariamente por sindicatos reconhecidos oficialmente, embora contasse, contraditoriamente, com a participação de sindicalistas contrários à estrutura sindical estabelecida pelo Estado (Simão, 1996).

Durante o período nacional-desenvolvimentista, que abrange os anos 1950 até o início da década de 1960, o movimento sindical experimentou um fortalecimento significativo. Os sindicatos passaram a desempenhar um papel fundamental como representantes dos trabalhadores perante os empregadores e o Estado. Essa crescente influência institucional fez com que o sindicalismo se tornasse um participante ativo na vida política nacional. No entanto, apesar do aumento de sua influência, os sindicatos não conseguiram mobilizar a maioria dos trabalhadores nem superar sua dependência em relação ao Estado (Dulles, 1977).

Durante o período entre 1964 e 1971, a ditadura militar implementou intervenções em 573 sindicatos, federações e confederações sindicais. Agentes civis e policiais do regime foram

nomeados como interventores, resultando em um controle absoluto do movimento sindical pelos aparatos militares. Em 1967, o general presidente Castelo Branco reintroduziu o controverso atestado ideológico, semelhante às práticas do Estado Novo. Por meio desses atestados, os órgãos de repressão política filtravam os candidatos aos cargos de liderança sindical, vetando aqueles com quaisquer vínculos, ou suspeitas de vínculos, com a oposição ao regime ou com movimentos de esquerda (Boito, 2006).

Durante o regime militar, toda a estrutura sindical, controlada pelos pelegos e pelos interventores policiais, sobreviveu com os recursos financeiros provenientes do imposto sindical estabelecido na Era Vargas. Esse imposto sustentou não apenas os sindicatos reconhecidos oficialmente, mas também o empresariado, suas federações e confederações patronais, além de parte do aparato estatal ligado aos militares. Surpreendentemente, as lideranças sindicais não contestaram formalmente o imposto nem a estrutura sindical durante o período entre 1964 e 1979. Mesmo durante o período anterior à ditadura, de 1945 a 1964, quando o ambiente era relativamente democrático, o movimento sindical pouco fez para romper com a estrutura corporativista. Na nossa análise, o sindicalismo, mesmo quando dominado por comunistas e trabalhistas, adaptou-se e conformou-se ao corporativismo e ao alinhamento com o Estado (Galvão, 2006).

Nos anos de 1977 a 1979, período caracterizado pelo ápice da política de repressão e controle sobre os sindicatos, foram as oposições sindicais que empreenderam esforços para mobilizar a classe trabalhadora. Na região do ABC (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema) e na capital, São Paulo, observou-se o surgimento de mobilizações crescentes e unificadas contra a política salarial e o regime militar vigente. As demandas preponderantes das massas em movimento incluíam a emancipação dos sindicatos dos patrões e do Estado, o fim do imposto sindical e a criação de uma nova estrutura sindical combativa, voltada para a luta de classes, surgida da base e contrária à ditadura e ao capitalismo. Destarte, “a proposta de ruptura com o sindicalismo tradicional, posteriormente identificada pela história e pela sociologia como os fundamentos do Novo Sindicalismo, emergiu das vozes dos trabalhadores” (Ipea, 2002, p. 12).

No período compreendido entre 1979 e 1981, o sindicalismo combativo logrou êxito em derrotar os chamados "pelegos" nas eleições de importantes sindicatos, tanto nos segmentos industriais quanto nos setores de serviços e comércio. As assembleias, passeatas e piquetes passaram a ser constantemente monitorados por forças policiais, jagunços e provocadores, cujo propósito era controlar, espionar, ameaçar e agredir os líderes das mobilizações. Setores do sindicalismo alinhados ao regime ditatorial intensificaram sua presença nas fábricas, almejando

disputar a hegemonia com o Novo Sindicalismo. Muitas eleições sindicais ocorridas entre 1979 e 1983 testemunharam a formação de chapas compostas por "pelegos" e forças políticas que resistiam à ditadura e foram alvo da repressão estatal (Ipea, 2002, p.13).

A criação de uma comissão nacional em defesa da Central Única dos Trabalhadores (CUT) representou a concretização do esforço pela unidade em torno de um projeto sindical livre, autônomo, democrático e de classe. Em 1983, após encontros realizados em diversos estados, foi realizado o Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat), no qual se delinearão dois campos políticos distintos. Enquanto os "pelegos" e seus aliados de esquerda defendiam a integração à estrutura sindical oficial, propondo uma transição gradual do modelo corporativista para o de livre organização, os representantes do Novo Sindicalismo defendiam a ruptura completa com a estrutura oficial, buscando uma organização livre e autônoma, independente do Estado e dos empregadores. O imposto sindical emergiu como o ponto central de discordância, com o velho sindicalismo advogando pela sua manutenção, enquanto os sindicalistas autênticos posicionavam-se abertamente contra a sua existência. O Congresso, contudo, não logrou alcançar um consenso, e os dois setores se desvincularam, dando origem a duas centrais sindicais distintas (Gianotti; Neto, 1991, p.5).

A CUT consolidou-se ao longo de três congressos nacionais realizados na década de 1980, marcando o fortalecimento da liberdade de organização sindical. Inúmeros sindicatos foram constituídos em discordância com a CLT, e a autonomia sindical foi efetivada mediante a implementação de estruturas horizontais, coletivas e plenárias, além do estabelecimento de uma estrutura sindical pautada em federações democráticas. As chapas lideradas pelo Novo Sindicalismo-CUT assumiram a direção de importantes sindicatos industriais, incluindo aqueles do ABC, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Campinas, Contagem e Belo Horizonte, bem como os sindicatos bancários em quase todas as capitais brasileiras (Gianotti; Neto, 1991).

2.4 OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS

Conforme o escrito de Moreira e Silva (2011), o currículo escolar, enquanto conceito, tem a sua origem nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, se inserindo inicialmente no campo das Humanidades, mais especificamente, no campo da Sociologia da Educação. Assim sendo, antes mesmo que o currículo se tornasse um objeto de pesquisa da área pedagógica, já havia um interesse em se compreender o processo de organização da educação escolar quanto a este aspecto. Entre o fim do século XIX e o começo do século XX, pensadores sociais dos países supracitados passaram a investigar, com maior regularidade, questões relacionadas ao

"conteúdo programático", dando início a uma nova esfera de exploração no campo educacional (Arroyo, 2011, p. 24).

Embora a racionalização e o controle da escola e do conteúdo programático sejam temas estudados há algum tempo, observa-se que a principal premissa dessa abordagem foi atribuir um caráter científico ao planejamento pedagógico, alinhando o pensamento e o comportamento dos estudantes às metas curriculares. Já nas últimas décadas, "o interesse dos pesquisadores da educação pelas temáticas relativas ao conteúdo programático se intensificou consideravelmente a partir de perspectivas pedagógicas renovadas" (Arroyo, 2011, p. 28).

Alguns estudiosos da estrutura interna do currículo e da sua história são Santos *et al.* (2012), Goodson (2011), Arroyo (2011) e Silva (2011). Assim, para se compreender o currículo, é necessário tanto um entendimento histórico quanto conceitual, do que ele é e representa, de fato. Neste sentido, de acordo com Goodson (2011), a palavra currículo (do latim *currere*), significa carreira, ou caminho. Considerando-se sua etimologia, os estudiosos da área conferem diferentes significados para o currículo. Goodson (2011) considera o currículo como os documentos que constituem o curso de estudos de um indivíduo. Tais documentos geralmente se resumem a regulamentos, princípios e outras normas que servem como base de orientação.

Dessa maneira, diversos outros pensadores entenderam o conceito de conteúdo programático como uma trajetória a ser percorrida pelo estudante ao longo de sua jornada escolar, cuja concepção de rota se relaciona à noção de conjunto de assuntos organizados e sequenciados que precisam ser ministrados. Tais assuntos devem ser concebidos com base nas necessidades e na realidade social dos alunos, a fim de que estes não apenas adquiram conhecimento, mas também construam suas próprias identidades (Goodson, 2011).

Há mais de um século, a EP tem sido presente no Brasil, consubstanciada em leis educacionais, em especial na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Assim, constam que preveem a "integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", visando desenvolver permanentemente as habilidades para a vida produtiva e ser "articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada", para garantir o exercício pleno da cidadania (Brasil, 1996a). Desde a promulgação desta Lei, diversas resoluções e pareceres foram aprovados, objetivando adequar e aprimorar o desenvolvimento da EP no Brasil.

Após a promulgação da atual LDB, a EP no Brasil foi regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97, datado de 17 de abril de 1997. Esse decreto visa regulamentar o inciso 2 do artigo 36 e os artigos 29 a 42 da LDB (BRASIL, 1996a). A integração da escola com as necessidades do mundo do trabalho, visando formar profissionais em diversos níveis, especializar, aprimorar e

atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos, além de qualificar, “reprofissionalizar” e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com o intuito de promover a inserção e o desempenho no mercado de trabalho (Brasil, 1996a). É possível observar esse viés a partir do Art. 43, parágrafo IV: “Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Brasil, 1996a).

Com esse propósito, a legislação estabelece uma integração genuína entre o ensino profissional tecnológico e o setor produtivo, conferindo a essa vertente educacional uma função social essencial no avanço e na evolução do país. A propósito disso, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC), alinhado a essa premissa, afirma que a organização da EPT requer flexibilidade e autonomia. Assim, deve estar conectado ao plano de desenvolvimento econômico e social do governo, a fim de atender as diferentes realidades da população brasileira e contribuir para a redução das disparidades sociais (Brasil, 2004). Além disso, é necessário incorporar a discussão sobre subjetividade e trabalho, a fim de valorizar os conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores e considerá-los como agentes criativos no ambiente laboral.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são um conjunto de orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 2012, e revisadas pela Resolução CNE/CP n.º 3, de 2018, estas Diretrizes pretendem orientar a elaboração e implementação dos currículos das escolas de Ensino Médio em todo o país (Brasil, 2018). Assim sendo, um dos princípios das DCNEM é a flexibilidade curricular, permitindo que as escolas organizem seus projetos pedagógicos segundo as necessidades locais e as demandas dos estudantes. Além disso, incentivam a interdisciplinaridade, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Outro aspecto de destaque é o foco curricular no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração (Brasil, 2018).

As Diretrizes também ressaltam a importância da formação integral dos estudantes, contemplando aspectos socioemocionais, éticos, culturais e políticos. Além disso, orientam as escolas a promoverem uma educação inclusiva, que valorize a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras (Brasil, 2018). No geral, as DCNEM representam um importante instrumento visando a melhoria da qualidade da educação no Brasil, buscando promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou, em 2017, um dos parâmetros mais importantes para a definição programática dos conteúdos a serem estudados no Ensino Médio. Neste sentido, a BNCC define os conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, em todo o território nacional. Ela está dividida em etapas e modalidades de ensino, abrangendo toda a educação básica, desde a fase da Educação Infantil até o Ensino Médio (as etapas são: Educação Infantil; Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio). Já as modalidades educacionais definidas por lei são: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (Brasil, 2017).

A BNCC dirige à etapa do Ensino Médio orientações para a realização de atividades práticas, experimentais e de pesquisa, bem como enfatiza a importância da formação ética, cidadã e socioemocional (Brasil, 2017). É importante ressaltar que a BNCC, quanto ao Ensino Médio, não substitui a diversidade de currículos e metodologias existentes, mas orienta no sentido do estabelecimento de um conjunto mínimo de aprendizagens que devem ser contempladas nesta etapa da educação básica.

2.5 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL

Ainda é muito comum, no ensino escolar da História do Brasil, encobrir e/ou marginalizar a presença das diversas etnias que habitavam estas terras antes da chegada dos portugueses (século XVI), por exemplo. Sob essa perspectiva eurocentrada, o objetivo das aulas ainda, muitas vezes, se resume à apresentação de heróis, de datas consideradas simbólicas e das "conquistas" que supostamente marcam o progresso alcançado pela sociedade brasileira desde o chamado "descobrimento" (Neni; Martins, 1996).

Os jesuítas estabeleceram os primeiros colégios no Brasil e, ao longo do tempo, diminuíram suas atividades missionárias com os indígenas, concentrando-se cada vez mais na educação da elite. Mesmo após sua expulsão, em 1759, por decreto do Marquês de Pombal, em sua tentativa de modernizar o sistema educacional, as características ideológicas do ensino permaneceram praticamente as mesmas. O desafio principal consistiu na reorganização da estrutura administrativa da educação, bem como do seu corpo curricular.

O grande marco desse processo foi a criação de um sistema de ensino público, com a fundação das primeiras escolas régias na América portuguesa. A reforma pombalina introduziu novas disciplinas no currículo escolar, como matemática, física, química e ciências naturais, buscando modernizar o ensino e promover o desenvolvimento intelectual e científico dos

estudantes, sob influência das ideias iluministas que circulavam na Europa naquele contexto²². Outro aspecto importante da Reforma de Pombal foi a ênfase na formação de mestres, mediante a criação de cursos específicos. Essa medida visava assegurar a oferta de mão de obra docente para as escolas régias²³.

Como primeiro-ministro de Rei D. José I, o Marquês de Pombal modernizou o ensino, começando na Metrópole. Ele promoveu mudanças no currículo da Universidade de Coimbra, que ainda seguia o método escolástico e estava baseado no *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Pombal também introduziu disciplinas de ciências, física e matemática, mantendo, no entanto, a teologia e a filosofia nas humanidades. Assim, a nova orientação foi no sentido de criar condições para que mais pessoas viessem a se interessar pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los mais práticos possíveis:

[...] várias medidas desconexas foram tomadas, até que, em 1759, surgiu o ensino público brasileiro propriamente dito, com a criação do cargo de diretor-geral dos estudos, e a determinação de prestação de exames para todos os professores. Ainda neste mesmo ano, foi aberto no Brasil um inquérito com o fim de identificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos (Ribeiro, 1984, p. 37).

O ensino público oficial foi implantado a partir de 1772, quando a Coroa se encarregou de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção. Aranha enfatiza que:

O ensino primário fornecia o aprendizado de técnicas de leitura e escrita, aritmética e cálculo; e o ensino secundário através das aulas Régias (aulas avulsas), ministrava o ensino do Latim, Grego, Filosofia, Retórica, Dialética, Teologia e Ciências Naturais (Física, Matemática, Biologia, Astronomia) (1996, p. 134).

A Reforma Pombalina enfrentou uma grande dificuldade devido à falta de organização, a escassez de professores e a insuficiência de recursos financeiros (estes, provenientes do imposto conhecido como "subsídio literário"). Além disso, Portugal continuava a depender das riquezas provenientes de suas colônias no Brasil e na África para pagar suas dívidas com a

²² O movimento iluminista, surgido no século XVIII na Europa, foi uma corrente intelectual que teve a razão e a ciência como centros daquele sistema de pensamento. Defendia a ideia de que a educação e o conhecimento deveriam ser acessíveis a todos, questionando o poder da igreja e do poder concentrado nas mãos dos monarcas. Defendiam mudanças sociais e políticas baseadas nos princípios da liberdade, da igualdade e da tolerância. Seus ideais influenciaram diversas áreas, incluindo política, filosofia, ciência e educação, contribuindo para o surgimento de movimentos revolucionários e o desenvolvimento de sociedades mais democráticas e secularizadas.

²³ Sobre este contexto educacional no Brasil, ver Piletti (2008).

Inglaterra. Enquanto isso, a Inglaterra importava matérias-primas baratas de Portugal e exportava produtos manufaturados caros, consolidando seu poder e promovendo um desenvolvimento econômico e cultural crescente (Aranha, 1996, p.24).

As aulas de História persistiam em fornecer aos alunos apenas datas e nomes, sem oferecer nenhuma oportunidade para a análise das contradições e exclusões sociais presentes no processo histórico do Brasil e do mundo. Além disso, não havia espaço para discutir os elementos derivados das relações materiais das sociedades, que, conforme a teoria Materialista Histórica, desempenham um papel fundamental na origem da desigualdade, incluindo a formação de classes sociais antagônicas (Nemi; Martins, 1996, p.32).

O conteúdo da primeira lei sobre instrução nacional do Império do Brasil, o “Decreto das Escolas de Primeiras Letras”, de 1827, indica que a escola primária tinha o propósito de oferecer conhecimentos elementares e promover uma formação moral cristã para a população. De acordo com esse documento, o ensino da História deveria integrar a História Civil, com enfoque em aspectos cívicos, e a História Sagrada, visando à transmissão dos valores morais cristãos (Brasil, 1827).

Até o ano de 1837, a História era oferecida como uma disciplina opcional nos currículos das escolas primárias. Sua regulamentação como uma disciplina escolar independente seguiu o modelo adotado na França. Nesse modelo, a História Universal predominava, embora a História Sagrada continuasse a ser ensinada. A inclusão do ensino de temas relacionados à História do Brasil no ensino secundário começou em 1855, seguida pelo desenvolvimento de programas específicos para as escolas primárias (Brasil, 1827).

No final do século XIX, em torno de 1870, uma onda de mudanças varreu os programas educacionais das escolas primárias no Brasil, impulsionada por ideias científicas e o desejo de modernização. Nesse contexto, os conteúdos históricos passaram por uma significativa expansão, incorporando disciplinas como História Natural, História Universal, História do Brasil e História Regional. Educadores visionários buscavam não apenas ensinar fatos, mas também despertar o interesse dos alunos por meio de temas cativantes, estimulando suas imaginações e reforçando valores morais, numa perspectiva alinhada à disciplina emergente da Instrução Cívica, que gradualmente substituíu o ensino religioso (Brasil, 1827).

Essas reformulações recentes nos currículos refletiam uma tendência crescente em promover um Ensino de História de base secular, buscando, assim, eliminar gradualmente o ensino da História Sagrada. Durante o período imperial, o ensino de História no Brasil estava fundamentado em programas que adotavam uma abordagem de cronologia linear progressiva, que destacava os acontecimentos de maneira ordenada, proporcionando aos alunos uma

compreensão sequencial dos eventos históricos, e contribuindo para a construção de uma consciência histórica nacional.

[...] ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (Brasil, 1827, p. 21).

Para concretizar o ideal moralista e positivista no Ensino da História, os métodos e abordagens utilizados em sala de aula se fundamentavam na memorização e na recitação oral dos textos escritos. O ato de ensinar História era essencialmente visto como a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros, conforme o programa oficial, e o processo de aprendizado frequentemente se resumia à habilidade de repetir as lições recebidas (Brasil, 1827). Esta organização cronológica de fatos, esvaziados em seu conteúdo histórico, não permitia o entendimento como uma categoria para a análise da realidade. Coincide com esta forma de estruturar o Ensino da História no Período Imperial, a experiência que os sujeitos passaram a ter com o tempo a partir das mudanças advindas no mundo do trabalho no Capitalismo.

Ainda durante o Período Imperial no Brasil, a industrialização seguia padrões capitalistas incipientes. A economia brasileira, até a primeira metade do século XIX, estava em processo de transição e adaptação à nova situação gerada pela independência em 1822 e a consequente autonomia nacional. A partir de 1850, que houve um aumento significativo nas atividades econômicas do Brasil. Embora houvesse empreendimentos em diversos setores, como o industrial e o comercial, foi na agricultura que a acumulação de capital se destacou. A exportação de matéria-prima e a importação de produtos manufaturados e industrializados ainda predominavam na realidade econômica do país (Prado Jr., 1984).

A percepção e o estudo do tempo no Ensino de História já se assemelhavam aos moldes de uma abordagem mecânica e fragmentada do conceito temporal. No final do Período Imperial Brasileiro, a realidade era marcada por uma alta taxa de analfabetismo, atingindo cerca de 80% da população. O sistema educacional continuava a acentuar a exclusão social das camadas populares, uma tendência que havia sido estabelecida pelos jesuítas. Dentro desse contexto, o Ensino de História contribuía para a perpetuação das desigualdades sociais, pois se restringia a apresentar uma versão da história legitimada pelas elites regionais (Nemi; Martins, 1996).

A Proclamação da República, em 1889, despertou expectativas de que seria viável criar no Brasil um sistema público de ensino aberto a todos, alinhado aos ideais republicanos de modernização e cidadania. Esse momento histórico trouxe à tona debates sobre a importância

da educação como ferramenta de emancipação social e formação de cidadãos aptos a participar ativamente na construção de uma nação democrática. Contudo, essas expectativas não se traduziram imediatamente em ações concretas. Durante as décadas subsequentes, a educação permaneceu um privilégio de poucos, com um sistema escolar limitado e voltado principalmente para as elites. Somente a partir da década de 1930, com o processo de industrialização e a urbanização crescente, os governantes começaram a perceber a expansão da rede de ensino básico como uma necessidade estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. A educação básica passou a ser vista como essencial para a formação de uma força de trabalho qualificada, capaz de atender às demandas do setor industrial em expansão. Nesse período, políticas públicas voltadas para a universalização do ensino começaram a ser delineadas, embora de forma lenta e desigual, refletindo as tensões sociais e regionais da época. A partir daí, o sistema público de ensino começou a ganhar maior relevância no cenário nacional, ainda que enfrentasse desafios como a precariedade das escolas, a formação insuficiente de professores e a exclusão de amplos segmentos da população.

[...] a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) [...]. Acentua-se o processo de proletarização dos professores (Tanuri, 2000, p. 63).

As propostas que enfatizavam a educação fundamental como um meio de promover a transformação do país ganharam destaque. O ideal republicano do início do século XX visava incorporar a nação a um espírito cívico. Nesse sentido, a escola primária passou a ser vista como um instrumento para erradicar o analfabetismo e disseminar os valores morais e a ideologia nacionalista, que atribuíam a cada setor seu papel na sociedade.

Foram travadas discussões sobre a elaboração dos currículos. De um lado, havia aqueles que defendiam a inclusão de disciplinas mais científicas, técnicas e práticas, buscando a modernização. Por outro lado, outros defendiam disciplinas literárias, vistas como responsáveis pela formação do espírito. Nesse contexto, a História passou a desempenhar um papel duplo nos currículos: “[...] o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico” (Brasil, 1997, p. 22).

Para substituir a moral religiosa pelo civismo, a disciplina de História Universal foi trocada pela História da Civilização. O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório" (Brasil, 1997, p. 22). Por esse

motivo, operou-se uma modificação na periodização da História. Houve uma mudança na abordagem temporal, abandonando a identificação dos tempos antigos, como o tempo bíblico da criação, e iniciando pela gênese da civilização com o surgimento do Estado forte e centralizado, além do desenvolvimento da cultura escrita. Nesse contexto, a periodização riosecularizada destacava o estudo da antiguidade do Egito e da Mesopotâmia.

Com o estabelecimento do Ministério da Educação e Saúde Pública e a implementação da Reforma Francisco Campos em 1930, o Estado ganhou mais poder e controle sobre o ensino, levando à uniformização do Ensino de História em todo o país. Paralelamente, as ideias do movimento escolanovista começaram a exercer influência, propondo a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais. Ainda no contexto da Era Vargas (1930-1945), com o advento do Estado Novo (1937-1945), as vozes dos movimentos populares foram sufocadas e o controle sobre os debates educacionais passou para as mãos da esfera política, encerrando o protagonismo da sociedade civil. A Constituição de 1937 direcionou o Ensino Secundário para as elites, relegando o ensino profissionalizante como opção preferencial para as classes populares. Além disso, houve uma expansão da rede oficial de ensino, baseada no clientelismo político, onde o ensino para todos foi instrumentalizado para ampliar as bases eleitorais das elites regionais e suprir a demanda de mão de obra para o desenvolvimento capitalista no Brasil (Neni; Martins, 1996).

Com a promulgação da Constituição Liberal (1946), a defesa passou a ser das ideias de liberdade e de educação para os brasileiros. Esta estava assegurada como direito de todos, e os poderes públicos se tornaram obrigados a garantir a Educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que o então Ministro da Educação, Clemente Mariano, nomeou uma comissão de especialistas da educação (coordenada por Lourenço Filho) visando propor uma reforma geral da Educação Nacional. Em 1948, foi enviada esta proposta ao Congresso Nacional. Entretanto, esta só foi aprovada em 1961, após intensos debates. Houve a vitória das forças conservadoras e privatistas, como também sérios problemas no que se refere à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. Assim, com a promulgação da Constituição Liberal em 1946, houve um enfoque nas ideias de liberdade e de educação para todos os brasileiros. A educação foi assegurada como um direito universal, com os poderes públicos e a iniciativa privada sendo obrigados a garantir a educação em todos os níveis (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A reforma do ensino básico dos anos 1960 a 1970, no Brasil, esteve fortemente vinculada aos objetivos e ideologias do regime político que estava em vigor na época, especialmente durante a Ditadura Militar, que se iniciou em 1964. Essa reforma foi

caracterizada por vários elementos-chave, incluindo: 1. Controle do ensino: o Regime Militar buscou centralizar o controle do sistema educacional, visando impor uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista (as instituições educacionais foram submetidas a uma maior intervenção do Estado, com a criação de órgãos de supervisão e controle); 2. Ideologia nacionalista: a reforma educacional refletia a ideologia nacionalista do regime militar, enfatizando valores como patriotismo, ordem, disciplina e respeito à hierarquia (o ensino de História, por exemplo, foi utilizado para promover uma versão oficialista da História do Brasil, destacando feitos heroicos e glorificando a nação); 3. Ênfase no ensino técnico e tecnológico: valorização do ensino profissional de nível básico, com a expansão de instituições voltadas para o treinamento de mão de obra especializada para atender às demandas do desenvolvimento industrial do país; 4. Controle ideológico e censura: a reforma incluiu medidas para controlar a produção de materiais didáticos e conteúdos curriculares, visando evitar o ensino de ideias consideradas subversivas ou contrárias aos interesses do regime (isso incluiu censura a livros, obras de arte e manifestações culturais que fossem consideradas "desviantes" ou "subversivas"); 5. Reorganização curricular: o currículo escolar foi reorganizado para atender às premissas ideológicas do Regime Militar, com ênfase em disciplinas que promoviam valores considerados relevantes para a formação de uma "juventude patriótica", como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Quando o capitalismo despontou, seus ideólogos vislumbraram uma oportunidade na educação para consolidar sua hegemonia. Nos países periféricos, onde a escassez de recursos era uma barreira para o desenvolvimento da educação básica, o capitalismo internacional ofereceu uma solução aparentemente viável. Por meio de acordos e investimentos, o capitalismo internacional promoveu uma parceria com as burguesias nativas, tornando-se um aliado estratégico na expansão do sistema educacional (Bittencourt, 2018).

Durante a Ditadura Militar e sob a influência dos Estados Unidos, a política educacional na América Latina foi profundamente moldada pela ideologia do Regime. Especialmente após 1968, o Ensino de História foi instrumentalizado como uma ferramenta político-ideológica do Estado, buscando legitimar e fortalecer o regime vigente. A narrativa histórica foi cuidadosamente manipulada para promover uma visão positiva do governo, omitindo ou distorcendo eventos que pudessem questionar sua legitimidade. A presença americana nesse contexto influenciou diretamente a abordagem dos estudos de história da América Latina, visando evitar conflitos e valorizar a hegemonia dos Estados Unidos na região e no mundo, promovendo a ideia de cooperação entre as nações (Bittencourt, 2018).

Dentro desse contexto, durante períodos de governos autoritários ou ditatoriais, o Ensino

de História era frequentemente usado como uma ferramenta para moldar as perspectivas dos cidadãos conforme os interesses do governo dominante. Nesse sentido, o objetivo era formar uma população que apoiasse o Regime sem questionamentos, promovendo uma visão da história que legitimasse a autoridade estatal e desencorajasse qualquer forma de resistência política. Isso era alcançado através da seleção seletiva de conteúdo histórico, da promoção de uma narrativa oficial que exaltasse o governo e da supressão de qualquer informação que pudesse questionar sua legitimidade. Além disso, o Ensino de História também era usado para fortalecer a identidade nacional segundo os interesses do Regime.

Passando agora ao outro ponto desta seção, ao utilizar o conceito de História Local, um dos desafios é a percepção de que ela é uma narrativa menos relevante em comparação com eventos considerados mais amplos ou significativos. Nessa perspectiva, a História Local é muitas vezes rotulada como “história pequena” não por falta de importância ou significado, mas devido aos seus restritos recortes espacial e/ou cronológico. Isso sugere que as “histórias locais” são compreendidas e percebidas nos limites geográficos onde ocorreram, com pouco alcance além dessas fronteiras imediatas. O conhecimento sobre essas histórias tende a permanecer confinado ao espaço físico onde os eventos se desenrolaram, dificultando sua difusão e reconhecimento em contextos mais amplos (Pereira; Paim, 2018).

A História Local abrange o estudo de uma ou poucas aldeias, uma cidade pequena ou média, grandes pontos ou capitais que ultrapassem o âmbito local, ou uma área geográfica que não exceda a unidade provincial comum (Goubert, 1972). Ela pode ser definida como o estudo realizado por meio da investigação dos pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não muito vastas e limitadas (Horn; Germani, 2010).

O ensino da História Local é fundamental, pois se dedica a explorar as particularidades de cada comunidade, oferecendo uma compreensão mais rica e profunda do passado. Essa abordagem permite aos alunos começar a partir de acontecimentos ou aspectos do cotidiano que lhes são familiares, facilitando a conexão entre a história local e os eventos globais. Ao relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais, os alunos podem entender melhor como os eventos históricos em sua própria comunidade se encaixam em um contexto mais amplo e como eles contribuíram para moldar o mundo em que vivemos (Pereira, Paim, 2018). Isso não apenas enriquece a compreensão histórica dos alunos, mas também promove um senso de identidade e pertencimento à sua comunidade local, incentivando o engajamento cívico e o pensamento crítico sobre questões históricas e contemporâneas.

A abordagem que adota a História Local nos permite perceber que a realidade histórica de uma determinada comunidade não existe isoladamente, mas está integrada em um processo

histórico mais amplo. Portanto, ao explorar as questões locais, compreendemos melhor as relações entre a região em questão e o restante do mundo. Essa compreensão é essencial para uma análise histórica completa, pois nos ajuda a desenvolver uma visão crítica dos eventos, contribuindo para uma mudança de atitude em relação à vida (Pereira; Paim, 2018). Reconhecer as interconexões entre o local e o global permite interpretar os eventos históricos de modo contextualizado e enriquecedor, promovendo uma compreensão mais profunda do passado e do presente e incentivando uma postura reflexiva e engajada diante da história e da sociedade.

O trabalho com a História Local na educação básica pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma narrativa histórica mais inclusiva e diversificada, que valorize e dê voz às especificidades de cada comunidade (Ossana, 1994). Essa abordagem é apoiada pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (PCN), que reconhecem a importância da História Local como um eixo central para a seleção de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Esses documentos destacam que:

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizados pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (Brasil, 1997, p. 35).

Diante disso, o desdobramento metodológico dessa proposta de atividades com abordagem da história de uma dada localidade pelos alunos requer a construção da historicidade do local por meio de atividades de pesquisa e ensino que envolvam a participação ativa dos alunos e de seus familiares. Essa abordagem, conforme proposto nos PCN, visa a promover uma compreensão mais profunda da localidade, permitindo que o conceito de “localidade” adquira uma materialidade espacial de relações sociais vivenciadas (Brasil, 1996).

Diante dessas propostas que envolvem a abordagem da história local feita por alunos conjuntamente com a comunidade, os PCN (1996) expõem que:

Espera-se que nesses depoimentos estejam contidas as respostas acerca das seguintes indagações: “de onde vim” ou “de onde minha família veio” (Migração), “onde trabalho” e “como trabalho” ou “como trabalhava” (Trabalho), “como vivo”, quais os “nossos costumes” (Cotidiano), “como festejamos e brincamos” (Festas), entre outros elementos que podem estar presentes nos relatos (Brasil, 1996, p. 53-55).

As possibilidades do trabalho com a História Local, como estratégia de aprendizagem, são variadas e significativas, permitem que o aluno seja inserido na comunidade da qual faz parte, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência histórica e identidade. Essa abordagem desperta atitudes investigativas nos alunos, baseadas em seu cotidiano. Isso os capacita a compreender uma história da pluralidade, na qual todos os sujeitos históricos têm voz (Schmidt; Cainelli, 2009). Assim, esta abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas promove uma compreensão mais profunda e crítica da história, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos mais engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

2.6 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, realizamos uma pesquisa teórico-documental, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e exploratória. Quanto ao objetivo, a pesquisa possui também uma natureza comparativa. Conforme afirma Triviños (1987), no estudo comparativo, dois objetos são sobrepostos mutuamente a fim do pesquisador observar as suas semelhanças e diferenças; destarte, o que será comparado são currículos de cursos técnicos integrados de instituições do Ensino Médio; para a comparação ser realizada, o critério utilizado foi a História do Movimento Operário, observando-se a (in)adequação do currículo a este tema da disciplina de História.

Um projeto de pesquisa é uma proposta de investigação de base acadêmica, consubstanciada em objetivos claros e objetivando a obtenção de determinados resultados. Para tanto, faz-se necessária uma metodologia que estabeleça o “como fazer” da pesquisa, seu caminho. A presente metodologia foi guiada pelo problema gerado nesse estudo, qual seja: como os perfis curriculares das disciplinas de humanidades de cursos técnicos integrados se articulam ao tema da História do Movimento Operário e, de como esse tema integra a compreensão que os alunos têm acerca da realidade do mundo trabalho?

Em relação a esse tema, nossa formulação provisória (hipótese) foi de que, nos currículos dos cursos técnicos integrados ao médio analisados, constataríamos a importância do tema “movimento operário” em consonância com as normativas nacionais curriculares, bem como com a ideia do trabalho como princípio educativo, premissa central na base conceitual da EPT.

Esta pesquisa resultou na elaboração e aplicação de um Produto Educacional (PE) na forma de uma sequência didática (SQ), caracterizando-se como uma 'pesquisa aplicada', voltada para a geração de conhecimento que soluciona problemas específicos e busca a verdade para uma aplicação prática em contexto particular. Em relação à finalidade, embora tanto a pesquisa

básica como a pesquisa aplicada tenham objetivos e metodologias diferentes, é importante ressaltar que elas não são excludentes, pelo contrário. Em muitos casos, uma pesquisa pode combinar elementos de ambas as abordagens. Por exemplo, uma pesquisa pode começar com uma finalidade básica para entender os fundamentos conceituais, teóricos e procedimentais de um fenômeno, e depois evoluir para uma finalidade aplicada.

Quanto à abordagem, trata-se de um estudo qualitativo. No entanto, segundo autores como Menga Lüdke e Marli André (1999, p.16), uma pesquisa não é apenas quantitativa, pois ao escolher as variáveis, o pesquisador também lida com aspectos qualitativos. Em relação à tipologia, é uma pesquisa exploratória, por visar familiarizar o pesquisador com o problema, facilitando a construção de hipóteses ou tornando a questão mais clara (Gil, 1991)²⁴.

Um dos aspectos centrais de toda metodologia aplicada a um estudo acadêmico, diz respeito ao seu universo, amostragem²⁵ e amostra. Quanto ao universo da investigação, o recorte estabelecido foi: o Curso Técnico Integrado em Comércio da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa – ECITMOAP (município de Sapé-PB) e o Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros do IFPB (Campus Cabedelo-PB). A amostra do estudo foi estritamente documental. Registramos que tanto a amostragem quanto a amostra coadunam com um procedimento investigativo de estudos comparativos. Isso, porque o método comparativo permite a compreensão das diferenças e/ou similaridades em relação a um determinado objeto. Também permite estabelecer padrões entre os elementos objeto da comparação. Como nosso estudo se baseia no universo da investigação supracitada, torna-se pertinente o manuseio desse procedimento de investigação²⁶.

²⁴ Os exemplos mais conhecidos de pesquisas exploratórias são as pesquisas bibliográficas e os estudos de caso. São empregadas para: 1. Levantamentos/estudos bibliográficos; 2. Análise de exemplos que auxiliem na compreensão do problema; 3. Levantamentos e entrevistas com pessoas envolvidas com o problema objeto da pesquisa; 4. Estudo de caso.

²⁵ O estudo será, por conveniência, com amostragem não probabilística.

²⁶ Para atingir o público-alvo desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi mediante uma pesquisa documental, em que serão analisados os parâmetros curriculares do IFPB e de uma unidade pertencente à rede estadual de ensino, com destaque para as que permeiam cursos na modalidade técnica.

3 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO E O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO

O movimento operário sempre desempenhou um papel crucial na luta por direitos sociais e políticos. Desde os primórdios da Revolução Industrial, no século XVIII até os dias atuais, os trabalhadores têm se organizado politicamente para reivindicar, por exemplo, salários justos, jornadas de trabalho dignas e condições laborais seguras. As transformações socioeconômicas provocadas pela Revolução Industrial deram origem a condições de trabalho extremamente desfavoráveis. Com o surgimento das fábricas e a concentração de trabalhadores em centros urbanos, jornadas exaustivas, salários baixos, falta de segurança no ambiente laboral e ausência de direitos básicos tornaram-se realidades enfrentadas pelos trabalhadores (Rio, 2009). Diante destas condições adversas, os trabalhadores começaram a se organizar em sindicatos e outras formas de associação para reivindicar melhores condições de trabalho e qualidade de vida. Movimentos de trabalhadores fabris como o ludismo, que protestava contra a introdução de máquinas na indústria têxtil, e o cartismo, que buscava reformas políticas e sociais para beneficiar a classe trabalhadora, marcaram o início do ativismo operário no século XIX (Lessa; Tonet, 2012).

No entanto, foi com o surgimento do marxismo²⁷, ainda no século XIX, que o movimento operário ganhou uma base teórica sólida. Karl Marx e Friedrich Engels analisaram as condições de trabalho capitalistas e defenderam a organização dos trabalhadores como uma classe social consciente de seus interesses. Suas ideias influenciaram profundamente o desenvolvimento do movimento sindical e socialista em todo o mundo (Rio, 2009).

Ao longo do século XX, o movimento operário continuou a desempenhar um papel central na luta por direitos trabalhistas. Greves, manifestações e negociações coletivas foram estratégias comuns empregadas pelos trabalhadores para conquistar melhorias em salários, jornadas de trabalho e condições de segurança no trabalho. No entanto, o movimento também enfrentou desafios, como a repressão estatal, a cooptação por parte dos empregadores e as divisões internas entre diferentes correntes ideológicas (Lessa; Tonet, 2012, p. 06).

A História do Movimento Operário no Brasil e no mundo está repleta de exemplos de mobilizações políticas, muitas delas de cunho revolucionárias. A criação de sindicatos e outras organizações de trabalhadores foi e ainda é essencial para fortalecer a voz da classe trabalhadora e negociar com empregadores e governos em busca de melhores condições.

²⁷ Trata-se de uma corrente ideológica anticapitalista e revolucionária, baseado no conceito de Materialismo Histórico, que analisa as relações de produção e suas implicações sociais e políticas.

No contexto da EPT de nível básico, a integração do currículo com as demandas e realidades do mundo do trabalho é fundamental para formar profissionais capacitados e cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades (Rio, 2009). No entanto, a EPT muitas vezes esteve desconectada das realidades do mercado de trabalho e das demandas dos trabalhadores. Os currículos, por sua vez, nem sempre refletem as habilidades e competências necessárias para os diversos setores produtivos, o que resulta em uma lacuna entre o que é ensinado nas instituições de ensino e o que é exigido no ambiente de trabalho (Costa, 2009). Para superar essa desconexão, é crucial integrar o currículo da EPT com as exigências do mercado e as necessidades dos trabalhadores. Isso significa desenvolver programas de estudo que não apenas ensinem as habilidades técnicas necessárias para determinadas profissões, mas também abordem questões como direitos trabalhistas, saúde e segurança no trabalho, relações sindicais e outros aspectos relevantes para a vida profissional dos alunos (Ramos, 2005). Além disso, a integração do currículo com as demandas do mundo do trabalho também pode incluir parcerias com empresas e outras organizações do setor, estágios e programas de aprendizagem que proporcionem aos alunos experiência prática e contato direto com as realidades do mercado de trabalho.

O currículo integrado na EPT desempenha um papel crucial na formação de profissionais conscientes e engajados. Essa abordagem busca conectar o aprendizado teórico com a prática profissional, proporcionando aos alunos uma formação mais abrangente e relevante (Sacristán, 2017). Por meio de uma abordagem interdisciplinar, os currículos integrados promovem um amálgama entre diferentes áreas de conhecimento, permitindo aos alunos uma compreensão mais holística das questões relacionadas ao trabalho e à vida profissional. Além disso, a aprendizagem baseada em problemas desafia os estudantes a resolverem questões reais enfrentadas no ambiente de trabalho, preparando-os para lidar com desafios complexos e desenvolver soluções inovadoras (Sacristán, 2017).

A realização de estágios e experiências práticas também desempenha um papel fundamental na integração do currículo, fornecendo aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações reais e adquirir uma compreensão das demandas do mundo do trabalho. Parcerias sociais como sindicatos e outras organizações de trabalhadores ou comunitárias, por exemplo, poderiam enriquecer ainda mais o currículo, oferecendo aos alunos informações sobre questões trabalhistas e direitos dos trabalhadores (Sacristán, 2017).

Além de desenvolver habilidades técnicas, os currículos integrados também enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e liderança. Essas habilidades são essenciais não apenas para atuação no mundo do

trabalho, mas também para o engajamento cívico e a participação ativa na vida comunitária (Brasil, 2017). Dessa forma, a integração do currículo na EPT não só contribui para a formação de profissionais mais qualificados e conscientes, mas também fortalece uma formação escolar necessária para os estudantes poderem defender/lutar por melhores condições de trabalho (Resende, 2017).

Ademais, o currículo integrado na EPT é uma ferramenta que, no caso do tema em questão, conecta o aprendizado escolar com as demandas do mundo do trabalho, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida produtiva com ética, responsabilidade e solidariedade (Sant'Ana; Pinto, 2023).

3.1 NORMATIVAS CURRICULARES EDUCACIONAIS NACIONAIS: O QUE SÃO OS PCN, DCNM, BNCC?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um marco importante na história da educação brasileira, tendo sido elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1990. Eles foram concebidos como um conjunto de orientações para a construção dos currículos escolares nas instituições de ensino fundamental e médio em todo o país (Brasil, 1997). A necessidade de desenvolver os PCN surgiu da busca por uma maior organização e qualidade no sistema educacional brasileiro. Antes de sua implementação, muitas escolas seguiam currículos desarticulados e carentes de diretrizes claras, o que resultava em discrepâncias significativas na qualidade da educação oferecida em diferentes regiões do país (Carvalho, 2006).

Os PCN visaram estabelecer diretrizes para garantir uma educação mais uniforme, independentemente da região geográfica. Eles definiram os conteúdos mínimos que deveriam ser ensinados em cada disciplina ao longo de sua escolarização (Brasil, 1997). Além disso, estes Parâmetros buscaram orientar metodologias de ensino mais dinâmicas, que estimulassem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Assim, eles apontam para práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades de experimentação e resolução de problemas (Araújo, 2012).

Os PCN foram organizados em diferentes volumes, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Cada volume detalhava os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias pedagógicas sugeridas e os critérios de avaliação para cada disciplina. Apesar de terem sido concebidos com o intuito de promover uma educação mais qualificada e equitativa, os PCN enfrentaram desafios em sua implementação. Muitas escolas

encontraram dificuldades em adaptar seus currículos às diretrizes estabelecidas, enquanto algumas críticas apontaram para a rigidez e a falta de flexibilidade dos documentos (Cavazzani; Cunha, 2017). No entanto, os PCN representaram um avanço significativo no processo de organização curricular no Brasil, servindo como referência para a melhoria da qualidade da educação em todo o país (Araújo, 2012).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são pilares do sistema educacional brasileiro, orientando a definição e organização dos currículos escolares em todo o país. Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas Diretrizes visam orientar as políticas educacionais e garantir a qualidade e a relevância da educação em todas as suas etapas e modalidades (Brasil, 2013).

As DCN abrangem uma variedade de aspectos curriculares, incluindo os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação e as diretrizes para a formação de professores, por exemplo. Elas fornecem um conjunto de referências e orientações que as escolas devem seguir na elaboração e implementação de seus projetos pedagógicos, assegurando uma educação alinhada com os princípios e valores estabelecidos na legislação educacional brasileira (Brasil, 2013). É importante destacar que as DCN são específicas para cada nível e modalidade de ensino. Por exemplo, existem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (destinada às crianças de 0 a 5 anos) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, por exemplo²⁸ (Cássio, 2019).

No contexto das políticas educacionais, as DCN desempenham um papel na promoção da equidade e da inclusão educacional, apontando para que todos os estudantes devam ter, de maneira universal, acesso a uma educação de qualidade. Elas também contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais democrática, participativa e cidadã, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade (Soares Júnior, 2020, p. 09).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento que estabelece diretrizes para a elaboração dos currículos escolares da educação básica em todo o país. Sua concepção foi motivada pela necessidade de promover uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes brasileiros (Dourado; Siqueira, 2019). A BNCC define um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que todos os

²⁸ As DCN permitem adaptações curriculares que atendam às especificidades regionais e locais, garantindo maior adequação às realidades das escolas.

estudantes devem desenvolver ao longo de sua escolaridade, a fim de garantir uma formação integral e cidadã. Para isso, estabelece objetivos de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, além de enfatizar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a empatia (Dourado; Siqueira, 2019).

Além disso, a BNCC promove flexibilidade curricular, permitindo que escolas adaptem os currículos às especificidades locais e garantam os objetivos de aprendizagem do documento. Isso possibilita uma maior autonomia e protagonismo das escolas na definição de suas práticas pedagógicas, favorecendo a contextualização e a relevância dos conteúdos para os alunos (Dourado; Siqueira, 2019).

3.2 O QUE É UM PPC EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO?

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento central para a gestão e desenvolvimento de um curso técnico integrado ao ensino médio. Este documento, elaborado com base nas DCN estabelecidas pelo MEC, deve refletir a identidade do curso, seus objetivos, estrutura curricular, metodologias de ensino e diretrizes pedagógicas, dentre outros aspectos. Desta forma, o PPC é fundamental não apenas para orientar a formação dos alunos, mas também para assegurar a qualidade e relevância do ensino oferecido, alinhando-se às demandas do mundo do trabalho e às necessidades da sociedade (Vasconcellos, 2016).

A elaboração de um PPC envolve um processo participativo que conta com a colaboração de diversos membros da comunidade escolar. Essa colaboração é crucial para o Projeto refletir as necessidades e expectativas de todos os envolvidos, promovendo uma formação de qualidade e contextualizada (Vasconcellos, 2016). Normalmente, uma das primeiras seções de um PPC é a “Justificativa e Contextualização”, na qual consta a relevância do curso, destacando a demanda do mercado e a contribuição social e econômica que a formação técnica pode proporcionar. Em geral, esta parte do PPC inclui uma análise detalhada do contexto local e regional, identificando as necessidades específicas que o curso visa atender (Veiga, 1995).

Em seguida, a seção “Objetivo do Curso” é delineada, tanto em termos gerais quanto específicos, com destaque para o perfil profissional do egresso, definindo as competências, habilidades e conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo da jornada formativa (Veiga, 1995). Já a “Estrutura Curricular” é uma parte detalhada do PPC, apresentando a organização das disciplinas e/ou módulos que compõem o curso, incluindo a carga horária de

cada componente curricular. No caso dos cursos técnicos integrados ao nível médio, objeto do presente estudo, a estrutura curricular deve ser articulada para integrar os conteúdos do ensino médio com a formação técnica, promovendo uma educação integral que contemple as dimensões intelectual, técnica, ética e cidadã dos estudantes. Isso pode envolver a criação de disciplinas integradoras que conectem teoria e prática, como projetos interdisciplinares que abordem problemas reais do setor produtivo (Veiga, 1995).

A “Metodologia de Ensino” é outro aspecto crucial do PPC, pois nela são descritas as abordagens pedagógicas e metodológicas que serão utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. O uso de tecnologias educacionais também é, normalmente, incentivado, integrando ferramentas digitais que potencializam o aprendizado e preparam os alunos para o ambiente tecnológico atual (Veiga, 1995). Na seção “Avaliação” é definida os critérios e instrumentos de mensuração do desempenho dos alunos, visando acompanhar o progresso e identificar necessidades de intervenção pedagógica (Brasil, 1998).

A “Infraestrutura e Recursos Didáticos” também são detalhados no PPC, especificando os recursos materiais e humanos necessários para o curso (inclui laboratórios, oficinas, equipamentos, bibliotecas, além de um corpo docente qualificado). A adequação da infraestrutura é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a formação prática dos alunos (Brasil, 1998). Quando aplicável, a seção de “Estágio Supervisionado” descreve as diretrizes e normas para a realização do estágio supervisionado, sendo uma etapa importante para a formação técnica. As normas para o estágio devem incluir critérios para a seleção de empresas parceiras, a supervisão dos alunos e a avaliação do desempenho no estágio (Brasil, 2006).

A seção de “Apoio ao Estudante” aborda as políticas e ações de suporte ao estudante, incluindo programas de orientação acadêmica e profissional, atendimento psicopedagógico e mecanismos de inclusão e permanência dos alunos no curso. Essas ações são fundamentais para garantir que os alunos possam superar dificuldades acadêmicas, pessoais e sociais, promovendo um ambiente inclusivo e favorável ao aprendizado (Veiga, 1995). Finalmente, a “Gestão do Curso” inclui a organização administrativa e pedagógica do curso. Esta seção descreve a composição e atribuições das coordenações e comissões responsáveis pela implementação e acompanhamento do PPC (Vasconcellos, 2016).

Em linhas gerais, além de orientar a execução do curso, o PPC serve como um instrumento de avaliação e revisão periódica. A cada ciclo de avaliação, os resultados são analisados e utilizados para atualizar e aprimorar o projeto pedagógico (Vasconcellos, 2016). Assim sendo, o PPC é um guia que norteia todas as ações educativas, buscando a eficácia do

processo de ensino-aprendizagem e preparando os alunos para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea.

3.3 CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E O TEMA HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO

Os currículos educacionais no Brasil, especialmente no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, devem refletir as diretrizes estabelecidas pelos PCN, DCNEM e BNCC, conforme destacamos. Além disso, um PPC deve integrar educação técnica e propedêutica, formando profissionais e cidadãos. Neste sentido, é essencial dialogar com as normativas e os PPC dos cursos abordados em nossa pesquisa para compreender como o tema da História do Movimento Operário está inserido nesses documentos.

3.3.1 Base Nacional Comum Curricular e a História do Movimento Operário

A BNCC estabelece diretrizes para o ensino médio que visam garantir uma formação integral dos alunos, abordando aspectos sociais, econômicos e políticos. No componente curricular de História, a BNCC enfatiza a importância de compreender as transformações econômicas e sociais e suas repercussões nas relações de trabalho e nas lutas por direitos. Assim sendo, a BNCC sugere que “o estudo do movimento operário deve integrar uma análise crítica das mudanças nas condições de trabalho ao longo da história e o impacto dos movimentos sociais na conquista de direitos trabalhistas e na formação da cidadania” (BNCC, 2018, p. 19).

A BNCC orienta que os currículos devem promover uma visão crítica das continuidades e rupturas na história do trabalho, auxiliando os estudantes a relacionarem as condições de trabalho atuais com as lutas históricas dos trabalhadores. Essa abordagem busca não apenas a compreensão dos eventos históricos, mas também a reflexão sobre como esses eventos moldam a realidade contemporânea dos alunos, desenvolvendo uma consciência crítica e cidadã. Dentro desse contexto, a Competência Geral 10 da BNCC destaca-se como relevante para a abordagem da História do Movimento Operário na educação profissional de nível médio.

A Competência Geral 10 propõe que os estudantes devam ser capazes de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” e “construir repertórios culturais, sociais, científicos e tecnológicos que lhes permitam compreender e intervir na realidade” (BNCC, 2018, p. 29). O tema do ensino sobre a

História do Movimento Operário remete à importância de uma formação crítica e cidadã, que ultrapasse a simples capacitação técnica dos estudantes. Assim, a Competência Geral 10 enfatiza a necessidade de formar cidadãos conscientes, capazes de entender as complexas relações sociais e históricas que moldam o mundo do trabalho.

A pesquisa que compara os parâmetros curriculares de um curso do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba pode problematizar como essa competência é efetivamente desenvolvida em ambos os contextos. Embora a BNCC proponha uma educação integral, questiona-se se os currículos das instituições em análise incorporam realmente a História do Movimento Operário de maneira a promover a compreensão crítica da luta de classes e das conquistas trabalhistas.

No caso da educação profissional, há uma tendência histórica de priorizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Essa prevalência pode resultar em uma abordagem superficial ou até mesmo na ausência do ensino da História do Movimento Operário, limitando a capacidade dos estudantes de compreender as dinâmicas sociais que influenciam o mundo do trabalho.

Portanto, ao analisar os currículos das duas instituições, a pesquisa deve investigar até que ponto o ensino do tema está alinhado com a Competência Geral. É crucial avaliar se os currículos promovem uma compreensão profunda das condições sociais e históricas que deram origem aos direitos trabalhistas, preparando os estudantes não apenas como futuros profissionais, mas também como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Essa análise permitirá verificar se a educação profissional oferecida pelas duas instituições em questão cumpre realmente o papel de desenvolver nos estudantes a capacidade de “compreender e intervir na realidade” de forma ética, democrática, e inclusiva, como propõe a BNCC, ou se ela se limita a uma formação técnica descontextualizada das realidades históricas e sociais.

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a História Movimento Operário

As DCNEM, conforme já explicitado, reforçam a necessidade de uma educação que promova a compreensão crítica das relações sociais e de trabalho. As Diretrizes orientam que os currículos devem incorporar o estudo dos movimentos sociais e das lutas dos trabalhadores, especialmente nas disciplinas de História e Sociologia. Além disso, buscam desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir criticamente sobre as relações de trabalho e os direitos

trabalhistas, preparando-os para atuar como cidadãos conscientes e ativos, capazes de compreender e intervir nas questões sociais e trabalhistas (DCNEM, 2012).

As DCNEM destacam a importância de contextualizar historicamente as relações de trabalho e as lutas dos trabalhadores, promovendo a compreensão das conquistas e desafios enfrentados pelos movimentos operários. A abordagem sugerida pelas DCNEM visa integrar o conhecimento histórico com a realidade social contemporânea, proporcionando aos alunos uma formação que combine conhecimento técnico e uma sólida base de entendimento social e político. As Diretrizes enfatizam que essa abordagem é essencial para formar cidadãos capazes de compreender e atuar sobre questões sociais e trabalhistas, promovendo a justiça social e a equidade. Registremos que a Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 (que definiu as DCNEM) estabelece a organização curricular em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e, Ciências Humanas, estando a temática que orientou esta pesquisa inserida nesta última área (DCNEM, 2012, p. 24-26).

A Diretriz 1 das DCNEM destaca a importância da articulação entre a formação técnica e a formação geral, enfatizando que o currículo deve oferecer uma formação integral que englobe tanto as habilidades técnicas específicas quanto uma formação crítica e reflexiva sobre a realidade social e histórica. Essa Diretriz é especialmente relevante ao considerar “a inclusão da história do movimento operário nos cursos de educação profissional de nível médio” (DCNEM, 2012, p. 28). A mesma Diretriz aponta para a necessidade de uma formação que não se limite apenas às competências técnicas, mas que também prepare os estudantes para compreender e intervir na sociedade de maneira crítica e consciente. Isso implica que o ensino da história do movimento operário deve ser integrado ao currículo dos cursos técnicos, não como um tópico periférico, mas como uma parte essencial da “formação geral que complementa a formação técnica” (DCNEM, 2012, p. 30). Entendemos, desta forma, que o conhecimento escolar sobre a História do Movimento Operário é relevante para os estudantes entenderem as condições sociais e históricas que moldaram o mundo do trabalho e as conquistas trabalhistas que impactam diretamente suas futuras carreiras.

No entanto, na prática, pode-se observar uma tendência de separar os conteúdos técnicos dos aspectos históricos e sociais no currículo da EPT. Essa separação pode levar a uma abordagem superficial das questões sociais e históricas, comprometendo a formação crítica dos alunos. A EPT, desta forma, ao focar exclusivamente nas habilidades técnicas, pode negligenciar a importância da compreensão do contexto histórico e social em que essas habilidades serão aplicadas. A ausência ou marginalização da história do movimento operário

no currículo pode limitar a capacidade dos estudantes de reconhecer a relevância das conquistas trabalhistas e das dinâmicas sociais que influenciam o mercado de trabalho.

3.3.3 O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros (IFPB) e a História do Movimento Operário

O Curso Técnico em Recursos Pesqueiros, na modalidade de ensino integrada, está inserido no eixo tecnológico de Recursos Naturais. Com duração de três anos, este curso é oferecido na unidade educacional do IFPB - Campus Cabedelo. A formação abrange uma carga horária total de 3.600 horas, das quais 400 horas são dedicadas às práticas profissionais. O curso é ministrado em período integral, com aulas nos turnos matutino e vespertino (PPC, 2016). O Curso, de acordo com seu PCC, tem por característica geral e objetivo principal:

Com uma estrutura curricular voltada para a realidade do cenário científico, técnico e econômico do setor da pesca e aquicultura, o objetivo do curso técnico em Recursos Pesqueiros é capacitar profissionais em consonância com a demanda do mercado e os últimos avanços tecnológicos, capazes de desenvolver atividades que contribuam para o setor pesqueiro, executando atividades integradas para o aproveitamento dos recursos naturais aquícolas (PPC, 2016, p. 22).

Ainda neste sentido:

Nesse cenário, entende-se que o Curso Técnico em Recursos Pesqueiros se caracteriza como promissor no que diz respeito à expectativa de emprego e valorização do profissional. Isso é perceptível ao se fazer a relação entre a demanda do mercado e a quantidade mínima de profissionais da área de cultivo de peixes e camarões, por exemplo, formados pelas instituições de ensino. Assim, este curso vem suprir demandas reais e urgentes (PPC, 2016, p. 23).

Registremos ainda que o PPC do referido Curso está alicerçado em uma concepção de trabalho “na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (PPC, 2016, p. 24). Nota-se, assim, que a temática aqui desenvolvida tem relação íntima com os pressupostos de uma EP em que temas ligados ao trabalho, trabalhadores, relações de produção, encontram-se em destaque em um sentido holístico. Quanto ao currículo integrado do curso, tem-se que:

[...] preconiza a articulação entre educação geral e formação profissional, com planejamento e desenvolvimento de Plano Pedagógico construído coletivamente, que remete a elaboração de uma matriz curricular integrada, consolidando uma perspectiva educacional que assegure o diálogo permanente entre saber geral e profissional e que o discente tenha acesso ao conhecimento das inter-relações

existentes entre o trabalho, cultura, a ciência e a tecnologia, que são os eixos norteadores para o alcance de uma formação humana integral (PPC, 2016, p. 25).

Na condição de curso profissional de nível básico, o PPC do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros estabelece que a prática profissional integra o currículo do curso, para relacionar teoria e prática em sua dimensão dialógica:

São momentos estratégicos do curso nos quais o estudante constrói conhecimentos e experiências por meio do contato com a realidade cotidiana das decisões. É um momento ímpar de conhecer e praticar in loco o que está aprendendo no ambiente escolar. Caracteriza-se pelo efetivo envolvimento do sujeito com o dia a dia das decisões e tarefas que permeiam a atividade profissional (PPC, 2016, p. 39).

O PPC do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros incorpora o estudo da História do Movimento Operário de maneira detalhada. Assim, no Plano de Disciplina (PD) de História do 1º ano do Ensino Médio, constam temas como a “Revolução Industrial”, “o surgimento do proletariado” e “as primeiras organizações de trabalhadores”. O foco está nas “lutas e conquistas dos trabalhadores no Brasil, com uma análise das implicações sociais e econômicas dessas mobilizações” (IFPB, 2016, p. 20). Enfatizamos que esta abordagem é consistente com as diretrizes da BNCC e das DCNEM, que promovem a compreensão crítica das transformações no mundo do trabalho e o papel dos movimentos sociais. Desta forma, o PPC permite aos alunos relacionarem as mobilizações históricas com as condições de trabalho atuais, alinhando-se à necessidade de desenvolver uma consciência crítica e cidadã. O estudo dos movimentos operários, conforme proposto pelo PPC, oportuniza aos alunos a compreensão das relações de trabalho, preparando-os para atuar no mundo do trabalho e na sociedade, de modo geral.

No Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros do IFPB – Campus Cabedelo, a disciplina de História é ofertada nos dois primeiros anos do Ensino Médio, com uma carga horária total de 167 horas, sendo 100 horas no 1º ano e 67 horas no 2º ano. Assim, não há oferta da disciplina no 3º ano. Quando comparada com outras disciplinas do eixo de Ciências Humanas, a carga horária de História é equivalente à de Geografia, que também totaliza 167 horas. No entanto, disciplinas como Sociologia e Filosofia apresentam uma carga horária total de 133 horas, com Sociologia sendo distribuída ao longo dos três anos e Filosofia sendo ofertada em todos os anos, embora com menor intensidade no 1º e 3º ano. Dessa forma, a carga horária de História e Geografia é maior que a de Sociologia e Filosofia, mas ambas não são ofertadas no terceiro ano, ao contrário das demais disciplinas de humanas.

O tema “História Social do Trabalho” é abordado no plano de disciplina de História ao longo do 1º e 2º ano. No 1º ano, os objetivos específicos incluem a relação entre o nascimento do capitalismo e as lutas contra a exploração econômica e social. O conteúdo programático explora as relações de poder na sociedade feudal, a gênese do capitalismo e as mudanças nas estruturas produtivas e no trabalho ao longo da história. Já no 2º ano, a disciplina foca na análise das transformações nas estruturas produtivas e no trabalho, contextualizando essas mudanças ao longo da história. O conteúdo aborda o desenvolvimento do capitalismo e suas implicações no trabalho e na economia global, inserindo o tema de maneira clara em uma perspectiva histórica. Assim, o curso assegura uma abordagem significativa sobre a História Social do Trabalho, correlacionando-a com as mudanças econômicas e sociais ao longo da história, conforme as diretrizes curriculares.

3.3.4 O Projeto Pedagógico de um Curso Integrado de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba e a História do Movimento Operário

O PPC do Curso Técnico Integrado em Comércio da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP) também integra o estudo do movimento operário no currículo de História. O PPC aborda as lutas sindicais, as conquistas trabalhistas e o desenvolvimento da consciência de classe. A análise das mobilizações dos trabalhadores e suas implicações sociais e econômicas é um componente central do currículo (ECITMOAP, 2024).

Pelo que observamos, tanto o PPC do IFPB quanto o da ECITMOAP estão alinhados com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelas DCNEM ao integrar o estudo da História do Movimento Operário em seus currículos. Assim sendo, ambos destacam a importância de compreender as lutas históricas dos trabalhadores e suas implicações para o mundo do trabalho contemporâneo. As abordagens dos PPC também permitem aos estudantes do Ensino Médio, em nosso entendimento, relacionarem os eventos históricos com as condições de trabalho atuais, desenvolvendo uma consciência crítica e cidadã, as quais, por sua vez, refletem as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, por exemplo.

Conforme a matriz curricular, o ensino de História está distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio, com uma carga horária total de 320 horas. No primeiro ano, são dedicadas 120 horas ao estudo de temas relacionados à História, enquanto no segundo e terceiro anos essa carga horária é de 100 horas para cada ano. Em comparação com outras disciplinas da área de Ciências Humanas, como Geografia e Sociologia, a carga horária de História se

destaca por sua extensão. Assim sendo, a disciplina de Geografia, por exemplo, possui uma carga horária de 240 horas ao longo dos três anos (distribuídas em 80 horas no primeiro ano e 80 horas nos dois anos subsequentes). Já Sociologia tem uma carga horária total de 160 horas (sendo 60 horas no primeiro ano e 50 horas em cada um dos anos seguintes). A comparação revela que o Ensino de História no curso Técnico Integrado em Comércio tem uma ênfase maior em termos de carga horária. Refletindo acerca da importância atribuída ao entendimento dos movimentos sociais e econômicos ao longo da formação dos estudantes, sobretudo em temas relacionados à luta de classes e às transformações sociais que influenciam a realidade econômica e laboral do Brasil e do mundo.

4 ESTRUTURANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO

4.1 TÍTULO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL (ENSINO MÉDIO)

4.1.1 O que é um Produto Educacional?

Produto Educacional (PE) é um termo que se refere a uma determinada estratégia metodológica de ensino ou, ainda, um recurso didático planejado para fomentar o ensino-aprendizagem de modo eficiente. Neste sentido, os PE podem assumir diversas tipologias (na forma de manuais didáticos, eventos acadêmicos, de jogos educativos, de ferramentas ou vídeos educacionais, de sequências didáticas, dentre outros tantos).

A proposta é que os PE sejam planejados enquanto estratégia metodológica que visa promover o ensino de conteúdo dos componentes curriculares e, neste tocante, ajudar a desenvolver conhecimentos, competências e habilidades junto ao extrato escolar ao qual se dirige. Trata-se de recursos educacionais importantes que oportunizam a educadores e estudantes o acesso à aprendizagem de boa qualidade.

4.2 TIPOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL ESCOLHIDO

4.2.1 Qual o tipo de Produto Educacional escolhido para o nosso trabalho?

A escolha de um PE, em maior ou menor grau, deve se adaptar ao(s) conteúdo(s) trabalhado(s) em sala de aula, seu(s) objetivo(s), a etapa de ensino do grupo, classe e alcance previstos. Neste sentido, o PE pelo qual optamos foi uma Sequência Didática (SD) acerca do tema “História do Movimento Operário no Brasil”, enfocando sua história e memória de luta e resistência.

4.2.2 Qual o conceito do tipo de Produto Educacional escolhido?

Como qualquer outro PE, entendemos que uma Sequência Didática deve estar afinada com o conteúdo, a maturidade do grupo classe a que se dirige (série, etapa e nível escolar), bem como com os objetivos a elas relacionados. Neste sentido, Araújo (2013, p. 323) alerta que as

SD são “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Segundo Ana Cláudia Pessoa (2014): “Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático”²⁹.

Ainda nesse sentido, Pessoa (2014) explana que a sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que possibilita antecipar os conteúdos a serem abordados em um período variável, dependendo do que os alunos precisam aprender. Essa estratégia envolve a mediação do professor e o monitoramento contínuo do progresso dos estudantes, realizado por meio de atividades avaliativas aplicadas ao longo e ao final da sequência.

Considerando isso, nossa proposta de SD, relacionada à História do Movimento Operário no Brasil, busca oferecer um caminho metodológico para que questões conceituais, interdisciplinares, sociais e históricas sobre o tema sejam abordadas em sala de aula, por professores e estudantes, ao longo de três encontros, conforme detalhado abaixo.

4.2.3 O tipo de Produto Educacional em questão é previsto pela Área de Ensino/Capes?

Sim, a Sequência Didática é uma tipologia de Produto Educacional reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como parte das produções acadêmicas para a Área de Ensino. Essa modalidade de Produto Educacional tem o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas, oferecendo um roteiro metodológico estruturado para aplicação em contextos educacionais específicos. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a Sequência Didática é amplamente aceita e valorizada, pois possibilita a conexão entre teoria e prática, promovendo inovações no ensino e atendendo às demandas pedagógicas da educação profissional e tecnológica. Além disso, essa tipologia de Produto Educacional reforça a contribuição prática e social da pesquisa acadêmica, alinhando-se às diretrizes da CAPES para a formação de mestres na área.

4.2.4 Qual a relação da tipologia escolhida para o Produto Educacional com a pesquisa?

Esta proposta de PE tem por objetivo amplo auxiliar a estudantes e aos docentes dos cursos técnicos integrados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos processos de

²⁹ PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Glossário Ceale**: verbete “Sequência didática”. 2014 Disponível em: <https://www.ce.f.uf.br/glossarioceale/verbos/se-didática>.

ensino e de aprendizagem dos conteúdos relativos ao Movimento de Trabalhadores Organizados, sua história e seu contexto atual.

4.3 ESTRUTURAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

4.3.1 Como foi desenvolvido o Produto Educacional?

Em síntese, planejamos o PE do presente trabalho na forma de uma Sequência Didática para ser operada em 04 (quatro) horas/aula a serem realizadas em sala de aula. Neste sentido, abordaram-se questões relativas a: 1. Conceitos de trabalho e de alienação do trabalho; 2. Luta e consciência de classe; 3. Organização sindical; 4. Direitos trabalhistas; e, 5. História social do trabalho no Brasil, dentre outros temas correlatos. Para isso, nos utilizamos tanto dos contextos históricos quanto de discussões conceituais e ainda de exemplos contemporâneos acerca dos fenômenos relativos aos trabalhadores.

4.3.2 Quais as etapas da Sequência Didática?

- 1º Momento. Tema: Conceitos de trabalho e de trabalho alienado;
- 2º Momento. Tema: Gênese do capitalismo industrial e do movimento operário;
- 3º Momento. Tema: História das lutas do Movimento Operário no Brasil;
- 4º Momento. Tema: Precarização do trabalho e movimentos sindicais na atualidade.

4.3.3 Onde foi aplicada a Sequência Didática?

A Sequência Didática foi implementada na disciplina de História, com a turma do Curso Técnico Integrado em Comércio, da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP), localizada no município de Sapé, na Paraíba (PB). A escolha dessa instituição permitiu abordar de forma contextualizada o tema da História do Movimento Operário, integrando aspectos técnicos e sociais ao currículo. A seguir, são apresentadas imagens da fachada da escola para melhor caracterização do ambiente em que o Produto Educacional foi aplicado.

Figura 1 – Fachada interna da Escola



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 2 – Parte externa da Escola



Fonte: Acervo do autor (2024).

4.3.4 Quais as articulações pedagógicas para o ensino, especificamente no campo de aplicação?

A proposta de SD apresentada também busca, em seu campo de aplicação, promover uma maior interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Isso se justifica pelo fato de o tema em questão, “Movimento dos Trabalhadores Organizados”, integrar o rol de conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Dessa

forma, a abordagem interdisciplinar favorece a construção de conexões significativas entre os saberes dessas disciplinas, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as múltiplas dimensões do tema e seu impacto na formação cidadã.

Figura 3 – Momento de aplicação da SD



Fonte: Acervo do autor (2024).

4.3.5 De que forma a Sequência Didática foi avaliada quando do término da aplicação?

A SD foi avaliada pelos estudantes que participaram das aulas e pelo professor de História da turma. No caso dos estudantes, foi aplicado um questionário digital, via Google Formulário, cujos resultados permitiram avaliar: 1. A aprendizagem efetiva dos temas apresentados na SD; e, 2. Uma avaliação, por parte dos estudantes, da experiência da SD *per si*. Neste último caso, foram avaliados os seguintes aspectos da SD: 1. Objetivos: clareza e efetividade na compreensão da proposta; 2. Conteúdos apresentados: conteúdo adequado e suficiente para atingir os objetivos; 3. Metodologia: se for adequada e em consonância com o conteúdo, se fomentou a participação dos estudantes; 4. Recursos didáticos: se foram eficazes para a apresentação e a compreensão dos conteúdos, e; 5. Avaliação: se os instrumentos de avaliação dos encontros 01 e 02 foram coerentes com os conteúdos trabalhados.

O questionário avaliativo dirigido aos estudantes foi composto por duas partes principais. A primeira, enfatizando as aprendizagens auferidas pela experiência com a SD, e; a segunda, avaliando-se a SD em sua estrutura. A primeira pergunta da Parte I foi: Você acredita que os temas abordados na Sequência Didática foram compreendidos de forma clara? Já as

opções de respostas foram: 1. compreendidos; 2. compreendidos parcialmente; e, 3. não foram compreendidos. No conjunto dos respondentes, 76,9% afirmaram ter compreendido os conteúdos, enquanto 23,1% afirmaram ter compreendidos parcialmente. Não houve respostas para a terceira opção.

A segunda pergunta da Parte I foi: O quanto você se sente capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a Sequência Didática em outras situações cotidianas ou em outras disciplinas? As opções de respostas foram: 1. capaz; 2. pouco capaz, e; 3. incapaz. Nas respostas, 30,8% afirmaram ser capazes, enquanto 69,2% afirmaram ser pouco capazes. Não houve respostas para a terceira opção. A terceira pergunta da Parte I foi: Em sua opinião, os temas apresentados na Sequência Didática foram relevantes para o seu aprendizado? As possibilidades de respostas foram: 1. relevante; 2. pouco relevante; e, 3. irrelevante. Nas respostas, todos os respondentes apontaram a primeira opção, denotando a importância desta temática no âmbito das aprendizagens significativas.

A primeira pergunta da Parte II foi: Os objetivos da Sequência Didática foram apresentados de forma clara e você conseguiu compreendê-los? Já as possibilidades de respostas foram: 1. sim, completamente; 2. em parte; e, 3. não consegui compreender. As respostas se configuraram da seguinte forma: 76,9% marcaram a primeira opção e 23,1% optaram pela segunda. Não houve respostas para a terceira opção. A segunda pergunta desta parte do questionário foi: Você considera que a escolha dos conteúdos apresentados foi adequada e suficiente para atingir os objetivos propostos? Opções de respostas: 1. adequados e suficientes; 2. inadequados, mas suficientes; e, 3. inadequados e insuficientes. A configuração das respostas foi: 92,3% e 7,7%, respectivamente. Novamente, não houve respostas para a terceira opção.

Na sequência das questões apresentadas, destacaram-se duas perguntas, a seguir: I. A metodologia utilizada durante a Sequência Didática foi apropriada e fomentou a sua participação nas atividades? Respostas possíveis: 1. apropriada e fomentou a participação; 2. apropriada, mas não fomentou a participação; e, 3. inapropriada e não fomentou a participação; II. Os recursos didáticos (slides, vídeos, textos de apoio) foram eficazes para a apresentação e compreensão dos conteúdos? Possibilidades de respostas: 1. eficazes; 2. pouco eficazes, e; 3. ineficazes. Em ambas as perguntas, 100% dos estudantes optaram pelas primeiras opções de respostas.

A última pergunta fechada da Parte II foi: As atividades aplicadas durante a Sequência Didática foram coerentes com os conteúdos trabalhados? Opções de respostas: 1. Sim; 2. não tenho certeza; e, 3. não. Neste caso, 92,3% responderam sim e 77% responderam à segunda

4. Os objetivos da Sequência Didática foram claros e atingíveis?

- Claros e atingíveis
 Claros, mas parcialmente atingíveis
 Nem claros, nem atingíveis

5. Você considera que os conteúdos apresentados foram adequados e suficientes para alcançar os objetivos propostos?

- Adequados e suficientes Adequados, mas insuficientes Inadequados e insuficientes

6. A metodologia utilizada foi adequada ao conteúdo e fomentou a participação ativa dos estudantes?

- Adequada e fomentou a participação
 Adequada, mas não fomentou a participação
 Inadequada e não fomentou a participação

7. Os recursos didáticos empregados (slides, vídeos, materiais de apoio, etc.) foram eficazes para a apresentação e compreensão dos conteúdos?

- Eficazes Pouco eficazes Ineficazes

8. Quanto à sua composição, a Sequência Didática apresenta partes (aulas) interligadas e coerentes?

- Sim Não tenho certeza Não

9. As atividades aplicadas foram coerentes com os conteúdos trabalhados na Sequência Didática?

- Sim Não tenho certeza Não

10. A apresentação estética e gráfica da Sequência Didática está apropriada de modo a tornar claro seu objetivo para que um docente a utilize?

- Sim Não tenho certeza Não

11. Quanto à composição da Sequência Didática, as atividades valorizam o conhecimento prévio dos(as) estudantes?

- Sim Não tenho certeza Não

As respectivas avaliações (dos estudantes e do docente) sobre a SD revelam uma convergência em alguns aspectos, como a clareza dos conteúdos e a relevância dos temas, mas também expõem divergências, especialmente na percepção sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Neste tocante, o docente reforçou a relevância teórica dos conteúdos, constatando que os alunos compreenderam os temas abordados, mas avaliou a capacidade de aplicação como moderada.

Já a avaliação estrutural da SD foi amplamente positiva. A clareza dos objetivos, a adequação dos conteúdos e a metodologia foram consideradas por ambas as partes. O docente destacou que os conteúdos eram adequados e suficientes para alcançar os objetivos propostos e a metodologia utilizada incentivou a participação ativa dos alunos, corroborando com a percepção dos estudantes. A utilização eficaz de recursos didáticos foi outro ponto de convergência nas avaliações. Essa harmonia nas avaliações indica que, apesar dos desafios na aplicabilidade da SD, sua estrutura e execução foram sólidas, no sentido de promover o aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo centrou-se no ensino do tema História do Movimento Operário, no currículo do Ensino Médio, com foco na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa destacou a necessidade de explorar o tema como ferramenta fundamental para a formação crítica dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e históricas que influenciam o mundo do trabalho e a sociedade.

Ao comparar os planos pedagógicos de cursos técnicos integrados da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa (ECITMOAP) e do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Cabedelo), verificou-se que, as abordagens encontram-se, de modo geral, alinhadas às diretrizes curriculares nacionais. Contudo, em se tratando de educação técnica integrada ao Ensino Médio, a premissa do trabalho como princípio educativo reforça a pertinência de ampliar o ensino da História das Lutas Trabalhistas e a consciência de classe de maneira cada vez mais efetiva.

A partir desse diagnóstico, o Produto Educacional (PE) desenvolvido – uma Sequência Didática sobre a História do Movimento Operário no Brasil – se apresenta como uma proposta prática para auxiliar os docentes na abordagem deste conteúdo de forma contextualizada, significativa (considerando-se o contexto de precarização do trabalho e enfraquecimento das instituições sindicais, por exemplo) e crítica. Essa Sequência Didática foi organizada visando fomentar discussões que ampliem a percepção dos estudantes sobre o mundo do trabalho, suas lutas e direitos.

Neste sentido, considerando seu todo (dissertação e PE), este trabalho reforça a importância de conectar o currículo escolar às demandas e realidades sociais. O tema abordado é essencial não apenas para a formação de profissionais tecnicamente competentes, mas também de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade social e ética. Assim, o estudo objetivou contribuir para o campo do Ensino de História, oferecendo subsídios para a valorização dos movimentos sociais na formação educacional e na construção de uma consciência histórica e de classe.

Em relação ao Produto Educacional (PE) desenvolvido, a proposta de uma Sequência Didática sobre a História do Movimento Operário no Brasil foi pensada para auxiliar docentes no ensino deste tema nas turmas do Ensino Médio Integrado. O PE foi estruturado em quatro momentos didáticos que abordam desde os conceitos de trabalho e alienação até a precarização do trabalho e os movimentos sindicais contemporâneos. A escolha da Sequência Didática como PE mostrou-se adequada, a julgar pela avaliação realizada por estudantes e docente, considerando-se que ela permite uma organização do conteúdo que permite aos estudantes a compreensão do tema.

A aplicação da Sequência Didática na turma do Curso Técnico Integrado em Comércio da ECITMOAP permitiu que os alunos se apropriassem de um conhecimento histórico e conceitual fundamental para compreender as dinâmicas do mundo do trabalho. Reforcemos que, a avaliação do PE

nos permite inferir sobre a relevância deste PE, no sentido de sua capacidade de contextualizar a História dos Trabalhadores com a realidade atual, estimulando nos alunos a reflexão sobre as transformações sociais e econômicas que impactam suas vidas e o mundo do trabalho.

Por fim, ao desenvolver esta pesquisa e o PE dela derivada, reafirmamos a importância de destacar, sobretudo no ensino técnico integrado ao Ensino Médio, a História do Movimento Operário. Em tempos de precarização das condições de trabalho e enfraquecimento da consciência de classe, essa temática se mostra ainda mais relevante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e do papel social que desempenham no mundo do trabalho e na sociedade da qual fazem parte. A educação, nesse sentido, deve não apenas preparar o aluno para o mercado, mas também capacitá-lo a entender as dinâmicas que moldam suas condições de vida e trabalho.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, J. N. M. M.; SANTOS, R. M. B. Estratégias de controle das classes perigosas: o ensino profissional do Império à República. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 183-207, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40501>
- ALGUACIL, G. J. Nuevos Movimientos Sociales: Nuevas Perspectivas, Nuevas Experiencias, Nuevos Desafíos. **Polis: Revista Latino-americana**, v. 17, n. 11, p. 1-32 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/4554>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- ALVES, D. J. Notas para o estudo do trabalho industrial urbano: o princípio educativo da “escola para todos” a partir da modernidade. **Revista Trabalho Necessário**, v.18, n. 35, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40491>
- ANDREWS, K. T. Social Movements and Policy Implementation: The Mississippi Civil Rights Movement and the War on Poverty, 1965 to 1971. **American Sociological Review**, v. 66, n. 1, p. 71, Fev. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2657394>
- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.3.3.1.322-334>
- ARAÚJO, R. L. de. **Ensino de História**: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7603/1/2012-TESE-RLARAUJO.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- ARCHIBUGI, D. How Social Movements Can Save Democracy: Democratic Innovations from Below. **International Affairs**, v. 96, n. 6, p. 1668-1970, Nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ia/iaa184>
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BATALHA, C. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BENFORD, R. D.; HUNT, S. A. Dramaturgy and Social Movements: The Social Construction and Communication of Power. **Sociological Inquiry**, v. 62, n. 1, p. 36–55, jan. 1992. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1992.tb00182.x>
- BOITO JR., A. **Sindicalismo e política neoliberal no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 14.723**, de 14 de março de 2023. Dispõe sobre as cotas no ensino federal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 mar. 2023. Seção 1, p. 1-2. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Documento Introdutório. Brasília, DF: MEC, 1997. 54 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 3 mai. 2023. □

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer N. 03/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635>. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/PROEP/SEMTEC. Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 8 mai. 2023. □

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.

CADARSO, P.-L. L. Principales Teorías Sobre El Conflicto Social. **Norba Revista de História**, v. 15, 237–54, 2001. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9560/1/0213-375X_15_237.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

CANDIOTTO, C.; BASTOS, C. L.; CANDIOTTO, K. B. B. **Fundamentos da pesquisa científica**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CASTELLUCCI, A. O Partido Socialista do Brasil: sujeitos, projetos e ação político-eleitoral (1925-1926). **Varia História**, n. 77, p. 517-557, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752022000200007>

CAVAZZANI, A. L.; CUNHA, R. P. da. **Ensino de história: itinerário histórico e orientações práticas**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CONNAC, S. **La Coopération, Ça s'apprend**. Paris: ESF Sciences Humaines, 2020.

COSER, L. A. **The Functions of Social Conflict**. London: Paperback, 1998. (Edited by Volumen 90681 de A Free Press).

COSTA, L. C. A.; MELLO, L. I. A. **História Geral e do Brasil: da pré-história ao século XXI**. São Paulo: Scipione, 2008.

DIANI, M. The Concept of Social Movement. **The Sociological Review**, v. 40, n. 1, p. 1–25, fev. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb02943.x>

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, G. G. *et al.* Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/tp.v28i2.52761>

GALVÃO, A. O movimento sindical frente ao governo Lula: dilemas, desafios e paradoxos. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, n° 14, p. 131-150, 2006. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-036/574.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GIANNOTTI, V.; LOPES NETO, S. **CUT por dentro e por fora**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. **Opsis**, Catalão-GO, v. 14, n.1, p. 262-281, jan./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/o.v14i1.29000>

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAMANN, U.; TÜRKMEN, C. Communities of struggle: the making of a protest movement around housing, migration and racism beyond identity politics in Berlin. **Territory, Politics, Governance**, v. 8, n. 4, p. 515-531, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/21622671.2020.1719191>

JOHNSTON, H. 2016. **Culture, Social Movements and Protest**. London: Routledge, 2016.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KROMYDAS, T. Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. **Palgrave Communications**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução – elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MASSIP-BONET, C. **Competències per Transformar El Món**. Publicacions Editorial Graó. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

MEDEIROS NETA, O. M. *et al.* Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **Holos, [S. l.]**, v. 4, p. 223–235, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981>

MIDTBUST, L. G. H.; DYREGROV, A.; DJUP, H. W. Communicating with children and adolescents about the risk of natural disasters. **European Journal of Psychotraumatology**, v. 9, supl. 2, p. 1429771, Fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1429771>

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONEDERO, J. C. 15M and Indignant Democracy: Legitimation problems within Neoliberal Capitalism. In: PEREIRA-ZAZO, Óscar; TORRES, Stevan L. **Spain after the Indignados/15M Movement**. New York: Springer International Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19435-2>

NASCIMENTO, J. M. do. **Ensino profissional brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios**. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 76–98, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v25i2.63681>

NENI, J.; MARTINS, C. Capitalismo no Brasil. In: SOUZA, Maria (Org.). **Economia brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Xamã, 1996. p. 16-35.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAGÈS, J. S. A. *et al.* **Les Qüestions Socialment Vives i l'ensenyament de Les Ciències Socials**. Barcelona: Servicio de Publicaciones, 2012.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>

PILETTI, N. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCKWELL, E. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 120, p. 697-713, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANDIN, B. Continuity and Change: Social and Political Space for Children and Childhood. *In*: SANDIN, Bengt. **Schooling and State Formation in Early Modern Sweden**. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

SANTANA, W. P.; PINTO, U. A.; A prática profissional de Pedagogos/as TAEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma revisão de literatura (2008-2023). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-21, e16094, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.16094>

SANTOS, A. N. dos; TAHIM, A. P. V. de O.; MARINHO, G. S. (Orgs.) **Educação**: Perspectivas e Reflexões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros**

orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercados de Letras, 2004.

SELL, J. A. From Social Conflicts to Human Rights: The Normative Meaning of Human Rights in Rainer Forst. **Veritas (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 64, n. 2, p. e32885, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.2.32885>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. **Teorias do currículo:** uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SIMÃO, A. **Sindicato e estado.** São Paulo: Dominus, 1966.

SOARES JR., N. E. As diretrizes curriculares da educação profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 61–75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12517>. Acesso em: 31 abr. 2024.

STAMATTO, M. I. S. Experiências escolares para a infância desvalida – Brasil Imperial (1822-1889). **Holos [S. l.]**, v. 5, p. 22-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4685>

STUTTGEN, K. *et al.* Whether, when, and how to communicate genetic risk to minors: "I wanted more information but I think they were scared I couldn't handle it". **Journal of Genetic Counseling**, v. 30, n. 1, p. 237-245, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/jgc4.1314>

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>

THÉNARD-DUVIVIER, F. *et al.* **L'Enseignement Des Questions Socialement Vives En Histoire et Géographie:** Actes Du Colloque. v. 1, Paris : ADAPT, 2008.

TONUCCI, F. ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? **Investigación en la Escuela**, [S. l.], n. 68, p. 11–24, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** Do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2016.

VEIGA, I. P. (org.), **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas SP: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática para Ensino da História do Movimento Operário no Brasil (Ensino Médio)

Rondinelli de Carvalho Silva (mestrando)

Paulo Henrique Marques de Q. Guedes (orientador)

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Instruções:

➤ Prezado(a) estudante, leia atentamente cada pergunta e escolha a opção que melhor representa sua avaliação em relação a Sequência Didática de aulas realizadas sobre A História do Movimento Operário no Brasil.

➤ O objetivo deste questionário é avaliar e validar a referida Sequência Didática a qual se trata de um Produto Educacional relacionado a uma pesquisa de mestrado intitulada “**O ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**: comparação entre os parâmetros curriculares de um curso do Instituto Federal da Paraíba e de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba”, realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

➤ O questionário será respondido a partir de solicitação de consentimento mediante “Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido” para que a pesquisadora se utilize dos dados das respostas do questionário. No caso de estudantes menores de idade, o Termo deve ser assinado também por seus tutores.

Parte I: Aprendizagem efetiva dos temas

1. Você acredita que os temas abordados na Sequência Didática foram compreendidos de forma clara?

- () Compreendidos
- () Compreendidos parcialmente
- () Não foram compreendidos

2. O quanto você se sente capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a Sequência Didática em outras situações cotidianas ou em outras disciplinas?

- () Capaz
- () Pouco capaz
- () Incapaz

3. Em sua opinião, os temas apresentados na Sequência Didática foram relevantes para o seu aprendizado?

- () Relevantes
- () Pouco relevantes
- () Irrelevantes

Parte II: Avaliação da Sequência Didática

4. Os objetivos da Sequência Didática foram apresentados de forma clara e você conseguiu compreendê-los?

- Sim, completamente
- Em parte
- Não consegui compreender

5. Você considera que a escolha dos conteúdos apresentados foi adequada e suficiente para atingir os objetivos propostos?

- Adequados e suficientes
- Inadequados, mas suficientes
- Inadequados e insuficientes

6. A metodologia utilizada durante a Sequência Didática foi apropriada e fomentou a sua participação nas atividades?

- Apropriada e fomentou a participação
- Apropriada, mas não fomentou a participação
- Inapropriada e não fomentou a participação

7. Os recursos didáticos (slides, vídeos, textos de apoio) foram eficazes para a apresentação e compreensão dos conteúdos?

- Eficazes
- Pouco eficazes
- Ineficazes

8. As atividades aplicadas durante a Sequência Didática foram coerentes com os conteúdos trabalhados?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

9. Se desejar, utilize este espaço para deixar comentários ou sugestões sobre a Sequência Didática.)

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática para Ensino da História do Movimento Operário no Brasil (Ensino Médio)

Rondinelli de Carvalho Silva (mestrando)

Paulo Henrique Marques de Q. Guedes (orientador)

AVALIAÇÃO DO(A) DOCENTE

Instruções:

➤ Prezado(a) docente, leia atentamente cada pergunta e escolha a opção que melhor representa sua avaliação em relação a Sequência Didática sobre A História do Movimento Operário no Brasil.

➤ O objetivo deste questionário é avaliar e validar a referida Sequência Didática a qual se trata de um Produto Educacional relacionado a uma pesquisa de mestrado intitulada “**O ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**: comparação entre os parâmetros curriculares de um curso do Instituto Federal da Paraíba e de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba”, realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

➤ O questionário será respondido a partir de solicitação de consentimento mediante “Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido” para que a pesquisadora se utilize dos dados das respostas do questionário.

Parte I: Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes

1. Em sua avaliação, os estudantes demonstraram ter compreendido de forma efetiva os temas abordados na Sequência Didática?

- () Sim
() Apenas parcialmente
() Não

2. Como você avalia a capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a Sequência Didática em outras situações cotidianas ou outras disciplinas?

- () Elevada
() Moderada
() Baixa

3. No seu entendimento, os temas apresentados na Sequência Didática foram relevantes e contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos estudantes?

- () Relevantes e contribuintes
() Pouco relevantes e contribuintes
() Irrelevantes

Parte II: Avaliação da Sequência Didática**4. Os objetivos da Sequência Didática foram claros e atingíveis?**

- Claros e atingíveis
- Claros, mas parcialmente atingíveis
- Nem claros nem atingíveis

5. Você considera que os conteúdos apresentados foram adequados e suficientes para alcançar os objetivos propostos?

- Adequados e suficientes
- Adequados, mas insuficientes
- Inadequados e insuficientes

6. A metodologia utilizada foi adequada ao conteúdo e fomentou a participação ativa dos estudantes?

- Apropriada e fomentou a participação
- Apropriada, mas não fomentou a participação
- Inapropriada e não fomentou a participação

7. Os recursos didáticos empregados (slides, vídeos, materiais de apoio, etc.) foram eficazes para a apresentação e compreensão dos conteúdos?

- Eficazes
- Pouco eficazes
- Ineficazes

8. Quanto a sua composição, a Sequência Didática apresenta partes (aulas) interligadas e coerentes?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

9. As atividades aplicadas foram coerentes com os conteúdos trabalhados na Sequência Didática?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

10. A apresentação estética e gráfica da Sequência Didática está apropriada de modo a tornar clara seu objetivo para um docente que venha a utilizá-la?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

11. Quanto a composição da Sequência Didática, as atividades valorizam o conhecimento previo dos(as) estudantes?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

12. As atividades podem ser adaptadas e utilizadas todos os anos do Ensino Médio?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

13. Quanto a composição da Sequência Didática, explícita, na apresentação da, a origem, os objetivos e o público-alvo do Produto Educacional?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

14. As unidades (aulas) que compõem a Sequência Didática permitem pensar o tema a partir de processos educativos crítico-reflexivos?

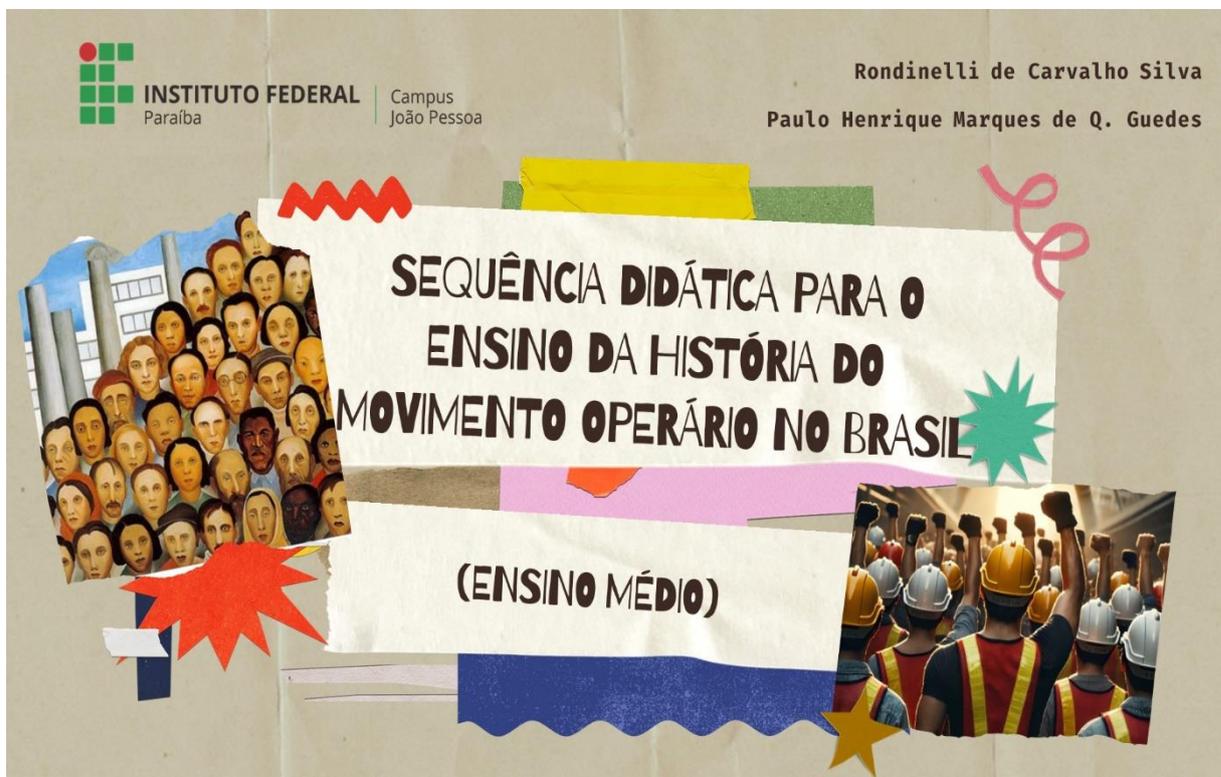
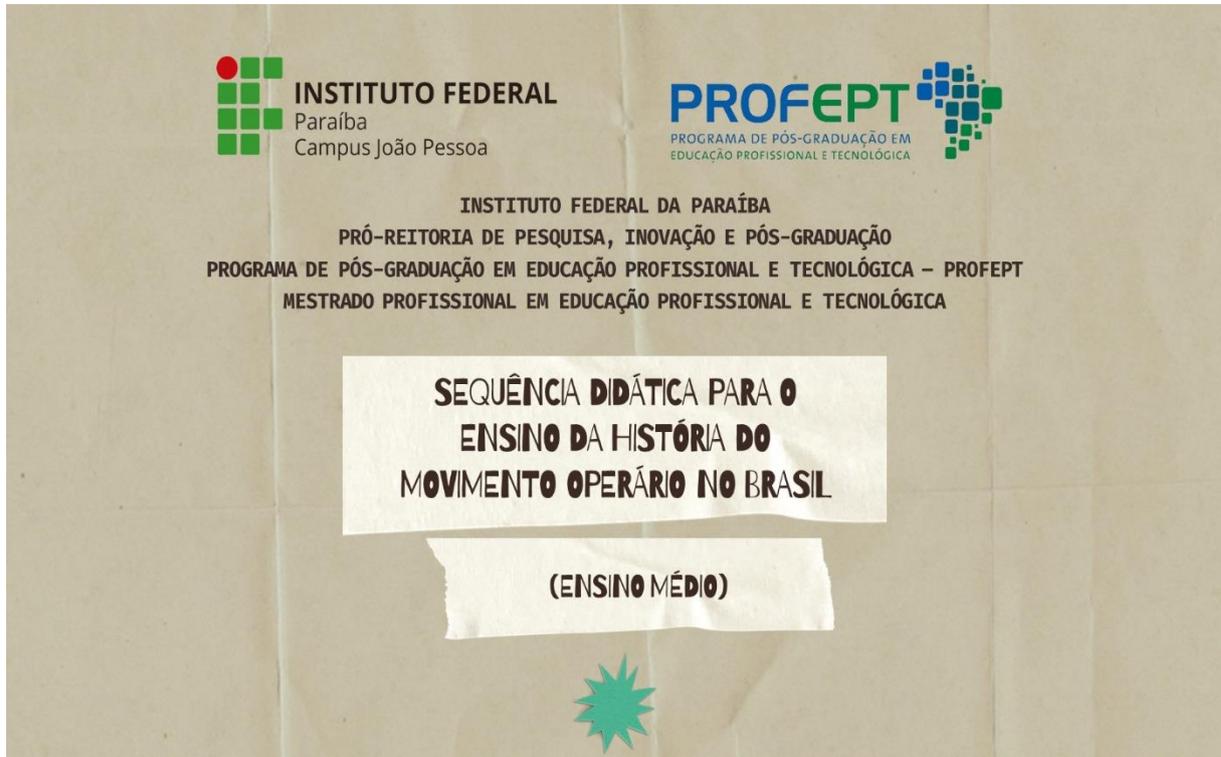
- Sim
- Não tenho certeza
- Não

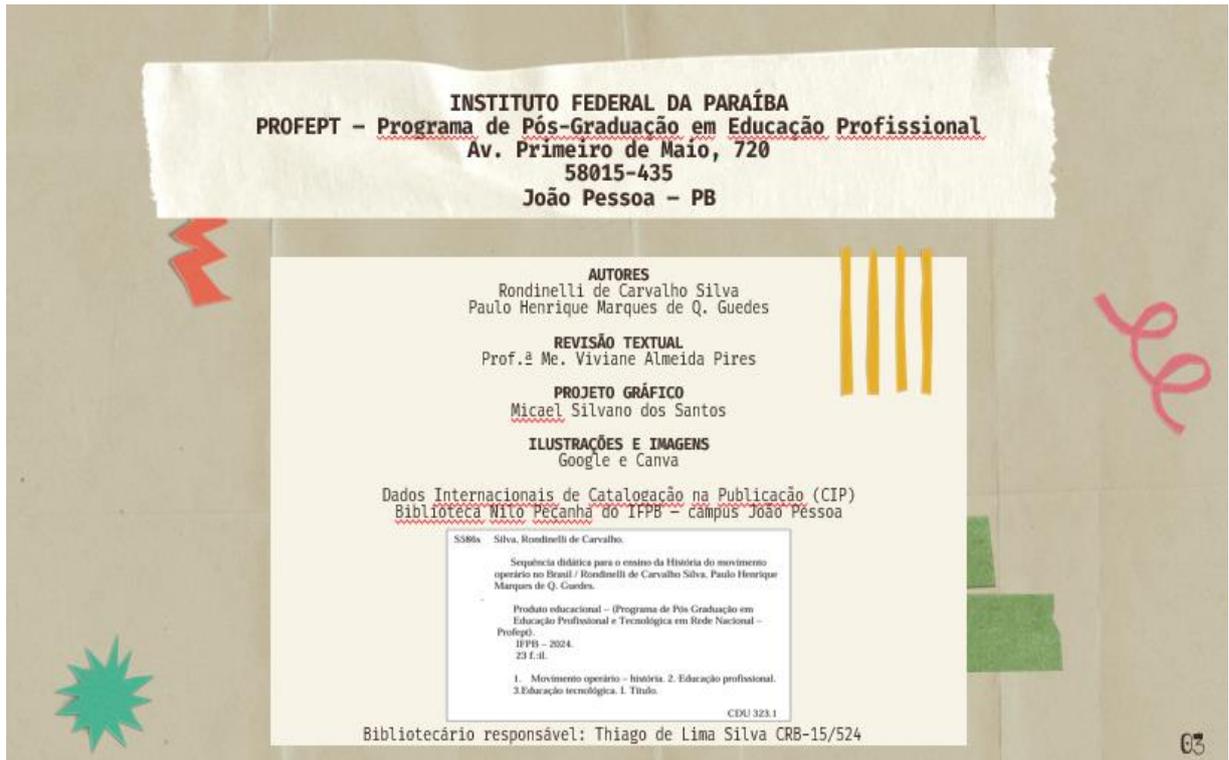
15. Quanto a composição da Sequencia Didática, apresenta os conteúdos de forma objetiva?

- Sim
- Não tenho certeza
- Não

Se desejar, utilize este espaço para deixar comentários ou sugestões sobre a Sequência Didática e sua aplicação em sala de aula.

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL





DADOS GERAIS



Nível	Ensino Médio
Modalidade	Educação Profissional
Carga Horária	04h/a
Área	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Componente Curricular	História
Tema	História do Movimento Operário no Brasil
Área do conhecimento/Capes	Ensino
Categoria	Material didático-pedagógico – Produto Educacional (PE)
Tipologia do recurso	Sequência Didática
Público-alvo	Estudantes de Cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio
Avaliação	Pelos sujeitos do campo empírico (estudantes e docente)
Validação	Pela banca examinadora
Potencial para integração disciplinar direta	Ciências Humanas e suas tecnologias (disciplinas de Geografia Humana, Sociologia, Filosofia e Ética Profissional).

05

OBJETIVOS

1

Compreender os conceitos de trabalho e de trabalho alienado bem como suas consequências sociais;

2

Apresentar o contexto em que surgiram o capitalismo industrial e do movimento operário;

3

Conhecer as principais lutas e marcos históricos do movimento operário no Brasil;

4

Discutir a importância do movimento de trabalhadores organizados nos dias atuais, bem como o contexto de forte precarização do trabalho pelo qual o país vem passando.

06

APRESENTAÇÃO



Esse Produto Educacional (PE) é parte da pesquisa realizada no Mestrado do Programa da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa (Instituição Associada), intitulado “O ensino sobre a História do Movimento Operário na Educação Profissional de Nível Médio: comparação entre os parâmetros curriculares de um curso do Instituto Federal da Paraíba e de uma Escola Técnica Estadual da Paraíba”, o qual foi aplicado em uma turma de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Registramos que Produto Educacional é um termo que se refere a uma estratégia metodológica de ensino ou, ainda, um recurso didático planejado para fomentar o ensino-aprendizagem de modo eficiente e voltado para a promoção de aprendizagens significativas¹. Os PE podem assumir diversas tipologias (na forma de manuais didáticos, eventos acadêmicos, jogos educativos, cursos de curta duração, ferramentas ou vídeos educacionais, sequências didáticas, dentre outros tantos).

¹Teoria desenvolvida originalmente na década de 1960, pelo psicólogo americano David Paul Ausubel. Trata da relação entre novos conhecimentos e saberes prévios dos estudantes. Tem por princípio que a aprendizagem significativa ocorre efetivamente quando a estrutura cognitiva já existente é pressuposto fundamental na assimilação de novos conhecimentos. Assim sendo, nesta SD busca-se relacionar os conteúdos concernentes a História do Movimento Operário com as compreensões e vivências dos estudantes quanto ao mundo do trabalho atualmente estabelecido, incentivando-os a estabelecerem conexões entre isso e o que estão aprendendo. Sobre o tema, ver Sousa e Silvano, 2018.

APRESENTAÇÃO



A escolha de um PE, em maior ou menor grau, deve ocorrer no sentido de se adaptar ao(s) conteúdo(s) trabalhado(s), seu(s) objetivo(s), bem como à etapa de ensino do grupo classe e do alcance previsto. Neste sentido, o presente PE é uma Sequência Didática (SD) acerca do tema “História do Movimento Operário no Brasil”.

A presente SD – relacionada à temática do Movimento Operário no Brasil – objetiva proporcionar um caminho metodológico para que às variadas e importantes questões conceituais, interdisciplinares, sociais e históricas concernentes ao tema possam ser trabalhadas em sala de aula por professores e estudantes, no conjunto de quatro momentos (aulas), conforme detalhado abaixo.

Neste sentido, abordam-se questões relativas a: **1.** Conceitos de trabalho e de alienação do trabalho; **2.** Gênese do capitalismo industrial e do movimento operário (conceitos de luta de classe e consciência de classe); **3.** Organização sindical e direitos trabalhistas; **4.** História social do trabalho no Brasil. Para isso, nos utilizamos tanto dos contextos históricos quanto de discussões conceituais e, ainda, de exemplos contemporâneos quanto aos temas trabalhados.

APRESENTAÇÃO



A SD ora apresentada tem também por objetivo pedagógico, em seu campo de aplicação, promover uma maior interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, visto que o tema em questão, “Movimento dos Trabalhadores Organizados”, faz parte do rol de conteúdos comuns as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, cada uma delas consideradas em seu campo, com suas abordagens e especificidades epistemológicas. Neste sentido, a proposta que apresentamos permite, a nosso entender, um movimento didático de integração disciplinar, nessa área, norteado pelo supracitado tema.

Por fim, registramos que este PE foi aplicado na disciplina de História, em turma do Curso Técnico Integrado em Comércio, da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Odilon Alves Pedrosa – ECITMOAP (município de Sapé-PB)².

² O PE foi devidamente avaliado pelos estudantes e docente da turma em que foi aplicado. Os resultados da avaliação se encontram devidamente registrados na dissertação vinculada a este material didático.

AULA 01

1º MOMENTO:

TEMA: Conceitos de trabalho e de trabalho alienado



Primeiro
Passo

Apresentação do docente e da proposta didática desenvolvida com os estudantes do grupo classe;



Segundo
Passo

Apresentação de slides sobre os conceitos de trabalho e de trabalho alienado, destacando sua historicidade;



Terceiro
Passo

Exibição de parte de vídeo acerca do trabalho alienado, bem como de trechos de texto sobre o conceito de trabalho;



Quarto
Passo

Interação com o grupo classe no sentido de refletir sobre as consequências do trabalho alienado para os trabalhadores.

AULA 01

- Slide com o título “Conceitos de Trabalho e de Trabalho Alienado” (Apêndice 01);
- Trecho do filme “Tempos Modernos”, de 1936. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=KPgxcacat-zYo>. Acesso em: 30 jul. 2024;
- Texto “O que significa ‘trabalho alienado’? A atualidade de uma categoria de Marx”. Fonte: MARTINS, Maurício Vieira. O que significa “trabalho alienado”? A atualidade de uma categoria de Marx. ANPOF, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-que-significa-trabalho-alienado-a-atualidade-de-uma-categoria-de-marx>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LINK DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

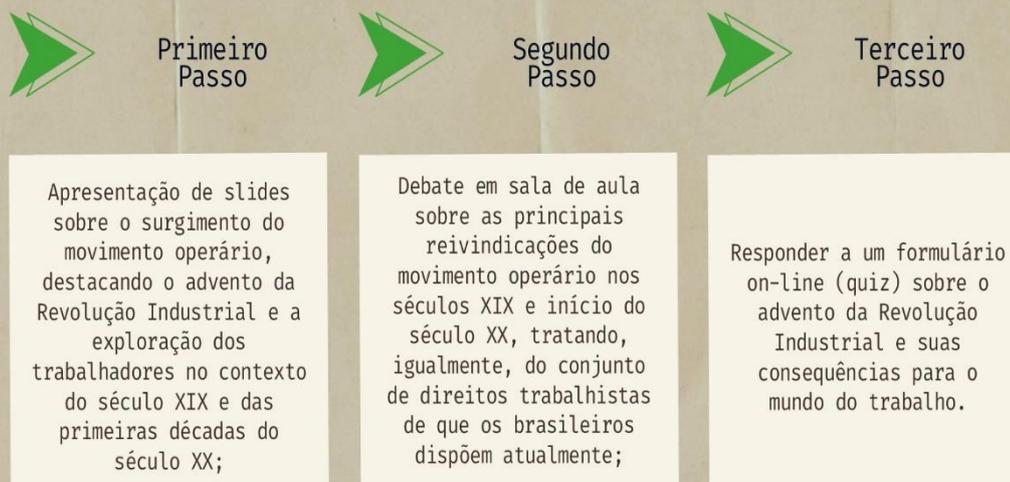


11

AULA 02

2º MOMENTO:

TEMA: Gênese do capitalismo industrial e do movimento operário



12

AULA 02

- Slide com o título “Gênese do capitalismo industrial e do movimento operário” (Apêndice 02).
- Texto jornalístico: “Saiba quais são os 14 principais direitos trabalhistas”. Fonte: JUSBRASIL. Saiba quais são os 14 principais direitos trabalhistas. 2023. Disponível em: [Apresentação do docente e da proposta didática a ser desenvolvida com os estudantes do grupo classe](#); Acesso em: 30 jul. 2024.
- Quiz sobre “Revolução Industrial e do movimento operário” (Apêndice 03).

LINK DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2



13

AULA 03

3º MOMENTO:

Tema: História das lutas do Movimento Operário no Brasil



Primeiro
Passo

Exibição de trechos de vídeo sobre as lutas do movimento operário no Brasil;



Segundo
Passo

Leitura de trecho de documento histórico sobre a importância dos movimentos de trabalhadores organizados na defesa dos direitos dos trabalhadores;



Terceiro
Passo

Interação com a turma acerca da importância histórica e social das lutas do movimento operário para a conquista de direitos para os trabalhadores brasileiros;

14

AULA 03

- Slide com o título “História das lutas do Movimento Operário no Brasil” (Apêndice 04).
- Vídeo documentário sobre a Greve Geral de 1917 no Brasil. Produção da TV Senado. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=9SCfzzW4jvw>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- Documento Histórico: Jornal A Batalha, de 1919. Fonte: Confederação Nacional do Trabalho. A Batalha, 1919, ano I, n. 239. Biblioteca Digital da UNESP: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/75974650-2a32-4dce-8439-8ab867e8ad37>. Acesso em: 19 jul. 2024 (Anexo 01).

LINK DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

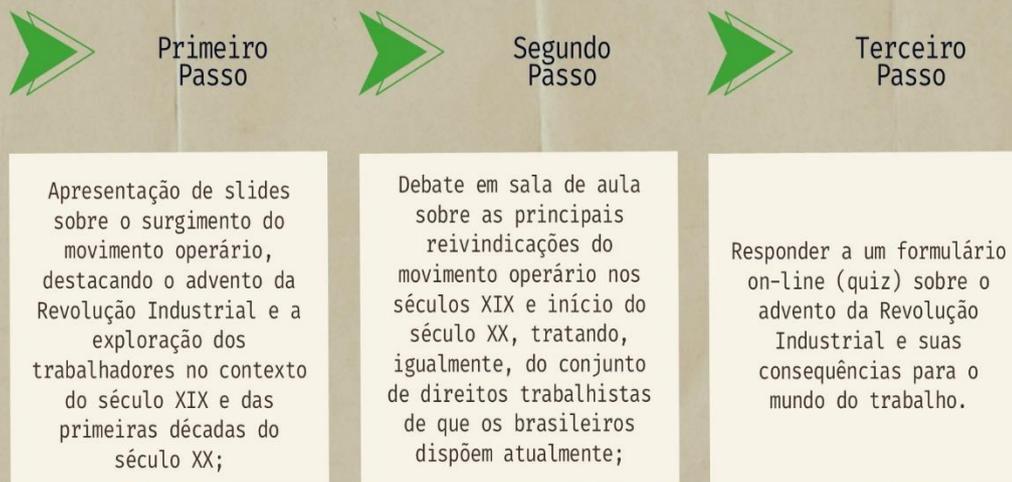


15

AULA 04

4º MOMENTO:

Tema: Precarização do trabalho e movimentos sindicais na atualidade



16

AULA 04

- Slide com o título “Precarização do trabalho e movimentos sindicais na atualidade” (Apêndice 05).
- Matéria jornalística: Estudo revela precarização das condições de trabalho de motoristas e entregadores por aplicativos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15073-estudo-revela-precarizacao-das-condicoes-de-trabalho-de-motoristas-e-entregadores-por-aplicativos>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- Memes sobre a precarização do trabalho (Anexo 02).

LINK DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4



17

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.3.3.1.322-334>

ARAÚJO, R. L. de. **Ensino de História**: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7603/1/2012-TESE-RLARAUJO.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BATALHA, C. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 14 mai. 2023.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CAVAZZANI, A. L.; CUNHA, R. P. da. **Ensino de história**: itinerário histórico e orientações práticas. Curitiba: InterSaberes, 2017.

FREIRE, G. G. *et al.* Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

18

APÊNDICES

QUIZ: Aula 03

TEMAS: Revolução Industrial e Movimentos de Trabalhadores Organizados

- Dentre as alternativas abaixo, qual aquela que define o que foi a Revolução Industrial?
 - Um movimento artístico que surgiu na Europa durante o século XVIII
 - O processo de transformação das técnicas de produção, marcado pelo uso intensivo de máquinas e pelo surgimento das indústrias
 - Um movimento de independência que ocorreu na América Latina no século XIX
- Dentre os principais impactos da Revolução Industrial na sociedade, podemos destacar:
 - O aumento do poder dos monarcas
 - A urbanização, com o crescimento das cidades
 - A eliminação do comércio internacional
- Nos primeiros tempos da Revolução Industrial, aponte, dentre as alternativas abaixo, aquela que corresponde a principal fonte de energia que alimentava as indústrias:
 - Petróleo
 - Energia elétrica
 - Carvão
- No capitalismo, a relação entre empregador e empregado pode ser definida da seguinte forma:
 - O empregado detém a propriedade dos meios de produção
 - O empregador oferece salário em troca da força de trabalho do empregado
 - O Estado controla diretamente todas as relações de trabalho
- Dentre as características que definem o sistema capitalista, qual delas poderíamos identificar abaixo:
 - Propriedade coletiva dos meios de produção
 - Planejamento centralizado da economia
 - Busca pelo lucro e propriedade privada dos meios de produção
- Dentre as alternativas abaixo, qual aquela que define o que foi o movimento ludita?
 - Uma organização política que defendia o sufrágio universal
 - Um movimento de trabalhadores que destruíam máquinas, acreditando que nelas estava a causa principal do desemprego
 - Um grupo que lutava pela abolição da escravidão na Inglaterra
- Qual das alternativas abaixo define melhor qual era o principal objetivo do movimento cartista:
 - A destruição das máquinas e o retorno ao trabalho manual
 - A conquista de direitos políticos, como o voto para todos os homens adultos
 - A separação da Igreja e do Estado na Inglaterra
- O Movimento Cartista, que marcou a história da Inglaterra na primeira metade do século XIX, objetivou:
 - limitar os poderes dos monarcas em prol do Parlamento.
 - obtenção do voto secreto e universal para os homens, independente da condição social.
 - eliminação da monarquia, substituindo-a por um sistema republicano.
- Entre as demandas do movimento cartista, estava:
 - A abolição da propriedade privada
 - A jornada de trabalho de 8 horas e salários justos
 - A criação de um parlamento de trabalhadores e o fim das máquinas
- Qual foi uma das consequências dos movimentos ludita e cartista para a sociedade inglesa?
 - O fortalecimento das leis que protegiam os direitos dos trabalhadores
 - A diminuição do papel do parlamento inglês na política
 - O colapso da economia industrial na Inglaterra

19

ANEXOS



<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/75974650-2a32-4dce-8439-8ab867e8ad37> acessado em: 02/09/2024

20

ANEXOS

MEMES: Aula 04

TEMA: Precarização do trabalho na atualidade:



<https://x.com/humorpolitico/status/1295348608464752640?lang=fi> acessado em : 02/09/2024



https://x.com/J_LIVRES/status/1275082404235931650 acessado em : 02/09/2024

ANEXOS



<https://www.acaricatura.com.br/copia-publicacoes-2> acessado em : 02/09/2024



<https://www.sinposba.org.br/index.php/2019/11/13/prec-arizacao-em-duas-rodas-pedalar-10-horas-todo-dia-para-ganhar-menos-que-o-minimo/> acessado em 02/09/2024

ANEXOS



<https://x.com/ojotacamelos/status/1211677941358305280>
 acessado em : 02/09/2024



<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-maquina-oculta-de-propaganda-do-ifood/> acessado em:
 02/09/2024

A central collage on a textured background. In the center is the logo of "INSTITUTO FEDERAL Paraíba Campus João Pessoa", consisting of a grid of green squares with a red square at the top left. To the top left is a torn paper effect showing a banner that says "1º DE MAIO". To the top right is a graphic of a rocket launching from a laptop screen, surrounded by various icons like a target, a lightbulb, and a gear. To the bottom left is a collage of many human faces. To the bottom right is a graphic with a red banner that says "MOVIMENTO OPERÁRIO" and a drawing of a worker in a hard hat with a raised fist.