



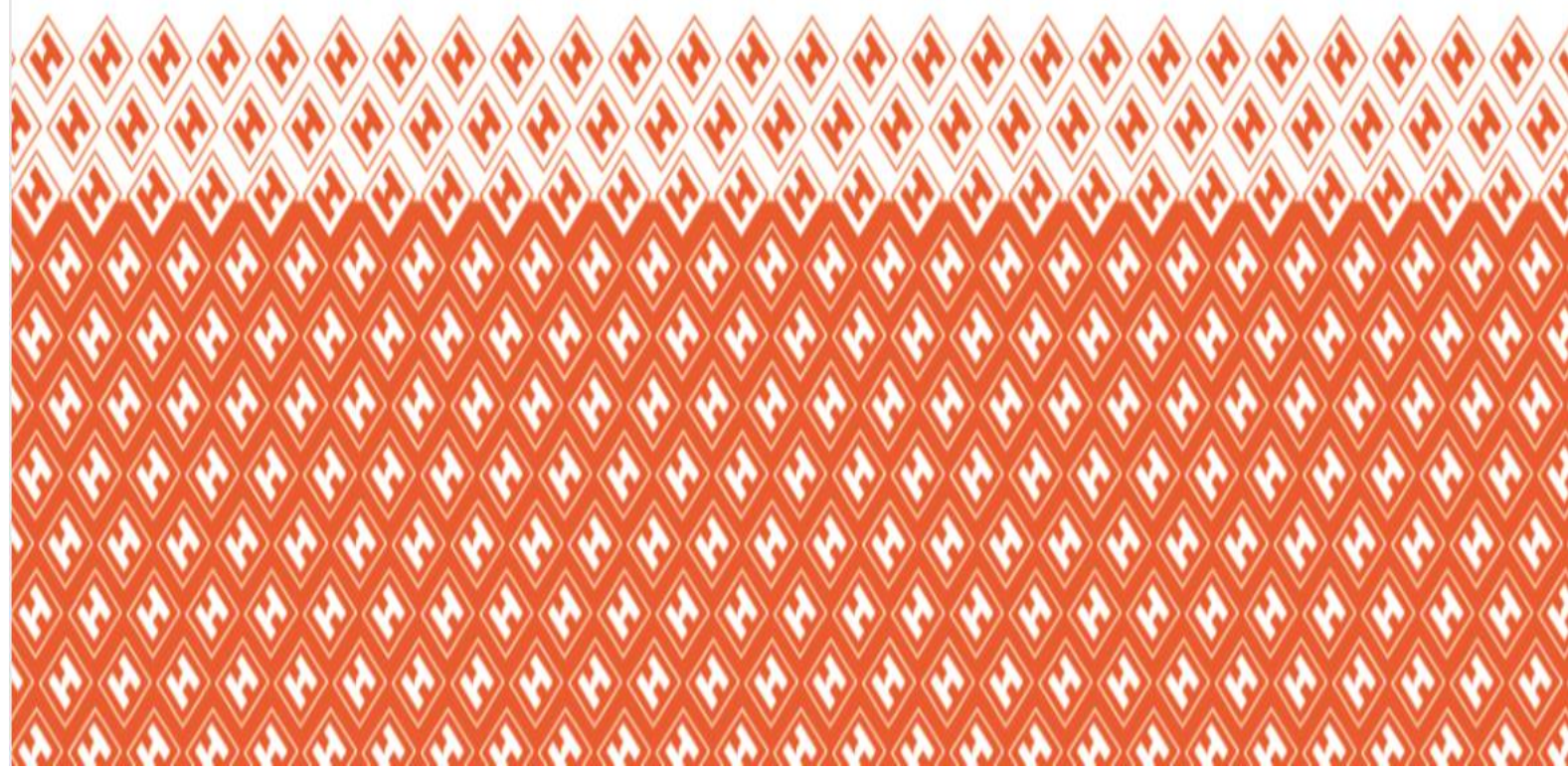
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RUYDEMBERG TRINDADE JUNIOR

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE
DO GUIA DE TURISMO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Outubro / 2021



RUYDEMBERG TRINDADE JUNIOR

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE
DO GUIA DE TURISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins.

SALVADOR/BA
2021

RUYDEMBERG TRINDADE JUNIOR

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE
DO GUIA DE TURISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins

Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

Prof. Dra. André de Almeida Rego

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio financeiro.

À minha família por todo apoio neste e em todos os outros projetos. Inês e Rafa pela consultoria remota sempre disponível em deliciosas ligações; Vitor pelas frutíferas discussões e Carol pelo rigoroso suporte ético e estético, sem o qual o trabalho não seria concluído. À Tati, Junior, Juninho, Gabi e Davi, Jú e Gui, pelo carinho permanente. Cauê Grassi, Nina Inez e Maria Inez, por toda alegria que despejam nos meus dias.

À minha companheira Marcia, pelo apoio incondicional em todos esses anos, pelas conversas, sugestões, risos, toda ajuda que me permitiu a dedicação necessária para concluir mais essa etapa de minha vida. À Mary e Jantonio (*in memoriam*) pela enorme generosidade.

Aos meu pais (*in memoriam*), as duas pessoas mais fantásticas que já conheci e que hoje sobrevivem no que há de bom em mim.

À minha orientadora, Luciana Martins, a grande responsável pelos méritos dessa pesquisa, dela saíram as boas ideias, os acertos. Não apenas indicou o caminho como também percorreu conjuntamente, com disponibilidade permanente.

À toda comunidade do Navarro de Britto, especialmente os estudantes, atores deste trabalho. À Silvana pela compreensão e apoio, cuja sensibilidade me permitiu conciliar o trabalho com os estudos. Aos meus colegas, especialmente Udi, Cristiano, Requião e Geraldo, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Ao programa ProfHistória/Uneb, especialmente os professores Cristiane, Gledson e Edite, cujas aulas fomentaram minha paixão pelo Ensino de História. Agradeço enormemente pelos saberes compartilhados.

À turma de 2018 do ProfHistória, figuras fantásticas com quem tive o prazer de compartilhar as alegrias, tristezas e os finais de semana de uma pós-graduação. Adrielle, Ronaldo, Demetrius, Nunes, Dani, Lú, Sol, Adriano, Valter, Fábio, tenho orgulho de vocês.

Aos demais amigos, de São Lazaro e do Imbuí, pelos contatos sempre alegres.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do programa de mestrado ProfHistória/Uneb. A partir do problema de pesquisa, no qual identificamos a ausência de componentes curriculares que abordem história nos currículos dos cursos profissionalizante de guia de turismo da rede de educação do estado da Bahia, buscou-se elaborar uma proposta de intervenção e aplicação pedagógica que contemple construções e discussões sobre história da Bahia. Para tanto, contamos com contribuições de pesquisadores da Pedagogia, do Ensino de História e do Turismo. Recorrendo à metodologia da pesquisa-aplicação em educação, mais especificamente a Design Based Research, desenvolvemos a solução mediadora de aprendizagem no formato de videoaulas colaborativas que foram postadas em um site elaborado com o propósito de abrigar informações referentes à pesquisa. Trata-se de uma construção não linear, fundamentada na interação e colaboração entre o pesquisador, estudantes, professores e profissionais guias de turismo, de acordo com a perspectiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky. Reivindica-se ainda a perspectiva da História Pública, considerando a preocupação em alcançar o público mais amplo, por meio de estratégias como a síntese de discussões através de resumos esquematizados.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação profissionalizante. Pesquisa-aplicação em educação. Guia de turismo.

ABSTRACT

The following dissertation is inserted in the line of research Historical Knowledges in the School Space on Master's Program ProfHistória/Uneb. From the research problem, which we had identified the absence of curricular contents that address history in the curriculum of professional courses for tourism guides in the educational system of the state of Bahia, we intended to elaborate a proposal for intervention and pedagogical application that contemplates constructions and discussions about the history of Bahia. Therefore, we had been supported by contributions from researchers from Pedagogy, History Teaching and Tourism. Using the Design Based Research, we developed the mediating learning solution in the format of collaborative video classes that were posted on a website designed with the purpose of host information related to the research. It is a non-linear development, based on interaction and collaboration between the researcher, students, teachers and professional tour guides, in line with Lev Vygotsky's socio-constructivist perspective. It also claims the perspective of Public History, considering the concern to reach a wider audience by using strategies such as the synthesis of discussions through schematic summaries.

Keywords: History Teaching. Vocational education. Design Based Research. Tourism guide.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Interatividade socioconstrutivista no contexto educacional	88
Figura 2	Orientações gerais: professores e estudantes	99
Figura 3	Orientações pedagógicas x aplicação x aplicação nas videoaulas	100
Figura 4	Saberes do Turismo – Orientações x aplicação.	101
Figura 5	Temas e localidades propostos por estudantes	102
Figura 6	Interações de ciclos sistemáticos de elaboração	104
Imagem 1	Interface do site <i>Aulas de História para Guias de Turismo</i>	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Componentes curriculares do curso Guia de Turismo	58
Quadro 2	Respostas dos estudantes	95
Quadro 3	Sugestões dos Guias de turismo	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	O HISTÓRICO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA BAHIA	18
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	25
2.1.1	Ensino Profissionalizante na Primeira República	26
2.1.2	Governo Vargas e Redemocratização pós Vargas	27
2.1.3	Ditadura Militar	28
2.1.4	Redemocratização, governo FHC e a nova LDB	30
2.1.5	Os Governos Lula e Dilma	33
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA	36
2.3	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	44
3	O TURISMO E A FORMAÇÃO EM TURISMO NA CAPITAL DA BAHIA	52
3.1	CONSOLIDAÇÃO DA BAHIA COMO DESTINO TURÍSTICO	52
3.2	FORMAÇÃO EM TURISMO NA CIDADE DE SALVADOR	53
3.2.1	Formação técnica de nível médio	55
3.2.1.1	CEEP Empreende Bahia	61
3.2.1.2	CEEP Luiz Navarro de Britto	64
4	QUAL HISTÓRIA ENSINAR? CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	69
4.1	PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS	69
4.2	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA	74
4.3	O TURISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: PONTOS DE CONVERGÊNCIA	80
5	O CAMINHO QUE SE CONSTRÓI: A METODOLOGIA, OS SUJEITOS, O ROTEIRO E AS RESPOSTAS QUE SE APRESENTAM NO SEU DECURSO	88
5.1	CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES, PROFESSORES E GUIAS DE TURISMO	93
5.2	AULAS QUE TOMAM FORMA	103
5.2.1	Povos Indígenas no território de Salvador	105
5.2.2	Colonização da cidade de Salvador nos seus primeiros cinquenta anos	107
5.2.3	Ciclo de análises: a polifonia tomando forma	108
5.2.4	Fundação de Salvador	109
5.2.5	Revoltas na cidade de Salvador	110
5.2.6	O carnaval da cidade de Salvador	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

O Governo do Estado da Bahia tem buscado ampliar de forma significativa a oferta de vagas na Educação Profissional, processo marcado, especialmente, pela criação da Superintendência de Educação Profissional, a Suprof (hoje Suprot), em 2007. A partir de então, articulou-se a implementação de cursos profissionalizantes que dialogassem com as demandas próprias de cada contexto para atender à complexidade que envolve pensar tal atividade em um estado de dimensão tão extensa.

Foi nesse cenário que o Colégio Estadual Luiz Navarro de Britto tornou-se o Centro Estadual de Educação Profissionalizante em Gestão, Negócios e Turismo Luiz Navarro de Britto, por portaria datada de nove de novembro de 2012.

A definição do eixo tecnológico *Gestão, Negócios e Turismo* para o Centro encontra consonância com as características do bairro de Salvador onde está instalado, a Lapinha. Trata-se uma área que, além da intensa atividade comercial nas proximidades, é circunvizinha dos bairros mais tradicionais do Centro Histórico, como Maciel (Pelourinho), Santo Antônio Além do Carmo e Liberdade. A região também recebe anualmente um grande fluxo de pessoas na Festa do 2 de Julho, que marca as comemorações pela Independência da Bahia, cuja concentração ocorre na Lapinha desde o século XIX, contando, inclusive, com uma estátua em homenagem a Maria Quitéria, heroína popular do processo de libertação.

Essas características envolvem o espaço e os frequentadores em uma teia de eventos que, de forma direta e indireta, ligam-se à atividade turística. Sendo assim, o curso de Guia de Turismo passou a ser ofertado em 2018, na modalidade Profissionalizante Subsequente – Prosub, contando com turmas nos três turnos de funcionamento escolar.

Na medida em que a gestão escolar, os docentes e discentes passaram a atuar na execução do curso, alguns problemas foram sendo apresentados, cuja percepção se tornou mais aguda na medida em que o curso descolou-se do planejamento e se tornou prática efetiva. Nesse contexto, uma questão ganhou grande relevância, especialmente por indicações realizadas com constância pelos próprios estudantes: a falta de componentes curriculares que abordassem temáticas históricas; ausência que se apresentava sempre que aulas práticas ou teóricas demandavam o entendimento de questões ligadas a patrimônios materiais e imateriais, personagens históricos, contextos de outrora, bem como diversos outros elementos que demandassem uma discussão contextualizada historicamente.

A ausência dos componente curriculares pode ser estendida às demais instituições que ofertam o curso de Guia de Turismo no estado da Bahia, na medida em que, conforme constatado em pesquisa preliminar, a grade de componentes curriculares encaminhada pela Suprot é a mesma, não havendo margem para que os Centro de Educação possam realizar alterações.

No decorrer do processo descrito acima, teve início minha atuação junto ao curso de Guia de Turismo, através da docência no componente curricular *Metodologia do trabalho científico*. A proposta é, dentre outras atribuições, orientar os estudantes na produção de pesquisas que convergissem na produção de um trabalho de conclusão de curso, TCC. Esse trabalho seria realizado de forma acordada com o professor de TCC da unidade escolar, em princípio, um especialista com formação específica na área do Turismo.

Em função da minha área de origem – graduação em História e Especialização em História Social e Econômica do Brasil – as discussões que ocorriam durante as aulas convergiam para temáticas ligadas ao campo da história, sobretudo pela necessidade já citada, da parte dos estudantes, de compreensão de determinados elementos do passado que deram origem a patrimônios explorados pela atividade turística na atualidade. Com essa tendência, as primeiras propostas de pesquisa surgiram na convergência entre história e turismo: a criação de roteiros turísticos que se amparassem em temáticas históricas, a exemplo da escravidão e da história do subúrbio de Salvador.

Esse movimento reforçou ainda mais, nos estudantes, a necessidade de pautar de maneira formal e curricular a história, de modo a permitir a supressão daquela demanda que, com frequência, se apresentava. Porém, diante do engessamento da matriz curricular imposta pela Secretaria de Educação, reagi à inquietação inserindo, de forma esporádica, questões ligadas à história da Bahia nas aulas, com o intuito de auxiliar na construção das pesquisas que os estudantes passaram então a realizar.

A partir do meu ingresso no *Programa ProfHistória*, e considerada a inserção na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, as possibilidades de reflexão em torno do problema de pesquisa sobre a carência de componentes curriculares que abordem História na formação de Guia Turístico fomentou o interesse pelo desenvolvimento de videoaulas para atender a demanda por complementação curricular. Esse desafio conduziu a um mergulho de forma sistemática, especialmente amparada na bibliografia.

Com base nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivo principal a elaboração de uma proposta de aplicação pedagógica, por meio de videoaulas construídas de forma não linear e disponibilizadas em um *site* construído no contexto da pesquisa, que contemple construções e discussões sobre história de Salvador, direcionada à complementação dos currículos dos cursos de formação em guia de turismo das escolas profissionalizante da Rede Pública estadual na cidade. Ampara-se, para tanto, em discussões realizadas a partir da legislação da educação profissionalizante, na literatura que aborda o Ensino de História, nas proposições da História Pública, nas discussões do Turismo Cultural, e, por fim, nas pesquisas de História Local.

A aplicação pedagógica, conforme mencionado, foi viabilizada por meio da criação de um repositório de videoaulas, construídas com o envolvimento de diversos atores que atuaram na pesquisa, tais como estudantes, professores, guias e pesquisadores. Tal escolha possibilita a flexibilidade de aproveitamento por docentes e discentes, que poderão utilizá-lo de acordo com as necessidades específicas de cada Centro de Educação.

Importante mencionar que a *Internet* é um meio amplamente utilizado por estudante de diversas idades, com vídeos acessados por terminais como microcomputadores e, sobretudo, *smartphones*, cuja utilização tem se tornado cada vez mais popular, ocupando espaço de centralidade nas formas de comunicação disponíveis na atualidade. A plataforma *Google site*, que abriga as videoaulas, permite ainda a circulação das aulas por diversos outros meios, a partir dos *links* gerados por cada vídeo, podendo ser repassados em aplicativos como *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*.

A opção pelas videoaulas como solução mediadora de aprendizagem fundamenta-se na urgência do problema observado na formação do curso de Guia de Turismo, daí a busca por essa possibilidade resolutiva que permite atuar da forma mais pragmática possível, não dependendo de grande mobilização institucional para ser posta em prática. É importante destacar que um *site* foi criado para disponibilizar a fundamentação da pesquisa, no qual, além das próprias videoaulas, estão expostos a proposta pedagógica que a lastreou e demais materiais de estudo, como documentos e textos relativos às temáticas abordadas.

Assim, tem-se por ponto de partida a hipótese que propõe o ensino de história como elemento fundamental para o cumprimento das exigências curriculares da educação profissionalizante, apresentadas tanto pela legislação regulatória, quanto pelas reflexões acadêmicas de teóricos que estudam a modalidade.

Nesse caso, apresenta-se o grande desafio de discutir e propor aulas de história para a educação profissionalizante e, mais especificamente, para estudantes que atuarão no segmento do turismo. O primeiro passo na busca dessa construção foi compreender o histórico e o currículo da modalidade. Historicamente, a educação profissional foi compreendida como um espaço de correção e assistencialismo, destinado ao atendimento dos desvalidos. No século XX, essa tendência passou a mudar na medida em que as conjunturas econômicas exigiram maior qualificação formal da mão de obra, por isso os arranjos legais foram operados como respostas às demandas do mercado.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e, especialmente, dos documentos que regulamentaram a legislação a partir dos anos 2000, foram intensos os debates em torno da educação profissional, especialmente pelo esforço de pesquisadores acadêmicos em defesa da formação do trabalhador, que o permita ir além do cumprimento das exigências diretas de sua função, e da possibilidade de uma educação que garanta lidar com a complexidade das exigências apresentadas pelo mercado de trabalho, assim como com o mundo no seu entorno, isto é, educação que contemple sua cultura, seus saberes, a necessidade de intervenção social e a contextualização de sua própria existência. Vale lembrar que tais discussões repercutiram, em alguma medida, no documento referência para a educação profissional no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissionalizante (BRASIL, 2012), formuladas em 2012, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Tamanhas demandas constituem-se como um imenso desafio àqueles que concebem o processo de formação profissional, desde legisladores e gestores, até os docentes e discentes. Estes, que estão na ponta do processo, ressignificam as políticas formuladas no campo propositivo.

Diante do problema, indicativos de solução se apresentam: o ensino de história coloca-se como fecunda possibilidade. Compreendemos que a educação profissional deve considerar as demandas do mundo do trabalho, mas, em igual medida, as da sociedade, ou seja, a formação de um cidadão ciente de seu papel social. Sendo assim, ainda explorando o papel que o ensino de história pode ocupar no atendimento às Diretrizes Curriculares para Educação Profissionalizante, cito Circe Bittencourt (2009, p. 121) que, traçando um histórico do papel da História no passado, conclui que hoje “[...] a História deve contribuir para a formação do ‘cidadão crítico’, termo vago, mas indicativo da importância da disciplina”. A pesquisadora

refina ainda mais as proveitosas possibilidades no cruzamento entre os dois campos ao tratar do papel da história local, concluindo que “[...] o papel do ensino de história na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local” (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Como é possível avaliar, há convergência entre os propósitos do ensino de história e as demandas da educação profissionalizante. A presente pesquisa propõe, dessa forma, o ensino de história como elemento fundamental para o cumprimento das exigências das Diretrizes que amparam a educação profissional no Brasil e converge para anunciar sua centralidade na formação, em específico, do Guia de Turismo. Assim, garante-se, a um só tempo, a demanda pela formação de um indivíduo na sua integralidade, ciente de sua historicidade e capaz de ler o mundo no seu entorno, bem como o atendimento de questões que se relacionam com o efetivo exercício laboral, dadas as questões que envolvem a relação entre a história e o segmento profissional do turismo.

O alcance dos objetivos pretendidos com a pesquisa foi permitido com a estruturação de sua execução a partir de três questões norteadoras: (1) Como a legislação e a literatura tem abordado, historicamente, a questão do currículo da educação profissionalizante e como se relaciona com a expansão da rede profissionalizante na Bahia?, (2) Como se configuram os cursos direcionados ao turismo da rede pública de educação profissionalizante da Bahia e como os componentes de história são apresentados nesse contexto? e por fim, (3) Como desenvolver um repositório de aulas de história da Bahia que atenda à proposta de complementação curricular no curso técnico da área de turismo?

Por conseguinte foi possível estabelecer os seguintes objetivos específicos: compreender as características da formação profissionalizante no Brasil e na Bahia e as discussões e conceitos que abordam seu currículo; entender quais demandas busca-se atender com os cursos de guias de turismo em Salvador, levantando nas unidades escolares ofertantes sua estrutura curricular e como estão ocorrendo as discussões sobre história, e identificar o tipo de formação que atende aos propósitos da pesquisa, construindo o *design* da proposta de complementação curricular.

Conforme descrito acima, a execução da pesquisa está fundamentada a partir dos debates e compreensões de algumas categorias conceituais da pesquisa: currículo e legislação da educação profissional, Ensino de História, História Pública, História Local e Turismo. Os conceitos abordados em cada um deles foram utilizados na análise dos levantamentos de base

empírica, sobretudo pelas possibilidades abertas pela grande quantidade de estudos em cada segmento.

No decorrer do trabalho serão apresentadas as discussões e contribuições em torno de cada uma delas, entretanto, previamente, com o propósito de iniciar o delineamento dos propósitos da pesquisa, é importante destacar que se reivindica o posicionamento enquanto um trabalho de História Pública. Sua metodologia privilegia o contato com diversos agentes envolvidos nos processos abarcados pela temática tratada, configurando-se como construção, em alguma medida, coletiva. Também volta-se para convergir para uma proposta de divulgação via videoaulas publicadas na internet, cujo objetivo é alcançar um público ampliado.

Nesse caso, vale deixar clara a proposta da História Pública, conforme tratada por Florez (2014, p. 6), ao citar a definição construída pela Universidade de Nova York para apresentação de seu programa de pós-graduação: “Al hacer énfasis en el contexto público de la investigación, la historia pública forma historiadores para transformar su investigación y de esta manera alcanzar audiencias más allá de la academia”¹. Delineando ainda melhor a noção, Andrade e Andrade (2016, p. 176) afirmam que “[...] o que se procura é precisamente o cruzamento de fronteiras entre as áreas de conhecimento e de atuação, acadêmicas ou não, o intercâmbio entre professores e estudantes, pesquisadores e profissionais [...]”.

Assim, a pesquisa assume o compromisso com a necessidade de ultrapassar os limites habitualmente respeitados pela produção acadêmica, na medida em que busca sistematizar seus resultados numa exposição a partir de uma linguagem de fácil acesso e compreensão, as videoaulas. Com isso, encontra-se consonância com a ideia de que, “[...] conforme avaliam alguns autores, existe uma demanda social enorme por história” (MALERBA, 2014, p. 32).

O capítulo dois da dissertação, *O histórico e o currículo da Educação Profissional no Brasil e na Bahia*, trata dos procedimentos iniciais para tornar o trabalho possível. Inicialmente, a pesquisa bibliográfica investigou estudos que discutem a educação profissionalizante, além da documentação que no passado e hoje normatiza a modalidade, com o propósito de amparar, do ponto de vista teórico, o passo seguinte da pesquisa: a pesquisa no campo empírico. O capítulo está dividido em 3 partes: *Educação profissional no Brasil*, *Educação profissional na Bahia* e *O currículo da educação profissional*. A ideia foi aprofundar os conhecimentos para assim permitir uma intervenção contextualizada.

¹ “Ao dar ênfase ao contexto público da investigação, a história pública forma historiadores para transformar sua investigação e, dessa maneira, alcançar audiência mais além da academia” (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 176. Tradução nossa)

Importante lembrar que, tratando-se da educação profissional, a produção é bastante ampla, cobrindo diversos aspectos, tais como a legislação, histórico e proposições metodológicas. Parte dela ganha contorno institucional com produções do próprio Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), e de Universidades e Institutos Federais de Ensino.

Quanto à documentação, foi realizada uma minuciosa consulta nos documentos que amparam a educação profissionalizante na Bahia, balizados por diretrizes nacionais. Por exemplo, tem-se a Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Profissionalizante no país. No plano estadual, tem-se os Decretos nº 10.955, de 2007, e nº 11.355, de 04 de dezembro de 2008, que criaram a SUPROF (atualmente chamada SUPROT) e as instituições de ensino que ofertariam as vagas da educação profissionalizante, os Centros Estaduais de Educação Profissionalizante (CEEP) e os Centros Estaduais Territoriais de Educação Profissionalizantes (CETEP), além da Portaria SEC/Ba 8.676/09, que definiu o modelo administrativo destas escolas.

Assim, com o contexto definido, os procedimentos de investigação ocorreram nos centros profissionalizantes que ofertam o curso de guia de turismo na cidade de Salvador, o CEEP Luiz Navarro de Britto e o CEEP Empreende Bahia. A coleta dos dados aconteceu a partir do contato com a documentação que formaliza o curso, além da investigação sobre a concretização de sua oferta, como o plano de curso, estrutura de componentes curriculares e ementas; além de entrevistas com gestores e coordenadores.

O capítulo três, *O turismo e a formação em Turismo na capital da Bahia*, foi escrito a partir do cruzamento das informações da legislação normativa com a realidade encontrada nos dois Centros de Educação e investigou como toda a produção legal e teórica é ressignificada na ponta, na interação entre a escola e os estudantes. Buscou-se, no diálogo entre as informações obtidas a partir de entrevista com gestores e coordenadores e documentos gerados pelos Centros de Educação, entendimento mais profundo e completo do contexto que se apresentava. Nesse caso, em relação aos documentos, partiu-se de perguntas como: Quem o produziu?, Qual o propósito buscou?, A quem se destinava? e Fundamentou-se em quê?.

Para inserir esse levantamento em uma teia maior de cursos diversos de formação em turismo na cidade, o capítulo contou ainda com a contextualização que levou em conta os

demais cursos existentes, de nível superior ou técnico de nível médio da rede privada, para assim, permitir melhor entendimento do ambiente em análise.

Sendo assim, a pesquisa apresenta uma natureza de abordagem quantitativa/qualitativa, na medida em que procede com tabulação de dados que explicitam as práticas que envolvem o ensino na formação do guia, bem como se debruça sobre a compreensão dos fenômenos, buscando causas que possibilitem propor soluções.

Para o capítulo quatro, intitulado *Qual história ensinar? Contribuições para a Educação Profissional*, o cerne da discussão foi pensar o ensino de história na formação profissional de guia, o que conduziu ao questionamento “que história ensinar?”. Parte das respostas podem ser formuladas a partir das reflexões sobre o ensino de história em cruzamento com o que determinam as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, porém, há a necessidade do diálogo, em grande medida, com o que se tem pensado sobre o turismo, pois, em última instância, os resultados da pesquisa atuarão sobre essa dimensão.

Sendo assim, propõe-se o diálogo com o que alguns autores têm chamado de turismo cultural. Essa perspectiva consiste na integração da atividade turística com as dinâmicas próprias da cidade, conforme se desenrolam no dia a dia, integrando comunidades e promovendo desenvolvimento social. Combate-se, assim, a musealização da cidade. Tal escolha não excluiu, entretanto, contribuições de outras áreas de pesquisa no turismo, como o caso do etnoturismo e do ecoturismo.

Nesse caso, aproxima a proposta de compreensão da atividade turística com os propósitos da educação profissionalizante, na medida em que busca inserção social mediante valorização do indivíduo com formação plena, além de possibilitar inserção no mercado de trabalho. O ensino de história lega ao estudante e aos guias de turismo a apropriação do conhecimento histórico que possibilita pensar e problematizar sua forma de existência; essa problematização se estenderia aos patrimônios do lugar, o que os permitiria proporcionar experiências muito mais profundas e significativas aos turistas.

Segundo Meneses (2006), “[...] a insistência na questão social não é mera militância político-ideológica e sim percepção da necessidade de associação entre a interpretação e o atrativo e desses à realidade social para a possibilidade de sustentabilidade de ambos” (MENEZES, p. 49), garantindo, assim, um modelo de turismo que se torne atrativo ao turista, na medida em que proporciona vivências mais reais da cidade que se busca conhecer, e que promova integração social na medida em que confere uma educação plena aos estudantes.

Conforme apresentado, as formulações do turismo cultural se aproximam dos propósitos do Ensino de História. Nesse sentido, como bem apontou Kátia Abud (2016), o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, pois articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo.

Além das reflexões em torno do Ensino de História, a pesquisa buscou amparo na abordagem da História Local, afinal, visa complementar a formação de profissionais que atuarão na cidade de Salvador. Assim, toda construção permitida pelas discussões realizadas no âmbito da pesquisa convergiu para modelos de aula formulados a partir de “saberes” construídos graças ao avanço do número de pesquisas que abordam Salvador e seu entorno. Entretanto, apesar da disponibilidade das dissertações e teses de História Local, normalmente, elas tratam de recortes temáticos, temporais e espaciais bem específicos, o que inclinou a pesquisa a recorrer, também, a autores e obras mais abrangentes e consagrados, como é o caso de *História da Bahia*, de Luís Henrique Dias Tavares.

Na sequência, intitulado *O caminho que se constrói: a metodologia, os sujeitos, o roteiro e as respostas que se apresentam no seu decurso*, o capítulo cinco trata da aplicação e da análise dos resultados. Nesse caso, inicia com o entendimento do contexto da pesquisa, apresentando notas sobre o Centro de Educação onde ocorreu o processo e os atores que se envolveram. A proposta, conforme será abordado a seguir, foi atuar com etapas de *design* e *redesign*, a partir de uma proposta inicial de modelagem, permitindo que os atores atuassem diretamente na construção da solução que se buscou apresentar. A partir de então, a proposta de aula construída foi descrita.

Importante ressaltar que a inserção do trabalho nas perspectivas apontadas pela história pública, especialmente na construção da solução mediadora de aprendizagem, induzem sua execução por meio da pesquisa-aplicação, mais especificamente a chamada *Design Based Reserch* (DBR), especialmente pela disposição em atuar em conjunto com um grupo amplo de participantes, buscando a multiplicidade de olhares que enriqueçam a produção.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um trabalho cíclico no qual a análise do contexto, a proposição, a execução, a avaliação e a revisão foram repetidos até que o realizado se aproximasse, satisfatoriamente, do projetado; configurando assim um trabalho nos contornos da DBR.

Por fim, com a construção permitida pelas reflexões dos capítulos citados acima, a pesquisa partiu para o seu maior desafio, a construção da complementação curricular, a solução mediadora de aprendizagem. Conforme apresentado, trata-se de um *site* voltado para estudantes do curso de guia de turismo, assim como para docentes e profissionais já formados. A opção pela DBR permitiu uma construção não linear, feita com e para esses indivíduos.

Diante do que foi exposto, faz-se necessário ressaltar a importância da pesquisa que ora apresento, na medida em que o objeto de estudo, o Ensino de História na formação de Guias de Turismo na Rede Profissionalizante do Estado da Bahia, apresenta relação direta com a busca de satisfação de uma demanda concreta apresentada no referido curso, do qual sou docente desde o ano de 2018. Apesar do apelo à história da Bahia inerente às práticas próprias do turismo, a grade curricular fornecida pela Secretaria de Educação do Estado não apresenta, conforme citado, um momento específico para as discussões relativas à disciplina, tampouco sugere referenciais teóricos ou metodológicos que deem suporte para tal.

Uma busca realizada no *Educapes*, portal voltado para divulgação de trabalhos realizados abordando pesquisas na área da Educação, cruzando as chaves *texto*, *educação profissional* e *turismo*, não apresentou nenhum trabalho que abordasse essa proposta específica; apenas constando estudos de caráter mais geral, como livros produzidos por universidades e institutos federais de ensino que tratam do histórico, da construção curricular e do amparo legal que sustenta a educação profissionalizante, além de uma farta produção tratando de experiências envolvendo ensino e educação profissionalizante. Dentre as dissertações do Programa ProfHistória, também não foram encontrados trabalhos que abordem a Educação Profissional, apesar de tratar-se de um segmento do ensino em crescimento em alguns estados do país.

Assim, ainda que a história concorra como grande colaboradora no intento de promover as possibilidades mais significativas de promoção da autonomia intelectual do trabalhador, não existem estudos que abordam as ricas possibilidades da inserção de discussões de temáticas históricas no ensino profissionalizante, configurando uma lacuna, cujo estudo se propõe a contribuir para sua superação.

2 O HISTÓRICO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA BAHIA

O Estado da Bahia, em especial a Cidade do Salvador é, no seu âmago, uma cidade turística que agrega atrativos histórico-culturais, naturais e tem uma população peculiar e acolhedora. Na dinâmica cotidiana, no entanto, necessita-se de estratégias para melhoria de serviços, receptividade ao outro e, principalmente, domínio e empoderamento dos aspectos histórico-culturais da cidade por parte dos guias de turismo. Conscientes dessas carências educacionais, instituições formais abriram espaços para implementar essa discussão.

No âmbito das instituições de ensino público vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), podemos encontrar cursos profissionalizantes do eixo de *Turismo, Hospitalidade e Lazer*, tais como: técnico em agenciamento de viagem, técnico em cozinha, técnico em eventos, técnico em hospedagem, técnico em lazer, técnico em restaurante e bar e técnico em guia de turismo. Nesta pesquisa, trabalharemos com as instituições que oferecem essa última modalidade.

Não obstante, tendo como enfoque o contexto da educação profissional, emerge o objetivo específico que orienta este capítulo: analisar o currículo da educação profissionalizante e a expansão desta rede no Estado da Bahia.

Antes, entretanto, é preciso conhecer o espaço urbano que abriga as tramas que envolvem a oferta dos cursos de guia de turismo, especialmente o bairro da Lapinha, onde está localizado o CEEP Navarro de Britto, ponto de partida das inquietações que deram origem ao trabalho. A pesquisa se debruça sobre indivíduos, espaços e contextos abrigados em uma cidade com especificidades que deram forma a características muito próprias, cujo conhecimento é fundamental para quem busca compreendê-la. Assim, a seguir, traçaremos breves notas no intento de recuperar parte dessa história, com o propósito, sempre, de ligá-las ao objeto de estudo. Não se trata de uma descrição linear cronológica, apenas questões que situam e fundamentam as discussões que terão espaço à frente.

Apesar de posicionada dentre os principais portos das Américas, Salvador sempre foi uma cidade profundamente desigual. Conforme Volpine (2012, p. 1), com base em dados do IBGE, na virada do século XXI, um morador da área tida como nobre recebia 25 vezes mais que um habitante das regiões mais pobres. Esse quadro fez-se presente em toda sua história, na qual, desde a fase colonial, mesmo ocupando papel de capital e se apresentando como a região

mais promissora, produtora e populosa das Américas, a segregação socioespacial foi intensificada (MARTINS, 2017).

Assim, a riqueza e opulência produzidas no Brasil pela produção do açúcar e de diversos outros itens que se seguiram não foram capazes de promover um processo de melhoria na qualidade de vida que atingisse grande parte da população. Como apontou Reis (2012, p. 19), “[...] escondida por detrás dessa ‘vista magnífica’ encontrava-se uma complexa e perversa hierarquia social baseada na escravidão”. Nesse caso, consideramos que “[...] qualquer análise terá de levar em conta o fato de que as relações senhor-escravo constituíam a matriz estruturante da sociedade e da economia baiana” (REIS, 2012, p. 20).

O peso do escravismo, desse modo, permeou por todo tecido social, determinando relações que iam além daquelas puramente ligadas às estruturas, constituindo-se como elemento presente em todos os aspectos que atravessavam a sociedade. Importante destacar que as permanências desse modelo encontram-se hoje vivamente presentes no cotidiano da cidade e, por extensão, nas salas de aula das instituições públicas de ensino por toda cidade.

Em que pese a complexidade que envolviam as relações de trabalho na sociedade escravista, podemos indicar a existência de três tipos de trabalhadores escravizados nos espaços urbanos: os de ganho, os de aluguel e os domésticos (MARTINS, 2017, p. 43). Assim, podemos considerar que uma parte significativa dos negros trabalhavam circulando pelas ruas, conferindo a Salvador as feições de uma cidade negra. Vários viajantes indicaram tal presença, conforme afirma Reis, citando o engenheiro francês Améede-François que, no século XVIII, afirmou que a cidade parecia “uma Nova-Guiné” (REIS, 2019, p. 21).

Se essa visão vale para a Salvador atual, a impressão sobre a região da Lapinha – inserida no conjunto de bairros da localidade da Liberdade – é ainda mais forte, pois é comum que moradores da região apresentem o bairro como o mais negro de Salvador, apesar das últimas pesquisas demográficas derrubarem essa tese². Nesse caso, também é comum a recorrência dos efeitos danosos do passado escravista, configurando um presente racista, visível na pobreza de seus moradores, nas manifestações frequentes de discriminação racial, na ação do Estado no sentido de acuar essa parcela da população.

Buscando na história, encontramos diversos relatos das raízes desse tipo de procedimento. Edilece Couto (2011) informa-nos da iniciativa dos governos, no século XIX,

² Portal G1 Bahia. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/03/bairro-da-liberdade-nao-e-o-mais-negro-de-salvador-aponta-ibge.html>. Acesso em: 13 jun 2020.

de tentar impedir os cultos africanos ou aqueles que tinham referência das religiões indígenas e as diversas formas de manifestações lúdicas populares. A repressão agia ainda sobre as iniciativas que buscavam prover a sobrevivência da população negra, quando agia para “[...] modificar o pequeno comércio desenvolvido por negros, sobretudo pelas mulheres negras. As iguarias vendidas na rua e a indumentária das baianas, de influência africana, foram condenadas.” (COUTO, 2011, p. 74).

Novamente o retrato traçado para os séculos anteriores espelha-se com os elementos presentes no cotidiano dos moradores da Lapinha e demais bairro da região da Liberdade. Um passeio pelas ruas do bairro escancara o enorme contingente de trabalhadores informais e vendedores autônomos, quase sempre negros, que buscam a sobrevivência espremido entre as ações reguladoras dos entes públicos e a necessidade do ganho diário com vistas a garantir a sobrevivência imediata. Isso, em grande medida, justifica a grande procura pelos cursos profissionalizantes ofertados pelos Centros de Educação Profissionalizantes da região, como o Luiz Navarro de Britto, por representarem uma possibilidade de colocação no mercado formal de empregos. Vale mencionar que Salvador apresenta elevados índices de desemprego, alcançando o posto de segunda capital com maior número de desocupados³.

No final do século XIX, Salvador chegou a experimentar a sensação de que alcançaria sucesso no processo incipiente de industrialização que se espalhava por todo mundo, setor que gera grande oferta de mão de obra. Boa parte das fábricas têxteis do Brasil encontravam-se em solo baiano, que abrigava ainda fábricas de rapé, charutos, calçados e peças para barco. Por volta de 1930, no entanto, dificuldades políticas causaram a retração da indústria na Bahia (REBOUÇAS, 2016).

Endossa essa consideração o que trata Anna Amélia Nascimento (2007), ao indicar o baixo poder aquisitivo de boa parte da população, inviabilizando a aplicação de investimentos na produção em massa daquilo que não era voltado para exportação. Volpini (2012) aponta, também, a ausência de consumidores, insuficiente para manter as indústrias, o que influenciou a migração da produção para região Sudeste, legando baixo nível de vida da população, ainda dedicada, em grande medida, ao pequeno comércio ou ocupada em serviços temporários.

³ Portal A Tarde Online. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2127613-salvador-tem-segunda-maior-taxa-de-desocupados-entre-as-capitais-diz-ibge#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20est%C3%A1%20cima%20dos,primeiros%20tr%C3%AAs%20meses%20de%202020>. Acesso em: 13 jun 2020.

A partir das primeiras décadas do século XX, a Bahia e sua capital enfrentaram estagnação, com sua economia pouco dinâmica, voltada essencialmente para o setor de serviços. Após meados do século, Salvador recebeu um impulso econômico a partir da implantação da Petrobrás, do Centro Industrial de Aratu e do Polo Petroquímico de Camaçari, cujos efeitos se fizeram sentir na reestruturação do espaço urbano, com o surgimento de novos bairros e oferta de novos serviços.

Tamanhas mudanças, no entanto, não representaram grandes melhorias nas condições materiais de existência de boa parte da cidade, especialmente na região da Lapinha e Liberdade. Nesse caso, vale recuperar rapidamente o processo histórico que conferiu as feições atuais dos bairros da área, de modo a entendermos suas características mais marcantes.

A Lapinha pertencia à freguesia de Santo Antônio Além do Carmo, cuja ocupação remonta ao processo de expansão para além dos limites originais da cidade desde o século XVII. Neste momento, a área já integrava a chamada Estrada das Boiadas, conforme apontado por Martins (2017). No século seguinte, foi instalada a Nova Igreja da Soledade, junto a um Convento para recolhimento de jovens arrependidas do meretrício (ULLOA, 2018), onde, hoje funciona o colégio particular Nossa Senhora da Soledade, administrado pela ordem das Irmãs Ursulinas.

Essa região foi sendo gradativamente ocupada durante todo o século XVIII com residências de classe média, até a sua consolidação no século XIX. Em que pese o fato de ser considerada subúrbio da cidade (TAVARES, 2001), Beatriz Ulloa (2018) indica fatores que contribuíram para ocupação da Lapinha: era a principal entrada da cidade – via Estrada das Boiadas, recebendo novos moradores chegados do interior do estado –, a presença do Convento e da Igreja da Soledade, além da existência da Fonte do Queimado, que preserva estrutura de alvenaria datada de 1838, ainda presente na localidade e utilizada por lavadores de automóveis da região, e situada a poucos metros do CEEP Navarro de Britto. Em 1842, a mesma área recebeu a Fábrica Santo Antônio do Queimado, do setor têxtil, estimulando também a instalação de pessoas nas redondezas.

No século XIX, podia-se observar na área, considerando toda a freguesia de Santo Antônio Além do Carmo, a presença de pequenos negociantes portugueses, alfaiates, empregados públicos e mesmo médicos, configurando uma área de medianos segmentos sociais (NASCIMENTO, 2007). Porém, a presença branca era menor. Isso pode ser explicado pela forte presença de um distrito ruralizado na freguesia, que abrigou diversos quilombos, mas

também, especialmente, pela forte ocupação negra das ruas, tomadas por escravos e libertos, fossem transeuntes, comerciantes ou prestadores de demais serviços, como carregadores de pessoas e cargas.

Anna Amélia Nascimento (2007, p. 34) descreve um famoso relato das memórias de Anna Ribeiro de Góis Bittencourt, cuja entrada na cidade do Salvador, via Lapinha, nos ofereceu a descrição de “[...] casas enegrecidas, ruas tortuosas percorrida por moleques esfarrapados ou sujos, negros maltrapilhos. A luz mortiça dos lampiões de azeite de peixe, tornava ainda mais tristonho o aspecto da cidade”.

A partir do final do século XIX e início do XX, as famílias de classe média e alta passaram a abandonar a região da Lapinha e demais bairros do Centro Histórico para ocupar bairros como Vitória, Barra e Graça. Iniciou-se assim uma transformação radical do local, surgindo no lugar um comércio popular, a oferta de serviços diversos e surgimento de novos moradores: migrantes rurais, estudantes e forasteiros. As construções passaram por forte deterioração, com degradação da qualidade urbana acompanhados por pobreza, mobilidade social e marginalidade dos residentes (VOLPINI, 2012).

A pesquisadora Beatriz Ulloa (2018) indica a mudança na região registrada através da forma de cobrança de impostos pela prefeitura: entre 1858 e 1941, diversos casarões que registravam até então uma única família residente, teve seus registros divididos por quatro ou cinco moradias, indicando a presença de novos inquilinos.

Parte dos casarões dessa época encontram-se de pé, em condições precárias, cujo alto custo para reforma mediante autorização do estado levaram ao abandono por parte de seus donos, tendo sido ocupados por indivíduos sem-teto que passaram a residir no local. No geral prevalecem as casas mais simples, dispostas em ruas apertadas, becos e vielas, com calçadas em condições precárias, forçando os pedestres a ocuparem as ruas. Apesar de tão próximo do centro da cidade, a Lapinha constitui-se como área assimilada à periferia e associada à marginalidade, por causa das condições socioeconômicas dos seus moradores, da carência de serviços e do progressivo incremento de episódios de violência ligados ao narcotráfico (VOLPINI, 2012).

Tais aspectos negativos não resumem de forma integral a complexidade do viver no bairro. Sua exposição, entretanto, ocorre no sentido de acentuar a necessidade de intervenções no bairro, como a que busca a pesquisa, cuja aplicação ocorre em um Centro de Educação presente na comunidade. A possibilidade apresentada pela educação permite não apenas formar

mão de obra para inserção no mercado de trabalho, garantindo melhoria nas condições de vida, como também, especialmente, garante o conhecimento necessário para compreender as sobrevivências e continuidades da herança histórica na vida de cada um, além dos seus direitos e deveres, processo fundamental para o reconhecimento da cidadania.

Nesse caso, recuperar alguns dados referentes à educação, especialmente a educação daqueles cujos descendentes ocupam as cadeiras das escolas públicas por toda cidade, ajudamos no fechamento da análise que inicia as discussões do trabalho.

As ordens religiosas católicas agiram como grandes responsáveis pela promoção da escolarização formal durante a colonização do Brasil. Entretanto, segundo Gonçalves (2000 *apud* NUNES, 2013, p. 226), não há indícios de que a Igreja Católica tivesse projeto de educação para os cativos negros, apesar da grande rede de instituições voltadas para formação na colônia. Nesse caso, salvo situações específicas e localizadas, a educação dos negros ocorreu em espaços não formais durante boa parte da história do país, atendendo, em grande medida, às necessidades do dia a dia, no exercício de suas profissões. A escrita e a capacidade de contabilizar, por exemplo, era necessário em um mercado competitivo no qual os escravos eram obrigados a agenciar os serviços por conta própria (WISSENBACH, 2018).

Com o amadurecimento do processo de abolição e o início dos arranjos operados pelas elites que buscavam ajustar o país à nova condição, a presença de crianças negras nos espaços educativos gerava uma ambiguidade: por vezes a instrução foi vista como estratégia para “civilizar” jovens egressos do mundo da escravidão; por outro, a presença nos bancos escolares foi considerada com aversão, pois eles poderiam se tornar parcerias perniciosas e contaminar com seus vícios os alunos brancos (WISSENBACH, 2018).

Isso explica a pouca mobilidade social dos negros em Salvador, especialmente por meio de aumento da escolaridade formal. Nesse sentido, o trabalho apresentado reveste-se de maior importância e necessidade por conta do cenário de acentuado desemprego da cidade e das dificuldades encontradas no bairro. A seguir, será discutido o currículo e o histórico da educação profissional, cujo desenvolvimento histórico tem de ser analisado sem perder de vista o cruzamento com os dados discutidos nesta introdução.

A educação profissional no Brasil é marcada por uma série de mudanças, que acompanharam as transformações dos contextos políticos, econômicos e sociais nos séculos de sua história. Nesse contexto, reforça-se a importância de apresentar os marcos históricos que

pautaram a educação profissional como forma de garantir a compreensão do campo em que ora atuou, bem como fundamentar críticas e proposições formuladas no âmbito da pesquisa.

Apesar de recuperar brevemente o histórico de um período mais recuado, o foco da análise recairá sobre as questões discutidas a partir dos anos 1990, contexto em que começam a vigorar a atual Constituição, promulgada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, seguida de uma série de regulamentações, pareceres e resoluções tratando da educação profissional. Nesse momento, concentram-se tensões e discussões que motivaram os atuais documentos regulatórios, assim como já se apresentavam vivos muitos dos embates ensejados nesse final de século XX que ainda permeiam os debates da atualidade.

Diversos trabalhos abordam a educação profissionalizante e seu percurso histórico no Brasil, apontando, normalmente, os mesmos marcos definidores de caminho que foram seguidos. Para o levantamento apresentado na presente pesquisa, entretanto, optou-se por discorrer baseado em trabalhos dos seguintes autores Maria Ciavatta (2011; 2010; 2015; 2006), Marise Ramos (2005; 2002), Gaudêncio Frigotto (2005; 2006) e Sonia Rummert (2010)

Tais estudos, ao buscarem encontrar sob a perspectiva dialética as contradições presentes nos documentos oficiais, oferecem ao leitor uma análise crítica e contextualizada, consistindo, portanto, em valiosas fontes de referência. Também recorreu-se ao Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999), cuja discussão aparecerá mais à frente, uma vez que este documento fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, publicada como Resolução CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999). O parecer, para apresentar suas proposições, realiza um significativo levantamento histórico da educação profissional no Brasil, servindo de valiosa fonte bibliográfica.

Antes do aprofundamento no histórico, vale relacionar algumas características que perpassaram os séculos de educação profissional no Brasil, cujas raízes residem na estrutura secular de colonização e implantação do capitalismo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). A profunda separação que opunha as classes mais ricas ao grande contingente de indivíduos pobres refletiu na educação, na medida em que se buscou a formação pautada em um processo de educação geral para aqueles e uma preparação de mão de obra imediata, voltada unicamente ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, para estes.

Ciavatta e Rummert (2010) afirmam que a separação entre a técnica (o saber fazer puramente operacional) e o seu fundamento (conceber intelectualmente o que será feito a partir do domínio do conhecimento teórico) reafirmou a dualidade educacional entre o trabalho

manual e o intelectual, inserindo essa característica como uma marca das sociedades modernas, baseadas na separação técnica e social do trabalho. Importante lembrar que a relação indissociável entre tais aspectos, a técnica (o fazer prático) e o fundamento (a teoria, a abstração), configura-se como item fundamental do processo educativo, sobretudo na formação profissional, e foi justamente a sua ausência sentida na realidade brasileira. Assim, a natureza dual e incompleta da formação para o trabalho sempre foi marcante.

Essas características podem ser notadas, ainda hoje, na permanência da concepção da educação profissional como um processo restrito, que volta-se unicamente para a garantia de realização de um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos; visão que, apesar de não prevalecer nos espaços de debates, acabam sendo sentidos na execução de políticas públicas.

Assim, características como o imprevisto e a dualidade conferem traços marcantes da educação profissional no Brasil. Até meados do século XX, como essa modalidade pautava-se nas demandas produtivas circunstanciais, não ocorreram discussões sistemáticas que pudessem amparar uma política consistente de formação de trabalhadores.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Em boa parte da história do país, a escolarização não era obrigatória, especialmente quando tratamos das profissões que eram transmitidas pela tradição, de pais para filhos. Por isso, a legislação pouco interferia no processo de formação para o trabalho e, quando fazia, era de forma assistencialista e compensatória, objetivando atender e controlar os desvalidos (FERREIRA; NUNES, 2013)

Remontando aos períodos Colonial e Imperial, Anely Oliveira (2016) enxerga os primórdios da educação profissional com a chegada dos jesuítas no Brasil do século XVI, processo que tem por pano de fundo a busca pela catequese de índios e colonos. Segundo a autora, muitas práticas educativas nesse contexto tinham ligação direta com o mundo do trabalho, pois eram ofertadas oficinas de carpintaria, ferraria, construções e fabricação de medicamentos, ou seja, formação voltada a trabalhos manuais, restrita aos mais pobres, negros escravizados, índios, crianças e jovens órfãos, abandonados e delinquentes. Aos senhores de engenho e suas famílias servia a educação escolarizada.

Os passos mais efetivos propostos pelo estado começam a ser delineados, ainda de forma tímida, a partir do século XIX, com a suspensão da proibição de manufaturas no Brasil. Por parte da Coroa, houve iniciativas buscando formar mão de obra para o preenchimento das novas vagas. Assim, foi fundado o Colégio das Fábricas, em 1808, e a Escola de Belas Artes, em 1816, voltado para o ensino de ciência e desenho para ofícios mecânicos (BRASIL, 1999).

A tendência de incentivos aos ofícios permaneceu na fase imperial, com a organização do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (formando quadros para administração pública), das Casas de Educandos e Artífices em diversas capitais de províncias e dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que encaminhava os menores para oficinas públicas e particulares (BRASIL, 1999).

Um marco importante foi estabelecido a partir da criação de instituições nas grandes cidades, a partir de sociedades civis, que ofereciam instrução teórica e prática a órfãos e abandonados, os chamados Liceus de Artes e Ofícios. A tendência de crescimento na oferta de vagas permaneceu no século XX, quando o ensino profissional tornou-se responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

2.1.1 Ensino Profissionalizante na Primeira República

As primeiras iniciativas no sentido de conferir feições a uma política educativa fez sentir-se somente na República, quando as demandas do século XX incitou o governo central a promover a concentração de esforços no intuito de inserir o Brasil diante das exigências do contexto internacional de então.

Em setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, o presidente Nilo Peçanha criou a primeira rede de ensino profissionalizante do Brasil, sob responsabilidade da união, composta de 19 Escolas de Aprendizes Artífices no total. É a primeira vez que a modalidade é tratada de forma sistemática e planejada em nível nacional (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 18). Essa rede deu origem, posteriormente, aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs.

Em 1917, no então Distrito Federal, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás (MACHADO, 2008), em uma das primeiras tentativas mais significativas de formar professores que atuariam na educação profissionalizante, iniciativa, porém, ainda sem a

consistência necessária para configurar uma política mais ampla de formação docente para a modalidade.

É importante situar as medidas tomadas na Primeira República como parte de um contexto em que o estado buscou não somente atender a necessidade de formação de mão de obra, mas, sobretudo, de exercer controle sobre os indivíduos, especialmente os mais pobres, vistos à época como um problema no processo de desenvolvimento do país. Oferecer ensino profissional permitia retirar as crianças e jovens das ruas e “moldá-los” de acordo com as demandas por ordem e progresso, necessárias à plena modernização buscada à época. Nesse contexto, esse segmento teve reforçado o caráter de ensino corretivo, assistencialista e de controle social que carregou nos séculos anteriores.

2.1.2 Governo Vargas e Redemocratização pós Vargas

No governo Vargas, os passos mais importantes rumo à consolidação de uma política foram dados. A Reforma Campos de 1931, além de centralizar e organizar o sistema educacional, promoveu alterações no ensino secundário, visando preparar os alunos para as mudanças no mundo do trabalho (FERREIRA; NUNES, 2013). Ainda sob o comando de Francisco Campos, foi organizado o ensino profissional comercial, além da regulamentação da profissão de contador, passo importante por se constituir como um instrumento legal que passou a estruturar cursos nesse campo de trabalho (BRASIL, 1999, p. 279).

Pouco mais de uma década depois, a reforma Campanema, de 1942, pensada para a inserção do país no chamado nacionalismo estratégico, visou corresponder à expansão industrial, formando a mão de obra necessária para tanto. Nesse contexto, ocorreu a criação de um sistema de educação paralelo ao oficial, o sistema S, composto pelo Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Agricultura (Senar) e o Serviço Nacional de Transporte (Senat). Apesar de criados pelo governo, seriam mantidos pelo empresariado, responsável pela capacitação em serviço dos seus trabalhadores (PEREIRA JUNIOR; RODRIGUES, 2013).

Mesmo com a preocupação com a formação profissional, a Reforma Campanema reforçou o caráter histórico de dualidade entre técnica e fundamento, na medida em que desarticulou legalmente o ensino médio profissional do ensino superior. Assim, estudantes

formados no ensino profissionalizante, do ponto de vista legal, não poderiam acessar o ensino superior. Apenas na década de 1950 instituiu-se a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes, com a Lei Federal nº 1.076/50 (BRASIL, 1950).

As políticas para a educação passaram a compor um mesmo instrumento legal a partir de 1961, no período de redemocratização pós era Vargas, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No caso da educação profissional, buscou-se romper com a fragmentação e a ocasionalidade que a marcara até então, na medida em que instituiu a existência de cursos técnicos de nível médio. Porém, a distribuição de disciplinas do ensino técnico proporcionava uma desvantagem em relação aos alunos do curso secundário, uma vez que apenas nos dois primeiros ciclos os estudantes do profissionalizante cursariam as disciplinas comuns, diminuindo as chances de ingresso no ensino superior (FERREIRA; NUNES, 2103).

Em 1961, foram estabelecidas normas para o registro de professores do ensino industrial, o Conselho Federal de Educação aprovou o curso especial de educação técnica em cultura feminina (voltado à formação docente para o curso de economia domésticas e trabalhos manuais) e foi criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig) que incluía a formação de instrutores e professores para disciplinas do ensino técnico industrial (Ibid, p. 11).

Segundo o Parecer CEB/CNE nº 16/99, a LDB de 1961 representou um avanço – classificado por Anísio Teixeira como meia vitória, mas vitória – especialmente por ter instituído a equivalência do ensino profissionalizante com o ensino acadêmico para os fins de continuidade dos estudos (BRASIL, 1999). Ainda estimulada pela LDB, ocorreu uma série de experimentos educacionais para a profissionalização dos jovens, a exemplo dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) e do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM).

2.1.3 Ditadura Militar

A partir de 1964, com a chegada dos militares ao poder no Brasil, importantes mudanças ocorreram na educação profissional, especialmente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1971. Importante situar o contexto político econômico do regime militar, marcado pelo grande esforço em torno do crescimento econômico do país, entretanto, sem

grandes preocupações do ponto de vista social; o que representou, na prática, o direcionamento da legislação para o atendimento dos interesses do mercado.

Do ponto de vista social, tratou-se de uma fase de acelerada urbanização, com crescimento substancial das cidades. Assim, aumentou a um só tempo a demanda por educação, bem como de políticas de inserção de trabalhadores no mercado de trabalho.

Tratando-se da educação profissionalizante, a grande marca da LDB de 1971 foi o estabelecimento da formação profissional como fim único para o ensino secundário. Nesse caso, o currículo para o segmento esteve profundamente marcado por um teor tecnicista, de acordo com as necessidades do modelo fordista de produção, baseado na formação de trabalhadores que atuariam em postos com funções de baixa complexidade envolvida, especialmente, na indústria (FERNANDES, 2014).

Todavia, apesar de inserido em um conjunto de medidas estratégicas voltadas para o desenvolvimento econômico, que foi a grande bandeira defendida pelo governo, a formação profissionalizante massiva pretendida esteve longe de se efetivar. Apesar da determinação legal, não houve esforço do estado para garantir o êxito da proposta, especialmente pela falta de escolas equipadas e de professores com formação específica.

Na prática, as escolas públicas, presas à legislação, passaram a ofertar cursos profissionalizantes com baixa qualidade, sem laboratórios, sem contato com a prática, o que resultava em insuficiente preparo para atuar no mercado de trabalho. Agravando o quadro, a falta de preparo acadêmico impedia seus estudantes de acessarem as universidades públicas, sobretudo pelos gargalos impostos pelos exames vestibulares, uma vez que os cursos não garantiam os conhecimentos básicos necessários para aprovação (FERREIRA; NUNES).

No setor privado, o ensino propedêutico continuou sendo priorizado, sempre visando o ingresso nas universidades. Assim, mais uma vez, reforçou-se o caráter dual da educação no Brasil, que garantiu a educação acadêmica às classes mais ricas, sobretudo pela possibilidade de continuação dos estudos no ensino superior, e, em contrapartida, aos mais pobres a formação voltada para a inserção imediata no mercado de trabalho, ocupando funções com remuneração menores e com poucas possibilidades de progressão vertical nas carreiras.

As frustrações em torno da iniciativa provocaram a extinção da profissionalização compulsória por meio de uma regulamentação promovida pela Lei nº 7.044, de 1982, que conferiu a responsabilidade sobre a formação profissionalizante a instituições especializadas (FERNANDES, 2014).

2.1.4 Redemocratização, governo FHC e a nova LDB

Após o restabelecimento da democracia no país, a nova grande iniciativa na educação foi a aprovação da Constituição de 1988 e, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), dando início ao estabelecimento das feições que a educação profissionalizante tem nos dias de hoje.

A aprovação da LDB de 1996, ao ocorrer pela prevalência do projeto do Senador Darcy Ribeiro, foi dura e sistematicamente combatida, na medida em que excluiu anos de debates com diversas organizações e instituições da sociedade civil. Tal exclusão ocorreu pela iniciativa do governo de inserir o instrumento legal em um contexto de modelo de estado neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 *apud* FERNANDES, 2014, p. 51). Na análise do texto da LDB, que recebeu a identificação Lei 9.394/96, três parágrafos do texto original abordam de forma específica a educação profissional:

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)

Como é possível perceber, houve alguma preocupação em fazer referência à modalidade, entretanto, não houve esforço em dotar o documento de especificações que pudessem conferir algum grau de operacionalidade ao que fora determinado. Parte da resposta pode ser buscada junto ao complexo jogo de correlações de forças que marcou a política brasileira àquela altura.

Sandra Urbanetz e Paulo César Ignácio (2016), em *Educação Profissional e Tecnológica: Antes e depois da LDB de 1996*, apresentam o processo em torno de sua construção, especialmente pautando as disputas que ocorreram nos bastidores de sua formulação, envolvendo equipes ligadas ao Conselho Nacional de Educação e ao Ministério da Educação. Esse retrato ajuda-nos a compreender os contornos da nova normatização para a legislação profissional, especialmente situando como ela respondeu às demandas do contexto de sua construção. Segundo os autores:

O bloco no poder, representado naquele momento no Estado capitalista brasileiro pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), já se movimentava no sentido de modificar o arcabouço jurídico da educação profissional e tecnológica, para adequá-la às novas funções definidas a partir da adoção do modelo econômico vigente, por meio do envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei (PL) n.º. 1.603 de 5 de março de 1996 (URBANETZ; IGNÁCIO, 2016, p. 509).

O PL n.º. 1.603 faz parte de um imbricado processo operado pelo governo que o colocou no Congresso para correr em paralelo à própria LDB, como forma de garantir a aprovação dos ajustes por fora dos grandes embates que ocorreriam em torno da lei maior da educação. Sua construção ocorreu a partir de uma articulação com setores do Ministério do Trabalho, imbuídos do intento de garantir, sobretudo, a cobertura de demandas do mercado de trabalho. Daí o documento ter conferido ênfase a formação do trabalhado voltado à garantia de aumento da produtividade e da competitividade das empresas (CIAVATTA; RUMMERT, 2010).

Ao menos em sua redação, a LDB anuncia a tônica da educação como sendo a preparação para a *vida*, não mais estritamente para o *trabalho*. Apesar de anunciar um aparente avanço, esse pressuposto representa uma concepção estreita. Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a compreensão de *trabalho* distinta da compreensão de *vida* reforça uma dualidade que expressa o caráter escravocrata da nossa sociedade, e, mais grave ainda, reduz a preparação para a vida como o mero desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a adaptar os indivíduos às incertezas do mundo cotidiano (CIAVATTA; RAMOS, 2011). O ideal, nesse caso, seria considerar o trabalho como princípio educativo, e não como objetivo final do processo de formação. Assim, questiona-se a educação que confere centralidade à noção de competência a ser discutida.

Retomando à PL n.º. 1.603, sua discussão na Câmara dos Deputados foi vista com desconfiança, pois seu avanço representava ignorar os debates que ocorriam tanto na própria elaboração da LDB, como na sociedade civil com as instituições que pautavam a educação profissional.

Entretanto, para surpresa dos próprios atores do processo, o PL foi ignorado no início de 1997, quando o governo resolveu retirá-lo do Congresso e regulamentar os artigos da LDB relativos à educação profissional por meio de decreto. Nesse caso, desconsiderou-se tanto as discussões que ocorriam no Congresso Nacional, como entre os especialistas da área. Assim, a reforma que o governo pleiteava desde a elaboração do projeto de lei foi concluída nessa

manobra, estabelecendo o novo modelo da modalidade no país com o Decreto nº 2.208/97 (URBANITZ; INÁCIO, 2016).

A partir de então, a educação profissional ganhou novo marco normativo. Contudo, segundo Pereira Junior e Maria Rodrigues (2013, p. 8), a regulamentação dos artigos pelo Decreto “[...] não foi capaz de articular educação básica média com a profissional e, tampouco, efetivar uma rede ou sistema público de ensino para tal demanda”. A desintegração refletiu, por exemplo, nos baixos investimentos nas escolas técnicas federais e nos Cefets, em que a certificação ocorria concomitante ou posterior à obtenção de curso médio propedêutico. Daí falar-se na educação profissional como um sistema paralelo, intensificando a dualidade já existente e há muito apresentada por vários autores (URBANITZ; INÁCIO, 2016).

Natal Lânia Fernandes (2014) indica que o currículo para o nível técnico teria uma organização independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial em relação a esta modalidade. Com essa determinação, a formação profissionalizante priorizava os conteúdos técnicos voltados à aquisição de habilidades e competências específicas das áreas profissionais. Assim, abdica-se de uma formação integral, concebida como emancipadora do indivíduo, e também, de uma formação para o mundo do trabalho, na medida em que oferece um ensino muito restrito do ponto de vista curricular.

Mesmo com tamanhas críticas, alguns contrapontos fomentaram o debate em torno do Decreto. O Professor Francisco Cordão (2002), conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC, advogou em favor da independência entre ensino médio e ensino técnico, tão criticada por outros especialistas, pois, segundo ele, a flexibilidade permitiria ao estudante não se prender a uma formação profissional mais longa, podendo alterar o itinerário e atualizar seu currículo com alguma constância, mudando sua formação profissional enquanto seu ensino médio é cursado normalmente.

Na prática, entretanto, a proposta tende a colocar os dois currículos em concorrência não harmônica, sobrepondo, sem integrar, conhecimentos que não dialogam, podendo representar, em último caso, no baixo aproveitamento do que se pretende trabalhar tanto no ensino médio como no ensino profissional. Concebe-se, então, na formação regular, um indivíduo dissociado das necessidades do mundo do trabalho e, na formação técnica, um trabalhador dissociado do mundo que o cerca.

No final da década, em 1999, seguindo na mesma tendência apresentada pela normatização desde a LDB, a Resolução CNE/CEB nº 04/99 estabeleceu as Diretrizes

Curriculares para Educação Profissional (BRASIL, 1999), reforçando o conceito de competência como elemento central para o currículo da educação profissional. Nesse documento, é possível encontrar a caracterização de cada uma das vinte áreas profissionais estabelecidas (a exemplo de agropecuária, comércio, gestão, turismo de hospitalidade), as competências profissionais que devem ser alcançadas, além da carga horária mínima para cada habilitação. As competências específicas de cada habilitação devem ser complementadas pela escola, a partir do perfil profissional que se busca formar.

De acordo com Marise Ramos (2002), houve, em alguns casos, um recorte muito amplo dos campos profissionais, integrando ocupações não condizentes com a divisão técnica e social do trabalho na sociedade brasileira; em outros casos, os recortes foram estreitos, limitados em relação aos conhecimentos científico-tecnológicos que os caracterizam (RAMOS, 2002).

Ainda no mesmo contexto, no ano 2000, buscando complementar as Diretrizes, foram publicados os *Referenciais Curriculares da Educação Profissional* (BRASIL, 2000). Trata-se de uma publicação que acompanha, além dos novos referenciais formulados, uma introdução apresentando a história da educação profissional no Brasil e os demais documentos que abordam a Educação Profissionalizante, como trecho da constituição, a LDB e as Diretrizes de 1997.

Como foi possível constatar, os anos de governo FHC foram marcados por uma série de documentos que abordaram a educação profissionalizante, pela LDB, seguida de Pareceres e Resoluções do CNE, tornando-se Diretrizes e Referenciais. Por um lado, a grande presença de documentos normatizadores demonstra uma preocupação com a existência da modalidade, porém, por outro, deixa claro a inconsistência e incompletude dos documentos que se seguiram, sempre a exigir um novo que desse conta das incongruências e demandas abertas pelo anterior. Nos anos que se seguiram, essa tendência permaneceu – Lula e Dilma ora divergiram, ora retomaram com força princípios que orientaram as normativas da gestão anterior.

2.1.5 Os governos Lula e Dilma

Com as críticas que marcaram o estabelecimento das normas do Decreto nº 2.208/97, houve forte pressão, no contexto da eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, pela revisão dos seus itens, estabelecendo características que a aproximassem mais das referências propostas

pelos estudiosos do campo. Porém, todo o processo foi marcado pela continuidade das tensões, com uma divisão dos estudiosos em torno da compreensão do posicionamento dos novos governos: estariam ou não reforçando problemas das normativas anteriores?

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que, apesar do compromisso assumido com a sociedade pela revogação do Decreto nº 2.208/97, até aquele momento, somente decisões focais e contingenciais podiam ser vistos, distanciando-se ainda mais da luta pela integração entre ensino médio e profissionalizante. Nesse sentido, o MEC anunciou, em 2004, que as políticas para o ensino médio sairiam da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e passariam para Secretaria de Educação Básica, representando, mais uma vez, distanciamento daquilo que defendiam pesquisadores do campo.

No mesmo ano de 2004, no entanto, o Decreto nº 5.154/04 finalmente revogou o Decreto nº 2.208/97, conforme defendiam parte dos pesquisadores, estabelecendo assim nova regulamentação para os artigos da LDB que tratam da educação profissional. O ponto central foi o retorno da integração entre educação profissional e ensino médio, utilizando-se da mesma estrutura e dos mesmos professores. Também foi reforçada a organização por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, dessa vez incluindo a articulação de esforços com as áreas de educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia (FERNANDES, 2014, p. 59). Todavia, foi mantida a possibilidade de oferta de cursos concomitantes e subsequentes.

Reafirmando o contexto de sucessivas medidas incidindo sobre a educação profissional, em 2008, foi aprovada uma nova medida, a Lei 11.741 (BRASIL, 2008), promovendo alterações na LDB de 1996. Segundo seu próprio texto, ela

[...] altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Segundo Ferreira e Nunes (2013, p. 6495), a lei alterou alguns artigos e ignorou outros que atuavam sobre as mesmas questões. Daí concluírem que

[...] não é sem motivo que existe tanta dificuldade para a composição de um currículo para a educação profissional, pois partindo dessa crise de identidade

legal, deriva-se uma crise de identidade pedagógica e conseqüentemente uma indefinição curricular.

Por fim, a partir da provocação das modificações operadas na LDB, o governo instituiu as novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissionalizante, através da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012). Trata-se do documento em vigência na atualidade.

Será a partir desse documento que a presente pesquisa formulará as propostas para o ensino de história, por isso, mais adiante será realizada uma análise mais detida dos seus itens, especialmente aqueles que dialogam diretamente com as demandas do objeto da pesquisa.

Antes, analisando seu contexto, vale destacar que a resolução pontua, a partir dos seus princípios norteadores, a necessidade de garantias de uma educação plena. O objetivo é possibilitar ao estudante o aprimoramento de sua leitura de mundo, fornecendo-lhes ferramentas adequadas para o aperfeiçoamento de sua atuação como cidadão de direitos, reconhecendo a diversidade de culturas e saberes, princípios de responsabilidade social.

Entretanto, não faltaram críticas. Segundo Marise Ramos (2016), enquanto o debate ocorria na Câmara de Educação Básica (CEB), em torno da formulação da Resolução que daria forma às DCNEP de 2012, o MEC deu apoio logístico para a formação de um grupo de trabalho com especialistas da área da educação que, entre os meses de maio e junho de 2010, produziram um documento crítico e propositivo, contrapondo-se àqueles que estavam sendo formulados no âmbito da CEB. Propunha, entre outros aspectos, um único conjunto de diretrizes tanto para a educação profissionalizante quanto para o ensino médio, já que ambos seriam regidos pelos mesmos princípios éticos, políticos e pedagógicos.

Tal proposta, no entanto, não foi aceita, gerando ainda mais descontentamento entre os membros do grupo de trabalho. O ponto mais controverso, contudo, diz respeito à centralidade ocupada na matriz curricular pela chamada Pedagogia da Competência, compreensão a ser discutida ainda neste capítulo.

Realizando um balanço das normatizações nas últimas décadas, percebem-se as marcas da ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para empregabilidade, projeto em consonância com os princípios neoliberais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Fica claro, especialmente pelo grande número de alterações legais, que não houve por parte de nenhum dos governos a iniciativa de empreender uma reforma que se propusesse a modificar, de maneira profunda, as estruturas da educação profissional no Brasil.

Realizá-la seria enfrentar de frente diversos problemas estruturais da sociedade brasileira, situação que nenhuma dirigente enfrentou. Assim, na tentativa de soluções conciliatórias, criaram-se diversos documentos normativos que acomodavam algumas tensões, mas não tinham o peso para iniciar um processo efetivo de transformação social via educação.

Porém, é importante destacar que, mesmo com a avaliação do que deixou de ser feito do ponto de vista institucional, a legislação que normatiza a educação profissional ainda permite iniciativas que contribuem para o alcance de propostas mais progressistas no campo da formação profissional. Em outras palavras, há espaço para formulações que garantam uma pedagogia menos pragmática, que não se volte exclusivamente para o atendimento dos interesses do mercado e que atue em favor de uma educação mais holística. É justamente sobre essas possibilidades que a presente pesquisa se debruça.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA

A Bahia conviveu com um histórico semelhante ao nacional no que diz respeito à educação profissional, especialmente pela estrutura republicana brasileira que confere pouca autonomia aos entes federativos. Assim, não podemos falar em uma política de educação planejada e sistemática até o século XX.

Entretanto, diversas iniciativas localizadas buscaram conferir formação profissionalizante, especialmente na virada para século XIX. Exemplo dessa tendência foi a criação da Escola Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, em 1799. A ideia era transformar órfãos em artesãos e trabalhadores urbanos para encaminhá-los ao mercado de trabalho.

O público atendido pela instituição era formado por menores que ocupavam as ruas, vindo de famílias de livres pobres e pertencentes a grupos identificados como de vadios e desocupados, que transformavam o aspecto da urbe em um espaço pouco desejável pelas elites da época. Muito mais que oferecer mão de obra qualificada, a Casa Pia teve o propósito de retirar os menores das ruas, demanda que cresceu na medida em que avançou o século XIX.

O historiador Alfredo Eurico Rodrigues Matta (1996, p. 26) situa a criação da instituição em uma conjuntura de nova dinâmica na sociedade baiana. Até o século XVIII, predominava o ideal católico que concebia a prática de dar esmola como parte da ritualística que garantia a salvação da alma. Sendo assim, a existência do pedinte tornava-se fundamental, garantindo a

possibilidade do exercício da caridade por parte das boas almas. Entretanto, na virada do século, com as ideias higienistas aportando da Europa, buscando sanear física e moralmente os centros urbanos, os mendigos passaram a ser malvistas, e uma série de iniciativas buscaram eliminá-los das ruas das cidades. O Estado, além de reprimir a vadiagem, buscou exercer o controle e a tutela.

Assim, a Casa Pia, primeira instituição do Brasil a ter um projeto pedagógico e profissional voltado para os que vivem à margem da sociedade, buscou tornar as ruas mais adequadas aos novos gostos, bem como também formar trabalhadores treinados e ordeiros, atendendo às necessidades do contexto. Como resultado, muitas categorias tiveram suas dinâmicas formadas a partir do ensino ofertado na escola, como a de caixeiro, marceneiro e tipógrafo (MATTA, 1996).

Na segunda metade do século XIX, outra instituição surgiu em Salvador propondo qualificação de mão de obra, o Liceu de Artes e Ofícios, no ano de 1872. A pesquisadora Maria das Graças Leal (1996) realizou extenso estudo que permite esclarecedor mergulho na compreensão da sociedade oitocentista e no que representava a formação profissional naquele contexto.

Leal (1996) também situa o surgimento do Liceu em um momento de intensas transformações no país e na cidade, que viviam processos como o de transição entre trabalho escravo – trabalho livre, do surgimento das manufaturas, além do já citado estabelecimento do projeto higienista, que buscou sanear física e moralmente os centros urbanos. A autora aponta ainda o crescimento expressivo das cidades, das estradas de ferro que buscavam ligá-las e uma expansão massiva do aparato administrativo do estado, sobretudo no Segundo Império, demandando maior número de trabalhadores qualificados. Por isso, foram concedidas condições para instalação de canais de expressão cultural e formação escolar. Assim, a criação do Liceu de Artes e Ofícios refletiu

[...] o ambiente de uma sociedade que avançava na busca de alternativas para um problema que a cidade enfrentava, a fim de qualificá-la ao nível do século. Mas a mão-de-obra disponível para colaborar na construção de uma nova sociedade não oferecia condições qualitativas para acelerar-se a marcha do progresso e da civilização. Para isso, passou a vigorar o discurso voltado para a fundação de escolas com características profissionalizantes, capazes de oferecer instrução a artistas e operários (LEAL, 1996, p. 39).

A pesquisa da autora permite dar conta da complexidade dessa circunstância, na medida em que coloca em discussão os elementos citados acima em cruzamento com outros tantos, a exemplo da tensão racial existente em torno das ocupações, o status conferido por cada profissão, as tentativas de regulamentação do trabalho por parte do poder público e as disputas provocados por iniciativas como essa. Assim, é possível compreender de forma contextualizada o surgimento do Liceu de Artes e Ofícios, cujo modelo, inclusive, foi o mesmo adotado por outras cidades brasileiras que respiravam os mesmos ares sentidos na cidade da Bahia.

Uma terceira iniciativa da mesma conjuntura foi criada no Recôncavo baiano no ano de 1877: a Escola Agrícola da Bahia, fundada e mantida pelo Imperial Instituto Baiano de Agricultura. A criação do Instituto foi proposta pelo imperador D. Pedro II durante sua passagem por Salvador em meados do século XIX, e sua manutenção foi garantida por doações de cidadãos ligados às atividades do campo, bem como de recursos provenientes do próprio estado.

A Escola Agrícola também se insere no contexto de busca por qualificação de mão de obra com vistas a resolver os problemas correntes daquele século. Um importante trabalho da pesquisadora Antonieta de Campo Tourinho (1982) reconstrói a história da instituição, demonstrando a necessidade, expressa pelos contemporâneos, da escola para formar trabalhadores do campo.

Segundo a autora, foram comuns os discursos progressistas do século XIX culparem a ignorância dos lavradores e a utilização de técnicas defasadas pelas crises recorrentes à época. Assim, a escola teria a função de lançar luzes no ensino prático, permitindo não apenas a melhora da lavoura, como também de toda situação social do país, na medida em que tratava daquela que era a principal fonte de riqueza pública (TOURINHO, 1982, p. 127).

O entusiasmo pela criação da Escola foi tão grande que os discursos da solenidade dão conta da iniciativa como a salvação para o declínio da economia açucareira. Entretanto, uma vez que passou a funcionar, não faltaram problemas durante sua existência: a ideia inicial era formar em cursos elementares regentes agrícolas e florestais, e, no curso superior, engenheiros agrônomos e veterinários; porém, diante das dificuldades administrativas e financeiras, passou a formar somente operários agrícolas e engenheiros agrônomos.

A escola voltava-se para dois tipos de clientes, os pensionistas (que pagavam pela formação) e os gratuitos, voltados aos indivíduos mais pobres. No caso deste último grupo, reforçou-se o caráter histórico já apontado, na medida em que as vagas voltavam-se aos órfãos

e filhos de mães viúvas, cujas famílias atuavam na agricultura. Inicialmente, respeitou-se a proporção de metade das vagas para cada um dos grupos, porém, à medida que as dificuldades financeiras foram aumentando, as vagas gratuitas foram reduzidas até serem extintas no ano de 1899.

Apesar do grande otimismo que envolveu o estabelecimento da escola, segundo Tourinho (1982), ela não alcançou os propósitos projetados, na medida em que foi diminuído o número de formados, como também foi significativo o número de egressos que não atuaram nas lavouras.

Avançando para o século XX, em 1906, quando o ensino profissional passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi criada a Escola Comercial Pública na Bahia, atendendo às necessidades indicadas acima pelo contexto de desenvolvimento iniciado no século anterior.

Importante mencionar que na década de 1950, a instituição passou a integrar a Universidade Federal da Bahia como a Faculdade de Ciências Econômicas. Conforme apresenta o *site* da atual faculdade, foram 2 currículos até tornar-se parte da UFBA: o primeiro com o título *Administração e Finanças*, normatizado por um decreto de 1931, e o segundo, de 1945, refletindo o ambiente pós-guerra e em consonância com o surgimento da rede universitária brasileira, que, nesse momento, incorporou diversas escolas de formação, a exemplo da tratada aqui.

Ainda no início do século XX, por iniciativa do presidente Nilo Peçanha, foi criada a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia em 1909, no citado contexto de estabelecimento de uma rede de ensino profissional sob responsabilidade do governo federal. Após um século de transformações, a instituição deu origem ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA.

A escola ofertava cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, para os filhos dos “desfavorecidos de fortuna” que tivessem idade de dez a 13 anos e não possuíssem doenças infectocontagiosas ou qualquer outro problema que a impossibilitasse de exercer o ofício (MOREIRA, 2009, p. 33). Os cursos tinham como objetivo a inserção direta no mercado de trabalho ao preparar para o desempenho dessas funções específicas, voltados para o ensino prático, do saber fazer, assim, não havia preocupações com formulações teóricas (KUENZER; GRABOWSLI, 2006, p. 309).

O seu caráter assistencialista também foi marcante, de tal modo que durante algum tempo ficou conhecida como a “escola do mingau”, por garantir a alimentação para seus estudantes, comumente deserdados de sorte (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 19).

É importante ressaltar que, voltada aos desvalidos, a Escola não garantia condições de ascensão social, pois fomentava apenas formação do curso primário. Tampouco promoveu impactos nas indústrias locais ou nos operários, que não viram essa instituição como uma referência na luta pela busca de uma inserção no mercado de trabalho. Antes disso, funcionou muito mais como um meio de controle social, na medida em que seu estatuto preconcebia a centralidade da busca pela aquisição de hábitos de trabalho como meio de impedir a ociosidade ou o vício do crime (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Passada a República Velha, a educação profissionalizante na Bahia oscilou de acordo com as tendências nacionais, sempre de forma a responder aos projetos implementados em cada contexto. As mudanças sofridas pela Escola de Aprendizizes Artífices é um interessante termômetro para esta compreensão.

A partir da ascensão de Vargas ao poder e a busca pelo desenvolvimento industrial do país, a instituição passou a chamar-se, em 1937, por força da Lei nº 378, de Liceu Industrial de Salvador (MOREIRA, 2009), circunstância que começou a perder seu caráter assistencialista e ganhou um perfil de elemento estratégico do desenvolvimento nacional, daí carregar, a partir de então, o adjetivo industrial. Contudo, vale ressaltar que o governo varguista não combateu a divisão entre trabalho manual e intelectual, antes disso, reforçou a noção que concebia formação secundária para as elites condutoras e ensino profissional para as camadas menos favorecidas e subordinadas (ROCHA, 2009).

Em 1942, no âmbito das reformas promovidas nacionalmente, a instituição mudou de nome novamente, passando a chamar-se Escola Técnica de Salvador, por reflexo da reorganização da rede federal. Em 1965, após a LDB de 1961, foi transformada em autarquia, passando a chamar-se Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) (FARTES, 2009). É nesse contexto que a principal instituição de ensino profissionalizante da Bahia tornar-se referência de educação pública de qualidade, sobretudo em um contexto de crescimento industrial do estado, com a instalação da Petrobrás, do Centro Industrial de Aratu e do Polo Petroquímico de Camaçari, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, respectivamente.

Na década de 1990, com a Lei nº 8.711/93, a ETFBA torna-se o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-Ba) e, a partir de 2008, passou a chamar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA (FARTES, 2009).

Apesar do crescimento e consolidação vivida pela rede federal, pouca atenção fora dada pelo estado da Bahia à educação profissional até o início do século XXI, conforme mostra uma análise do Plano Estadual de Educação, publicado como Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006 (BAHIA, 2006). Segundo o documento, apenas 2.448 estudantes se encontravam matriculados na rede estadual em escolas voltadas para a modalidade. As metas apresentadas são poucas, 15 no total, e vagas – a exemplo de “realizar diagnóstico” ou “garantir vagas”, sem estipular quantas ou como –, não representando, nem em tese, possibilidade de priorização.

O quadro começou a mudar a partir de 2007, com a gestão do governador Jaques Wagner, do Partido dos Trabalhadores (PT), a mesma agremiação política que ocupava a gestão do governo federal naquele momento.

Assim, pelo alinhamento com o presidente Lula, que instituiu o *Programa Brasil Profissionalizado* pelo Decreto nº 6.302/07 (BRASIL, 2007), cuja finalidade principal era o estímulo do ensino médio integrado à educação profissional, a Bahia passou a pautar a modalidade com maior atenção. A ideia do Programa era a União se responsabilizar pela dotação de recursos para a instalação física das condições para implantação das escolas profissionalizantes e, aos estados e municípios, caberia a responsabilidade pela oferta e formação do quadro de professores.

A política ecoou na Bahia com a criação da Superintendência de Educação Profissional da Bahia – SUPROF, com o objetivo de direcionar ações voltadas para expansão das vagas de ensino profissionalizante no estado. A partir de então, as vagas ofertadas subiram ano a ano de modo a alavancar a Bahia ao posto de segundo estado em número de matrículas, quando, em 2013, alcançou o patamar de 64 mil estudantes na rede (GÓES; DUARTE, 2013, p. 5).

Buscando o crescimento, o governo baiano instituiu, através do Decreto 11.355, de 4 de dezembro de 2008, a criação de Centros Estaduais e Centros Territoriais de Educação Profissionalizante (CEEP e CETEP, respectivamente) e, no ano seguinte regulamentou o funcionamento administrativo destas instituições.

A partir desse momento, foram delineadas as feições que a educação profissionalizante tem hoje, momento em que a pesquisa se desenvolve. O Decreto de 2008 definiu os CEEPs como ofertantes de educação voltada para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do

estado, carregando eixos tecnológicos específicos, enquanto os CETEPs foram voltados para o desenvolvimento dos Territórios de Identidade (TI), conceito que ocupa posição central nas iniciativas da Secretaria de Educação (SEC). Segundo dados divulgados em seu *site*, aqueles contam com 38 unidades, enquanto estes 33.

Os Territórios de Identidade foram definidos levando-se em conta estudos de demandas e características das mais diversas regiões, totalizando 27 TIs. Em Ilhéus, por exemplo, região marcada pelo peso do cultivo do cacau em sua economia, foi criado o CEEP do Chocolate Nelson Shaun, dialogando, assim, com as necessidades diretas da cidade e seu entorno.

O Decreto 11.355 (BAHIA, 2008) define ainda em seu primeiro artigo as seguintes modalidades de educação profissionalizante: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio integrado (EPI) e profissional técnica subsequente ao ensino médio (PROSUB), profissional técnica integrada à educação de jovens e adultos (PROEJA), profissional à distância e tecnológica; cada uma atendendo às circunstâncias e demandas específicas.

O foco da presente pesquisa recai sobre a modalidade PROSUB, ofertada no CEEPs Luiz Navarro de Britto e Empreende Bahia, especificamente na formação em Guia de Turismo. Assim, é importante delinear em linhas gerais sua natureza, voltada para estudantes de qualquer idade que tenham cursado o ensino médio regular.

O acesso às vagas é possível mediante sorteio eletrônico realizado pela SEC entre aqueles que se inscreveram para tal. Essa fórmula, buscou garantir isonomia, entretanto, no ano de 2019, foi revista quando realizou-se a classificação mediante um ranqueamento a partir das notas médias obtidas pelos alunos na última série do ensino médio. Porém, como os Centros enfrentaram dificuldades para matricular estudantes que informaram notas erradas ou que simplesmente confundiram os valores no momento da inscrição, em 2020 retomou-se a entrada via sorteio.

Na modalidade Prosub, os estudantes cursam apenas as disciplinas referentes à chamada formação técnica, tomando por base a formação já adquirida anteriormente quando da conclusão do ensino médio. Assim, as disciplinas voltam-se para questões específicas da profissão sobre a qual está direcionado o curso. No caso da formação em Guia de Turismo, conforme se verá nas análises das próximas seções, a grade dos componentes curriculares contempla dimensões do conhecimento turístico, como Turismo Rural, e de conhecimentos mais diversos, como Aspectos Geográficos. Inexiste, porém, qualquer componente que

apresente discussões no campo da história e da história da Bahia; situação que reforça a fragilidade, conforme se defende na presente pesquisa.

Nos anos seguintes, o governo deu continuidade à política de atuação sobre a educação profissionalizante, reforçando princípios já estabelecidos desde 2007. Em 2016, renovou-se o Plano Estadual de Educação, através da Lei nº 13.559, de 11 de maio (BAHIA, 2016), reforçando o engajamento social da educação profissionalizante, na medida em que a colocou como possibilidade para redução das desigualdades étnico raciais, econômicas e regionais, além de projetar um crescimento de 50% na oferta de vagas para os dez anos seguintes.

Em 2017, a Suprof passou a chamar-se Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia (SUPROT) e teve aumentada suas finalidades, na medida em que passou a responsabilizar-se pela orientação profissional de seus estudantes (SANTOS, 2018). Nesse contexto, foi criado o *Programa 1º Emprego*, que encaminha estudantes egressos para o mercado de trabalho, principalmente em órgãos públicos, para contratos de trabalho com duração de 2 anos, de modo a garantir uma primeira experiência comprovada em carteira de trabalho. Segundo o *site* da SEC, a meta era disponibilizar 9.000 vagas entre os anos de 2018 e 2019.

Mesmo tratada com grande solenidade por parte do governo baiano, diversas críticas são conferidas a como está sendo formulada e executada a educação profissionalizante no estado. As formas precarizadas de contratação de professores são um problema da rede em geral, mas atinge a rede profissional de forma particular (SANTOS; MUTIM, 2018).

Majoritariamente, a contratação de docentes com formação técnica específica para os cursos profissionalizantes ofertados ocorre mediante Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), ou seja, são profissionais submetidos a um regime diferenciado em relação aos demais professores efetivos concursados, contando com salários menores, sem plano de carreira; além de serem submetidos a contratos temporários, podendo ser interrompidos a qualquer momento. Os salários pagos a engenheiros, administradores, contadores e outros profissionais que atuam como professores na rede estadual da Bahia é, de modo geral, significativamente abaixo das médias dessas categorias.

Do ponto de vista curricular, críticas também foram realizadas. Apesar de anunciar uma concepção pedagógica que entende o trabalho como princípio educativo, conforme defende a pedagogia histórico-crítica, reivindicada pelos pesquisadores do campo (GÓES; DUARTE, 2012), na prática, o que se observa é uma estruturação que concebe uma tendência de associação

direta da formação profissional com o mercado de trabalho e com o empreendedorismo, aproximando-se da Pedagogia das Competências. A tensão entre essas duas tendências faz-se presente, portanto, também na Bahia, em consonância com o que ocorre em nível nacional.

Sendo assim, para melhor compreensão do que representa o embate entre essas concepções, segue-se uma discussão que coloca no centro o currículo da educação profissional e as concepções principais que se encontram em disputa.

2.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antes de iniciar a discussão dos conceitos que povoam o universo mais específico da educação profissional, faz-se necessário traçar algumas linhas sobre a discussão em torno de currículo. Conforme avalia Tomaz Tadeu da Silva (2010), a questão que está por detrás de qualquer teoria de currículo diz respeito a qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento é importante, válido ou essencial o suficiente para compor o currículo (SILVA, 2010). Nesse caso, o “o que entrará” tem como pressuposto a formulação de um sujeito ideal, concebido por quem propõe tal currículo; no caso da educação profissional, o ponto de partida é a concepção de qual seria o trabalhador ideal.

Aí reside a raiz das divergências entre aqueles que refletiram sobre a modalidade nas últimas décadas. De um lado, concebe-se o trabalhador preparado para lidar com as incertezas do mercado, respondendo de forma satisfatória às suas oscilações. Por outro, conforme aponta Marise Ramos (2016), um trabalhador que possa produzir formas de transformar a realidade em que vive, na medida em que é educado sob a perspectiva da classe trabalhadora, com o olhar do ponto de vista dos dominados.

Mesmo considerando a profundidade das ideias apresentadas por autores de cada uma das tendências, podemos agrupá-los, basicamente, em dois segmentos: aqueles que, baseados no primeiro pressuposto, defendem a *pedagogia por competências*, por outro, os demais que, pautando a segunda compreensão, militam por uma *pedagogia histórico-crítica*. Essa divisão marca profundamente as discussões que envolveram a construção acadêmica e legal sobre a modalidade desde o final do século XX. Entretanto, na segunda metade da década de 2010, uma nova compreensão começou a emergir especialmente em documentos oficiais, sobretudo no bojo da construção da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), trazendo uma nova

leitura em torno do conceito de competência, representando, na prática, uma conciliação entre elementos dos dois pontos de vista apresentados.

Nesse caso, inicialmente discutiremos as noções consagradas de pedagogia por competência e pedagogia histórico crítica, conforme apresentaram os diversos autores que discutem o tema, para, na sequência, apresentar o movimento de surgimento dessa nova compreensão estimulada pela BNCC, e suas consequências na prática de construção dos currículos nas escolas.

Diversos autores conceituaram a noção de competência, normalmente em torno de pressupostos comuns. Jarbas Barato (2002, 235) indica competência como “[...] um saber dinâmico, flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação”. Ele indica ainda que os estudiosos de competências têm compreendido como a capacidade de enfrentar eventos inesperados, solucionando problemas e gerando comportamentos adaptativos, na medida em que descobrem relações entre eventos. Em material produzido pelo SENAI voltado para a formação de profissionais que atuam na educação profissional, conceitua-se como a capacidade de desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando (DEPRESBITERIS, 2001).

Ruy Berger Filho (1999) compreende competência como esquemas mentais, ou seja, ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que, mobilizados e associados a saberes teóricos ou experienciais, geram habilidade ou um saber fazer. Nesse caso, reduz-se a importância do saber, que só encontra validade ao ligar-se diretamente a um “fazer”.

Apontando os pilares em que se fundam a pedagogia por competência, Deluiz (2001) indica ainda elementos como a valorização de altos níveis de escolaridade, a mobilidade e o acompanhamento individual da carreira, além do compromisso com a empresa, representando, em última instância, a desvalorização dos antigos sistemas, em que hierarquização e classificação eram exaltados nas relações de trabalho no interior das empresas.

Isso, em um contexto no qual o tradicional conceito de qualificação – ligado à educação escolar, formação técnica e experiência profissional –, perde força para o modelo por competência ora apresentado, onde não importa somente a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnicos profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar imprevistos (DELUIZ, 2001).

Deise Deffune e Léa Depresbiteris (2000) aprofundam essa análise apontando que, enquanto nos sistemas amparados pela qualificação há clareza nas hierarquias e nas atividades

que devem ser realizadas, nos sistemas pautados pela competência há dificuldade de explicitar o que se espera do trabalhador em termos de determinados aspectos da realização do trabalho. Assim, “[...] as competências formam um conjunto de propriedades instáveis, que devem se submeter à prova constante e que se opõem às qualificações anteriormente medidas por um diploma” (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000, p. 77).

Ramos (2012) destrincha a noção de qualificação a partir de três dimensões, a conceitual, a social e a experimental. A primeira refere-se aos conceitos teóricos formalizados por títulos e diplomas, o segundo referente às relações sociais, hierárquicas, construções sociais, e o terceiro, ao conteúdo real do trabalho. Na verdade, na mudança que está sendo operada, centralizando a noção de competência, rebaixaram-se as duas primeiras dimensões em favor da última. Nesse caso, a ascensão da dimensão experimental (competência) acabou por representar o enfraquecimento das possibilidades de atuação coletiva, despolitizando as relações.

É partindo desse pressuposto que se tem apontado a pedagogia da competência como o traço pedagógico da política neoliberal, na medida em que individualiza a atuação no trabalho e retira das empresas a responsabilidade pelos seus trabalhadores. Na prática, sindicatos perdem força, prevalecendo a ideia do trabalhador autônomo, cuja atuação solitária vai supostamente garantir melhorias nas condições da carreira.

Deluiz (2001) aponta esse modelo de competências como orientadora dos documentos normativos produzidos na década de 1990, momento de agudização dos embates em torno das propostas.

Em contrapartida, atuando em favor da pedagogia histórico-crítica, diversos pesquisadores apontaram uma série de problemas decorrentes da prevalência das competências nas construções curriculares. As críticas convergem na compreensão, anteriormente citada, de que formar por competência é priorizar as demandas do mercado de trabalho em detrimento do indivíduo, sempre maquiando o aumento da exploração na exaltação das ideias de polivalência, qualidade total, habilidade, empregabilidade, visando maximizar a produtividade em detrimento da minimização do cidadão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Daí decorre o agravamento da precarização nas condições de trabalho, com redução dos quadros das empresas e aumento da competitividade.

A responsabilidade pelo desemprego recai sobre os trabalhadores, rotulados como não aptos, sendo ignorados, nessa análise, os fatores estruturais e conjunturais. Na medida em que

a individualização da atuação enfraquece o senso de coletividade, diminui-se o poder de mobilização da classe trabalhadora em torno de causas comuns.

Ciavatta e Ramos (2011) consideram que, apesar de reivindicar um discurso de flexibilidade, a pedagogia da competência acaba por reproduzir os objetivos operacionais do ensino de acordo com os superados padrões taylorista-fordistas de produção, na medida em que não escapa de uma abordagem funcionalista de sociedade (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Outro problema que decorre da centralidade das competências é a atenção voltada à criação de condições que permitam adaptação psicofísica do trabalhador à execução das atividades da sua ocupação, porém, isto ocorre em detrimento da formação a partir de conteúdos científicos que embasaram a consolidação dessa profissão. Nesse caso, a atenção ao “fazer” representa uma abdicação de aspectos teóricos.

Além da recusa da concepção em si, as críticas recaem ainda sobre a forma como as competências são apresentadas nos documentos formativos. No artigo *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*, Marise Ramos (2012) realiza uma análise minuciosa dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de 1999, apontando a inconsistência do material que relaciona uma série de situações hipotéticas às competências a serem utilizadas como resposta. Assim, as competências profissionais são reduzidas a um conjunto de desempenhos observáveis, diminuindo a natureza do conhecimento, considerando a atividade profissional como uma justaposição de comportamentos elementares, e, por fim, simplificando a complexidade dos processos de aprendizagem (RAMOS, 2012).

Assim, contrapondo a estas ideias vigentes, diversos pesquisadores defendem uma concepção que pode ser compreendida, em linhas gerais, como pedagogia histórico-crítica. Ramos (SAVIANI 2005 *apud* RAMOS, 2016) baseia-se na contínua vinculação entre educação e sociedade, contando com as seguintes etapas: prática social, problematização (conhecimentos necessários a se dominar para identificar os problemas da prática social), instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados) e catarse (efetiva incorporação os instrumentos culturais modificados para elementos ativos de transformação social).

Conceber o currículo sob as luzes da perspectiva histórico-crítica representa entender que sua formulação não pode ser desenvolvida independente dos sujeitos envolvidos no processo, tampouco da dimensão histórica e política em que é elaborada. Assim, busca-se a

compreensão das relações sociais subjacente aos fenômenos (CIAVATTA; RUMMERT, 2010). O adjetivo “histórico” não se refere a conteúdo a ser acrescido, antes disso, trata-se da forma como se depara com o conhecimento, situando-o em um contexto, depurando como ele foi desenvolvido, por quem e a quem ele serve.

Toda essa discussão apresentada amparou as compreensões em torno de currículo, especialmente na educação profissional. Entretanto, tomando por base de análise a educação básica como um todo, os documentos oficiais começam a apresentar uma leitura conciliatória dos aspectos das duas tendências. Conforme mencionado, a Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aprovada pelo governo federal em 2017, apresenta com centralidade o conceito de competência. Nesse caso, a conceituação de competência é apresentada sob um viés radicalmente oposto à concepção proposta historicamente. Vale citar que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, opera-se no documento a aproximação das duas perspectivas apresentadas, na medida em que agora competência carrega consigo, ao menos na superfície do texto legal, princípios como a busca da transformação da sociedade, sentimento de humanidade e cidadania. Assim avança, insistindo na necessidade de reflexão e análise crítica nos processos de aprendizagem, valorizando a diversidade de saberes e vivências, entendendo as relações próprias do mundo e fazendo escolhas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017).

A relação do conceito de competência apresentado na BNCC aproxima-se de forma ainda mais específica ao que propõe os entusiastas da pedagogia histórico-crítica quando anuncia a emergência de um novo cenário mundial, onde o estudante deve reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requerendo assim, muito mais do que o simples acúmulo de informações (BRASIL, 2017). No documento, reconhece-se a

necessidade de compromisso com a educação integral, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou afetiva.

Diante dessa leitura, poderíamos pensar na superação de um entendimento legal ainda preso às concepções mais tradicionais na medida em que emerge uma releitura da ideia de competência, surgindo agora tão comprometida socialmente. Entretanto, a BNCC não deixou de receber inúmeras críticas, especialmente quando se leva em conta o processo que conduziu à aprovação do texto final em 2017. Segundo Fabrício Freitas *et al.* (2018), essa versão foi radicalmente alterada em relação às preliminares de 2015 e 2016. Inicialmente, as proposições curriculares falavam em “expectativa de aprendizagem”, noção que foi substituída nas prévias do BNCC por “Direitos de Aprendizagem Significativa”. A importância do termo reside na responsabilidade atribuída aos entes públicos na medida em que fala em direitos.

Quando a versão final substituiu a ideia do direito de aprendizagem pelo conceito de competência, inverteu-se essa lógica, operando pela linguagem a ideia de que o responsável pelo processo é o indivíduo. Freitas *et al.* (2018) lembram que essa versão esteve intimamente comprometida com organizações ligadas aos interesses do capital, como a Fundação Lemmam, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, cuja pressão sobre o setor público na formulação de políticas se deu com a “[...] construção do movimento Todos pela Base” (FREITAS *et al.*, 2008, p. 859).

Assim, apesar de atraente, a concepção de competência apresentada na nova BNCC insere-se em um contexto no qual a defesa veemente pela igualdade – possibilitada pela adoção de uma base única para todo território nacional – mascara a total ausência de consideração da realidade brasileira contemporânea, uma vez que as possibilidades de sua adoção são diferentes nos mais variados contextos existentes. Desconsidera-se, especialmente, as diferenças de classe como elemento central da desigualdade escolar, propagandeando a unificação operada por via documental como a resolução dos problemas.

Vale mencionar a estrutura proposta pela nova BNCC que concebe itinerários formativos, ou seja, trilhas diferentes a serem percorridas, com concepção baseada em uma determinada área do conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias ou Matemática e suas tecnologias, cuja escolha por parte dos estudantes ocorrerá após o cumprimento de uma formação básica geral. A formação técnica e profissional apresenta-se como o quinto itinerário, entretanto, há carência de discussão que aborde de forma específica setores do ensino

profissionalizante, considerações que permitissem articular a BNCC a esta possibilidade de caminho.

Sendo assim, buscando fugir das armadilhas representadas por uma leitura do conceito de competência tão nova, sobretudo pela sua ligação com a nova BNCC e pelos problemas que sua utilização podem representar, optamos por trabalhar com os contornos daquilo que propõe a pedagogia histórico-crítica, conforme apresentada. Nesse caso, apesar dos avanços indicados pela releitura da noção de competência, sua proximidade com a ideia de responsabilização excessiva do indivíduo é o que determina sua recusa no presente trabalho. Porém, isso não impede que as diversas proposições apresentadas, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, convirjam com alguns pontos de vista defendidos pela BNCC com seu conceito de competência.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica fundamenta não somente o propósito final da pesquisa, ao convergir para construção da complementação curricular nos termos em que foram apresentados anteriormente, como também adota seus pressupostos em todo processo de construção, especialmente na adoção do compromisso social com os atores envolvidos no processo educacional. Assim, buscamos, embasado pela teoria socioconstrutivista, a participação de estudantes, professores, pesquisadores e profissionais, entendidos aqui como coautores do conhecimento. A necessidade de atuação nessa direção possibilita escapar de uma proposta verticalizada, na mesma medida que permite atuar sobre demandas concretas apontadas por esses indivíduos.

A construção das Diretrizes Curriculares de 2012 (BRASIL, 2012), documento que hoje norteia a educação profissional no Brasil, ocorreu com participação paralela de intelectuais e membros da sociedade civil que defendem a concepção histórico-crítica. No contexto das discussões, foi organizado o já citado grupo de trabalho, cujas reuniões (que contaram com apoio logístico do MEC) resultaram na produção de um documento crítico que foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação, defendendo, além de princípios histórico-críticos, a existência de um único conjunto de Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Porém, apesar de ter longos trechos utilizados na versão final das diretrizes, acabaram por prevalecer as concepções do relator Francisco Cordão, amplamente baseado na pedagogia das competências, expresso, dentre outras formas, pela sigla CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), dando origem a uma série de metáforas atribuindo o

sentido do nome à possibilidade de abertura de portas. Realizando um balanço, recorreremos novamente a Marise Ramos (2012), na medida em que ela avalia que

[a]pesar de parecer que a influência da Pedagogia das Competências foi minimizada, provavelmente devido à resistência e luta dos educadores que conseguiram, inclusive, evitar que toda a reforma empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso se completasse, a conjuntura tem-se mostrado cada vez mais desfavorável à perspectiva da classe trabalhadora. Por isto, não será somente a partir do Estado – âmbito das políticas oficiais – que a concepção histórico-dialética poderá disputar a hegemonia. Mas é especialmente por meio da luta social e popular pela educação da classe trabalhadora, a ser fortemente travada na esfera da sociedade civil e em tensão com a sociedade política, que as ideias defendidas aqui neste texto podem ser mais do que formulações utópicas (RAMOS, 2016, p.10).

A partir dessa análise, situo o trabalho desenvolvido na presente pesquisa no seio da luta que se desenvolve em busca de um ensino que possa favorecer o desenvolvimento do estudante de forma plena e integral, permitindo que sua formação crítica possibilite sua inserção no mercado de trabalho, ainda que este propósito não centralize as atenções na formulação da proposta pedagógica.

Assim, retomamos à discussão em torno do papel do ensino de história na formação do Guia profissionalizante. Conforme se verá a seguir, o curso de guia de turismo ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na modalidade Prosub, não apresenta nenhum componente curricular que aborde temáticas ligadas à história e à história da Bahia, elementos fundamentais não somente para a busca da referida formação integral, como também para o desempenho profissional que se busca alcançar.

Diversas transformações culturais têm impactado na forma como os turistas exploram as cidades que buscam conhecer. Hoje, muito mais que conhecer o aspecto estético dos espaços, busca-se conhecer as dinâmicas que conferem vida aos locais, de modo a permitir um mergulho na vida do outro. Nesse caso, já não é mais concebível a atuação de profissionais cuja formação superficial permite apenas repetir uma coleção de anedotas enquanto turistas fotografam os patrimônios materiais.

Nesse sentido, buscar-se-á propor um ensino de história da Bahia que atue justamente nas possibilidades abertas pela pedagogia histórico-crítica, preparando um cidadão para a vida e um profissional capaz de compreender a complexidade do espaço onde ele atua.

3 O TURISMO E A FORMAÇÃO EM TURISMO NA CAPITAL DA BAHIA

A presente pesquisa reivindica a perspectiva histórico-crítica como possibilidade de garantia no cumprimento dos compromissos mais essenciais da educação profissionalizante, quando pensada para formar indivíduos autônomos, plenos em consideração aos aspectos da ética e da cidadania, críticos quanto ao conjunto de processos que formam a realidade circundante. Nesse sentido, os conhecimentos devem ser abordados como históricos e contextualizados, fruto da ação dos homens e passíveis de críticas.

Levando em conta esse pressuposto, neste capítulo não se pode prescindir de colocar em discussão o que representa o turismo na Bahia, como também a construção histórica que deixou um legado presente nos aspectos patrimoniais, culturais e comportamentais da população que, juntamente com os atrativos naturais, formam os elementos que atuam na formatação do perfil turístico no estado. Assim, a seguir, será feita uma breve apresentação do contexto do turismo na Bahia, ambiente no qual se insere a formação de profissionais para o setor, para, na sequência, apresentar a análise dos cursos existentes.

3.1 CONSOLIDAÇÃO DA BAHIA COMO DESTINO TURÍSTICO

A Bahia figura entre os principais destinos turísticos do país há décadas. No ano de 2019, por exemplo, repercutiu no Brasil a notícias de que alguns veículos internacionais de imprensa conferiram destaque a Salvador como prioridade dentre as cidades do mundo a serem visitadas. O *The New York Times* e a revista *Condé Nast Traveller* abordaram em suas páginas as características de Salvador, descrevendo sua geografia acidentada e enfocando a existência de um conjunto arquitetônico colonial preservado (REVISTA..., 2019).

A presença constante da capital como roteiro de turistas é alimentada ainda por frequentes aparições em veículos de comunicação em massa que atribuem à Bahia uma área idílica, lugar onde conflitos são amenizados na medida em que o espírito festivo se sobrepõe às dificuldades do cotidiano. A criação dessa imagem pode ser remetida a meados do século XX, quando podemos localizar a formação de uma interface de elementos culturais que dão forma ao que se convencionou chamar *baianidade*.

A *baianidade* surge como termo/expressão de pertencimento, em um processo comum às sociedades que se utilizam deles para manutenção de consenso, da coesão do grupo. Podemos colocar dois momentos como sendo emblemáticos na construção da *baianidade*. Inicialmente, durante a primeira metade do século XX, com as obras de artistas com Jorge Amado, Dorival Caymmi e Carybé – fazendo referência a uma Bahia malemolente, litorânea, dos saveiros. Partindo deles, foi condensado um acervo de representações, imagens e discursos que vieram a constituir a noção hegemônica do “modo de ser” baiano. O segundo momento remonta à ascensão política de Antônio Carlos Magalhães no estado, e a estreita vinculação da cultura com o turismo, em torno de ícones como a localidade do Pelourinho e a figura da baiana do acarajé.

Assim, a partir dessa construção de pertencimento, ricamente ornada com os elementos estéticos que a compõem, como a capoeira, a baiana de acarajé, o culto aos deuses africanos, Salvador consolidou-se como cidade turística. Entretanto, apesar da forte presença dos marcos históricos, personagens e traços culturais que retratam a força da resistência de povos que foram subjugados, busca-se ainda a formação de uma estrutura que, de forma efetiva e crítica, possa atender às demandas do segmento do turismo nos dias de hoje. Abre-se margem, assim, a diversos questionamentos, consonantes com as tendências atuais do turismo cultural, como o possível preparo da população para a recepção de visitantes. Nesse caso, os sujeitos sociais residentes das variadas localidades históricas da cidade têm consciência da sua historicidade de maneira a contribuir para uma autoconsciência, valorização local e trocas de conhecimentos com possíveis visitantes?

Em outro contexto, o historiador e poeta Antônio Risério respondeu de forma jocosa à situação recorrendo a um mito que circula no estado tratando da religiosidade local, afirmando que na Bahia existem 365 igrejas e não 365 hotéis (RISÉRIO, 1993). A formação de cursos no setor, nesse caso, visa atender exatamente esta lacuna.

3.2 FORMAÇÃO EM TURISMO NA CIDADE DE SALVADOR

Salvador conta hoje com uma rede de cursos que têm o turismo como centro da formação, entretanto, predominam aqueles de nível superior, especialmente graduação e especialização. Com a expansão universitária da rede privada, facilitação do acesso ao crédito

estudantil e com a possibilidade de ofertas de cursos de ensino à distância, diversos grupo educacionais que se instalaram em Salvador passaram a ofertar cursos como *Turismo* e *Gestão de Turismo*, justamente em atenção à necessidade de se conectar às demandas específicas da cidade. É possível encontrá-los em instituições como Estácio, Universidade Salvador (Unifacs), Universidade Maurício de Nassau (Uninassau), Unopar, e Uniasselvi. Na rede pública de ensino superior existe um único curso, *Turismo e Hotelaria*, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia, no campus I, em Salvador, criado no ano de 1998.

Para fins de análise, cita-se o caso da Faculdade Estácio, cujo curso na modalidade Ensino Superior à Distância, Gestão de Turismo, conta com dois anos de duração. Segundo descrição presente no *site* da instituição, a graduação volta-se para “Formar um profissional hábil na promoção, criação e desenvolvimento da indústria turística. No curso, o aluno conquista autonomia, capacidade empreendedora e crítica-reflexiva para contribuir para o crescimento do setor e desenvolver-se profissionalmente” (ESTÁCIO, [20--]) Se analisado à luz das compreensões da educação profissionalizante, o enunciado revela uma tendência semelhante às presente nos documentos da modalidade, com predomínio da pedagogia por competências, porém, com algumas indicações que os aproximam da pedagogia histórico-crítica. Assim, inicialmente, propõe-se um direcionamento ao atendimento das necessidades diretas do exercício profissional, para, na sequência, deixar à mostra a influência da pedagogia histórico-crítica, indicando elementos como a conquista da autonomia e a capacidade crítica-reflexiva.

A análise dos elementos do currículo apresentado, entretanto, pouco aproxima o curso desta última tendência. A composição curricular conta com apenas dois componentes ligados às ciências humanas ou que permitem uma ampliação do olhar para além de questões ligadas mais restritivamente às atividades turísticas, *Patrimônio histórico-cultural brasileiro* e *Geografia geral aplicada ao turismo*, cada uma com uma única oferta. Os demais 32 componentes curriculares tratam de questões como gestão (hoteleira, de agências, de eventos, entre outros), marketing e legislação do setor.

Entretanto, é importante salientar que, nesse caso, trata-se da análise de um curso superior, fugindo, portanto, do objeto de estudo da pesquisa. Também por isso, a análise se restringe, nesse caso, à superfície do documento retratado. Dessa forma, a referência aos cursos superiores listados tem como objetivo apenas a apresentação do cenário dos estudos em turismo

na cidade de Salvador, bem como a situação da formação de profissionais que poderão compor o quadro de professores do ensino técnico.

3.2.1 Formação técnica de nível médio

Buscando o propósito do trabalho, o aprofundamento se voltará na análise dos cursos de nível técnico, em particular os ofertados pela rede estadual de educação profissional em Salvador, que centralizam as atenções. Sobre eles recaem tanto os esforços de compreensão, bem como são a base de análise para a formulação de elementos propositivos.

Porém, antes do levantamento dos cursos técnicos de nível médio, vale uma breve menção ao que representa a profissão que tais cursos buscam formar. A regulamentação do setor baseia-se, basicamente, na Lei nº 8.623 (BRASIL, 1993b), de 28 de janeiro de 1993, que dispôs sobre a profissão de guia de turismo; no Decreto nº 946 (BRASIL, 1992a) de 1º de outubro do mesmo ano, que a regulamentou, e na Portaria nº 27 (BRASIL, 2014), de 30 de janeiro de 2014, do Ministério do Turismo, que estabeleceu requisitos e critérios para o exercício da atividade.

A partir da legislação, podemos definir o guia de turismo como o profissional que, devidamente cadastrado pelo Ministério do Turismo, acompanha, orienta, transmite informações a pessoas ou grupos em visitas e excursões (BRASIL, 1993). Segundo a citada portaria, a solicitação para o cadastro deverá ocorrer mediante apresentação de diploma ou certificado de conclusão de curso específico de educação profissional de nível médio. Assim, justifica-se a demanda pelos cursos de nível técnico médio, sendo buscados, inclusive, por profissionais que já atuam na área, mas que precisam da certificação para fins de formalização.

Nessa modalidade de ensino, em se tratando de cursos privados, é possível encontrar oferta regular no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) - Bahia. Na instituição, o curso conta com 800 horas e sua oferta ocorre à noite, o que pode indicar uma tentativa de direcionamento àqueles que trabalham durante o dia, podendo conciliar a formação técnica com o emprego.

Apesar de oferecida pelo Senac, instituição que conta com financiamento de empresários e trabalhadores do setor, trata-se de um curso relativamente caro, custando seis mil reais no ano de 2020, valor equivale à seis salários mínimos, aproximadamente, podendo o pagamento ser dividido em até dez vezes.

Segundo o programa do curso, a formação prepara o estudante para a prestação de oito serviços, a saber: estruturar roteiros e itinerários turísticos, planejar e organizar a execução de roteiros e itinerários turísticos, conduzir visitantes na realização dos roteiros e itinerários turísticos, intermediar as relações entre visitantes, comunidade e prestadores de serviços turísticos, prestar informações turísticas no contexto local e regional, prestar informações turísticas no contexto nacional e da América do Sul, assistir visitantes durante a realização dos roteiros e itinerários turísticos e atuar em um projeto Integrador Técnico em Guia de Turismo (SENAC BAHIA).

Como é possível notar, os propósitos anunciados voltam-se às questões diretamente ligadas ao desempenho cotidiano da profissão, propondo uma formação restrita na preparação dos profissionais para responder a comandos, antecipando àquilo que se supõe encontrar no mercado de trabalho. A formação técnica, nesse caso, é encarada como a preparação para um conjunto de ações programadas a serem repetidas no exercício da função de guia.

Entretanto, é importante salientar que a apresentação do curso está em consonância com o que propõe o Catálogo Nacional de Cursos em sua edição mais recente, publicado como Resolução CNE/CEB nº 01/2014 (CNE/CEB, 2014), cuja definição da profissão de guia é colocada de forma ainda mais limitada:

Conduz e assiste pessoas ou grupos em traslados, passeios, visitas e viagens. Informa os visitantes sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais e geográficos. Traduz o patrimônio material e imaterial de uma região para visitantes. Estrutura e apresenta roteiros e itinerários turísticos de acordo com interesses, expectativas ou necessidades específicas (CNE/CEB, 2014, p. 250).

Nesse caso, é possível avaliar os impactos da normatização institucional por órgãos nacionais na construção curricular de cursos que atuam diretamente com os estudantes. Orientações mais restritas acabam por representar pouco compromisso dos cursos com uma abertura do currículo frente às necessidades de estudos críticos e contextualizados.

Conforme apresentado no capítulo anterior, a pedagogia histórico-crítica propõe o enriquecimento das possibilidades da educação profissional, de modo a superar limitações como a descrita acima, pelo Catálogo Nacional de Cursos, que indica uma formação baseada em um restrito conjunto de ações meramente operacionais. Assim, recorrendo à pedagogia histórico-crítica, seria possível alargar a formação do guia de turismo, redirecionando o foco do curso para a formação de um indivíduo consciente da formação do lugar onde desenvolverá

seu trabalho, conhecedor das nuances que definiram as estruturas que ora ele apresenta aos turistas, mediador que permite interação efetiva da cultura do espaço e dos indivíduos visitados com os turistas visitantes. O contato com as discussões críticas contemplaria uma formação com maior apropriação do conhecimento necessário para o exercício da profissão.

Assim, contemplar as possibilidades descritas seria possível com ampliação das indicações do próprio Catálogo Nacional de Cursos, de modo a garantir a existência de um currículo crítico, com abordagem problematizadora dos conhecimentos específicos da área do turismo, e com a presença obrigatória de discussões próprias das ciências humanas e sociais, contemplando reflexões sobre economia e sociedade, permitindo qualificar o itinerário, sem perder de vista o propósito final do curso, que é formar o guia de turismo.

Diante do exposto, em que se buscou levantar as diversas ofertas em diferentes níveis de ensino (superior e médio), foi possível compreender como o Estado da Bahia, e mais especificamente a capital Salvador, lidam com a demanda pela formação de profissionais que atuam no segmento do turismo, atividade dentre as principais geradoras de renda da cidade. Assim foi possível também mapear o cenário maior no qual se inserem os cursos que serão analisados em maior profundidade, constituídos como o propósito do capítulo, ou seja, aqueles ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEC/BA), em Salvador.

Conforme discutido no capítulo anterior, a SEC/BA criou os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) e Centros Estaduais Territoriais de Educação Profissional (CETEPs) com vistas à promoção econômica e social do estado através da oferta de cursos profissionalizantes. Cada instituição seleciona, então, um dos eixos definidos pela Secretaria, podendo ser *Ambiente e Saúde, Segurança, Infraestrutura, Informação e Comunicação, Gestão e Negócios e Turismo e Hospitalidade*, entre outros.

Definido o eixo, cabe à comunidade escolar propor cursos que correspondam à área, mediante apresentação de um Plano de Curso que justifique sua existência. No *site* da Secretaria Estadual de Educação⁴, é possível encontrar o rol de cursos disponíveis, bem como a sua estrutura curricular e as ementas de cada uma das disciplinas⁵. Importante lembrar ainda que cabe à escola indicar qual modalidade de ensino se pretende contemplar: Ensino Profissionalizante Integrado (EPI), Profissionalizante Subsequente (PROSUB), ou Ensino Profissionalizante de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Definidos esses itens por meio

⁴ SEC/BA. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/matrizescurriculares>. Acesso em: 5 dez. 2020.

⁵ Nesse caso, a estrutura curricular é acatada pela escola, sem possibilidade de mudanças na oferta dos componentes curriculares.

do Plano de Curso construído pelo Centro, o documento é avaliado pela Suprot, a quem cabe autorizar seu funcionamento.

Para implementação do curso, são levados em consideração, especialmente, a estrutura física da instituição de ensino proponente e a existência de professores com formação para atender as especificidades de cada curso. Em caso de aprovação, as vagas são anunciadas pela Secretaria de Educação em busca dos interessados.

Para análise desta pesquisa, consideraremos os cursos de guia de turismo ofertados na modalidade Prosub, por tratar-se do ponto de partida das inquietações que motivaram o trabalho, bem como por ser aquele em que os problemas apontados pelas pesquisas preliminares se encontram mais agudos.

O curso tem seu funcionamento viabilizado a partir de um conjunto de 14 componentes curriculares, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Componentes curriculares do curso Guia de Turismo

Componente Curricular	Carga Horária
Empreendedorismo e Intervenção Social	40
Turismo Regional	40
Turismo Territorial	40
Fundamentos do Turismo e da Hospedagem	80
Relações interpessoais aplicadas ao Turismo	40
Legislação Aplicada ao Turismo	40
Caracterização Geográfica Regional	80
Ecoturismo, Esporte e Lazer	80
Planejamento de Roteiros Turísticos e Eventos Turísticos	80
Técnicas de Guia de Turismo	100
Inglês Instrumental	40
Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho	40
Metodologia do Trabalho Científico	80
Estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso	140

Fonte: Site Secretaria de Educação (SEC/BA).

No mesmo documento encaminhado aos Centros que apresentam a informação acima citada, segue uma breve e superficial ementa sobre os conteúdos a serem abordados. Assim, cabe aos gestores distribuir os componentes entre os professores a partir de suas formações e aos professores possibilitar a realização do curso.

Nesse caso, apresenta-se uma grade preocupada com o atendimento das questões mais diretas da atuação profissional. Não há, no entanto, no corpo do documento, espaço para discussões como aquelas em torno do trabalho, compreendido em sua noção mais geral, o que poderia permitir aos profissionais em formação melhor entendimento das relações que orientam e determinam sua existência enquanto trabalhador. É importante a ressalva de que esta análise prende-se, *a priori*, ao que se apresenta no documento citado, não permitindo uma caracterização do currículo com um todo. Assim, nada impede que, durante sua execução, por iniciativa da coordenação e dos professores dos Centros de Educação, haja discussões que garantam a efetividade das carências aqui apontadas no campo documental.

Admitindo a limitação com que é proposto o conjunto dos componentes curriculares, partiremos agora para a análise de alguns deles, em específico, de acordo com a referida ementa disponibilizada junto à matriz. O primeiro componente, *Turismo Regional*, volta-se para

Estudos da Geografia política, física, humana e econômica da Bahia e suas especificidades locais/regionais/territoriais [...]. A formação sociocultural do povo baiano. A cultura popular regional/territorial: literatura popular, arte, artesanatos, danças, músicas, teatro, gastronomia e religiosidade (SECRETARIA..., 2020).

Como é possível perceber, a proposta deixa margem para a realização de possibilidades variadas de trabalho por parte dos professores. Analisar a “formação sociocultural do povo baiano”, por exemplo, pode representar dois tipos de abordagens diferentes por parte dos professores: por um lado, o levantamento acrítico dos povos, de modo a garantir o conhecimento mecânico por parte dos estudantes do rol de povos que formaram o Estado, ou, por oposição, pode se tornar um momento de reflexão em torno das tensões e conflitos que formaram nossa cultura, que hoje cabe ao guia apresentar ao visitante, daí a importância de conhecê-la, em seus meandros, sua complexidade.

Nesse caso, a ementa não estabelece o tipo de abordagem a ser utilizada pelo professor, atendendo à liberdade de cátedra. Reforçamos, no entanto, a necessidade de aproximação à segunda possibilidade, que se apresenta de forma mais completa para o entendimento do tema

por parte do estudante, na medida em que foge à pura exposição seguida de memorização daquele conhecimento.

A ementa do componente *Legislação Aplicada ao Turismo* contempla itens como: O Regime Turístico e a legislação aplicada aos serviços turísticos no Brasil e As normas turísticas internacionais e a noção de normas alfandegárias. Mais uma vez, nota-se a inexistência de um direcionamento a uma abordagem mais crítica, contextualizada, dos conhecimentos, acabando por apresentar as leis como produtos dados. A inclusão da discussão em torno do substrato social e cultural que sustenta as leis permitiria um estudo mais completo não só do código jurídico, mas também da própria sociedade que a ampara e que, em último caso, é o produto apresentado pelo guia ao turista. Importante ressaltar que esse direcionamento poderia estar indicado na descrição pormenorizada da ementa, não disponibilizada pela Secretaria de Educação, ou no próprio Plano de Curso, a ser analisado, avaliando a aproximação dos currículos a uma ou outra tendência.

Assim, propõe-se, nesta pesquisa, não a inclusão de conhecimentos alheios ao campo do turismo, mas sim a contextualização e problematização desses conhecimentos; inserindo-os como fruto de processos históricos que o formaram e que ainda se encontram em andamento, sendo passíveis de intervenção por parte dos sujeitos do presente.

Além das questões apontadas, chama atenção, nessa matriz curricular, a inexistência de componentes que abordem temáticas ligadas diretamente à história e à história da cidade de Salvador. Conforme indicado na introdução do presente trabalho, a ausência é sentida e indicada por professores e, especialmente, por estudantes dos cursos, que a enxergam como um problema grave que pode comprometer o exercício de sua função após a finalização da formação. O quarto capítulo discutirá esse aspecto em específico, abordando qual aula de história atenderia a esse propósito.

Atualmente, dois Centros ofertam o curso de guia de turismo em Salvador, os já citados CEEPs Luiz Navarro de Britto e Empreende Bahia. Buscando compreender a estruturação dos cursos, bem como as questões a eles associados, foi realizado uma investigação das características de cada um, cujas considerações irão amparar as reflexões em torno das formulações propositivas deste trabalho.

3.2.1.1 CEEP Empreende Bahia

O CEEP Ba, como é conhecido entre os professores da rede, oferta cursos no eixo *Turismo, Hospitalidade e Lazer* desde o início dos anos 2010, contexto de grande euforia em torno da expectativa de ampliação das atividades turísticas no país. Esse fora o momento de preparação para a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e para as Olimpíadas de 2016.

Inicialmente, foi montado o curso *Técnico em Hospedagem*, porém, como afirma a coordenadora do Centro Eliana Medrado, em entrevista realizada no âmbito da pesquisa, “[...] a demanda foi diminuindo, [e] a escola foi orientada a escolher outro curso e escolheu o curso de guia de turismo por achar que a necessidade, [...] por ser uma cidade turística” (MEDRADO, 2020).

O Plano de curso, então, foi proposto e, com aprovação da Secretaria de Educação, o curso iniciou-se nas modalidades Proeja, em 2013, e Prosub, em 2014. Porém, pela diminuição na procura, assim como ocorreu com o *Técnico em Hospedagem*, a modalidade Proeja foi encerrada. Hoje, a instituição conta apenas com turmas de Prosub.

O Plano de curso encaminhado pelo Centro à SEC/Ba para solicitar a sua autorização, e que hoje organiza seu funcionamento, apresenta importantes elementos para iniciarmos a análise. A composição consiste em itens como justificativa, objetivos, perfil de conclusão, organização curricular, instalações e pessoal docente e técnico. Na justificativa, o texto apresenta discussão mais ampla sobre o turismo no Brasil e sua importância estratégica como atividade econômica, além da legislação que ampara o setor e a educação profissionalizante. Faz-se menção ao Turismo de Base Comunitária (TBC), segmento em crescimento e reivindicado pelo turismo cultural, que o pensa como integrador turista/povo local, promovendo experiências de visitação mais profunda. Nesse caso, apresenta-se uma tendência atual dos estudos e se aponta para as discussões mais recentes.

Essa tendência aparece ainda na apresentação dos objetivos, quando reivindica a integração entre educação, trabalho, cultura e tecnologia, possibilitando uma postura profissional crítica, com aplicação nas atividades cotidianas. Assim, apesar das limitações conferidas pela matriz curricular imposta pela Secretaria de Educação, concebe-se a busca por um egresso crítico.

Há ainda um reforço nesse sentido, ao se tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissionalizante, momento em que confere destaque a trechos que se relacionam diretamente com a perspectiva histórico-crítica:

O processo de ensino-aprendizagem deve ser integrado com os acontecimentos históricos, sociais, políticos, econômicos e das necessidades humanas que deram origem ao desenvolvimento de tecnologias e as técnicas, as várias formas de organizações sociais e os diversos conhecimentos e saberes praticados em cada período histórico (CEEP EMPREENDE, 2018).

A aproximação ocorre também ao reivindicar o trabalho como princípio educativo, explicando que a atividade prática é tida como ponto de partida do conhecimento, considerando o trabalhador como sujeito de direitos e produtor de conhecimento.

Tal direcionamento também está presente na apresentação das orientações metodológicas. Anuncia-se que a perspectiva apresentada visa integrar estudos gerais da educação ao mundo do trabalho, propondo uma formação humana geral, que associa conhecimentos básicos sobre o mundo, a natureza, as relações humana nos aspectos sociais, filosóficos, econômicos, ambientais e políticos às diversas expressões da linguagem, das tecnologias e aos estudos técnicos específicos das áreas de trabalho do eixo turismo.

Assim, conforme mencionado anteriormente, apesar das limitações apresentadas pela matriz curricular, existem possibilidades por onde a proposta de um ensino alinhado com as tendências mais engajadas com o ponto de vista dos trabalhadores podem ocorrer na prática, se houver interesse da equipe gestora, coordenadores e professores envolvidos no processo com essa perspectiva pedagógica.

Analisando o funcionamento efetivo do curso, buscou-se, junto à coordenação do Centro, o levantamento de problemas apontados por estudantes no decorrer da oferta. Segundo Eliana Medrado, é comum os estudantes identificarem e criticarem a existência de poucas aulas práticas, prevalecendo a formação teórica. Nesse caso, Medrado justifica as dificuldades apresentadas pelo fato de o curso ser ofertado à noite, momento em que boa parte dos atrativos turísticos estão fechados. Assim, as visitas técnicas, possibilidade de aula prática apresentada, têm que ocorrer aos sábados, o que representa dificuldade para alguns dos estudantes. Do ponto de vista curricular, indicam também a ausência de disciplinas que discutam história da Bahia e a pouca quantidade de componentes que aborde a geografia da capital.

Importante mencionar que, no período de existência dos cursos, o Centro contou com dois currículos diferentes. Em 2018, houve uma modificação na estrutura das matrizes curriculares de todos os cursos planejados pela SEC/Ba através da SUPROT: foram reduzidas de forma drástica o número de componentes curriculares, bem como sua abrangência. A mudança foi perceptível pela análise das matrizes curriculares cedidas pela coordenação do Centro para análise da presente pesquisa.

Na matriz curricular em vigência, implementada em 2018, são 14 componentes curriculares, conforme indicado no Quadro 1. O currículo anterior, que fundamentou os cursos desde 2012, contava com 26 componentes no total, distribuídos em 4 semestres.

No currículo de 2012, também inexistiam componentes que abordassem história e história da Bahia, contudo, outras disciplinas abriam margem para discussões de contextualização de fundo histórico, a exemplo de *Sociologia: Organização dos Processos de Trabalho*; *Sociologia: Organização Social do Trabalho* e *Filosofia: Ética e Direito do Trabalho*. Nesse caso, avaliamos o currículo anterior como o mais próximo dos anseios projetados pela perspectiva histórico-crítica da educação profissional. Não foram encontrados, no entanto, dados que esclareçam as motivações da mudança, especialmente pela recusa de técnicos da Secretaria de Educação em participar da pesquisa.

Isso acarretou na redução drástica no tempo de duração dos cursos. À época, gerou grande apreensão entre professores, pois a redução significativa dos componentes ofertados representava o risco de não haver carga horária suficiente para justificar a permanência de todos os docentes no Centro de Educação.

Diante da reclamação dos estudantes acerca da ausência de componentes de história, ainda na vigência do currículo anterior, o Centro de Educação, conforme informa Eliana Medrado, estabeleceu um convênio com a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) para a oferta de cursos de História da Bahia para estudantes do curso de Guia de turismo, sob docência do professor Alfredo da Matta. Não houve, porém, continuidade, e a pesquisadora não informou as razões da interrupção (MEDRADO, 2020). Nesse contexto, a citada mudança curricular em 2018 potencializou ainda mais os problemas indicados pela pesquisa.

3.2.1.2 CEEP Luiz Navarro de Britto

Fazemos referência, neste momento, ao curso de guia de turismo ofertado no CEEP Luiz Navarro de Britto, Centro no qual exerço a docência e local de onde partiram as primeiras inquietações que estimularam as reflexões que endossam o trabalho.

Segundo a gestora Silvana Lima de Santana, desde gestões passadas havia o interesse na formação de turmas de guia de turismo, sobretudo pela localização da instituição educacional, isto é, situa-se na localidade da Lapinha, próximo ao Pelourinho e no bairro que recebe os festejos da Independência da Bahia. A ideia era, inclusive, tornar a instituição um polo de referência nos estudos sobre o turismo (SANTANA, 2020).

Assim, anualmente era solicitada a abertura de turmas à Secretaria de Educação, porém, a baixa procura de estudantes interessados inviabilizava o seu funcionamento. Uma turma de EPI chegou a funcionar durante um ano com apenas cinco estudantes, porém, no segundo ano, foi extinta e os estudantes orientados a procurar outros centros para a conclusão do curso (SANTANA, 2020). Somente no ano de 2018, após solicitar abertura na modalidade PROSUB, o CEEP Luiz Navarro de Britto iniciou turmas de guia, contando com oferta nos três turnos, desta vez com grande procura, o que permite concluir que a procura se concentra entre aqueles que já concluíram o ensino médio e retornam para qualificação posterior.

Segundo Silvana Santana, apesar de haver boas intenções na oferta dos cursos técnicos por parte do Estado, uma série de problemas dificultam sua execução. No caso específico do curso de guia de turismo, as “[...] visitas técnica, que normalmente são custeadas pelos próprios estudantes, né? Então o estudante vai visitar um museu, vai visitar isso e tal... e eles mesmos têm que arcar com as despesas porque não temos verba específica *pra* isso, né. Pelo menos não recebemos” (SANTANA, 2020). Assim, há um prejuízo das possibilidades práticas do curso, na medida em que parte dos estudantes não tem condições financeiras de bancar determinadas atividades.

A gestora menciona também alguns problemas de ordem curricular. Para ela, uma alteração na grade curricular dos cursos ocorrida entre os anos de 2017 e 2018, que promoveu redução do número de disciplinas, tornou a formação mais rasa. Nesse caso, observamos as mesmas impressões percebidas nos dois CEEPs diante da mudança curricular, que enxugou a matriz de componentes e reduziu o tempo de formação pela metade. Importante lembrar que não há autonomia dos Centros na proposição de componentes curriculares, sendo o

cumprimento dos créditos, portanto, realizados a partir da grade imposta pela Secretaria de Educação.

A análise do Plano de Curso do Navarro de Britto aproxima sua construção das proposições dispostas na legislação, configurando-se, nesse caso, como um material baseado na pedagogia das competências. Opõe-se, assim, ao observado no CEEP Bahia, em que a análise do texto permite avaliarmos uma aproximação maior com as preocupações em torno de uma formação mais ampla.

Antes do aprofundamento no documento, é necessário fazer algumas considerações acerca de sua construção. Normalmente, a sugestão para solicitação de um novo curso para a Secretaria de Educação por parte dos Centro de Educação surge dos gestores, cuja visão mais ampla dos processos que envolvem a unidade permitem perceber suas necessidades e possibilidades. Conforme expresso anteriormente, o curso de guia foi proposto por iniciativa direta da gestora; entretanto, coube à equipe de coordenadores a formulação do Plano de Curso.

No caso da análise desse tipo de documento, o alinhamento com cada uma das perspectivas pode ser perceptível a partir de enunciados diretos por parte daqueles que os formulam, ou ainda pelo uso de expressões, conceitos, proposições e intenções comuns àqueles que militam por uma ou outra tendência. No caso do CEEP Ba, há aproximação com a pedagogia histórico-crítica, perceptível quando o Centro propõe relacionar conhecimentos básicos sobre o mundo, a natureza, as relações humanas nos aspectos sociais, filosóficos, econômicos, ambientais e políticos às diversas expressões da linguagem, das tecnologias com os estudos técnicos específicos das áreas de trabalho do eixo turismo.

No caso do Navarro de Britto, ainda na justificativa, há a indicação de que, com o aumento do desemprego, aliado ao crescimento do interesse das pessoas em conhecer novos lugares, o turismo apresenta-se como importante setor para empregabilidade, e que o caminho mais rápido para quem deseja “atuar de imediato na área é o curso técnico”. Também indica que se busca a formação dos estudantes, capacitando-os no segmento de Turismo, Hospedagem e Lazer, “[...] não só para o mercado de trabalho como para empreender negócios próprios” (CEEP NAVARRO, 2018). Sendo assim, expressa-se uma ligação estreita com as preocupações imediatas do mercado de trabalho, o que nos permite aproximar à pedagogia por competência, ainda que, à priori, isso não indique que ocorra em detrimento de uma educação mais ampla, crítica com a realidade circundante.

De todo modo, é feita somente uma referência à abertura curricular com vistas ao enfrentamento de uma proposta tecnicista, momento em que anuncia um currículo que terá como dimensões estruturantes o trabalho, ciência, tecnologia e cultura; porém, retoma a perspectiva mais tradicional quando complementa que a integração ocorrerá ao mesmo tempo em que “[...] contribui para diminuir os índices [de desemprego] que afetam um grande número de jovens que estão sem oportunidade de trabalho” (CEEP NAVARRO, 2018). Em ambos os casos, predomina a utilização da terminologia e das concepções de uma ou outra perspectiva, a por competências, no caso do CEEP Navarro de Britto, e a histórico-crítica, no CEEP Bahia, permitindo à presente pesquisa caracterizar o Planos de Curso por meio da comparação.

Entretanto, faz-se necessário indicar a importância das preocupações expressas no Plano do Navarro de Britto com as demandas próprias do tempo presente, especialmente com a crescente taxa de desemprego, sobretudo nas camadas sociais mais vulneráveis. Nesse caso, as menções realizadas acima têm apenas o propósito de situar o documento dentro de uma perspectiva do currículo da educação profissionalizante, e não de menosprezar a centralidade da preocupação com a alocação dos estudantes no mercado de trabalho; apesar de, em último caso, esse aspecto aproximar as propostas do plano de uma visão considerada por diversos autores como limitadora da formação profissional, conforme explicitado no capítulo dois.

Concluindo, na *Justificativa* do Plano de Curso é feita uma referência à localização do Centro, cujo bairro abriga patrimônios materiais e imateriais da cidade, como a estátua de Maria Quitéria, o Museu Geológico da Embasa, a Fonte do Queimado, a Festa de Reis, a comemoração da Independência da Bahia. Há ainda referência à proximidade com o bairro da Liberdade, local que abriga a Senzala do Barro Preto, sede do Bloco Afro Ilê Ayê, além da região do Pelourinho, o que facilitaria a oferta de aulas de campo sem a necessidade de custo com transporte, além de permitir a inserção dos estudos nas formulações próprias do turismo cultural.

Nesse caso, é reforçada a intenção dos formuladores do Plano em dialogar com as necessidades mais próximas da realidade do Navarro de Britto, buscando, de forma pragmática, proposições que possibilitem a ocorrência do curso a despeito de possíveis dificuldades. Nesse caso, apela-se ainda à indicação do Índice de Desenvolvimento Humano de Salvador, cujo valor baixo, realidade na qual se inserem nossos alunos, demandam intervenção com todos os meios possíveis, inclusive com a oferta desse curso.

A análise dos objetivos gerais reforça as considerações defendidas neste texto. Em seu enunciado, objetiva-se “[...] formar técnicos em guia de turismo para atuar no mercado de trabalho com conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional”, evidenciando a ligação ao que propõe a pedagogia por competências.

Tamanho alinhamento com essa perspectiva se expressa diretamente na citação do documento maior que normatiza a educação profissional no Brasil, a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para a educação profissional, especialmente o capítulo II, artigos 13 e 14, que se constituem como a base da argumentação para a seção do Plano de Curso denominado *Organização Curricular*, cujos traços foram discutidos anteriormente.

Nesse sentido, seguindo o que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento produzido pelo Navarro de Britto reforça ainda mais a aproximação, ao dar conta das Orientações Metodológicas, informando que:

[...] o currículo organizado por meio de **competências** será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas (CEEPP NAVARRO, 2018. Grifo nosso).

Nesse caso, fica expressa a opção pela pedagogia por competências, bem como a proposição da adoção de situações problemas como estimuladores do processo de ensino-aprendizagem para a educação profissional; conforme defenderam autores como Francisco Cordão, membro do Conselho Nacional de Educação.

Sendo assim, é possível perceber, na prática da unidade de ensino, como se aproximam as formulações discutidas em nível teórico, conforme apresentadas no capítulo anterior, concluindo o caminho que as ideias percorrem desde os trabalhos e discussões acadêmicas, passando pelos debates no campo político-institucional, até chegar na ponta, nas escolas, quando toda construção acumulada no percurso é ressignificada e posta em prática no processo de interação entre professores e estudantes. Cabe aos profissionais da escola permitir o melhor aproveitamento diante das possibilidades colocadas nesse cenário, optando por uma formação socialmente engajada ou por outra puramente comprometida com o cumprimento estrito do que determina a letra fria da legislação.

Assim, é possível compreender o cenário maior no qual se encontram os cursos técnicos de formação profissional em guia de turismo. Apesar de toda discussão em torno das tendências curriculares, somente o olhar aproximado sobre o trabalho nos Centros Educacionais permite à pesquisa entender a complexidade da realidade na qual se busca atuar. A análise dos dois Centros ofertantes de Salvador foi ainda mais enriquecedora por representarem emblemas de propostas curriculares dispares, cada qual se aproximando de uma das tendências discutidas no corpo da pesquisa.

Compreendido esse cenário, prosseguiremos para conceber, diante das possibilidades apresentadas, qual aula de história permite enriquecer a formação do guia, levando em conta as necessidades da educação profissional, bem como as carências e possibilidades reais do cotidiano dos cursos, discussão que será realizada no próximo capítulo.

A proposta de complementação curricular resultante dessas reflexões busca garantir uma formação ampla, contextualizada e socioconstrutivista, baseada no estudo da história da Bahia, como forma de garantir um alargamento das possibilidades impostas pelas formulações das Diretrizes, aproximando o ensino dos Centros Educacionais do enriquecimento permitido pela pedagogia histórico-crítica.

4 QUAL HISTÓRIA ENSINAR? CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A discussão apresentada até então, pautando os elementos que marcaram a educação profissionalizante no Brasil e as características dos cursos de Guia de Turismo em Salvador, convergem, nesse momento, para a construção que centraliza os esforços do trabalho, ou seja, pensar quais princípios fundamentam a construção de aulas de história de Salvador que atendam a proposta de complementação pedagógica para formação no curso profissionalizante de guia de turismo.

Conforme discutido anteriormente, trata-se de um processo em que a troca de saberes entre os diversos atores envolvidos no contexto educativo participam para atender ao propósito de montagem de um repositório de aulas de histórias de Salvador. Assim, busca-se levar em conta a multiplicidade de demandas, compreensões e sugestões, modelo que permite descentralizar a pesquisa, fugindo de uma perspectiva hierarquizante de educação.

Inicialmente, será realizada uma discussão em torno dos postulados apresentados por teóricos da educação, da educação profissionalizante, do ensino de história e da atividade de guia de turismo. Nesse sentido, ao fim do capítulo, discutiremos de que forma as postulações teóricas atuam sobre a construção das aulas voltadas à complementação pedagógica.

4.1 PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

As possibilidades de construção de um processo de aprendizagem descentrado da figura do professor têm sido discutidas há bastante tempo, especialmente chamando atenção à inserção de saberes diversos na relação entre quem ensina e quem aprende. Segundo Gadotti, o professor precisa “[...] assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária” (GADOTTI, 2011, p. 35). Assim, o autor ressalta o destaque que deve ser conferido às “competências de vida”, ou “saberes de experiência” (Idem, p. 53). Para Paulo Freire, o professor e a escola têm o dever de respeitarem “[...] os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 30).

Sendo assim, o ponto de partida para a construção das aulas de história que a pesquisa propõe, passa, necessariamente, pela colaboração com os estudantes do curso de guia de turismo, especialmente pela diversidade de saberes que o contato com esses atores pode

garantir. Importante ressaltar que os estudantes são moradores da cidade cujas aulas irão abordar, e, parte deles, já atua como guia de turismo, formando, nesse caso, um público fundamental para compreensão de como devem ser as videoaulas.

Nesse sentido, diversos desafios se impõem na medida em que refletimos sobre qual processo permite a interação necessária. Uma primeira consideração a se considerar é a relação existente entre a necessidade de uma formação dialógica com o cumprimento das demandas da educação profissional, inclusive previstas na documentação normativa.

Paulo Freire chama atenção para a inexperiência do diálogo, da investigação e da pesquisa em nossa cultura, estes elementos, por sua vez, ligam-se à criticidade, nota fundamental para a mentalidade democrática (FREIRE, 1967, p. 96). Assim, a superação dos problemas ligados à essa inexperiência representa uma inequívoca aproximação da criticidade e da cidadania, questões apontadas com centralidade na literatura e legislação da educação profissional.

Por isso, a pesquisa recorre ao diálogo, mas também às formas de permitir aos estudantes a aprendizagem por meio da investigação e da pesquisa, itens fundamentais do processo de aprendizagem que se busca construir, nunca perdendo de vista o dever de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão, sempre dentro do trabalho com rigorosidade metódica (FEIRE, 1996, p. 26).

Tamanha centralidade conferida ao diálogo demanda mais reflexões em torno deste elemento. Bakhtin, tratando do discurso dialógico, indica que falante e compreendedor jamais permanecem em seu mundo, pelo contrário, encontram-se num terceiro mundo; e a relação de réplicas entre eles difere da relação entre duas orações de um contexto monológico e a compreensão de cada enunciado “sempre é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2016, p. 113) Assim, busca-se indicar a não hierarquização dos saberes apresentados pelos atores envolvidos, cujo produto do contato surge justamente desse terceiro mundo indicado pelo pesquisador russo. Busca-se a superação de noções como centro, margem, hierarquia, linearidade, substituindo por multiplicidade, nós, nexos e redes (FERNANDES; SILVA, 2004, p. 377).

Entretanto, essa possibilidade indica o desafio de buscar, nesse processo, nosso papel, enquanto professor-pesquisador. Valiosa direção nos aponta Moacir Gadotti (2011) dando conta do papel do professor que vai além de um facilitador, devendo ser um problematizador, se posicionando como um organizador do conhecimento e da aprendizagem, um construtor de sentidos, um cooperador. Em aulas à distância, esse papel é ainda mais relevante (GADOTTI,

2011), atenção que nossa construção em modelo de videoaula deve considerar, sem perder de vista que o importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas sim o campo interativo criado (MARTINS, 1999, p. 121).

Nesse caso, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no contato entre os atores do processo, buscando as respostas para a modelagem das aulas na interação entre os sujeitos, sem privilegiar nenhum dos polos, visando a unidade dialética construída no contato. Por isso, levando em conta que o “[...] desenvolvimento e aprendizagem condicionam-se mutuamente, o sujeito se constrói e se desenvolve na medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações precedentes” (PALANGANA, 2015, p. 169), aposta-se no sociointeracionismo como condição para que o conhecimento seja produzido e aproveitado.

As construções de Vigotsky (1998) nos permitem compreender melhor as possibilidades de proveito da interação para a aprendizagem. De acordo com Freitas (2000 *apud* NEVES, 2006, p. 9), o professor “vigotskyano” é aquele que com mais experiência funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento, criando zonas de desenvolvimento proximal (zdp), promovendo avanços que não aconteceriam espontaneamente. Segundo Vigotsky (1998), uma maior zona de desenvolvimento proximal representa um melhor aproveitamento escolar. Martins (1999) aprofunda a questão, indicando a configuração de uma sala de aula interativa em que todos têm a oportunidade real de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção (MARTINS, 1999, p. 118).

Para tornar esse processo possível, a aprendizagem deve voltar-se à articulação dos conceitos espontâneos adquiridos na vivência cotidiana com os científicos, apresentados pelo espaço escolar (Idem, p. 120). Daí a proposição de construir aulas a partir de elementos que façam parte do cotidiano de toda cidade e que se cruzam, frequentemente, com os atores envolvidos na pesquisa.

Esse movimento requer um conhecimento daquilo que se apresenta como sendo o cotidiano da cidade, elemento que a um só tempo desnuda o espaço sobre o qual as videoaulas se debruçaram, como também permitirá conhecer a sociedade que formou os estudantes e guias. Assim, vale lembrar que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem se levar em conta a referência do contexto social, histórico e cultural onde ocorre (COELHO *et al*, 2019). Vigotsky (1998) indica a dependência da cooperação com os mais experientes no

desenvolvimento, assim, comprova-se a natureza social e cultural do desenvolvimento e da aprendizagem. Este aspecto justifica, inclusive, as recorrentes discussões em torno dos contextos ao longo do presente trabalho.

Levando em conta as questões levantadas acima, o presente trabalho potencializa circunstâncias para o diálogo em dois momentos. Primeiro, na construção das aulas, com nossa interação com estudantes, guias e demais professores, conforme se discutirá no quinto capítulo, e, depois, na disponibilização desse material na internet. A configuração do *site* hospedeiro deve considerar as possibilidades de escolha de caminhos para navegação por parte do estudante, conferindo autonomia na construção do conhecimento, bem como a abertura para inserção de novos conteúdos e comentários os mais diversos, cuja exposição se torna parte do conteúdo para os próximos visitantes.

A utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação para viabilização das aulas dialoga com diversos aspectos do dialogismo e do sociointeracionismo, especialmente pela aceitação dos mais variados públicos em espaços comuns. Segundo Ednei Santos *et al* (2018), a base epistemológica do socioconstrutivismo vygotskyano potencializa o direcionamento à construção de instrumento, nesse caso, ambientes virtuais de aprendizagem, que tentam suprir e viabilizar processos dialógicos e educacionais contemporâneos, voltados à demanda por pluriculturalidade (SANTOS, 2018), bem como as “[...] características dos ambientes digitais contemporâneos permitem sustentar ambientes de ensino-aprendizagem com um forte componente de autoria e de coautoria por parte dos estudantes aprendentes” (QUINTAS-MENDES, 2018, p. 300).

Pierre Lévy explora esse potencial com entusiasmo, apontado para a existência de conhecimentos emergentes em espaços “[...] abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LEVY, 2010, p. 160). O autor, tratando do potencial do ciberespaço, afirma que escola e universidade estão perdendo progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, daí conclamar os sistemas públicos a tomar para si a missão de orientar os percursos individuais no saber. Tal indicação ajuda-nos a pensar na modelagem das aulas, que devem ser concebidas como orientadoras para que os estudantes construam o conhecimento, interagindo ativamente com o conteúdo tratado. Nesse sentido, buscamos a elaboração daquilo que Levy chamou de inteligência coletiva em contraposição à

ideia de inteligência artificial, “[...] a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais” (Idem, p. 169).

Sob essa perspectiva, aproximamo-nos daquilo que Siddharta Fernandes e Marco Silva (2004) indicam como a possibilidade de criar uma experiência compartilhada, como contraponto ao usual compartilhamento de experiência. Nesse caso, conforme anunciam os autores, teríamos professores e estudantes explorando juntos os recursos materiais e informacionais; atualizando seus saberes “disciplinares” e do cotidiano, mobilizando competências pedagógicas: a observação, a seleção, o registro, a interpretação, a análise e a síntese.

Marco Silva (2001) indica caminhos que permitam alcançar uma interatividade efetiva, destacando que participar não consiste somente em responder “sim” ou “não”, mas interferir na mensagem de modo sensório, corporal e semântico; deve haver bidirecionalidade; e, por fim, a existência de redes articulatórias de conexões, associações e significações potenciais, utilizando, nesse caso, a internet como meio de comunicação em contraposição à ideia de mera transmissão. Assim, o professor cria uma rede e não uma rota (SILVA, 2001)

Novamente Marco Silva (2001) aponta elementos para garantir a efetividade de tal processo, sugerindo a criação de *sites* intertextuais, com conexões para outros *sites* ou documentos; intratextualidade, ou seja, conexões com o mesmo documento; multivocalidade, agregando multiplicidade de pontos de vista; navegabilidade, com ambiente simples e de fácil acesso; mixagem, com integração de linguagens diferentes, som, imagens dinâmicas, gráficos; a criação de atividades de pesquisa, estimulando a construção de conhecimento a partir de situações problema.

Ártemis Carvalho (2013) indica que o uso de redes sociais como ambientes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é proveitoso para professores e alunos, devido à familiaridade dos estudantes com o ambiente digital, convidando-os para participar mais efetivamente, possibilitando o trabalho em conjunto, ou seja, colaborativamente, com acesso a qualquer hora ou lugar.

Todo esse processo, por um lado, garante o desenvolvimento do presente trabalho, por outro, relaciona-se de forma importante com o que determina a legislação para educação profissional, na medida em que a cooperação “[...] permite intercambiar pontos de vista, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos” (Idem, p. 377),

representando, em última instância, a busca pela autonomia presente nas orientações legais vigentes para as mais diversas modalidades de educação no Brasil.

Entretanto, a consideração do potencial permitido pela utilização da internet no trabalho não se dá de forma ingênua. Consideramos, assim, ressalvas, especialmente no alcance garantido por esse meio. Alfredo Matta (2004) alertara para a necessidade de uma leitura crítica ante a visão idealista e messiânica da inovação tecnológica construída por estudiosos como Pierre Lévy, especialmente pela permanência das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, oferece-se um outro caminho, menos voltado à visão tecnicista ou individualista, voltado para trilhar “[...] alternativamente leituras focalizadas na característica colaborativa e de intensa interatividade social das redes de computadores e tecnologias da informação” (Idem, p. 434), conforme se busca na presente pesquisa. Indica-se que a “[...] linearidade ou não de um argumento não está caracterizado pela tecnologia de sua expressão, seja oral, escrita ou hiperescrita, mas sim pela presença ou não das relações de classe e de hegemonia e exploração entre as classes” (Idem, p. 438), assim, a depender do propósito, teremos versões colaborativas e comunitárias ou a alienação ou o fetiche registrado a favor de alguma versão parcial das verdades.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Traçadas as primeiras considerações a respeito do aporte pedagógico, convergimos para a formulação do delineamento mais efetivo que as aulas começam a tomar, baseada nas discussões próprias do Ensino de História. Um primeiro elemento a ser levado em conta é o protagonismo da noção de consciência histórica, conforme discutido por diversos autores do campo nas últimas décadas.

Pensar a estruturação das aulas a partir de consciência histórica permite definir com clareza o propósito que se buscar alcançar, o norte que orienta o trabalho. Nesse sentido, as formulações apresentadas gravitam e agem sobre essa noção, alimentando teórica e metodologicamente suas possibilidades. Essa escolha se baseia na relação íntima que se busca estabelecer entre passado, presente e futuro, determinando, dessa forma, o papel do ensino de história na compreensão, por parte dos alunos, de sua identidade pessoal e coletiva, bem como

na projeção de futuro. Tais aspectos, vale lembrar, marcam fortemente a legislação para educação profissionalizante.

O conceito de consciência histórica, discutido especialmente a partir da obra do historiador alemão Jörn Rüsen, pode ser mais bem compreendido a partir de um olhar local com o trabalho de Luís Fernando Cerri (2011), *Ensino de história e consciência histórica*, cuja aproximação com o contexto brasileiro constitui-se em uma importante referência para as proposições ensejadas pela pesquisa.

Cerri (2011, p. 13) define consciência histórica como “[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”. Entretanto, não se refere somente ao passado – continua o pesquisador – representa, na verdade, projeções que fazemos para o nosso futuro, tendo como base a identidade da própria pessoa, constituída pela sua história particular, e a identidade coletiva, constituída em parte pela história nacional. É justamente nesse ponto que o ensino de história se encontra com a consciência histórica.

Assim, o ensino de história constitui-se como elemento importante na formação da consciência histórica e, por consequência, na construção do indivíduo enquanto um ser social, que atua como cidadão, estudante, trabalhador, e pode atuar na formação de identidades, permitindo ligações mais intensas com as referências diretas aos dados de sua existência. É também nesse ponto que o ensino de história pode contemplar parte das necessidades indicadas pela pedagogia histórico-crítica na educação profissionalizante, desde que atue de forma atenta às possibilidades de uma formação que garanta autonomia e criticidade.

Esse lugar ocupado pela história, como elemento marcante na formação dos sujeitos, não é uma novidade. Há tempo o ensino tem sido utilizado com propósitos diversos, a exemplo de regimes nacionalistas que se apropriam de narrativas para construção de legitimação. Na mesma medida, assim como foi concebida para promover o consenso de tais regimes, pode voltar-se ao polo oposto.

Nesse sentido, partindo do conceito de consciência histórica, o professor pode identificar a consciência histórica dos próprios estudantes e realizar um trabalho direcionado para que estes desenvolvam uma postura mais crítica, promovendo repercussão em todos os aspectos de suas vidas que sejam construídos a partir da própria consciência histórica, como a identidade e a perspectiva de futuro.

Assim, é importante refutar a ideia do professor como alguém que cria a consciência nos estudantes, defendendo, no lugar, a concepção de um processo que seja o mais dialógico possível. Nas palavras de Cerri (2011, p. 69), o “[...] ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”. O autor reforça essa ideia, apontando que o ensino de história deve possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e a complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. De acordo com Circe Bitencourt (2009), estabelecer conexão entre o que ele já conhece e o proposto na aula, permite evitar formas arbitrárias de apresentação de conceitos sem significados, o que promove repetição mecânica.

A dialogicidade pode ser explorada a partir de diversas formas, promovendo enriquecimento do processo, desde que observado a especificidades do contexto com que se trabalha. Fernando Seffner (2010) chama atenção, por exemplo, para a importância do “imprevisto” na aula de história, seja ele um comentário em tom jocoso, uma pergunta “burra”, ou um questionamento distante do tema tratado naquele momento. Segundo o pesquisador, tais circunstâncias revelam caminhos produtivos de aprendizagem (SAFFNER, 2010), na medida em que representam um esforço em conectar o mundo dos alunos com os conteúdos e programas escolares. O autor chega a sugerir a utilização de um diário de campo onde o professor registraria todas essas situações para posterior reflexão e utilização.

Importante lembrar que no trabalho aqui tratado, tais momentos ocorrem de forma diferenciada, na medida em que visamos a construção de videoaulas. Entretanto, a caixa de comentários presentes nos vídeos hospedados no *site*, construído no contexto da pesquisa, representam circunstância análoga, em que comentários podem servir de instrumento de análise da audiência do vídeo, bem como nos permite intervir nos *chats*, buscando fomentar a reflexão a partir dos debates que se estabelecem.

Trabalhar sob a noção de consciência histórica, demanda considerar os saberes prévios dos estudantes. Não se trata, entretanto, de exaltá-los ou refutá-los, mas de submetê-los à apreciação de acordo ao que propõe o ensino de história.

Essa consideração é fundamental para atuarmos diante das possibilidades que se apresentam na direção proposta. Exemplo concreto da atuação de uma intervenção pedagógica que considere a consciência histórica na prática da formação do estudante de guia é notável quando analisamos a leitura idílica da história de Salvador realizada por muitos indivíduos que

atuam no turismo. Por décadas vendeu-se uma imagem da Bahia em que a ausência de conflitos se tornou um produto no mercado turístico, plasmando uma ideia de terra de calmaria, felicidade. Porém, essa leitura pode promover a formação de consciências históricas que apresentam característica pouco crítica, sem muita fundamentação na realidade concreta.

Assim, um ensino que apresente e discuta as contradições e embates próprios dos processos históricos da cidade, em confronto com outras visões diversas, proporciona mais que estudantes conhecedores do passado, vai além, podendo promover a formação de indivíduos que reflitam sobre as informações que lhe chegam, questionando, criticando.

Em última instância, formam-se cidadãos cientes de seu papel social e das estruturas que determinam, historicamente, sua condição naquele dado momento. Garante-se ainda conceber que a história com que ele trata ou tratará no dia a dia da profissão não é uma peça de museu, mas se reproduz cotidianamente, “[...] ou seja, todas as coisas resultam de um preço histórico” (CERRI, 2011, p. 64).

Isso nos desperta a necessidade para a utilização de questões atuais para sensibilizar os alunos para o estudo do passado. Circe Bitencourt (2009) indica a orientação pela escolha de *conteúdos significativos*, ou seja, conferir ênfase em temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ação política no processo de democratização do país. Alcançando esse aspecto, o ensino de história cumpre um dos seus papéis fundamentais, além de garantir a tão discutida cidadania almejada pela educação profissional concebida pela pedagogia histórico-crítica. A discussão em torno do conteúdo será retomada mais à frente, especialmente quando pautaremos as possibilidades da história local.

Todo esse processo tem como ponto de partida o conhecimento da consciência histórica dos estudantes, processo complexo dado às características das aulas em formulação no presente trabalho, que serão disponibilizadas via internet. Nesse caso, a construção busca entender o meio onde vivem os estudantes, construindo uma generalização que, se não é a forma mais adequada de conhecê-los, ao menos é a possível nos limites das videoaulas propostas. Por isso, esta dissertação iniciou-se com uma discussão reflexiva sobre o contexto em que se insere Salvador e a região onde estão localizados os Centros de Educação que ofertam o curso profissionalizante de turismo na cidade, conferindo ênfase a elementos como o passado escravista, refletido de forma intensa no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a seleção de

conteúdos e atividade deve sempre levar em conta o entorno social e político dos alunos (SEFFNER, 2010).

Ainda explorando o potencial dos saberes dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, Ana Maria Monteiro (2012) discute essa mesma possibilidade partindo de outro viés, na medida em que discute o papel e a relação entre história e memória. Segundo a autora, o ensino de história é “lugar de fronteira” entre a história e memória, sendo a aula o espaço de reflexão crítica, revisão de usos do passado, no qual a história é deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões. Assim, o contato com o professor permite ao estudante reelaborar seu acervo para utilizar no cotidiano. Partindo desse pressuposto, indica-se um valioso propósito para a aula de história, qual seja,

[...] trabalhar o ‘pensamento histórico’ para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência (MONTEIRO, 2012, p. 16).

Dois pontos sobressaem-se nessa análise, sendo incorporados nas aulas em construção neste capítulo, o “questionamento das verdades estabelecidas” e a “historicidade da vida social”. Assim, é possível conceber uma estrutura de aula que parte de informações da história local já conhecidas pelos estudantes e desenvolver a discussão em torno das possibilidades de investigar sua “veracidade”. Também pode-se trabalhar coletivamente em um processo no qual os professores atuam como estimuladores, promovendo discussões de situações presentes no cotidiano da cidade, possibilitando aos estudantes encontrar elementos que apresentem um caráter de permanência histórica bastante acentuado, de modo a possibilitar a percepção da sobrevivência do passado no presente.

Nesse sentido, podemos seguir no caminho indicado por Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2010, p. 184) ao mencionar o desafio do campo da história de “[...] construir pontes entre o passado e o presente, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos”.

Tratando a confluência entre o trabalho do historiador com o ensino de história, Cerri (2011) indica-nos o proveito que o contato com o método histórico pode permitir aos estudantes. Na medida em que o historiador tem por ofício saber o que aconteceu e em que pode

se basear para conhecer esses fatos, é importante certificar-se sobre quem produziu a informação e quando, esquadrihar os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo para entender a informação que cada um traz, e, assim, mencioná-la corretamente e relativizá-la (CERRI, 2011), trabalhar sob essa perspectiva pode permitir ao estudante a instrumentalização para submeter à crítica elementos do seu cotidiano, como reportagens de jornal, atos governamentais, processos históricos, não sendo o propósito, portanto, a formação de historiadores em miniatura. Em outras palavras, “beneficiar-se do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 61), pensando, dessa forma, no cumprimento do que determina a legislação da educação profissionalizante.

Bem como os documentos, a veiculação das aulas em formato de vídeo permite o abuso da utilização de imagens como possibilidade de apresentação da natureza estética do passado, de objetos, personagens, características geográficas, reforçando as possibilidades de aprendizagem com um recurso mais dinâmico. Sendo assim, as aulas recorreram a esse recurso com constância, especialmente pela necessidade de conexão com as formas mais recentes de comunicação, em que somente a exposição oral do professor pode ser considerada pouco atraente para os padrões atuais de interação.

Alguns cuidados tem de ser considerados, no entanto, especialmente a necessidade de discutir aspectos como as implicações das imagens no espaço e no tempo, qual a cultura que a gerou, qual mensagem buscou-se transmitir, ou seja, buscar a familiarização com os códigos culturais que a envolvem (BALDISSERA, 2010), fugindo, dessa forma, da sua utilização como mera ilustração do que se diz.

Ainda pensando na utilização do potencial imagético permitido pela internet, indicamos a utilização de “linhas do tempo” para situar os estudantes, pois, conforme no indica Circe Bitencourt (2009), todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo. Assim, toda discussão será apresentada, inicialmente, a partir de uma linha temporal que situará cronologicamente sua posição, bem como permitirá realizar comparação com outros eventos marcantes, permitindo, por exemplo, estabelecer nexos causais entre um e outro.

No processo de estabelecimento da natureza e dos elementos que construirão as aulas, é fundamental a definição do tipo de abordagem histórica que se pretende adotar. Levando em conta as especificidades da proposta, que volta-se a estudantes de guia de turismo, pensou-se na História Local, especialmente pela pouca circulação de sua produção acadêmica entre o público não especialista de história.

Tal opção corresponde à necessidade de satisfação não apenas pelo trabalho com os saberes necessários à prática profissional do estudante que se busca formar, como também pela relação íntima que se estabelece entre a história local com os problemas cotidianos que impactam diretamente a vida dos estudantes, configurando, nesse sentido, um movimento necessário à formação cidadã, atenta à vida do educando.

Raphael Samuel (1990) indica a proximidade da história local com a vida dos indivíduos, indicando que confere ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado, sendo possível encontrá-la “dobrando a esquina e descendo a rua” (SAMUEL, 1990, p. 220), por isso, demanda um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional. No mesmo sentido, Circe Bitencourt (2009) chama a atenção à necessidade de se evitar o risco de reproduzir, na escala local, o que ocorre em escala nacional, quando volta-se as atenções para abordar a história das classes dominantes de outras épocas. Deve-se pautar, nesse caso, o passado presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, criando vínculos, dessa forma, com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas. Sendo assim, trata-se de uma abordagem que carrega consigo uma força popular, tanto na atividade em si, quanto como uma forma literária (SAMUEL, 1990).

José Fagundes (2006) lembra-nos que a aproximação afetiva e física com o objeto de estudo pode vir a ser utilizada didaticamente. Esse aspecto pode agir como fator motivador para a produção do conhecimento, permitindo melhor situar o aluno no seu tempo espaço.

Apresentadas as análises e proposições em torno das reflexões específicas do ensino de história, bem como os caminhos possíveis a serem percorridos no esforço de construção das aulas de história para guias de turismo, a seguir, a pesquisa busca pautar as reflexões próprias do turismo considerando as possibilidades de tangência entre os dois campos.

4.3 O TURISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: PONTOS DE CONVERGÊNCIA

É na confluência dos pontos anteriormente indicados que a história local pode se aproximar dos saberes necessários para o exercício do trabalho de guia de turismo. O conhecimento do “local” é fundamental para compreensão da importância das características e

práticas de um povo, constituindo-se em primeiro passo para o profissional que pretende aliar o seu ofício de inserção das comunidades nas práticas que envolvem a atividade turística.

Sendo assim, cabe refletir em torno das formulações próprias do segmento que estuda especificamente o turismo, tanto sob o viés pedagógico para formação profissional, como nas discussões de perfil teórico que, nas últimas décadas, tem ocupado um importante espaço nas pesquisas acadêmicas. Vale mencionar que tanto no Brasil como no restante do mundo, o maior volume de estudos científicos sobre o turismo provém das ciências econômicas ou administrativas (BARRETO, 2009), que se detêm na análise da configuração do setor enquanto uma “indústria”.

Entretanto, com a compreensão do turismo enquanto atividade que vai além de suas relações meramente estruturais, na observância de suas consequências superestruturais, a porta de entrada do turismo nas ciências sociais ocorreu através da antropologia. Conforme será discutido, os trabalhos ocupam-se de aspectos como a relação entre “visitantes” e “locais”, os impactos do contato, as consequências nas configurações culturais de localidades caracterizadas como “turísticas”, os impactos desses elementos na formatação do próprio mercado turístico, o que acaba por dar origem, por exemplo, a propostas de produtos como o chamado etnoturismo e turismo cultural.

Segundo Nelson Graburn (2009), os estudos têm superado o modelo que aponta o “impacto” que forasteiros promoveriam nas localidades, passando para a compreensão que entende agência (no sentido de ação propositada) presente por todas as partes. Como consequência, turismo e turistas passam a ser visto como parte integral da cultura, o que permite um entendimento mais efetivo do fenômeno.

Tais questões compõem uma ampla discussão que pauta os anseios e o papel de turistas e comunidades receptoras, avaliando os elementos do contato. Os debates ocorrem, por exemplo, em torno de noções como autenticidade ou inautenticidade, atribuídas a elementos culturais apresentados aos turistas, especialmente por este tratar-se de um conceito-chave invocado por antropólogos, mas também por agentes turísticos e pelos próprios turistas (GRABURN, 2009). A divergência surge no entendimento de que as empresas e indivíduos que atuam no segmento turístico apresentam uma cultura inautêntica, forjada com propósitos comerciais, sem referência efetiva na realidade anterior à exploração turística.

Parte-se do princípio de que o turista, cansado do seu cotidiano cada vez mais submetido a uma cultura global, busca em outros locais elementos diferentes, ainda intocados pela força

da globalização que homogeneíza hábitos e costumes. Ciente dessa busca por parte dos turistas, a indústria turística encena o suposto autêntico para vender aos interessados. À medida que os turistas intensificam a procura por autenticidade, buscando-a nos “bastidores”, a indústria responde encenando circunstâncias que aparentam ser bastidores, mas que não passam de novos cenários construídos. De acordo com essa visão “[...] os turistas estão condenados a fracassar na busca por autenticidade” (GRABURN, 2009, p. 20).

Contrapondo essa visão, Graburn (2009) faz referência à Cohen (1988), cujo argumento é que a autenticidade reside especialmente na mente dos turistas e que a comoditização não produz necessariamente inautenticidade; na verdade, a transformação de objetos, pessoas e práticas pelo consumo turístico faz emergir uma nova configuração com o passar do tempo, daí o autor falar autenticidade emergente (COEHN, 1988; 1979 *apud* GRABURN, 2009, p. 20).

Esse debate remonta à década de 1970 com a atenção conferida por antropólogos aos grupos étnicos que passaram a despertar interesse do mercado do turismo, promovendo a criação de estruturas que visaram tornar viável economicamente o contato entre os grupos. No bojo do mesmo processo, tem-se discutido o contexto de mudanças na atividade turística, que abriga hoje a contraposição de dois grandes modelos de visitação: aquele que se passou a chamar de turismo de massa, e um outro, que visa proporcionar experiências mais individualizadas, que insere o visitante no contexto local como forma de potencializar seu conhecimento do lugar.

Graburn (2009) generaliza essas experiências sob o rótulo de turismo alternativo e avalia que a partir do reconhecimento que a atividade turística pode gerar desigualdade econ mica e política para os grupos receptores, o turismo alternativo, em contrapartida, preocupa-se com a realiza o de um turismo em prol dos pobres. José Meneses (2006) aponta uma encruzilhada para o seguimento: ou se apresenta como proposta econ mica de inclusão social e, assim, contribui para novas perspectivas de valoriza o da vida e distribui o de renda, ou alia-se   uma economia que exclui parcelas imensas da popula o. Ao apresentar-se como inclusiva, a atividade seria caracterizada como turismo cultural. Vale mencionar que outras propostas alternativas, como o turismo de base comunitária, se apresentam com características semelhantes.

Para Araújo *et al.* (2016), há uma queda do interesse pelo turismo de massa e, na contramão dessa tendência, tem-se aumentado o interesse pelo turismo cultural. Segundo os autores, o turismo cultural responde aos anseios e necessidades de um novo público e suas

preocupações estéticas, ideológicas, emocionais e existenciais, que, saturados do modelo “sol e mar”, tem buscado arte, patrimônio, cultura e história.

Pezi e Santos (2012) caracterizam esse movimento a partir do surgimento de um novo conceito, o “turismo de experiência”, que, em um primeiro momento, busca proporcionar ao turista momentos únicos e marcantes durante sua viagem. Os autores seguem a definição citando Panosso Neto (2010 *apud* PEZI; SANTOS, 2012) que sugere a viagem de experiência como sendo aquela que supera a banalidade, a trivialidade, os estereótipos e convenções que se estruturam-se como uma experiência que nasce da riqueza pessoal do viajante em busca de momentos e lugares que enriqueçam sua história. Apontam ainda a cartilha *Tour da Experiência*, criada pelo Instituto Marca Brasil a pedido do Ministério do Turismo, que indica um novo perfil de turista mais consciente e mais desejoso pela sensação de exclusividade, buscando mais que atividades de interesse geral. Diante desse novo cenário, os autores concluem tratando da necessidade de adaptação do setor turístico para essa nova realidade, ofertando alternativas para suprir esse desejo.

Pensar o turismo de experiência, conforme os contornos apresentados acima, relacionando com as questões referentes à autenticidade, trouxe para as pesquisas as discussões a respeito da etnicidade. Grunewald (2003) indica que o apelo do mercado por autenticidade promoveu reforço de certas tradições nos grupos receptores, que buscaram apresentar-se como exóticos, a fim de tornarem-se atrativos no mercado turístico. Com isso, passou-se a destacar determinados itens culturais, sendo reforçados como elementos de diferenciação, definindo os grupos em oposição aos demais.

De acordo com Meneses (2006), o turista, ao viajar para fugir do seu cotidiano, opta por conhecer uma determinada cultura, estando sensível a atribuir sentidos, entender simbologias, aprender significados. Nesse contexto, é próprio do homem buscar conhecer as diferenças culturais, intentar compreender significados para as vidas de outros grupos sociais, visitar lugares que não são seus para compreendê-los em sua espacialização histórica e cultural própria, daí a busca por esses elementos e a consequente exposição por parte dos grupos locais.

Toda essa discussão ajuda-nos a compreender as transformações ocorridas em Salvador, nas últimas décadas, a partir de sua consolidação como um destino turístico importante, conforme apresentado anteriormente. A presença marcante de grupos africanos na conformação das características da cultura local orientou o segmento do turismo em Salvador a explorar, seja de forma superficial ou problematizada, a questão étnica. Desde a recepção dos turistas no

aeroporto por mulheres trajadas como baianas de acarajé, ou grupos que se apresentam praticando capoeira, devidamente paramentados, bem como percussionistas percorrendo as ladeiras do Centro Histórico, todos exercem papéis que remetem aos traços culturais herdados de ascendentes pertencentes a grupos africanos, mas cujos contornos parecem modelados, também, para corresponder expectativa dos visitantes, formuladas a partir de referências diversas, seja com correspondência na realidade ou não.

Não é nosso propósito no espaço da pesquisa investigar a fundo os meandres desse processo em Salvador, avaliando o tamanho do impacto do turismo no reforço, desaparecimento ou ressurgimento de práticas culturais da cidade. Entretanto, a discussão antropológica permite perceber quais elementos compõem os modelos de turismo na cidade, como o reforço e exposição de traços culturais com o propósito de marcar uma atribuída autenticidade, na mesma medida que nos alerta para a inexistência de uma pureza anterior ao turismo que deva ser preservada.

Nesse caso, cabe reforçar a importância da pesquisa, na medida em que propõe a utilização dos saberes historiográficos para permitir discussões em torno da história local, possibilitando compreensão dos elementos da cultura explorados pela indústria. Dessa forma, é possível conferir profundidade à experiência que se busca ofertar aos turistas.

Uma formação consistente, amparada em discussões de cunho histórico, abordando a cidade e seu entorno, tornam-se fiéis da balança diante da possibilidade de pender para uma oferta turística amparada em saberes fundamentados em amplas pesquisas; permitindo ao guia de turismo atuar diante das novas exigências do mercado. O amplo conhecimento sobre a história local permite ao guia promover interação mais efetiva do turista com a cultura, promovendo uma problematização estimuladora de curiosidade e criando uma vontade de ficar ou voltar (MENESES, 2006). Nesse sentido, de acordo com Artémis Carvalho (2013), a informação e o conhecimento são matérias-primas para o desenvolvimento do trabalho do guia de turismo.

Importante pontuar que, apesar da importância conferida à citada produção de conhecimento historiográfico, não se trata da hierarquização do saber acadêmico frente ao conhecimento prévio dos estudantes. Muitos deles, inclusive, já atuantes como guias de turismo, ainda que sem a formação escolar exigida pelo estado. José Meneses (2006, p. 15) trata da riqueza existente na fronteira entre história e memória, destacando que a “[...] construção/invenção do passado como atrativo para quem viaja parte de interpretações que são

instrumentalmente inseridas no método da História, mas também por construções de caráter popular, lendário e mitológico”. Faz-se a ressalva de que, sem uma mínima formação teórica adequada, “[...] as informações transmitidas aos turistas correm o risco de serem falsas, inventadas, deturpadas e recheadas de preconceito” (CHIMENTI; TAVARES, 2007 *apud* CARVALHO, 2013, p. 65).

Assim, não se pode perder de vista que ambas atuam sobre o passado, porém, enquanto a História busca compreensão de fenômenos a partir de reflexão intelectual, o Turismo busca transformá-lo em produto para ser comercializado amplamente, configurando um objetivo econômico explícito (CARVALHO, 2013, p.11). Por isso a necessidade de propor aulas de história específicas para o atendimento dos guias de turismo em formação, cujas demandas próprias diferenciam-se, por exemplo, daquelas apresentadas nos cursos de nível médio regulares.

A presença dos saberes históricos nas atividades turísticas é considerada por diversos autores que se debruçam sobre a formação dos guias de turismo (IGNARRA, 1999; FONSECA FILHO, 2007; LEME, 2010; MONTES, 2013; CARVALHO, 2016). Segundo José Meneses (2006), o turismo moderno surgiu no século XIX, imerso em um ambiente romântico de intensa valorização do passado. Sendo assim, desde sua origem o turismo é essencialmente cultural e, apesar de toda setorização existente hoje, o artístico-histórico-cultural é, ainda, “o substrato essencial do setor turístico” (MENESES, 2006, p.39).

De acordo com Carvalho (2016), o trabalho do guia de turismo é o que agrega maior número de atribuições, cabendo a ele, dentre outras, descrever e interpretar o local de visita por meio de contextualização técnica sobre os aspectos históricos. Segundo o autor, os turistas contemporâneos não se contentam apenas em ver, observar ou assistir, pois, estando na cena dos fatos e acontecimentos, em meio a bens materiais e imateriais, almejam se envolver, participar, experimentar e vivenciar uma experiência turística positiva. Nesse caso, cabe ao guia de turismo explicar aos turistas o significado dos cenários e atrativos para a comunidade local, promovendo interação, troca de experiência, costumes, tradições. As possibilidades apresentadas na relação estabelecida, enriquecem o turismo, e, conforme afirma Meneses (2006), é o que cria no visitante a vontade de ficar ou retornar.

Assim, o guia de turismo deverá sempre estar “[...] munido de informações fidedignas sobre o passado, o presente, [...] acerca dos aspectos históricos, geográficos, ecológicos,

culturais, políticos, econômicos, sociais e turísticos” (CARVALHO, 2013, p. 56), sendo a história da comunidade sempre um atrativo (IGNARRA, 1999).

A própria demanda que se apresenta no cotidiano do trabalho permite aos guias de turismo identificarem a importância dos conhecimentos históricos. Fernanda Leme (2010) entrevistando guias para entender o exercício da profissão, menciona o guia de turismo 3 que destaca ser a categoria uma espécie de embaixador do lugar, e o guia 4, que focaliza seu trabalho na divulgação da história da cidade, “[...] para ele, o turista somente é um turista quando ele ‘vem querendo conhecer a história da cidade, participar dessa história’” (LEME, 2010, p. 32). O guia de turismo 8 chega a dar ênfase ao fato de os guias serem eternos pesquisadores do lugar, ressaltando sua contribuição para o conhecimento sobre a região.

A disponibilidade de informações em *sites* da internet, com fácil acesso para os turistas, inclusive no momento do contato com os guias de turismo, tem promovido um grande desafio para esses profissionais, demandando uma formação continuada e cada vez mais sólida para sua atuação. Valéria Montes (2013), estudando a formação profissional de guias de turismo, entrevistou diversos profissionais que relataram situações que ilustram na prática a importância do domínio de saberes, conforme se defende no presente trabalho. Segundo o Guia S, ouvido em novembro de 2011, ao responder como reage ao questionamento de um turista que discorda de uma informação transmitida ao grupo, informa que “[...] temos que ter uma estrutura muito boa, porque a história, como já está dizendo, é uma história e ela tem divergências de historiador para historiador. Então não é difícil alguém questionar alguma informação que você passou” (MONTES, 2013, p. 176).

O exemplo nos evidencia um elemento a ser considerado na proposta de aulas em desenvolvimento nesta dissertação. O componente curricular história direcionado para guias de turismo em formação deve apresentar a existência de fontes e interpretações diversas, bem como os procedimentos adotados por historiadores para a construção do conhecimento. Cientes desses saberes, os guias de turismo podem lidar de forma mais segura com divergências de informações, apresentando aos turistas a complexidade que envolve entender o passado, podendo pautar, inclusive, lacunas no conhecimento sobre o passado, ou a falta de consenso nas versões de eventos importantes, transmitindo, dessa forma, maior confiabilidade e superando, assim, o modelo de guiamento superficial.

A consideração de Ártemis Carvalho (2016) endossa o aspecto que ressaltamos anteriormente, quando indica que os guias de turismo devem, sempre que possível, oferecer o

maior número de referências bibliográficas e/ou endereços eletrônicos das informações por ele transmitidas aos turistas, “[...] isso transmitirá confiança aos passageiros e possibilitará que os mesmos possam adquirir novos conhecimentos” (CARVALHO, 2016, p. 179). Nesse sentido, nossas aulas apresentarão indicação de fontes para pesquisa que possam oferecer aprofundamento nas discussões retratadas, bem como compor um rol que possa ser disponibilizado por guias de turismo para turistas interessados.

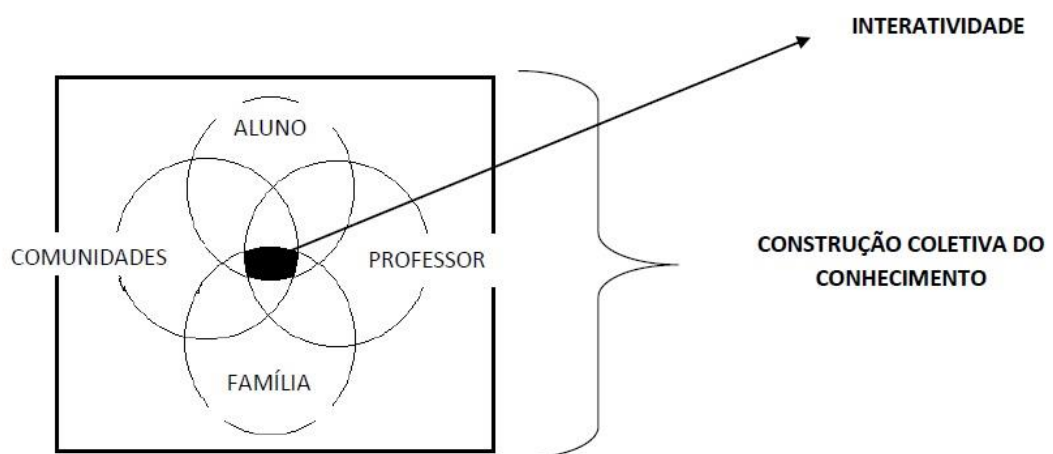
Dessa forma é possível garantir uma formação que prepare os guias de turismo para tratarem da história com apropriação efetiva dos saberes, baseados nas pesquisas historiográficas, mas, também, nos relatos de memória, comuns na cidade. Isso permite dialogar com turistas sobre a história da cidade, contextualizando processos, construções, patrimônios; demonstrando segurança ao mencionar os modos de elaboração daquele conhecimento histórico que se apresenta e se discute. Busca-se formar guias de turismo que não apenas mostrem a cidade, mas que saibam ler a realidade que dela se apresenta, seja para favorecer a sua atuação profissional, seja para garantir seu pleno exercício como cidadão da cidade que é seu material de trabalho.

Tratados os princípios que fundamentam a construção pretendida pela presente pesquisa, o trabalho, a seguir, parte para discussão dos aspectos metodológicos fundamentais para garantir sua execução, especialmente considerando a polifonia e colaboração, conforme discutido.

5 O CAMINHO QUE SE CONSTRÓI: A METODOLOGIA, OS SUJEITOS, O ROTEIRO E AS RESPOSTAS QUE SE APRESENTAM NO SEU DECURSO

Pensar a construção da pesquisa exige considerarmos os propósitos a que se destina, sobretudo quando tratamos de trabalhos provenientes de necessidades reais existentes no campo da educação. No presente contexto, a demanda pelo dialogismo e polifonia nos direciona para a aproximação com a pesquisa-aplicação em educação, especialmente por esta voltar-se ao estudo sistemático do desenho, desenvolvimento e avaliação de intervenções educacionais, tais como programas, processos de aprendizagem, materiais de ensino aprendizagem e sistemas em educação (PLOMP, 2018). Nesse caso, de acordo com o proposto, parte-se da teoria histórico-social de Vygotsky, que possibilita compreender a importância da mediação na construção da inter-relação entre sujeitos participantes engajados nos grupos de pesquisa, bem como do reconhecimento do socioconstrutivismo como aporte para refletir acerca de soluções de problemas que emergem da relação entre sujeitos e contextos (SANTIAGO *et al.*, 2018, p. 253). Cabe lembrar que, conforme propõe Luciana Martins (2009), o sócio-construtivismo potencializa um ensino pautado na criatividade, na interatividade e na colaboração. A interatividade, fundamentada nas concepções de Vygotsky, pode ser compreendida conforme a Figura 1:

Figura 1 - Interatividade socioconstrutivista no contexto educacional



Fonte: Martins (2009, p. 41).

Esse processo de aprendizagem pressupõe igualdade de condições a todos os envolvidos, mas cabe ressaltar a posição de destaque do educador, que, por ter mais experiência, organiza o processo de construção do conhecimento (MARTINS, 2009).

A pesquisa-aplicação permite integrar e articular dialética e interativamente pesquisa e intervenção pedagógica, para propor soluções para problemas complexos do “chão da escola” (NONATO; MATTA, 2008, p. 15), assim como a adoção de problemas identificados de forma colaborativa permite resoluções de interesse mútuo, reduzindo práticas passivas de experimentações, muitas vezes desvinculadas de interesses reais da comunidade.

Nessa direção, entendemos a pesquisa como colaborativa, na medida em que considera a formação de uma rede fundamentada na coletividade, ou seja, sustentada no imbricamento entre as partes individuais, suas interrelações e antagonismos, e não somente pelo caráter individual dos sujeitos (ALMEIDA; CRISTO; SOUZA, 2020). Aprofundando o caráter do trabalho colaborativo, é importante reforçar que este se constitui

[...] como uma possível alternativa de combate ao individualismo que, por vezes, tem se arraigado nas práticas sociais e educativas, em especial aquelas reforçadas pelas propostas de educação fundamentadas na formação de sujeitos capitalistas, que a exaltam e legitimam a descrença no outro, a importância da coletividade, supervalorizam a competição e marginalizam a colaboração e a partilha, o que – por sua vez – coloca em risco a efetividade de relações humanas mais democráticas, igualitárias, emancipatórias e sustentáveis (ALMEIDA; CRISTO; SOUZA, 2020, p. 763-764).

Para sua execução, não há uniformidade nos detalhes da forma de apresentar-se, porém há consenso sobre sua divisão em fases na base empírica de sua intervenção (PLOMP, 2018). Conforme aponta Santiago *et al* (2018), o trabalho colaborativo estrutura-se com:

- a) contextualidade, por considerar-se todo processo de construção sociohistórica, bem como as práticas sociais dos integrantes da pesquisa;
- b) interação, estabelecimento do diálogo a partir do engajamento com os outros pesquisadores, compartilhando experiências da vida prática a fim de solucionar desafios comuns;
- c) mediação, criação de condições para a produção do conhecimento necessário;
- d) colaboração, atitude proativa do pesquisador compartilhando informações já apropriadas e trocando experiências e;
- e) metacognição, referindo-se ao pensamento reflexivo em torno do próprio pensamento e saberes produzidos sobre o próprio tema. (SANTIAGO, 2018, p. 253-254).

No caso do item *a*, procedemos com a consideração do contexto da comunidade em que a pesquisa se insere, nesse caso, o entorno do bairro da Lapinha, Centro Histórico de Salvador, tratando de sua história, com atenção especial às permanências que implicam em características marcantes de sua condição material de existência, bem como das marcas superestruturais que dela se desdobram.

Quanto ao item *b*, a pesquisa exploratória inicial em fontes secundárias buscou dar conta do acesso aos saberes discutidos com os autores de diversos campos do conhecimento (pedagogia, ensino de história, turismo), para, na sequência, proceder com uma pesquisa de campo, onde os dados mais específicos da realidade direta dos Centros de educação estudados puderam orientar a pesquisa de acordo com as necessidades reais existentes no contexto trabalhado.

Relacionados aos itens *c* e *d*, a seguir, apresentaremos os diálogos com os atores envolvidos no processo de aprendizagem, a partir das impressões e sugestões destes indivíduos, cujas diferentes perspectivas permitem uma amplitude na compreensão do fenômeno que se estuda, enriquecendo as respostas aos desafios que se impõem. Ainda no presente capítulo, na etapa de conclusão da dissertação, procederemos com a elaboração do que indica o item *e*, através do balanço que avaliará a solução mediadora de aprendizagem construída a partir do desenvolvimento da pesquisa.

Todo esforço propõe romper a dicotomia que opõe conhecimento generalizável e solução contextualmente implicada, indicando que a produção do conhecimento empiricamente validável e generalizável pode subsidiar outras aplicações em contextos similares (NONATO; MATTA, 2018). Por isso a apresentação, a seguir, de esquemas simplificados que resumem esta discussão e que se dirigem a outros professores que se deparem com desafios semelhantes.

Buscando atender essa demanda, optou-se pela utilização do método do *Design Based Research* (DBR), abordagem de pesquisa aplicação que busca validar o conhecimento científico nas comunidades que compõem o processo de aprendizagem. Segundo Plomp (2018), a DBR permite ajustar sistematicamente vários aspectos de um contexto dado, permitindo aos pesquisadores produzir e testar sua teoria em um contexto natural. Nesse sentido, cabe apresentar de forma mais detida os pressupostos dessa abordagem.

Sua elaboração baseia-se na construção, a partir do estado-da-arte, de uma solução prototípica que será aplicada em ciclos interativos de avaliação, refinamento e nova aplicação “[...] quando na fase final de compilação do conhecimento construído pela experiência

processual e conceitual de intervenção na prática escolar e construção de uma solução cientificamente válida para o problema concreto da educação” (NONATO; MATTA, 2018, p. 16). Vale ressaltar que este processo não entrega um produto acabado, conforme indica Santiago *et al.* (2018), a interrupção do processo ocorre quando o tempo disponível do pesquisador se acaba. Entretanto, o refinamento da solução pode continuar de acordo com as necessidades de novos contextos, ainda que não ocorra em espaços formais de pesquisa.

No estado da Bahia, diversos estudos têm buscado integrar a comunidade acadêmica às práticas sociais comunitárias sob o suporte da DBR, especialmente na construção de artefatos tecnológicos aplicados (SANTIAGO, 2018), como é o caso de museus virtuais, jogos de RPG e outras soluções mediadoras de aprendizagem que contemplam a história de comunidades do entorno de algumas escolas públicas.

A proposta cíclica defendida pela DBR sempre indica a valorização de todo o processo de construção, e não apenas seus resultados. Indicamos também a consideração de todos os participantes como potenciais fontes de conhecimentos, considerando suas vozes como colaboradoras do processo e não objetos da pesquisa (SANTIAGO, 2018).

Partindo dessa estrutura, a pesquisa voltou-se à participação dos demais integrantes, buscando conferir essas possibilidades apresentadas. Entretanto, sua execução encontrou diversas dificuldades por conta dos problemas enfrentados em todo o mundo durante o ano de 2020, momento da pandemia decorrente da COVID-19. Trata-se de uma doença causada pelo coronavírus denominado SARS-COV-2, cuja origem da transmissão foi identificada em Wuhan, na China, no final de 2019, e que nos primeiros meses de 2020 já se disseminara por todos os continentes⁶.

Com a pandemia, países em todo mundo adotaram diferentes graus de quarentena, implicando no fechamento de atividades de todos os setores, visando reduzir ao máximo a circulação de pessoas. Em decorrência do alto risco de contágio da doença, na Bahia, por meio de decreto publicado no Diário Oficial em 17 de março de 2020, o governo estadual suspendeu todas as atividades presenciais em escolas do território, decisão que vem sendo renovada até, pelo menos, o mês de maio de 2021.

Desde então, os professores da rede pública estadual têm buscado, de forma espontânea e individualizada, manter contato com suas turmas a fim de dirimir os prejuízos decorrentes de

⁶ Site do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 24 set. 2020.

um período tão grande de suspensão das aulas. Sob inspiração desse movimento, a pesquisa recorreu às possibilidades abertas pela internet para viabilizar a interação com os estudantes e professores, especialmente com a utilização de aplicativos largamente utilizados durante a pandemia. Vale mencionar que a partir de março de 2021 foram retomadas as aulas na rede pública de educação do estado de forma remota, por meio das ferramentas *Google classrom* e *Google meet*, e em 26 de abril foram retomadas as aulas em um modelo híbrido, que alternou encontros presenciais no espaço escolar com outros remotos, por meio da internet.

O processo de adaptação aos desafios impostos pela pandemia foi facilitado pela oferta que ocorreu em 2018, por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, do curso *Uso pedagógico de tecnologias educacionais*, direcionado para o conjunto de professores e coordenadores com o objetivo de inserir nas práticas pedagógicas diversas ferramentas digitais. O curso ofertado pela Universidade Federal da Bahia ocorreu em parceria com a plataforma *Google*, que dispõe de uma série de aplicativos que auxiliam no contato *on-line* entre professores e estudantes, por isso, no ato de sua inscrição, todos os participantes assumiram uma conta de email institucional.

Diversas ferramentas foram discutidas, especialmente o *Google form*, voltado para a construção, transmissão e resolução de itens como avaliações, formulários, questionários e entrevistas, largamente utilizado por conta das possibilidades permitidas tanto na montagem de perguntas, cujo modelo pode variar entre questões de respostas subjetivas ou de múltipla escolha, como nos meios de compartilhamento, que pode ocorrer por *e-mail* ou *link* divulgados em redes sociais, também nas respostas dos estudantes, que podem utilizar como terminal um computador ou *smartphone*.

Diante das circunstâncias, optou-se então pela utilização desse meio como canal de contato entre os demais integrantes da pesquisa. Nesse sentido, foram formulados questionários (Apêndice A, B e C) em que os agentes expõem suas concepções acerca dos temas discutidos, bem como apresentam suas proposições na resolução do problema de partida da pesquisa.

Apesar das limitações impostas pelo contato via internet, que não permite interação integral entre os membros, a inovação garantida pela tecnologia permitiu maior agilidade na circulação das informações, na medida em que já não há dependência de forma tão decisiva da disponibilidade de horário para os encontros, bem como a providência de espaços físicos adequados para a alocação de todos.

O uso do questionário permite a obtenção de grande número de informações, obtendo respostas mais rápidas e precisas, com menor risco de distorção, pela não influência de um outro pesquisador (MARONE; LAKATOS, 2019). Optou-se pelo uso de questões abertas ou livres, proporcionando a possibilidade da participação mediante linguagem própria, além do uso do estilo direto ou pessoal, buscando conferir proximidade entre a pesquisa e os demais agente envolvidos.

5.1 CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES, PROFESSORES E GUIAS DE TURISMO

O quarto capítulo discutiu os princípios teóricos que fundamentam a construção das videoaulas, a partir das contribuições de distintas áreas de estudo. Nesse esforço, cabe considerar o que pensam os envolvidos no processo de aprendizagem em que se busca atuar, no caso, os estudantes profissionalizantes em guia de turismo, os professores e os guias de turismo que atuam no mercado. Importante mencionar que os saberes apresentados por esses fundamentam a construção da pesquisa de forma equânime em relação aos apresentados pelos teóricos da pedagogia, ensino de história e do turismo.

Foram construídos três formulários (Apêndices A, B e C) direcionados a professores, que lecionam componentes curriculares diretamente ligados ao exercício da profissão de guia de turismo, estudantes e profissionais guias de turismo. Optou-se por grupos limitados, com objetivo de aproveitamento efetivo das contribuições, uma vez que o trabalho com um grupo muito dilatado promoveria uma consideração superficializada dos saberes apontados por cada participante. Assim foram três professores, oito estudantes e cinco guias de turismo. Cada um deles respondeu a perguntas que, no geral, abordavam sua formação escolar, a forma como enxergam a estrutura curricular do curso de guia de turismo e, especialmente, o conhecimento prévio e as proposições para modelagem das aulas de história.

Todos os envolvidos atenderam ao pedido de participação de forma solicita, sendo que dois dos guias de turismo solicitaram ainda a participação via videochamada, pois, assim, acreditavam que suas contribuições seriam mais efetivas. Nesse caso, a estrutura da entrevista seguiu o mesmo padrão daquelas formuladas para o questionário, permitindo, dessa forma, o tratamento dos dados obtidos no mesmo padrão. Para fins de salvaguarda do sigilo dos participantes, trataremos da identificação dos estudantes por meio de números 1 a 8; os

professores e guias de turismo, pelo reduzido número de participantes, pela abreviação de seus nomes.

Dentre os estudantes, quatro relataram satisfação com a composição dos componentes curriculares, indicando que atendem de forma satisfatória os propósitos do curso. Dentre os quatro que indicam insatisfação, três mencionam a falta de componentes que abordem especificamente história como principal razão para o posicionamento. Entretanto, seis deles mencionaram que os outros componentes curriculares apresentam discussões de história em suas aulas, ainda que, conforme discutido no terceiro capítulo, as ementas dos componentes curriculares não prevejam essa inserção.

Todos reconhecem a importância do conhecimento em história para o exercício da profissão, como a estudante 3, que mencionou a impossibilidade de se manter na área um “[...] profissional de Guia de turismo que não conhece a história do seu povo” (Estudante 3, 2021), bem como a estudante 8, que indicou ser a história de suma importância para o profissional guia de turismo, afinal “[...] ele fará o excursionista ‘viajar no tempo’ independente do interesse ou não” (Estudante 8, 2021).

As informações veiculadas acima compõem o grupo de perguntas iniciais que tiveram como propósito ambientar os participantes no contexto do trabalho, além de dotar a pesquisa de mais conhecimentos sobre esses indivíduos. Nesse caso, foram perguntas que trataram do ano de entrada no curso de guia de turismo, avaliação do currículo do curso de guia de turismo e o papel da história na atividade profissional, conforme se observa no apêndice A.

Na sequência, tratou-se da modelagem das aulas que se busca construir, quando os estudantes apresentaram posições que oscilaram entre orientações mais genéricas, indicando que uma aula de história da Bahia para guias de turismo deve abordar “todo conteúdo relativo daquele respectivo lugar” (Estudante 7, 2021), ou apontando sugestões mais específicas, como o estudante 2 que tratou da necessidade de falar das revoltas que aconteceram na cidade.

Para melhor visualização das sugestões indicadas por cada um, a seguir, apresentamos o Quadro 2 com as respostas em sequência, conferidas após o questionário abordar o que chamarei aqui de pergunta 1: Na sua opinião, como deve ser um curso de história voltado para guias de turismo? e pergunta 2: Quais sugestões você pode dar para o professor montar aulas de história para guias de turismo em formação?

Quadro 2 – Respostas dos estudantes

Estudante	Pergunta 1	Pergunta 2
1	Ter ricos conteúdos que agreguem ainda mais o nosso conhecimento, alinhado às aulas práticas.	Inserir mais aulas de campo, pesquisas e menos conteúdo.
2	Senti muita falta da história da Bahia e também das histórias das revoltas que aconteceram em Salvador.	O curso precisa de mais aulas de campo, em lugares estratégicos.
3	O curso deve ser dividido em etapas, com foco em história da Bahia e do Brasil, onde cada etapa tem um foco específico em um assunto, fazendo isso de forma bem didática, que mantenha o aluno interessado no assunto tratado. Acredito que dividindo as informações, para que elas se completem no final, ajudam na compreensão do estudante.	Slides são ótimos, vídeos, debates sobre temas, atividades externas em grupo são essenciais.
4	O guia de turismo recebe informações específicas para desenvolver suas atividades com competência. Logo todos acontecimentos históricos desde a pré-história devem ser abordados no decorrer da formação.	Que os assuntos abordados sejam voltados mais para a região em que o profissional irá atuar.
5	Rico em detalhes histórico, porque o básico o turista já tem a informação. precisamos do diferencial.	Aulas teóricas e práticas
6	Deve apresentar curiosidade, momentos resvalantes dos períodos históricos e apresentação de pessoas importantes para história local	Inserir mais aulas de campo, pesquisas e menos conteúdo.
7	Acredito que deva trazer ao conhecimento dos alunos todo o conteúdo relativo daquilo respectivo lugar. Sem história não há turismo. Deve ser dividido entre passado, presente e seu andamento para o futuro.	Trazer os conhecimentos daquilo que fora aquele respectivo local. Sua influência e fundamental importância histórica.
8	40% de aula expositiva e 60 % de aulas práticas.	Aulas sobre: museus, igrejas, cultura, artes, manifestações culturais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível avaliar, diante do primeiro questionamento, as respostas apresentaram diversidade, por exemplo, entre o que indicou o estudante 3, que sugeriu a divisão do curso em etapas, o estudante 4, que avaliou a necessidade de tratar desde a pré-história, o estudante 5, que pediu “detalhes históricos” como diferencial e, por fim, o estudante 8, que precisou o percentual dedicado ao que ele chamou de aulas expositivas e práticas, sendo 40% para as primeiras e 60% para as segundas.

No caso da pergunta 2, as respostas apresentaram maior caráter propositivo, de fácil inserção na modelagem das aulas. Nesse caso, uma indicação sobressaiu-se pela recorrência entre os diferentes estudantes: a necessidade de aulas de campo. Destacamos ainda o estudante 3, que indicou a utilização de slides, vídeos e debates, bem como o estudante 8, que indicou aulas sobre museus, igrejas, cultura, artes, manifestações culturais. Nesse caso, emerge a necessidade da produção das videoaulas contemplarem ao máximo a produção *in loco*, ou seja, privilegiar a apresentação feita nos locais retratados nas aulas, conferindo, nesse caso, a reprodução por vídeo daquilo que os estudantes indicaram como sendo as “aulas práticas”.

No caso dos professores, perguntados sobre os componentes curriculares que lecionam, indicaram aqueles que referem-se de forma direta à formação específica de guia de turismo, como fundamentos do turismo e hospedagem, caracterização geográfica regional, técnicas de guias de turismo, ecoturismo, esporte e lazer. Na sequência, todos mencionaram que, apesar da ementa dos componentes curriculares indicada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia não prever discussões de história, por iniciativa própria tais temas são recorrentes durante as aulas. O professor C. V. explicou que todas as aulas são perpassadas por questões históricas e o professor G.O. relatou abordar noções como a de história geológica e pré-história baiana, colonização e fatos históricos relativos a atrativos turísticos de Salvador.

Instados a tratar da modelagem de aula de história voltada para os propósitos da pesquisa, o professor L.S. apontou a necessidade de uma abordagem que contextualize a articulação entre a produção e organização do espaço de Salvador com a Baía de Todos os Santos, o Recôncavo e o Sertão. O professor C.V. mencionou a importância da disponibilização de vivências, visitas técnicas e aulas sobre histórias com enfoque não só no passado, mas também no presente. O professor G.O. especificou temáticas a serem abordadas, citando “[...] noções básicas de geologia e pré-história baiana, descoberta da Baía de todos os Santos em 1501, colonização da Bahia [...] contribuição cultural indígena, africana e europeias na nossa colonização.” (ENTREVISTADO G.O., 2021).

Na tratativa com os guias de turismo, todos afirmaram interesse em aulas que abordem a história da cidade, na medida em que indicaram insatisfação quanto ao volume de informações sobre história que possuíam para desempenhar a profissão. Para melhor compreensão das referências utilizadas por cada um para propor modelos de aula, foi inserida no questionário pergunta sobre os temas mais tratados no dia a dia da profissão. O guia de turismo A.S. foi bem específico e cravou “a história da igreja da Sé” (ENTREVISTADO A.S., 2021), bem como o

guia T.X. que mencionou a Casa da Torre de Garcia D’ávila, ruínas do castelo colonial localizado na região norte do estado, no município de Dias D’ávila, além do guia E. N., indicando a história do “2 de julho”, cuja existência, segundo ele, muitos turistas ignoram (ENTREVISTADO E.N., 2021).

No mesmo sentido, foi questionado qual temática não poderia faltar em uma aula de história. O guia de turismo D.P. mencionou as Revoltas dos Malês e dos Búzios, enquanto o guia E.N. respondeu de forma mais genérica, informando em um primeiro momento que qualquer “coisa chama minha atenção”, na sequência, citando a necessidade de tratar da fundação da cidade. O guia A.S. tratou do início da cidade, quando um “navio afundou batendo em um banco de areia” (ENTREVISTADO A.S., 2021).

Para melhor apontar a participação dos guias na formulação da modelagem das aulas, foi solicitado no questionário (Apêndice C), de forma genérica, sugestões para sua construção. Para melhor análise, segue as respostas abaixo:

Quadro 3 – Sugestões dos Guias de turismo

Guias de turismo	Sugestões para montagem de aulas de história que atenda à guias de turismo
Guia de turismo D. P.	Que explorasse mais sobre todos os fatos importantes da cidade e das pessoas que marcaram muito nossa cidade. Explorasse em vídeos aulas de campo com explicações de cada monumento ou rua.
Guia de turismo T. X.	Abordar o interesse de Portugal em criar uma nova terra, e o desenvolvimento da cidade a mando dos reis Portugueses ao longo do tempo.
Guia de turismo A. S.	A minha sugestão é viver aquele momento com o aluno visitando local das histórias e explicando com muita clareza, cada detalhes daquele lugar, isso seria enriquecedor para o aluno.
Guia de turismo E. N.	[...] Por exemplo, não é muito explorado o Santo Antônio Além do Carmo, entendeu? [...]. É... aquele forte de Santo Antônio lá, o forte do Santo Antônio, que hoje é o forte da capoeira. [...] Então... Infelizmente. [...] é a lagoa do Abaeté..., é a história da Lagoa do Abaeté, [...]. O dique do Tororó, aquela região, o pessoal não sabe, só fala ali que é o Dique dos Orixás... o pessoal não aborda porque é... aquele... como é que aquele lago ali foi construído, que foi artificialmente, não tinha aqui. Então são essas coisas aí professor que tem que ter. Eu acho que se o senhor começar a focar nisso aí também vai ser bem legal.

	<p>É... outra região, região moderna, região da Vitória, tem muita história ali, e não é abordado professor pelos guias, aquela região do corredor da Vitória. Naquele tempo tinha os casarões ali, o Carlos Costa Pinto, então ali é pouco abordado, tá? A gente sente falta. Se o senhor puder fazer uma... outra coisa que vai sentir muitas... muito falta, é um roteiro cultural de museus. A gente não tem isso aqui. [...] o Forte de São Marcelo, muita gente não sabe, da história dali, seria uma aula também interessante, conta um pouco da história ali, de quando foi prisão, isso e aquilo. Então, é... então tudo é ligado a museus, né, as histórias; é... outra temática aí que..., que a gente não vê. Eu já até procurei isso no <i>Youtube</i>, tem coisas é... desaparegadas, não tem uma aula assim mesmo falando, entendeu?</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

O guia de turismo D.P. novamente mencionou a necessidade de aulas de campo que abordem monumentos de rua, assim como A.S. que sugeriu “[...] viver aquele momento com o aluno visitando local das histórias e explicando com muita clareza.” (ENTREVISTADO A.S., 2021). Os guias de turismo T.X. e E.N. mencionaram temas e locais que deveriam compor as aulas, no caso do primeiro, citando o interesse de Portugal em criar a colônia e o desenvolvimento da cidade, e o segundo, através de uma longa sugestão, lembrou do Santo Antônio Além do Carmo, Dique dos Orixás e Corredor da Vitória.

Como é possível avaliar, além da etapa de conhecimento dos atores envolvidos na pesquisa, os questionários inclinaram-se para buscar, junto a eles, de forma objetiva, diretrizes que orientassem a construção das aulas de história, conforme propõe a presente pesquisa. A seguir, as Figuras 2 a 5 recuperam de forma esquemática e sistematizada todos os saberes apresentados, incluindo, nesse intento, as contribuições dos teóricos discutidos por todo o capítulo dos âmbitos da pedagogia, do ensino de história e do turismo. A ideia é elaborar um quadro de fácil consulta, que sirva de base para a construção das aulas a seguir. Seu uso pode contemplar também outras circunstâncias que envolvam a atuação de professores de história, de modo a garantir o aproveitamento das contribuições de diversas correntes teóricas sem que seja necessário se debruçar de forma mais detida sobre sua análise.

Essa proposta se insere nos esforços da pesquisa-aplicação em educação que busca encontrar soluções para problemas reais da realidade cotidiana das salas de aula. Devido à grande carga de obrigações formais, como preenchimento de cadernetas, produção de provas e correção de atividades, bem como aquelas de ordem pessoal, como a necessidade de acumular diferentes vínculos com escolas para o sustento familiar, é possível supor que parte dos professores não dispõe de tempo e meios necessários para consumir a produção de conhecimento que pauta sua própria atividade docente. Nesse caso, as imagens abaixo fornecem

os meios necessários para a construção de aulas de história que consideram os elementos básicos para o cumprimento das necessidades mais elementares que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, sempre amparados nos saberes de pesquisadores especialistas e estudantes.

Figura 2 – Orientações gerais: professores e estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 3 – Orientações pedagógicas x aplicação x aplicação nas videoaulas

Orientação	Aplicação	Aplicação nas videoaulas
<p>O desenvolvimento cognitivo dos estudantes demanda a consideração do contexto histórico social e cultural do lugar (COELHO et alii, 2019; BITENCOURT, 2009, p. 105). -A discussão da História Local confere familiaridade do conhecimento historiográfico entre estudantes (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 184; SAMUEL, 1990, p.220; BITENCOURT, 2009, p.168).</p>	<p>O ponto de partida para qualquer processo de aprendizagem é o estudo do local. Trabalhos de história local, dados do IBGE, de governos municipais, além do contato com os moradores, municiam os professores com informações necessárias para construção pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Tais saberes incentivam a mobilização dos estudantes e devem ser inseridos nas discussões.</p>	<p>Por ter como público-alvo estudantes de cursos em Salvador, a pesquisa buscou apresentar, de forma crítica, a formação histórica da cidade, ressaltando aspectos como a sobrevivência de elementos herdados do passado escravista. Desse substrato social, originam-se os indivíduos a quem as aulas se destinam.</p>
<p>As competências de vida ou saberes de experiência são parte fundamental do processo educativo (GADOTTI, 2011, p. 35; FREIRE, 1996, p. 26 e 30).</p>	<p>Os conceitos adquiridos espontaneamente devem ser articulados com os conceitos científicos apresentados pelo espaço escolar. Essa iniciativa, além de estimular os estudantes por pautar elementos de sua vida cotidiana, reconhece a importância dos saberes populares.</p>	<p>As videoaulas iniciarão com discussão sobre elementos amplamente conhecidos da cidade. A partir dele, as discussões de abordagem histórica ocorrerão.</p>
<p>O diálogo e o debate devem conduzir os professores a explorarem as temáticas junto com estudantes. Materiais e recursos informacionais devem diversificar os saberes apresentados, recorrendo à investigação e à pesquisa. Deve-se atentar ao campo interativo criado na relação ensinante/aprendente, buscando a formação de nós, nexos e redes (FEIRE, 1996, p. 26; FERNANDES; SILVA, 2004, p. 377; MARTINS, 1999, p. 121; PALANGANA, 2015, p.169; VIGOTSKY, 1998, p. 129; SILVA, 2005, p. 199)</p>	<p>O professor deve buscar, através de variados meios, inserir os estudantes no processo, incentivando pesquisas em meios físicos e digitais durante as aulas, pondo em debate informações apresentadas por eles. Apesar do prévio planejamento docente, as aulas devem considerar a possibilidade de condução por diferentes caminhos. Situações problema podem estimular a construção do conhecimento nas atividades de pesquisa.</p>	<p>Os estudantes participaram da modelagem e será incentivada a interação após a conclusão e disponibilização das aulas (através de caixas de comentários, por exemplo). O site possibilita diferentes escolhas de caminhos para navegação, conferindo protagonismo ao visitante. Considerou-se caminhos intertextuais, com conexões para outros sites; navegabilidade, com ambiente simples e de fácil acesso; integração de linguagens diferentes, som, imagens dinâmicas, gráficos.</p>
<p>A noção de consciência histórica como sustentação para construção de aulas contempla as necessidades do processo de aprendizagem. Atua-se sobre a já existente consciência histórica dos estudantes, processo que não inviabiliza o questionamento das verdades estabelecidas, buscando sempre a historicização da vida social (CERRI, 2011).</p>	<p>O professor deve propor negociação e abertura para ampliação e a complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os estudantes trazem com eles. Deve atuar como um estimulador, pautando situações presentes do dia a dia que tenham um caráter de permanência histórico acentuado, permitindo o exercício de compreensão da presença do passado no presente. Também discutir o processo de construção do conhecimento, mencionando métodos de pesquisa e análise.</p>	<p>As videoaulas devem reforçar a construção de pontes entre passado e presente, recorrendo a imagens e vídeos. Importante fugir da perspectiva saudosista. As imagens e demais registros históricos não apenas ilustraram, mas também estão acompanhados de uma familiarização com os códigos culturais que os envolveram em sua produção. O uso de linha do tempo deve orientar as passagens entre diferentes temporalidades.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 4 – Saberes do Turismo – Orientações x aplicação.

Orientação	Aplicação
<p>O turismo cultural está crescendo no interesse dos turistas em detrimento do turismo de massa. Esse novo público tem buscado arte, patrimônio, cultura e história (ARAÚJO et al, 2016, p. 7).</p>	<p>As aulas devem abordar a história de forma complexa, problematizada, evitando relatos anedóticos e superficiais.</p>
<p>Existe grande riqueza na fronteira entre história e memória, e a construção/invenção do passado como atrativo para quem viaja parte de interpretações que são instrumentalmente inseridas no método da História, mas também por construções de caráter popular, lendário e mitológico (MENEZES, 2006).</p>	<p>As aulas devem tratar da leitura popular de processos históricos, incentivando os guias a também confrontarem os saberes populares que lhes alcançam com o conhecimento acadêmico, permitindo fazer do domínio desses saberes o atrativo do seu trabalho.</p>
<p>Os guias de turismo devem oferecer o maior número de referências bibliográficas e endereços eletrônicos das informações por ele transmitidas (CARVALHO, 2016, p. 179).</p>	<p>Essa abordagem permite ao guia transmitir maior confiança e domínio sobre os saberes apresentados turistas. Por isso, as aulas disponibilizarão diversas fontes como forma de familiarizar esses profissionais com os meios de produção e difusão do conhecimento histórico.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Figura 5 – Temas e localidades propostos por estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio da sistematização dos conhecimentos discutidos no presente capítulo, através das Figuras 2 a 5, a construção das aulas apresentadas a seguir foi possível por meio da consulta ao material elaborado, que, nesse caso, ultrapassa os limites da própria pesquisa e disponibiliza as reflexões para outros professores de história nos diferentes contextos da educação básica. Importante indicar, novamente, o alinhamento da elaboração das figuras com as propostas da pesquisa-aplicação em educação e com o Programa ProfHistória, com seu caráter voltado à intervenção nos espaços de aprendizagem.

5. 2 AULAS QUE TOMAM FORMA

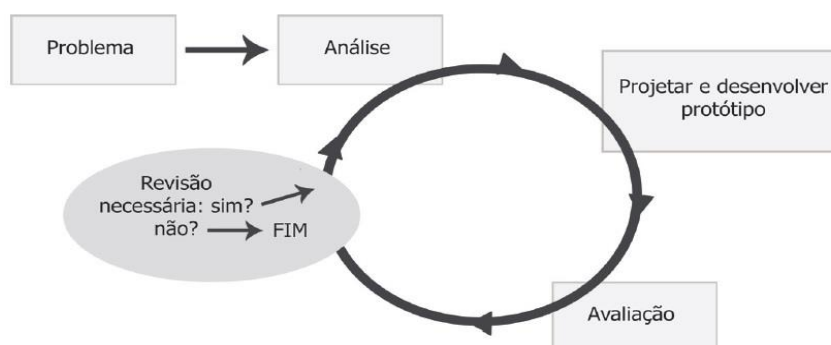
A construção das videoaulas representam um grande desafio, considerando as inúmeras possibilidades abertas diante do que foi discutido até o momento. Sendo assim, a construção apresentada consiste em uma seleção, conjunto de escolhas operadas em um grande universo de possibilidades, incorrendo assim, por consequência, no risco de excluir um ou outro elemento.

Nesse caso, reforço a importância da longa discussão que considerou a multiplicidade de vozes necessária para conferir consistência ao que foi proposto, inclusive através da exposição esquemática das Figuras 2 a 5. As aulas que se seguem, considerando itens como abordagens escolhidas, temas tratados, metodologias e recursos materiais utilizados, apresentam-se a partir do que os sujeitos envolvidos consideraram importante, além de levar em conta a análise do que discutem pesquisadores de diversas áreas, como a pedagogia, o ensino de história, a educação profissional e o turismo. Por isso, apresentamos *Aulas que tomam forma*, com propósito de evidenciar que todo escopo está construído, cabendo ao pesquisador, apenas a tarefa de pôr em ordem o que as diversas vozes construíram.

Para a montagem do repositório de aulas, respeitando as limitações próprias de um contexto de mestrado, concebemos a construção de cinco videoaulas. A seguir, apresentamos mais detalhadamente o processo que culminou na sua formatação em material audiovisual. É importante lembrar que os Quadros 2 e 3 e as Figuras 1 a 5 consistem em útil material de pesquisa não apenas para o propósito da dissertação, mas como material de apoio a qualquer professor de história.

Conforme tratado no início deste capítulo, a opção pela DBR representa a construção observando as seguintes etapas: pesquisa preliminar, montagem de protótipo e fase avaliativa, representado de forma esquemática e resumida na Figura 6.

Figura 6 – Interações de ciclos sistemáticos de elaboração



Fonte: Plomp (2018, p. 32)

Assim, foram traçadas estratégias que permitissem concorrer para o máximo aproveitamento das contribuições dos diversos envolvidos na construção, na busca de acentuar o caráter polifônico do trabalho. O problema posto, entretanto, foi a importante limitação quanto à impossibilidade de reelaboração de uma videoaula com as etapas de gravação, edição e finalização concluídas. Nesse caso, ter que reconstruí-las após a avaliação dos estudantes tornaria o trabalho, do ponto de vista técnico, inviável.

Diante desse contexto, optou-se pela construção das aulas em dois momentos distintos: as duas primeiras a partir de todos os procedimentos prévios tratados, sucedidas pela submissão à análise dos estudantes e, após a avaliação e de acordo às suas indicações, a gravação das outras três. Desta forma, atendeu-se ao propósito da DBR de avaliação seguida de revisão. A complexidade da educação demandaria incontáveis ciclos como o que foi feito, projeto inviável dada a agenda de prazos e formalidades próprios de uma pesquisa de mestrado. Contudo, aponta-se o caminho para inserção da necessidade de dialogismo na prática cotidiana da docência.

Sendo assim, iniciou-se com a construção das duas aulas: *Povos indígenas no território de Salvador* e *Colonização de Salvador nos seus 50 anos iniciais*, sempre a partir do cruzamento das orientações propostas. Após sua finalização, houve submissão ao ciclo de análise por parte dos envolvidos no curso profissionalizante de guia de turismo. Foram ouvidos professores e a coordenação/gestão do Centro de Educação, além dos estudantes. A escolha desses como analistas, considerou o fato de serem os maiores interessados no produto final da pesquisa, sendo assim, a sua percepção sobre as aulas indicariam com proficuidade os acertos a serem

mantidos e os equívocos a serem revistos, representando uma avaliação importante sobre os resultados do processo de aprendizagem que se buscou estabelecer.

Após esse ciclo, outras três videoaulas foram construídas, carregando no seu âmago as indicações realizadas pelos estudantes. Esse processo foi necessário para mergulhar o produto da pesquisa no contexto que fundamentou sua construção, a saber, as demandas discentes do curso técnico de guia de turismo. Construiu-se *A fundação da cidade de Salvador, Revoltas ocorridas em Salvador e História do carnaval de Salvador*. Abaixo, a descrição do processo de modelagem das aulas, bem como a fundamentação que as sustentou.

5. 2. 1 Povos indígenas no território de Salvador

Grande número de obras abordam a temática da primeira aula, algumas amplamente difundidas com diversas edições publicadas. Buscando familiarizar o público com os trabalhos, o vídeo é aberto com a apresentação dos livros que serviram como referência para construção, tratando brevemente de considerações sobre eles. Alguns trabalhos importantes não foram citados, tanto pela dificuldade que os estudantes teriam em encontrá-los, como pelas frequentes citações em obras mais abrangentes, nesse caso, estando presentes indiretamente.

É importante mencionar que os temas abordados nas duas primeiras aulas estão inter-relacionados na medida em que quase sempre são tratados de forma simultânea por autores, pois buscam discutir o nascimento da cidade de Salvador sempre iniciando com a discussão em torno dos povos nativos. Sendo assim, as obras referidas abaixo indicam o uso na presente subseção, bem como na próxima.

O livro *Uma história da Cidade da Bahia* (2004), de Antônio Risério, é importante para as proposições da pesquisa, especialmente por tratar especificamente de Salvador. Na mesma linha, a publicação de Edison Carneiro, *Cidade de Salvador (1549): uma reconstituição histórica* (2017) retrata com minúcias os primeiros momentos da então sede do governo geral. Buscando apresentar aspectos materiais da colonização portuguesa no Brasil, contexto em que se insere a história que se apresenta, buscamos referências em Jorge Caldeira, com *a História da Riqueza do Brasil* (2017), e, tratando dos diversos aspectos que envolveram a empreitada, recorremos à *O Brasil colonial: volume 1* (2019), organizado por João Fragoso e Maria de Fátima Gouvêa, que reúne trabalhos robustos abordando o Portugal que desembarcou na América, os africanos traficados como mão de obra escrava e os ameríndios. Por fim, citamos

o *História da Bahia* (2001), de Luís Henrique Dias Tavares, que discute amiúde os processos tratados, bem como *Conhecendo a História da Bahia: da pré-história a 1815*, da pesquisadora Antonietta D'Aguiar Nunes, cuja produção considerou o direcionamento aos guias de turismo, público presente em suas aulas de história ofertadas no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. As demais obras utilizadas, cujas contribuições foram mais modestas, são citadas no *site* que abriga os vídeos.

A primeira aula de nosso repositório, conforme discutimos no capítulo quatro da dissertação, inicia a partir de um elemento presente no cotidiano da cidade de Salvador. Nesse caso, a escolha recaiu no prédio da Faculdade de Medicina da Bahia, no Terreiro de Jesus, Pelourinho. Nele está abrigado o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA (MAE), que guarda valioso acervo referente ao passado das populações nativas americana, bem como a produção material dos homens que habitaram o território após a colonização por europeus. Além de constituir-se como ponto de partida, a referência ao MAE permite apresentar o equipamento ao estudante de guia de turismo, que, entendendo sua importância e história, poderá inseri-lo no seu rol de patrimônios a serem apresentados aos turistas.

Partindo do museu, a aula inclina-se a falar das pesquisas arqueológicas que investigam os indígenas em Salvador, sobretudo ao fazer referência ao sambaqui Pedra Oca, localizado no atual bairro de Periperi. Em seguida, apresentado o tema *Povos nativos de Salvador*, a aula busca contextualizar a realidade do território que hoje abriga a cidade no contexto das dinâmicas dos povos indígenas a partir de um olhar mais amplo, pensando em todo território português na América.

Assim, atende-se à necessidade de evitar construções de aula pautadas em anedotas ou episódios curtos, mas que permitam o debate a partir de entendimentos mais amplos, possibilitando apropriação mais segura dos saberes, conforme discuti na Figura 3. Nesse intento, discute-se o processo de ocupação das América, apresentando os estudos mais aceitos pela comunidade científica, pautando, inclusive, as controvérsias que marcam as interpretações referentes aos achados mais antigos do continente.

Apresentado o tema, a aula é constituída de quatro seções: 1. *Ocupação da América*, 2. *Identities, cultura e hábitos dos indígenas habitantes de Salvador*, 3. *Relação entre indígenas e colonizadores europeus* e, por fim, 4. *O papel da aliança com indígenas como fator preponderante nos primeiros passos da colonização*.

Essa estrutura, bem como a forma como anuncia-se, busca romper o estereótipo do indígena como personagem passivo no processo de colonização, buscando apresentar de forma problematizada a narrativa construída pelos colonizadores e que historicamente esteve presente no currículo na educação no Brasil.

5. 2. 2 Colonização da cidade de Salvador nos seus primeiros cinquenta anos

Conforme tratamos anteriormente, o ponto de partida da videoaula é a associação de temáticas históricas com elementos da cidade que façam parte do cotidiano dos estudantes. Nesse caso, pensou-se no Farol da Barra, ponto cuja imagem é amplamente conhecida por estudantes e turistas. A região também foi cenário que acompanhou as diversas transformações durante o nascimento da cidade. Assim, temos como ponto de partida um equipamento presente no cotidiano atual da cidade.

Primeiramente, recupera-se seu nome inicial, *Ponta do Padrão* (RISÉRIO, 2004), bem como outra designação, *Ponta de Caramuru*, utilizada por bretões e normandos (NUNES, 2013), seguida do contexto em que foram cunhadas, relatando as primeiras expedições dos portugueses, o papel de Caramuru e de outros europeus residentes (degredados, línguas) no estabelecimento de relações com os indígenas e os povos europeus não portugueses que frequentaram a costa.

Buscando compor um plano de fundo, recuperamos rapidamente o contexto europeu de grandes navegações, apresentando alguns estudos que questionam a noção tradicional de domínio colonial (FRAGOSO, 2019), conectando os estudantes com relevantes discussões historiográficas. Na aula, os autores utilizados para sua construção serão indicados quando necessário, especialmente quando representarem referência para o conhecimento de determinado tema. Desta forma, cumprimos com a necessidade, exposta na Figura 6, de tratar a história em sua complexidade, fugindo de uma colagem anedótica de fatos.

A menção dos estudantes à necessidade de proporcionar aulas de campo, imagens e vídeos, bem como dos professores referindo-se à conexão entre passado e presente, norteará a exposição de fotografias e filmes durante a videoaula, intercalando com a exposição oral.

Partindo da necessidade de abordar conteúdos significativos (BITENCOURT, 2009), priorizou-se tratar de saberes que dialoguem mais diretamente com o exercício profissional de

guia de turismo, especialmente aqueles cujo conhecimento não seja tão difundido, como a presença de plantações de cana e engenhos de açúcar instalados no espaço hoje ocupados por bairros soteropolitanos.

Considerados todos os pressupostos, estruturamos a aula em cinco seções: 1. *Contexto europeu durante a colonização América*; 2. *Primeira fase da colonização (1500-1530) e papel de Diogo Alvares Caramuru*; 3. *Vila do Pereira*; 4. *Instalação do Governo-Geral* e 5. *Papel da Igreja na colonização*.

5. 2. 3 Ciclo de análises: a polifonia tomando forma

Concluídas as duas primeiras aulas, retornou-se à comunidade envolvida na oferta do curso de guia de turismo para avaliação do material proposto. Novamente, buscou-se contato por meio de questionário, instrumento possível no contexto de pandemia conforme tratado anteriormente. Optou-se pelo contato através de poucas perguntas, evitando direcionamento das respostas e conferindo liberdade para os analistas criticarem a partir de critérios que julgassem mais relevantes.

Foram tratados desde elementos visuais, como a camiseta utilizada por mim durante a aula, com o apelo [utilize] “camisa sem frases” (ESTUDANTE 9, 2021), não colocar os dedos nos livros ao apresentá-los e manter a identificação das imagens apresentadas no vídeo por mais tempo. Atendendo a esta última indicação, as aulas seguintes apresentaram as imagens por tempo significativamente mais prolongados, acompanhadas de descrição mais detalhada daquilo que se busca tratar. Outro apelo referiu-se à necessidade de indicação mais enfática das próximas aulas que seriam apresentadas. Nesse caso, pela necessidade de situar a aula assistida no contexto do repositório completo, inseriu-se por escrito uma lista com todas as aulas nos vídeos seguintes.

Outras indicações concentraram-se em aspectos menores, como a dúvida sobre o significado da sigla *A.P.* (antes do presente), que apareceu em uma legenda sem sua inscrição por extenso, o mesmo acontecendo com MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA), alertando a necessidade de expor de forma melhor explicada os itens apresentados.

A avaliação realizada por um membro da gestão do Centro de Educação tratou da postura levemente inclinada para o lado, o que tirou “um pouco da minha concentração”

(GESTORA 1, 2021), crítica que se estendeu a um sorriso insistente que apresentei durante a aula. Também foi apontada o desconforto gerado pela proximidade da câmera, representando um enquadramento mais fechado. Diante das indicações, as orientações foram repassadas ao *videomaker* responsável pela gravação das videoaulas, buscando reparar o que fora mencionado.

Os demais comentários referiram-se àqueles aspectos que deveriam ser mantidos, como a apresentação de um mapa como imagem de fundo, o que confere associação com discussões históricas, a seleção dos saberes inseridos e o timbre de voz utilizado. Não houve menção a aspectos estruturais que devessem ser repensados. Sendo assim, buscou-se construir as próximas aulas atentando-se à análise realizada.

5. 2. 4 Fundação de Salvador

Nesse segundo momento, Salvador é tratada a partir do desembarque de Tomé de Sousa com a missão de fundar a capital da colônia portuguesa na América. A bibliografia de referência é semelhante à utilizada na aula anterior, com destaque para Risério (2004) e Edison Carneiro (2017). O primeiro retrata com narrativa leve e riqueza de detalhes os primeiros movimentos que marcaram o nascimento da cidade. Já o segundo oferece as nuances do processo, com datas, edificações, personagens, agentes da construção da urbe que ia tomando forma.

O ponto de partida, tomando como referência a proposta de relacionar aspectos históricos com o presente da cidade, é o monumento *Cruz Caída*, do artista Mario Cravo, localizado na Praça da Sé, que representa a antiga Igreja da Sé derrubada em 1933. A região abrigou uma série de pesquisas arqueológicas que ajudaram a construir a história dos primeiros séculos. Além de referir-se a um elemento presente no cotidiano dos estudantes, tratar dessa informação permite integrá-los ao tipo de investigação que permite conhecermos a história da ocupação do território.

Na sequência, apresenta-se a discussão em torno da data estabelecida como fundação da cidade. A discussão entre pesquisadores em meados do século XX considerou eventos como o primeiro pagamento realizado para os trabalhadores e a primeira festa oficial; prevaleceu a data do desembarque do governador-geral Tomé de Souza, supostamente ocorrido no 29 de março de 1549.

A partir desse ponto, a aula desenvolve-se tratando das primeiras construções portuguesas, consideradas edificações, ruas e praças. O foco sob o aspecto material é demanda do público-alvo, que, enquanto guias de turismo em formação, utilizam a referência a esses patrimônios como material de trabalho.

5. 2. 5 Revoltas na cidade de Salvador

A construção desta aula está relacionada com a indicação retratada na Figura 5, que abordou os temas a serem apresentados. Liga-se ainda, de forma mais incisiva, à ideia de consciência histórica, formulada no Brasil em torno da obra de Luís Fernando Cerri (2011), o que contempla, conforme discussão realizada em 4.2, as proposições da pedagogia histórico-crítica na educação profissionalizante. Assim, discutir revoltas em Salvador representa retratar sua população comum no papel de protagonismo diante dos rumos da cidade, momento em que é possível evidenciar seu diálogo com o espaço urbano e com os gestores da cidade.

Esse movimento reforça o papel do ensino de história na formação da consciência histórica e, por consequência, na construção do indivíduo enquanto um trabalhador/cidadão. Nesse caso, a aula atende à demanda que vai além de munir o futuro profissional guia de turismo de saberes para o exercício de sua função; representa possibilidades de projeções para o futuro que tem por base sua identidade pessoal combinada à identidade coletiva.

Foram selecionadas cinco revoltas, todas relacionadas intensamente com o espaço urbano: *Zumbi dos Palmares*, *Motim do Maneta*, *Revolta dos Malês*, *Cemiterada* e *Quebra bondes*. A aula tem início com a explicação da inserção de Zumbi na seleção: apesar de sua história se relacionar com o quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, região entre os estados de Pernambuco e Alagoas, uma estátua marca sua presença em uma das principais regiões turísticas de Salvador, a praça da Sé. Assim, não são estranhas discussões em torno de suas representações tomarem os grupos de visitantes que circulam diariamente no Centro Histórico, inclusive gerando demanda entre os estudantes do curso de Guia de Turismo.

Assim, explicada a licença espacial, a história de Zumbi é retratada com menor ênfase nos fatos de sua própria existência, atenção que passa a ser direcionada à construção do mito em torno de sua figura. As publicações no pós-abolição, sua consolidação como símbolo na década de 1970 e o estabelecimento do dia da Consciência Negra referenciada na data de sua

morte, surgem contextualizadas com os movimentos de cada um desses momentos históricos. Por fim, é defendida sua importância como símbolo da luta da população negra pela promoção da igualdade e reparação racial, elemento que se sobressai aos próprios contornos da própria vida do Zumbi histórico.

O *Motim do Maneta* é retratado ante sua realização nas praças do centro histórico, espaços de ampla circulação pelos guias de turismo, que representa as mobilizações em torno da carestia e da rebeldia diante das ordenações de autoridades da cidade.

Na sequência, aborda-se a *Revolta dos Malês*, iniciada com a grande repercussão que o movimento ganhou na imprensa de todo o mundo nos meses que se seguiram à sua ocorrência. A construção da aula foi fundamentada no livro *Rebelião Escrava no Brasil* (2012), de João José Reis, obra apresentada durante a exposição, com breve comentário sobre a análise documental que amparou o historiador da escravidão.

Dado o amplo espaço sobre o qual a rebelião se espalhou, foi dada atenção especial ao desenrolar dos acontecimentos da noite retratada, situando cada etapa nas ruas, becos, ladeiras e praças da cidade que receberam o conflito, buscando estabelecer um diálogo entre a Salvador de 1835 com a do século XXI.

A *Cemiterada* discutiu, além do quebra-quebra promovido pelos moradores da cidade, a religiosidade que caracterizou os indivíduos do século XIX, o que justifica a grande quantidade de irmandades e igrejas por todo espaço urbano. Pautou-se ainda sobre as ideias higienistas que aportaram aqui no decorrer do século, e todo processo de conflito que se estabeleceu com a religiosidade popular.

Por fim, tratou-se da *Revolta do Quebra Bonde*, estabelecendo discussão em torno de outro aspecto importante na urbanidade contemporânea, a questão dos transportes. Ao retratar a revolta de 1930, coloca-se em perspectiva histórica a demanda popular pela circulação com qualidade, tema ainda hoje sensível e discutido por todos os estudantes. A intensidade do conflito apresenta-se ilustrada com rico acervo de fotos, retiradas da publicação *Os transportes na Cidade da Bahia*, de Cid Teixeira Cavalcanti (2017).

5. 2. 6 O carnaval da cidade de Salvador

Assim como ocorreu com a aula anterior, a definição da aula tratando do carnaval surgiu com a demanda apresentada na Figura 5, quando foi apontada a importância de retratar manifestações culturais da cidade. A escolha fundamenta-se na importância que a festividade tem, mobilizando diversos segmentos econômicos, sobretudo o turístico. Sendo assim, dado o afluxo de visitantes que desembarcam em Salvador em decorrência do carnaval, julgou-se importante estabelecer a discussão do tema com os estudantes do curso de Guia de Turismo.

Para construção, partiu-se do artigo *Carnaval: as cores da Mudança* (1995), de Antônio Risério, que discute a história do carnaval de forma cruzada com a questão racial, elemento importante nos contornos que os festejos passam a ter. Avançando no tempo e buscando a compreensão das mudanças operadas nas últimas décadas, recorreu-se a Miguez (1996) e Milton Moura (2008).

Atenção especial foi dada à tensão existente em torno da ocupação da rua durante o reinado de Momo, ora pendendo à população pobre, ora à população mais rica. Também destaca-se a existência de festas diversas nos dias do carnaval, buscando romper à ideia de um festejo único construído em torno daquilo que a imprensa sediada no sudeste do país costuma retratar.

Concluído o processo de montagem das aulas, ficou evidenciada a importância e a necessidade das reflexões teóricas realizadas anteriormente, bem como o direcionamento à prática e aplicabilidade que a pesquisa buscou conferir, cuja representação maior reside na construção dos esquemas apresentados nas Figuras 2 a 5. A preocupação direcionou-se, a partir de então, à elaboração do *site* repositório que abrigará as videoaulas e demais materiais relacionados à proposta da dissertação.

Conforme aponta Marco Silva (2001), *sites* direcionados a contextos educacionais precisam agregar navegabilidade com ambiente simples e de fácil acesso, com mixagem, ou seja, integração de diferentes linguagens, som, imagens, gráficos. Assim, a montagem privilegiou a simplicidade na elaboração e, por consequência, nas possibilidades de uso, conforme é possível visualizar abaixo na Figura 7.

Imagem 1 – Interface do site *Aulas de História para Guias de Turismo*



Fonte: Site Aulas de História para Guias de Turismo.

São quatro guias de navegação: Início, Videoaulas, Espaço do Professor, Espaço do Pesquisador, cada qual com conteúdos elaborados no contexto da pesquisa e expostos separadamente com o propósito de facilitar o acesso às informações. Além de atender aos propósitos específicos de uma estrutura como um *site*, buscou-se alocar os elementos apontados durante as discussões teóricas, como a indicação de referências bibliográficas que devem servir como estímulo para os estudantes complementarem a aprendizagem com suas próprias pesquisas. O acesso a todo material é possível através do endereço <https://sites.google.com/view/historia-para-guias/videoaulas>.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral, enquanto ponto de partida para toda a discussão apresentada na dissertação, apresenta-se como o parâmetro para avaliar o processo de construção realizado durante a pesquisa. A indicação foi elaborar uma proposta pedagógica, por meio de videoaulas construídas de forma não linear, que contemple construções e discussões sobre história de Salvador, direcionada à complementação dos currículos dos cursos de formação em guia de turismo das escolas profissionalizantes da rede pública estadual.

Nos momentos iniciais, ficou clara a dependência da ação discente na construção, pois, durante as próprias aulas regulares do curso de formação profissionalizante de Guia de Turismo, sempre ocorreram debates de forma horizontalizada, quando muitos alunos exibiam sua sensibilidade ao olhar para a cidade, destacando nuances despercebidas pelo próprio professor/pesquisador que se propunha à interlocução. Muitos já atuavam como guias de turismo na cidade, enriquecendo as discussões históricas com a impressão que os próprios turistas tinham sobre os patrimônios da cidade.

Nesse cenário, apesar das muitas possibilidades que se apresentavam, optou-se pela polifonia, caminho tão caro à educação profissionalizante, que por décadas privilegiou o caráter tecnicista como referência de qualidade na formação do trabalhador.

Assim, a pesquisa foi conduzida às reflexões em torno da teoria socioconstrutivista, que, por sua vez, levaram à pesquisa-aplicação em educação e, mais especificamente, à DBR. Nesse sentido, a obra que se apresentou tem seus méritos dedicados às ricas contribuições dos diversos envolvidos no processo de construções, sejam professores, estudantes, coordenadores, gestores de instituições públicas de ensino e profissionais guias de turismo.

É importante indicar, entretanto, as dificuldades enfrentadas nesse percurso, entraves que provocaram mudanças significativas nos rumos tomados. Estabelecida a ideia de uma construção não linear, pensou-se em rodas de conversa que integrassem os diversos atores envolvidos na pesquisa, expondo seus diferentes pontos de vista, debatendo e confrontando percepções, enriquecendo coletivamente as contribuições que sustentariam a complementação pedagógica. Entretanto, a pandemia decorrente do SARS-CoV2 suspendeu integralmente as atividades presenciais na rede de educação estadual entre o mês de março de 2020 e julho de 2021.

A possibilidade que se apresentou foi a utilização de ferramentas digitais, largamente consumidas durante as suspensões de circulação de pessoas pelas ruas da capital baiana. Avalia-se, entretanto, que houve prejuízo com a mudança da proposta, uma vez que o contato presencial simultâneo entre os diversos membros promoveria a apresentação não somente das ideias de cada um, individualmente, como também suscitaria a emergência de novos pontos de vista.

Ainda assim, foi possível realizar o contato e submeter as contribuições dos diversos atores à pesquisa de forma facilitada, dada a flexibilidade que o contato via internet permite, sem limitações de distância e tempo. Nesse sentido, é possível avaliar como exitosa a proposta de modelagem e construção de aulas de história não lineares, com a participação de diversos envolvidos no processo de aprendizagem a que a própria aula se destina.

A pesquisa não se limitou às videoaulas construídas. Conceber o trabalho dentro das propostas da História Pública motivou a criação de um *site* que abriga as próprias aulas, com indicações de referências para aprofundamento dos estudos, além de orientações pedagógicas para professores de história, com conteúdos expostos em esquemas gráficos de simples consulta e aplicação, onde é possível encontrar sínteses das discussões realizadas. A montagem da interface obedeceu a essa motivação, de tornar a navegação acessível, agradável à visitação, permitindo usufruto seja qual for o terminal utilizado, *smartphones*, computadores ou *tablets*.

A montagem do *site* partiu do princípio, em tese, de que o trabalho que se propôs construir estaria finalizado. Entretanto, cabe discutir aqui, brevemente, a ideia de “finalizado”. O fim remete muito mais ao término desta etapa formal que se materializa no presente texto, que propriamente à ideia de que algo ficou pronto, acabado.

Aqueles que passam pela experiência de apresenta-se diante de estudantes conhecem bem o dissabor de perceberem, logo ao fim do contato com o grupo, que deixaram de tratar de algum aspecto, uma data, uma personagem histórica, uma anedota, uma piada, ou até da entonação que se preparara por dias para conferir à voz ao tratar de determinado tema. Essa inquietação se avoluma ainda mais quando se trata da construção de vídeos com equipamentos profissionais, quando o encerramento das gravações impede a inserção “daquele trechinho” que ficou de fora.

Diante desse sentimento, começa a tomar forma o desejo de refazer, reconstruir, reparar as videoaulas, vontade que, se posta em prática, representaria a inexistência de uma conclusão definitiva do processo. Esse movimento é reforçado substancialmente quando trabalhamos com

a DBR: tamanha inquietação é multiplicada por cada novo olhar que se lança sobre a análise dos resultados da pesquisa que vão tomando forma.

Assim, é necessário ressignificar a apreciação mais comum da ideia de finalizado, reposicionada aqui para indicar o encerramento de um ciclo determinado por demandas formais, porém, ciosa de revisão, novas análises, múltiplos olhares que mirem em direções ainda não explorada, movimento que ocorrerá para além das formalidades da pós-graduação.

Nesse cenário é importante ressaltar, novamente, que a limitada quantidade de ciclos de análise é correspondente aos limites de prazos do programa de mestrado. Entretanto, reforço a indicação para que os sujeitos envolvidos no processo de educação possam fazer do movimento de “detecção do problema/análise - construção prototípica - avaliação - revisão” uma constante na sua prática pedagógica.

No *site* construído no contexto da pesquisa, a seção *Caixa de comentários* ajuda a cumprir essa necessidade, posicionando-se como uma proposta que nunca se apresentará conclusa, e cuja intervenção de estudantes coloca-se como central para o funcionamento efetivo dos propósitos da página, conferindo protagonismos a todas as partes no processo de aprendizagem.

Assim, com o espaço aberto à ampla participação, será possível realizar debates, sugerir alguma informação, questionar outras, propor novos olhares, ou qualquer outra possibilidade que sequer seja possível prever nesse momento. O apelo à necessidade de movimento constante busca alcançar o dinamismo que a complexidade da sociedade impõe aos espaços da educação. No mesmo sentido, a indicação de livros durante as videoaulas cumpre o propósito de possibilitar aprendizagem por meio de investigação e pesquisa por parte dos estudantes, instigando o interesse no consumo de outras pesquisas que foram ou não utilizados na modelagem proposta.

Vale mencionar que, apesar de fundamentar-se na iniciativa de preencher lacunas observadas no exercício da docência no ensino profissionalizante, a pesquisa indica diversos outros caminhos que urge serem percorridos e que as limitações do contexto de uma pesquisa de mestrado não permitiram dar conta. Assim, aponta-se a necessidade de discussões de propostas como a contextualização histórica e roteirização de museus da cidade de Salvador, estudos mais aprofundados de História Local e análises históricas a partir de aulas de campo. Todas elas desdobram-se de indicações dos estudantes que, apesar de consideradas na

modelagem da presente pesquisa, poderiam representar pesquisas mais amplas, específicas, resultando em novos trabalhos.

Dessa forma, conclui-se a pesquisa apresentando novas possibilidades de caminhos a serem percorridos. O seu caráter inconcluso, na mesma medida que celebra os múltiplos caminhos que passam a tomar forma cada vez que um estudante, buscando tornar-se guia de turismo, encontra no estudo da história a matéria-prima para construção não somente de seu exercício laboral, mas de sua própria existência, considerando que vida e trabalho são duas dimensões indistintas.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, Sara. **História Pública e Consciência Histórica**. In: _____. Introdução à história pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.

ALMEIDA; Anita dos Reis; CRISTO, Hélio Souza; SOUZA, Marcos V. Castro. Trabalho colaborativo. In: GALEFFI, Dante Augusto; MARQUES, Maria Inês Correa; ROCHA-RAMOS, Marcílio (org.). **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quarteto Editora, 2020.

ANDRADE, Everaldo Paiva e ANDRADE, Nívea. História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016. p. 175-194.

BAHIA. **Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. **Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências, Salvador, BA, 2006. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10330-2006-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador, BA, 2016. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de História: Desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: Anpuh/RS, 2010.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação Profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARRETO, Margarita. Os estudos antropológicos sobre turismo no Brasil: uma história recente. In: GRABURN, Nelson *et al.* **Turismo e antropologia: novas abordagens**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 53-66.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação Profissional no Brasil: novos rumos. **Revista IberoAmericana de Educação**, Araraquara, n. 20, p. 87-105, 1999.

BIASIN, Olívia. Olhares estrangeiros: impressões dos viajantes acerca da Bahia no transcurso dos oitocentos. In: MOURA, Milton (org). **A larga barra da baía: essa província no contexto do mundo**. Salvador: Edufba, 2011. p. 19-55.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, CNE/CEB. **Resolução nº 1 de 5 de dezembro de 2014**. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 1993. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 946 de 1º de outubro de 1993**. Regulamenta a Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993, que dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. Brasília, DF, 1993a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0946.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8.623 de 28 de janeiro de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. Brasília, DF, 1993b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8623.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 16**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. Ministério do Turismo. **Portaria nº 27 de 30 de janeiro de 2014**. Estabelece requisitos e critérios para o exercício da atividade de Guia de Turismo e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<http://www.turismo.gov.br/legislacao/?p=117>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____, MEC/CNE/CEB. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 184, p.22, 21 set. 2012.

CALDEIRA, Jorge. **História da Riqueza no Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

CARNEIRO, Edison. **A cidade do Salvador (1549): uma reconstituição histórica**. 3ª ed. Simões Filho: Kalango, 2017.

CARVALHO, Ártemis Barreto de. **Teorias, técnicas e tecnologias para a formação e atuação profissional do guia de turismo**. Aracaju: Editora IFS, 2016.

_____, Ártemis. **WebQuest no Facebook**: Uma experiência no curso técnico em guia de turismo do IFS usando uma rede social como ambiente de ensino-aprendizagem online. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, 2013.

CAVALCANTE, Cid José Teixeira. **Transportes na Cidade da Bahia**. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2017.

CEEP Empreende Bahia. **Plano de Curso Técnico em Guia de Turismo**. Salvador, 2018.

CEEP Navarro de Britto. **Plano de Curso Guia de Turismo**. Salvador, 2018.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHIECO, Nacim Walter; CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Profissional na LDB. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 65, p. 158-164, jan./mar. 1995

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As Implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun., 2010.

COELHO, Lincoln Mansur; MARQUES, Adílio Jorge; SOUSA, Dominique Guimarães de. A teoria da Aprendizagem significativa e o ensino de história. **Educação Pública**, v. 19, n 31, 26 de nov de 2019. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-e-o-ensino-de-historia>. Acesso em: 7 jan. 2021.

CONSENTINO, Francisco Carlos. Construindo o Estado do Brasil: instituições, poderes locais e poderes centrais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 521- 586.

DEFFUNE, Deise. DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

DELUIZ, Neise. 2001. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, mar. 2001. Edição especial.

DEPRESBITERIS, Léa. **Concepções atuais de educação profissional**. Brasília: Senai/DN, 2001.

ESTÁCIO. **Gestão de Turismo**. [20--] Disponível em: <https://portal.estacio.br/graduacao/gest%C3%A3o-de-turismo>. Acesso em: 5 mar. 2020.

ETCHEVARNE, Carlos; PIMENTEL, Rita (org). **Patrimônio arqueológico da Bahia**. Salvador: SEI, 2011.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história Local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlena Cardoso (Org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Currículos e Programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

FERNANDES, Siddharta. SILVA, Marco. Criar e desenvolver uma rádio online na escola: interatividade e cooperação no ambiente de aprendizagem. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 375-384, jul./dez., 2004.

FERREIRA, Antônio; NUNES, M.G. O currículo da educação profissional na legislação brasileira. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 23-26 set. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 6485-6502.

FLORENTINO, Manolo. Aspectos do tráfico negreiro na África Ocidental (c. 1500 – c. 1800). In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 229 – 270.

FLOREZ, Jairo Antônio Melo. Presentación Contribución Especial: História Pública. **Revista 2.0: Conocimiento Histórico en clave digital**. Bucaramanga: Asociación Historia Abierta, ano 4, n. 8, p.6-7, dez. 2014.

FONSECA FILHO, A.S. Educação e Turismo: Reflexões para Elaboração de uma Educação Turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 1, n.1, p. 5-33, set. 2007.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FRAGOSO, João. La guerre est finie: notas para investigação em História Social na América lisa entre os séculos XVI e XVIII. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 7-40.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? In: FRIGOTTO; CIAVATTA (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out., 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011

_____. Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

_____, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Elisa Fruhauf. Tricas, guerras e alianças na formação da sociedade colonial. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 317 – 356.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura Civil-militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de História: Desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: Anpuh/RS, 2010. p. 183-201.

GOÉS, Cláudia Freitas; DUARTE, Ruy José Braga. Educação Profissional no Estado da Bahia: a quem interessa?. In: II Colóquio Nacional: a produção do conhecimento em Educação Profissional. **Anais...** Natal: IFRN, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. **Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GRABURN, Nelson. Antropologia ou Antropologias do turismo? In: GRABURN, Nelson *et al.* **Turismo e antropologia: novas abordagens**. Campinas: Papius, 2009. p. 13-52

GRUNEWALD, R. A.. Indigenismo, turismo e mobilização étnica. In: GRABURN, Nelson *et al.* **Turismo e antropologia: novas abordagens**. Campinas: Papius, 2009. p. 97-118.

_____, R. A. **Turismo e etnicidade**. Horizontes Antropológicos, v. 9, nº 20. Porto Alegre - Outubro, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000200008. Acesso em: 17 dez. 2020.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

HADDAD, Sérgio. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do turismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar (org). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KRAAY, Hendrik. Entre o Brasil e a Bahia: As comemorações do Dois de Julho em Salvador no século XIX. **Afro-Ásia**, 23, 1999. p. 47-86.

KUENZER, Acácia; Gabriel, GRABOWSLI. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

LEAL, Maria das Graças Andrade. **A arte de ter um ofício: o Liceu das Artes e Ofícios da Bahia (1872-1977)**. 1996. 320 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

LEME, Fernanda Maciel. Guias de turismo de Salvador: Olhares sobre a profissão e reflexões sobre o papel do guia como sujeito na cidade. **Cultur**, ano 04, n. 2, jun., 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun., 2008.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre *Public History*. **História e Historiografia**. Ouro Preto. n. 15, 2014, p. 27-50.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed.. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, J. C.. Vygotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Ideias**, v. 28, p. 111-122, 1999. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **Colaboração, tecnologia e ensino de história: o desenvolvimento do pensar histórico e a autoria de hipermídia em rede**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2009.

_____. Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária**. 311f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MATTA, Alfredo Eurico. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado**. 1996. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1996.

_____, Alfredo Eurico. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 229. 2001.

_____, Alfredo Eurico. SILVA, Francisca de Paula. BOAVENTURA, Edvaldo. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MATTA, Alfredo Eurico. Tecnologias para a colaboração. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-439, jul./dez., 2004.

- MATTO, Hebe. Colonização e escravidão no Brasil – Memória e historiografia. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial**: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 41-106
- MEDRADO, Eliana. Entrevista concedida a Ruydemberg Trindade Junior (arquivo mp3). Salvador, 2020.
- MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MESZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIGUEZ, Paulo. **Carnaval da Bahia**: As tramas da alegria e a teia de negócios. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1996.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. **Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ**, 2012. Disponível em <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- MONTES, Valéria Alves. **Os Saberes Profissionais do Guia de Turismo – Passeios Turísticos em Perspectiva Etnográfica**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MOREIRA, Virilene Cardoso. Escola de Aprendizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 29-44.
- MOURA, Milton. Um mapa político do Carnaval: reflexão a partir do caso de Salvador. In: ESTEVES JÚNIOR, Milton; URIART, Urpi Montoya (org.). **Panoramas Urbanos**: reflexões sobre a cidade. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 93-106.
- NASCIMENTO, Anna Amélia Vieira. **Dez Freguesias na cidade do Salvador**: Aspectos sociais e urbanos do século XIX. Salvador: Edufba, 2007.
- NEVES, Rita de Araújo. DAMIANI, Magda. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UniRevista**, São Leopoldo, v. 1, n.2, p. 1-10, abr. 2006.
- NONATO, Emanuel Rosário; MATTA, Alfredo Eurico. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. In: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-Aplicação em educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 13-24.
- NUNES, Antonietta d'Aguiar Nunes. **Conhecendo a História da Bahia**: Da pré-história a 1815. Salvador: Quarteto, 2013.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do Professor para a Educação Profissional:** mapeando a produção bibliográfica. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial:** volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 167-228.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski:** A relevância do Social. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA JUNIOR, José Nilton. RODRIGUES, Maria do Socorro. Políticas de educação profissional no Brasil no contexto de crise do capitalismo global. II Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional. **Anais...** Natal: IFRN, 2013.

PEZZI, Eduardo; SANTOS, Rafael José dos. A experiência turística e o turismo de experiência: aproximações entre a antropologia e o marketing. **Anais do VII Seminário de pesquisa em turismo do Mercosul.** Caxias do Sul. 16-17 nov. 2012.

PINTO, Roque. O turismo na tradição antropológica brasileira. **Revista de Turismo y Patrimonio cultural.** Vol 13, n. 2. 295-303. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2015.13.022>. Acesso em: 7 jan. 2021.

PLOMP, Tjeerd. **Pesquisa Aplicação em Educação:** uma introdução. Pesquisa-aplicação em educação (Org.). Tradução: Emanuel do Rosário Santos Nonato. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. (Série tecnologia educacional). p. 25-66.

QUINTAS-MENDES, Antonio *et al.* Inovação pedagógica e design based research no ensino superior online. In: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-Aplicação em educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 297-326.

RAMOS, Ivone Marchi Lainetti. **Currículos da Educação Profissional.** Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula03/FOP_d03_a03_t07.pdf. Acesso em 22 out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.401-422, set. 2002.

_____, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11 n. 23 jul./dez. 2016

REBOUÇAS, Daniel. **Indústria na Bahia:** um olhar sobre sua história. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2016.

REIS, João José. **Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS, João José. O lugar da morte na Revolta da Cemiterada: Bahia, 1836. **Resgate da Memória**. n. 03. nov. 2014. Disponível em: http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/859/1/RM_n03%20-%20O%20lugar%20da%20morte%20na%20Revolta%20da%20Cemiterada.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

_____, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: A história do levante dos Malês em 1835**. Edição revista e ampliada – 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

REIS, Isabel Cristina. Família Escrava. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018. p. 225-229.

REVISTA internacional indica salvador como melhor destino do mundo. **Correio**, Salvador, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/revista-internacional-indica-salvador-como-melhor-destino-do-mundo/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RISÉRIO, A. Carnaval: as cores da mudança. **Afro-Ásia**, [S. l.], n. 16, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20848>. Acesso em: 24 maio 2021.

RISÉRIO, Antônio. **Uma história da cidade da Bahia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

_____, Antônio. Uma teoria da cultura baiana. In: **Caymmi: uma utopia de lugar**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: COPENE, 1993. p. 158.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola Técnica da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937-1970. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlena Cardoso (Org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-56.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlena Cardoso (Org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-28.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 9, nº 19, pp. 219-243, 1990. Disponível em http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887_. Acesso em 23 fev. 2021.

SANTANA, Silvana Lima de. Entrevista concedida a Ruydemberg Trindade Junior (arquivo mp3). Salvador, 2020.

SANTIAGO, Rita Cristina *et al.* Desenvolvimento de um framework design-based research – DBR para pesquisas aplicadas pelos grupos Sociedade em rede e Sociedade solidária, educação e turismo. In: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-Aplicação em educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 249-174.

SANTOS, Aline de Oliveira. MUTIM, Avelar Luiz. Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual na Bahia: a experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador. **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, 2018. Disponível em: www.uff.br/revistatrabalhonecessario. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Ednei *et al.* Museus virtuais em história e cultura da Bahia: uma construção por meio da design-based research. In: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-Aplicação em educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 327-348.

SANTOS, Georgina Silva do; VAINFAS, Ronaldo. Igreja, Inquisição e religiosidades coloniais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1** (ca. 1443 – ca. 1580). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 479-520.

SANTOS, Joaquim Justino. História do Lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. 9, p.105-124, jan./abr. 2002.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. Disseminação da Informação entre os professores da língua portuguesa inseridos educação profissional estadual da Bahia. **Estudos IAT**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 46-68, dez. 2018. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. Currículo e Ensino de História: diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores(as). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.2, v2, p.103-117, jan/jun 2015.

SECRETARIA de Educação do Estado da Bahia. **Ementário: Curso Técnico em Guia de Turismo**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/matrizescurriculares>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de História: Desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: Anpuh/RS, 2010. p. 213-229.

SENAC Bahia. **Técnico em Guia de Turismo**: sobre o curso. Disponível em: <https://cursos.ba.senac.br/home/%C3%A1reas/turismo/id-30285-t%C3%A9cnico-em-guia-de-turismo-1561/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SCHAUB, Jean-Frederic. A Europa da expansão medieval – Séculos XIII a XV (tradução de Clóvis Marques). In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial: volume 1** (ca. 1443 – ca. 1580). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 107-126

SILVA, Marcos. Docência Interativa presencial e online In: Valentini, Carla Beatris; Schelmmer, Eliane. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v. 1, p. 193-202

_____, Marcos. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação** – Campo Grande /MS – set. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 10ª ed. Salvador: Edufba 2001.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **A Instrução Agrícola e a crise da Economia Açucareira na Segunda Metade do Século XIX**. 1982. 266 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1982.

ULLOA, Beatriz Pinto. **Entre Sobrados e Vilas, do casario ao quintais: reabilitação da Avenida Lourdes da Soledade (Salvador/Ba)**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Conservação e Restauro (MP-CECRE), Faculdade de Arquitetura, UFBA, Salvador, 2018.

URBANETZ, Sandra Terezinha; IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Educação Profissional e Tecnológica: Antes e depois da LDB de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 507-518, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). **O Brasil colonial**: volume 1 (ca. 1443 – ca. 1580). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 357-388.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLPINI, Lorena. **Como se diverte a Lapinha? O lazer dos moradores de um bairro popular na cidade de Salvador**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

WISSENBACH, Maria Cristina. Letramento e escolas. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019. p. 292-297.

APÊNDICES

Apêndice A – Participação dos estudantes

O que você acha dos componentes curriculares (disciplinas) que compõe o curso?	
Estudante	Resposta
1	Acho que as atuais disciplinas são necessárias, porém precisamos de outras disciplinas específicas que possam complementar o ensino, como História (principalmente da Bahia) e também aulas de inglês e/ou espanhol com mais frequência.
2	Infelizmente, não contempla o que imagino que o guia deva aprender para transmitir. Disciplinas poderiam ser acrescidas ao curso.
3	Deficiente. Falta matérias específicas do curso. Ex. História e geografia da Bahia
4	Faltam alguns , como um idioma , história .
5	Bons apesar de reduzido o tempo de estudo
6	É de fundamental importância.
7	Satisfatória
8	Excelentes
Os temas de abordagem histórica são discutidos nos outros componentes curriculares (disciplinas)?	
Estudante	
1	Sim
2	Algumas disciplinas usam como ponte fazendo alusão ao que estão ou vão abordar no assunto da aula. Muito valido esta estratégia. Aprendendo e apreendendo.
3	Sim, como uma disciplina complementa a outra, a história do país e do estado sempre fazem parte das discussões em sala de aula.
4	Raramente. Alguns professores tentam contribuir com resumo da disciplina.
5	Muito raramente citados
6	Sim!
7	Não
8	
Qual a importância do conhecimento histórico para a prática do guia de turismo?	
Estudante	
1	Para um Guia de turismo é de importantíssimo saber história, pois é o componente principal para exercer a função. Um profissional de Guia de turismo que não conhece a história do seu povo, está sujeito a não se manter na área.
2	O conhecimento histórico é um elemento essencial para a prática do guia de turismo. Pois o guia de turismo tem que acompanhar, orientar e transmitir informações a pessoas ou grupos em determinado local.
3	O conhecimento histórico é de suma importância para esse profissional. Ele fará o excursionista "viajar no tempo" independente do seu interesse ou não.
4	A história de fundamental importância, para poder entreter os turistas, com conhecimentos fatos, o que compõe a nossa história.
5	Extrema importância, por ser a peça/matéria "chave" digamos assim, para o desenvolvimento da atividade.
6	Considero parte fundamental e indispensável na formação do profissional guia de turismo.
7	Pra entender o funcionamento e o passado dos patrimônios
8	Essencial.
Na sua opinião, como deve ser um curso de história voltado para guias de turismo?	
Estudante	

1	O curso deve ser dividido em etapas, com foco em história da Bahia e do Brasil, onde cada etapa tem um foco específico em um assunto, fazendo isso de forma bem didática, que mantenha o aluno interessado no assunto tratado. Acredito que dividindo as informações, para que elas se completem no final, ajudam na compreensão do estudante.
2	Acredito que deva trazer ao conhecimento dos alunos todo o conteúdo relativo daquilo respectivo lugar. Sem história não há turismo. Deve ser dividido entre passado, presente e seu andamento para o futuro.
3	O guia de turismo recebe informações específicas para desenvolver suas atividades com competência. Logo todo acontecimentos históricos desde a pré-história devem ser abordados no decorrer da formação.
4	Deve apresentar curiosidade, momentos relevantes dos períodos históricos e apresentação de pessoas importantes para história local
5	Senti muita falta da história da Bahia, e também das histórias das revoltas que aconteceram em Salvador.
6	Rico em detalhes histórico, porque o básico o turista já tem a informação. precisamos do diferencial
7	Ter ricos conteúdos que agreguem ainda mais o nosso conhecimento, alinhado à aulas práticas.
8	40% de aula expositiva e 60 % de aulas práticas.
Quais temáticas (assuntos) precisam estar em uma aula de história voltada para a formação de guias de turismo?	
Estudante	
1	História da Bahia História do Brasil Como a cultura do País e do Estado foram se desenvolvendo até o que é hoje História do Turismo Como os Sotaques da bahia ou do brasil foram se formando. Figuras importantes para a construção e formação dos principais pontos turísticos da cidade. História sobre os bairros de Salvador.
2	Primeiros Socorros, história: da arte, da Bahia, patrimônios históricos, manifestações culturais entre outros.
3	Assuntos que tragam para o nosso dia a dia, a importância da história vivida no passado, para o mundo atual.
4	Colonização, independência do Brasil(processo), escravidão, cultura e sociedade, em fim tudo a história.
5	A formação daquele respectivo local e suas representações e importâncias para aquele local.
6	Independência da Bahia, Ciclo do Açúcar e Revoltas Populares, Cultura e Religiosidade Afro
7	Motivos pra cada acontecimento histórico, importância da obra e lugar
8	Acredito que monumentos históricos, e a história da Bahia
Quais sugestões você pode dar para o professor montar aulas de história para guias de turismo em formação	
Estudante	
1	Trazer os conhecimentos daquilo que fora aquele respectivo local. Sua influência e fundamental importância histórica
2	Vide resposta nº 6 e acrescentando aulas sobre: museus, igrejas, cultura, artes, manifestações culturais.
3	Que os assuntos abordados sejam voltados mais para a região em que o profissional irá atuar.
4	Slides são ótimos, vídeos, debates sobre temas, atividades externas em grupo são essenciais.
5	O curso precisa de mais aulas de campo, em lugares estratégicos.
6	Inserir mais aulas de campo, pesquisas e menos conteúdo
7	Aulas teóricas e práticas
8	Acredito que monumentos históricos, e a história da Bahia

Apêndice B – Participação dos Professores

Atua lecionando quais componentes curriculares no curso técnico em guia de turismo?	
Professor	
L.S.	Técnica de guiamento, caracterização geográfica regional, planejamento de roteiros e eventos turísticos
C.V.	Componentes da Formação Técnica Específica
G.O	2018 e 2019: fundamentos do turismo e hospedagem; planejamento de roteiros turísticos e eventos turísticos; técnicas de guia de turismo; ecoturismo, esporte e lazer
Na oferta dos seus componentes curriculares, costuma inserir discussões de abordagem históricas?	
Professor	
L.S.	Sim
C.V.	Algumas disciplinas exigem abordagens históricas e mesmo as que não exigem, são perpassadas por questões históricas
G.O	sim, noções de história geológica e pré-história baiana; processo de colonização desde a descoberta do Brasil até a atualidade; fatos históricos relativos a atrativos turísticos de Salvador.
O que você considera importante na montagem de um curso de história voltado para guias de turismo em formação?	
Professor	
L.S.	Uma abordagem contextualizada em relação à articulação entre a produção e organização do espaço de Salvador, a Baía de Todos os Santos, o Recôncavo e o Sertão
C.V.	Considerando a natureza da formação técnica, que visa diplomar o profissional em Guia de Turismo Regional, é importante que o curso disponibilize vivências, vistas técnicas, disciplinas específicas sobre as histórias (arte, cultura, patrimônios...) com enfoque no passado, mas também no presente; de modo que o educando possa manipular registros, mas possa lidar também com as transformações contemporâneas, com os aspectos das memórias vivas nas oralidades das comunidades dos territórios de identidade.
G.O	Noções de história geológica e pré-história baiana; descoberta da baía de todos os santos em 1501 e o processo de colonização da Bahia, incluindo a fundação de Salvador em 1549, como sede da colônia, por sua posição estratégica do antigo centro histórico, inicialmente fortificada. contribuição cultural indígena, africana e europeias na nossa colonização. fatos históricos importantes da Bahia

Apêndice C – Participação dos Guias de turismo

Teve aula de história na formação de Guia de Turismo?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	Sim. Foi ótimo e o Professor Ruy teve domínio do assunto, e aprendi muito.
D.P.	Sim. Muito superficial deveria ser mais abrangente
T.X.	Sim, conhecimentos de história da arte, história da Bahia e introdução à História geral
E.N.	Eu fiz um curso técnico de um ano. Foi um ano e dois meses mais ou menos. Eu fiz o curso técnico de guia regional, nacional e américa do sul. Durante o curso tivemos matéria, inclusive de história, de vários conhecimentos, de técnicas de guiamento, de primeiros socorros, um curso bastante completo. Nós fizemos algumas viagens, a nível Bahia, algumas cidades aqui da região; por exemplo, nós fizemos viagem de dois dias para morro de São Paulo pra entender como é que funcionava o roteiro lá. Nós fizemos viagem pra Chapada Diamantina. Nós fizemos viagem pra cidade de Cachoeira, Santo Amaro. Nós fizemos roteiros dentro de Salvador. Nós fizemos viagem pra Recife, por exemplo, pra tornar o curso nacional, tinha que ter uma viagem nacional, tendo aula desde o aeroporto até lá como se comportar no receptivo turístico. O curso foi feito por uma escola particular, Maria Cancio e depois dei entrada pelo Ministério do turismo para ter o meu credenciamento.
Tem informação em história suficiente para a profissão?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	Falta muita coisa, precisamos conhecer mais
D.P.	Não. Terei de estudar mais sobre o assunto e fazer cursos pagos para ter o conteúdo.
T.X.	Não
E.N.	Sempre, sempre aprender é uma constância. A gente tem que estar sempre aprendendo. O aprendizado ele vem no dia-a-dia, na experiência. O guia, ele tem que estar o tempo todo lendo, o tempo todo aprendendo. Então eu falo isso sem vergonha, sem constrangimento, que a gente, com certeza, nós sentimos sim falta, é..., porque não dá..., no curso de guia você não dá pra aprender tudo. Você tem que estar buscando sempre algo novo, diferencial. O curso ele não dá... sempre vai faltar alguma coisa. Então... quando estou preparando [inaudível] eu pesquiso, mas mesmo assim não é tudo. Lá tem coisas que eu vejo que eu não sei, eu vou em busca, já ocorreu de eu estar fazendo guiamento, já teve grupo de professores, de arquitetos, e eles na hora perguntarem e eu falar [inaudível] bem resolvido. Mas assim, é sempre bom estar aprendendo. Sempre bom se tiver algo novo para acrescentar. Porque as vezes nós sabemos mas o outro pode [inaudível]
O que seria importante discutir em uma videoaula?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	Um professor que domina o assunto de tal forma que nos levar a viajar na história.
D.P.	Fatos importantes sobre a cidade, monumentos e pessoas que marcaram a história da cidade e civilização. Assim como história das ruas ou monumentos da cidade.
T.X.	Retratar de forma mais detalhada a história da Bahia desde a chegada dos primeiros habitantes (índios) até a independência.
E.N.	Assim, com mais conteúdo, com certeza, tá. Mas assim, é... você trazendo o conteúdo com imagens, com vídeos, você fazendo essa pesquisa; porque fica mais fácil da gente, vamos dizer, pegar o assunto, entendeu? Porque você sabe, se ficar muito tempo falando falando, fica um pouquinho maçante, né? Mas tem que fugir um pouquinho, né, mostrar... hoje mesmo eu estava com um pessoal, o pessoal... eu estava fazendo, eu até falei com ele, eu estava fazendo um guiamento no Pelourinho e mostrando algumas coisas, mas você sabe que tem gente que você vê quando a pessoa não é interessada em

	<p>história. O pessoal tá ali pra querer tirar foto, postar no instagram. E aí eu comecei a fazer uma perguntas, qual interesse deles, se eles já conheciam um pouquinho de história da Bahia, da história do Brasil; aí eu comecei a contar, aí falei que Salvador era um cidade murada, levei lá no museu, mostrei uma parte do muro, aí eles pararam, eles começaram a ler um pouquinho da história e já chamou atenção deles, né. Então, Pra aqueles que estavam só lá fora fazendo fotos, fotos, quando eu trouxe algo diferente, né, mostrei algo que a cidade tinha da história... e foi bom porque foi em um ambiente fechado, então eles se sentiram mais à vontade; como tinha lá falando da história do muro, como que foi, como que era a cidade e eles se interessaram e a gente ficou mais ou menos lá uns quarenta minutos em uma salinha assim e eu chamei a atenção deles [inaudível] então sai daquela coisa do... eu tava ali do lado de fora tentando falar e eles nem aí, só querendo tirar foto, querendo fazer pintura, fazer isso... fazer aquilo. Então, quando a gente começa a falar muito, falar, falar, falar, as vezes isso fica meio que... acho que soa como pesado, a pessoa tira o interesse, acho que a gente tem que mostrar outras táticas, outras coisas diferentes pra poder chamar atenção. Porque se você for o tempo todo falando, falando... você tem que procurar mostrar... vai falar dos índios, mostrar algumas imagens, pega... conseguir lá dos próprios livros um mapa, algo pra pode estar incrementando isso que você está falando pra desviar um pouquinho a atenção. Acho que isso é bem legal.</p>
Quais temáticas históricas não podem faltar?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	História da cidade completa, história de patrimônios que foram destruído etc
D.P.	O quanto mais conteúdo melhor proveito se tira. Só que de uma forma bem distribuída
T.X.	A formação do que é hoje o Centro Histórico e pontuar as principais construções antigas situadas nas praças principais descrevendo-as no seu estilo arquitetônico.
E.N.	Assim, de imediato assim não, porque eu procuro estudar um pouquinho de tudo, mas... é... eu sou apaixonado por história. Se você botar... eu, na minha visão, se o senhor botar qualquer coisa vai chamar minha atenção, tá? qualquer coisa de história, pra mim me chama atenção. Mas a gente tem que ter o olhar do outro, né? O olhar do público, que eu sei que é isso que o senhor quer saber. Mas assim, eu acho que é... é a história da fundação da cidade, essas coisas que chamam mais a atenção. Que as pessoas não tem assim muita, muita ideia disso, tem muita gente que tem fragilidade nisso; dessa questão, exatamente disso, de como é que Salvador foi fundada, essa questão de Salvador como primeira capital, então isso deixa muito, é... as pessoas ficam buscando mais isso. Os próprios colegas guias, muitos não..., eu não digo guia, digo monitores, é que nós temos alguns colegas guias que ficam olhando monitores que ficam ali pelo Pelourinho, tem muitos monitores que são bons, os caras aprenderam ali e sabem muita coisa, mas muita gente não sabe, entendeu? Muita gente não sabe. Então essa história..., o próprio, se você pegar profundo aí da história da fundação da cidade, acho que é uma coisa que chama bastante atenção
Qual episódio histórico mais costuma abordar no trabalho?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	O início da cidade, o navio que afundou batendo em um banco areia.
D.P.	Revolta dos malês, revolta de Búzios, revolta dos alfaiates
T.X.	As 3 etapas da construção da cidade
E.N.	O que a gente fala com muito orgulho e que a gente bate bastante e que os turistas não sabem muito é a história do dois de julho. Então as pessoas elas não sabem da história do Brasil. Elas acham que a independência do Brasil foi lá aquela coisa lúdica de D. Pedro lá no cavalo. O pessoal acha até que foi cavalo. Quando eu começo a abordar isso, as pessoas que nem sabem que ele estava em mula, né? Que ele atravessou a serra... e a gente brica que D. Pedro... eu costume brincar, “ih, D. Pedro tava foi cagado,

	<p>tava com dor de barriga”. As pessoas não sabem nem dessa história. Então, a gente começa a falar um pouco disso, a gente introduz a história da Bahia porque foi realmente onde aconteceu a... quase um ano depois que o Brasil vem realmente se libertar de Portugal. A gente começa a falar um pouquinho da história, a gente fala um pouquinho da batalha de Pirajá, e as pessoas... eu falo de Cachoeira, então isso também chama atenção. E não só dos turistas como dos próprios baianos que muita gente não conhece essa história. Essa semana a gente estava até falando sobre isso, batendo um papo, falando do dois de julho, falando da batalha de Pirajá; falando da Guerreira Zeferina que foi... Pirajá é um bairro, é... muito, tem muita história, né? Pirajá, teve Zeferina, tinha o castelo ali, né, da Fratelli Vitta, toda essa história que a gente, é... tenta, colocar, e a gente fala isso também quando vai fazer o turismo, né, o turismo pedagógico com as escolas daqui, e a gente vê que até alguns dos professores não abordam esse tema, alguns professores, por incrível que pareça, não abordam esse tema do nosso dois de julho. Então é uma coisa que deve ser mais colocada aí em evidência, né. Mas também o pessoal fica muito querendo saber da história do Pelourinho, né, porque Pelourinho..., a história dos escravos, é... são vários, é... as pessoas não sabem da história da Baía de Todos os Santos, daquela coisa de que se chamava Kirimurê, porque que era isso. Então é muita coisa mesmo que a gente vê... no turista em si, a gente até entende, né. Mas quando a gente vai fazer isso aqui com o pessoal local e que a pessoa não sabe nada, que estudantes, inclusive, né. E a gente fica um pouquinho triste, né, com isso.</p>
Qual sugestão daria a um professor montando aulas?	
Guia de Turismo	Resposta
A.S.	A minha sugestão é viver aquele momento com o aluno visitando local das histórias e explicando com muita clareza, cada detalhes daquele lugar, isso seria enriquecedor para o aluno. Enfim precisamos de um professor dominador dessa história tão linda que é Salvador. Se for Ruy vai ser melhor ainda, aprendi muito em aulas com ele.
D.P.	Que explorasse mais sobre todos os fatos importantes da cidade e das pessoas que marcaram muito nossa cidade. Explorasse em vídeos aulas de campo com explicações de cada monumento ou rua.
T.X.	Abordar o interesse de Portugal em criar uma nova terra, e o desenvolvimento da cidade a mando dos reis Portugueses ao longo do tempo.
E.N.	<p>Não, só a questão de alguns lugares. É... vamos supor alguns lugares para serem explorados, que os guias não exploram muito e eu acho que tem a necessidade. Por exemplo, não é muito explorado o Santo Antônio Além do Carmo, entendeu? Nós temos ali a Igreja do Carmo, que é... eu não sei se o senhor sabe, ali embaixo já teve senzala na Igreja do Carmo; nós temos lá uma imagem de, do... feita de cedro, né, que foi feita por um escravo; então muita gente não sabe disso. É... aquele forte de Santo Antônio lá, o forte do Santo Antônio, que hoje é o forte da capoeira. Tem muita história ali que não é muito abordado e não é colocado nem no roteiro turístico, tá. Então... Infelizmente. Outra história que saiu, mas isso aí não foi por conta de, de... que é um local que é muito bom e não é abordado; é fora dessa parte de história, mas tem história, é a lagoa do Abaeté..., é a história da Lagoa do Abaeté, né, aquela região ali, que infelizmente foi tirado também do turismo, então é um local que se fosse em outros lugares aí, ali ia ser um local... Eu fico vendo lá em... nem na parte de história pra ser explorado como o turismo mesmo, né? Mas... porque ali é uma área que dava pra ser bastante explorada, essa região. Então ali nós temos, é... deficiência. O dique do Tororó, aquela região, o pessoal não sabe, só fala ali que é o Dique dos Orixás... o pessoal não aborda porque é... aquele... como é que aquele lago ali foi construído, que foi artificialmente, não tinha aqui. Então são essas coisas aí professor que tem que ter. Eu acho que se o senhor começar a focar nisso aí também vai ser bem legal.</p> <p>Ali a questão é mais, é... o que o pessoal não gosta muito de ir é mais questão de segurança, tá? Porque assim, por exemplo, o MAM agora ele tá fechado, o MAM tá fechado. Então pra... essa semana eu levei um pessoal lá pra ver o pôr do sol. Pra gente fazer o pôr do sol a gente tem que descer pela comunidade. Não é que a comunidade;</p>

	<p>a comunidade abraça a causa ali, mas tem momentos que acontecem alguns, alguns intemperes, algumas situações ali que fica meio difícil. Mas dá... é um local muito bom mesmo ali; você tocou nesse assunto aí; é... aquela região ali eu costumo levar, eu levo as pessoas no MAM, eu levo na Vila Brandão, que é descendo ali por trás da Igreja da Vitória; então, são lugares que devem ser explorados. É... outra região, região moderna, região da Vitória, tem muita história ali, e não é abordado professor pelos guias, aquela região do corredor da Vitória. A igreja da Vitória é uma das igrejas mais antigas. É... a... a da Vitória não, a da Graça, que é das mais antigas. Tem a Igreja da Vitória, né, que foi uma... é... uma homenagem, né, da santa que apareceu, Caramuru com a índia Catarina Paraguassu que ele casa, ele... então, aquela região ali; fora os casarões que se tem ali, né? Naquele tempo tinha os casarões ali, o Carlos Costa Pinto, então ali é pouco abordado, tá? A gente sente falta. Se o senhor puder fazer uma... outra coisa que vai sentir muitas... muito falta, é um roteiro cultural de museus. A gente não tem isso aqui. Então um roteiro, é... não se tem. Se uma pessoa chegar aqui uma agência falar “ah, eu quero fazer um roteiro cultural, quero visitando os mu..., o museu contado um pouco da história da cidade”, ali mesmo no corredor da Vitória tem praticamente o que, tem uns três museus ali. Que eu lembre ali tem o Museu de Arte, né, o Geológico, o Geográfico... Geológico, né, o Carlos Costa Pinto, tem o outro lá, o... é... que é quase indo em direção à Igreja da Graça, é o de Artes Sacras, né. Então é isso aí também, então isso aí é pouco explorado, você não tem um roteiro desse explorado em Salvador, entendeu? Não tem ninguém que aborda essa temática aí, essa questão. Então isso daí eu acho que seria uma boa também abordar isso aí, entendeu? A questão de museus. O pessoal fala de museu, é... outro, o Forte de São Marcelo, muita gente não sabe, da história dali, seria uma aula também interessante, conta um pouco da história ali, de quando foi prisão, isso e aquilo. Então, é... então tudo é ligado a museus, né, as histórias; é... outra temática aí que..., que a gente não vê. Eu já até procurei isso no Youtube, tem coisas é... desapegadas, não tem uma aula assim mesmo falando, entendeu? Eu acho que talvez seria interessante, aí. Essa daí com certeza chamaria minha atenção. Me chamaria atenção. Porque não tem, e eu queria me aprofundar nisso aí mesmo, saber um pouquinho... dessa questão aí, dos museus.</p>
--	--

Apêndice D – Entrevista concedida por Eliana Marcia Alves Medrado, coordenadora do
CEEP Bahia no dia 27 de fevereiro

Entrevistador/ Entrevistado	Pergunta/Resposta
Ruydemberg Trindade Jr	o curso de guia de turismo aqui no CEEP Bahia, como é que ele é ofertando, desde quando ele é ofertado e quais são as modalidades?
Eliana Medrado	Ele... nós temos o curso na modalidade Proeja, que ele é educação de jovens e adultos e o Prosub que é o pós médio. O Proeja foi ofertado a partir de 2013 e o Prosub de 2014. A oferta começou a partir dessa data porque antes nós tínhamos o curso de técnico em hospedagem, mas como a demanda foi diminuindo, a escola foi orientada a escolher outro curso e escolheu o curso de guia de turismo por achar que a necessidade, a necessidade da cidade em relação... por ser uma cidade turística, que seria um curso que tivesse uma demanda maior até do que nós estamos tendo.
Ruydemberg Trindade Jr	Certo. Então no caso, essa opção, ela foi tomada, a opção pelo curso de guia de turismo, ela foi sugerida pela Secretaria e acatada pela escola, pelo Centro, ou o Centro..
Eliana Medrado	não... o Centro fez a opção. A Secretaria sugeriu que a gente procurasse um outro curso dentro do mesmo eixo de turismo, hospitalidade e lazer. E aí, dentro dos cursos que tem lá, nós achamos que esse atenderia uma demanda maior de estudantes; e esse... a opção foi aceita.
Ruydemberg Trindade Jr	Sei. No caso dessas modalidades, né, que vão... que são encerradas, ou pelo menos são suspensas temporariamente, a que que se deve?
Eliana Medrado	É..., é a demanda. No primeiro, o primeiro curso do eixo assim específico de turismo foi o curso de hospedagem que foi na época é... pré copa do mundo e... é... a gente achava que era um curso que... era um período que ia receber muito turista, né; estrangeiro, muito turistas de outros estados, até mesmo do interior; e achávamos que esse curso iria ter uma demanda maior de alunos. Mas, depois esse período assim que foi razoável, mas depois foi diminuindo. O curso de guia, a gente... foi até a questão da demanda também, mas, também teve a procura. O proeja é um curso que tem mais evasão; e aí a Secretaria com as mudanças de ter um número mínimo de estudante né, que não pode ser menos que vinte, então aí foi necessário, o... fazer a mudança.
Ruydemberg Trindade Jr	Certo. E com relação a, assim, a sua visão como pedago... como coordenadora do Centro, o que que normalmente... o que que você enxerga como problemas né, desse curso, e o que é que os estudantes, direta ou indiretamente, eles fazem chegar até a coordenação em termo de problemas... apontados?
Eliana Medrado	É..., ó, o curso; esse curso de guia atualmente, é... só sendo ofertado no noturno. Então o noturno já é um turno mais difícil de realização de visitas técnicas, de organização de viagens. Mesmo assim, existem, eles fazem visitas técnicas, eles fizeram viagens, né, fizeram viagem pra cachoeira duas vezes, pra litoral norte, pra Lençóis; e já tem uma viagem programada também, a outra parte da Chapada do lado de Jacobina. Mas mesmo assim eles, é..., desejam ter mais aulas práticas do que aulas teóricas, né. Eles reclamam muito das aulas teóricas; é..., as aulas mais específicas assim, de aprofundamento mesmo. E assim... a questão, as visitas, geralmente as visitas técnicas, ou é um lugar que funciona a noite ou então aos sábados. Eles fazem visita aos sábados também.
Ruydemberg Trindade Jr	Entendi. E especificamente... é... a questão de componentes que tratem sobre história; eles fazem algum relato né, com relação a falta desses componentes ou nunca chegou nada nesse sentido?
Eliana Medrado	Sim, sim, na primeira turma, eles fazem, é..., é..., em relação assim, porque antes na primeira turma tinha disciplinas, algumas disciplinas de embasamento, né, da educação básica, mas essas disciplinas, com a mudança curricular de, a partir de 2018, foi alterada. Mas eles reclamam... reclamavam muito de geografia e história; nós chegamos a fazer uma parceria com a Uneb que ofertamos um curso de geografia da Bahia com o professor Alfredo Mata da Uneb; mas, depois entrou geografia regional 1 e 2, mas história não. Então assim, eles também reclamam dessa parte... de história.

Apêndice E – Entrevista concedida por Silvana Lima de Santana, Gestora do CEEP Luiz Navarro de Britto no dia 05 de fevereiro

Entrevistador/ Entrevistado	Pergunta/Resposta
Ruydemberg	Essa pesquisa é sobre a educação profissional na Bahia, na verdade pela divisão dos capítulos, um dos capítulos, o primeiro capítulo que já está quase todo desenvolvido, todo pronto, ele faz um levantamento de como é que o Brasil e a Bahia tratou a educação profissionalizante, tem uma parte mais de legislação; e esse segundo momento, o segundo capítulo, é como esses cursos, especificamente o de turismo, eles foram implantados aqui na Bahia, então como é que foi esse contato entre escola e Secretaria de Educação, como é que é a escolha do curso que vai ser implementado, e como se dá esse processo, né? Então a primeira pergunta é: como ocorre a escolha dos cursos, A Secretaria define, informa, ou o centro tem autonomia para propor os cursos? Isso na prática.
Silvana Santana	Bom, assim, de forma específica em relação ao curso de turismo, a nossa escola, pela proximidade assim com o Centro histórico, né, e outros pontos importantes para a história da Bahia, a nossa escola já nasceu com o nome de Centro Estadual de Educação profissional em Gestão negócios e [ênfase] Turismo Luiz Navarro de Britto, né. Então desde o princípio, quando a Escola Técnica Luiz Navarro de Britto foi transformada em Centro, já existia essa intenção de que o curso de turismo fosse ofertado aqui; e tentou-se, inclusive, essa oferta. Mas, somente em 2018 que conseguimos.
Ruydemberg	Quando tentou-se, não conseguiu porque exatamente?
Silvana Santana	Não tinha procura. A turma não formava, né. Então teve uma turma que a secretaria até permitiu o funcionamento, mas, existiam apenas cinco estudantes matriculados na turma. Então permitiu o funcionamento no primeiro ano de EPI, e no segundo ano, eles resolveram extinguir, e os alunos eles tiveram que migrar pra outros cursos. É.. em 2018, na verdade no final de 2017, quando nós fizemos a solicitação de cursos, né, pra Escola, que é feita todo ano, aí nós resolvemos tentar novamente, né, agora em outra modalidade, ao invés do EPI, tentar no PROSUB, e conseguimos pela primeira vez formar as turmas.
Ruydemberg	então especificamente, no caso do curso de turismo foi uma iniciativa da escola que fez a proposta...
Silvana Santana	A professora Dione, que era diretora na época, ela já tinha a proposta que de aqui tivesse o curso de guia de turismo, né. Porque é como eu falei, é próximo do Pelourinho, a Lapinha, essa questão de 2 de julho, e tal e tal. Então ela relacionou, né, que aqui poderia ser um polo, né, de formação de técnicos em guia de turismo
Ruydemberg	Certo! Do ponto de vista curricular, existe uma troca de informações ou, a escola normalmente quando propõe, normalmente..., normalmente não! A escola quando propõe ela entrega, um plano, né, de curso, mas, pra além desse plano de curso, nesse processo de implementação, existe um contato escola-secretaria em termos curriculares, né? Inclusive passando também pela escolha das disciplinas que são ofertadas. Há esse diálogo ou a secretaria, normalmente já entrega um formato mais pronto?
Silvana Santana	Não, o formato, em termo de disciplina já é pronto; segue a matriz do estado da Bahia, né. Não existe modificação de escola pra escola. [barulho de celular tocando] não existe essa modificação de acordo com a escola, né. É uma matriz fixa. Agora, para o curso ser autorizado de funcionar na escola, a escola tem que mostrar pra Secretaria que tem professores, que tem profissionais que estão aptos a lecionar as disciplinas técnica
Ruydemberg	Certo. De uma forma geral, como é que você avalia a educação profissional na Bahia?
Silvana Santana	Eu acho que tem boas intenções, né. Mas assim, de fato precisa melhorar muito. Precisa instrumentalizar, né. De forma específica assim o curso de guia de turismo, é..., a matriz que trabalha atualmente, é uma matriz muito rasa, né? Então forma guias de turismo, né; que talvez já tenham um conhecimento adquirido dentro da escola suficiente, né, pra trabalhar como guia de turismo, em Salvador, uma cidade histórica, como Salvador né; é que não é levar o pessoal numa praia e dizer: aqui é a praia da Barra, né? Um guia de turismo não é pra fazer isso, não é pra apontar os locais, né? Mas é pra esclarecer, pra dar

	<p>explicações sobre a história, sobre a geografia, né; enfim... a cultura do local e tal. Então eu acho que assim, a matriz ela foi enxugada aí, né, de 2017 pra 2018 e retirou muitas disciplinas fundamentais. É... e além disso tem outras questões, né. Das visitas técnica, que normalmente são custeadas pelos próprios estudantes, né. Então o estudante vai visitar um museu, vai visitar isso e tal... e eles mesmos tem que arcar com as despesas porque não temos verba específica pra isso, né. Pelo menos não recebemos</p>
--	---