



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG *CAMPUS* OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

THUANNE APARECIDA DE SOUZA E SOUZA

**O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS
DOCENTES**

OURO BRANCO - MG

2026

THUANNE APARECIDA DE SOUZA E SOUZA

**O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG/*Campus* Ouro Branco como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado.

OURO BRANCO - MG

2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que no dia **17 (dezesete) de março de 2026**, os docentes abaixo participaram da Banca de defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFMG) da dissertação intitulada "**O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): reflexões sobre o currículo e as práticas docentes**", de autoria de **THUANNE APARECIDA DE SOUZA E SOUZA**.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos (IFMG - Orientador)

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério (USP)

Prof. Dr. José Fernandes da Silva (IFMG)

Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira (IFMG - Suplente)

Por ser verdade, e estar de acordo com nossos arquivos, assino a presente declaração.

Ouro Branco, 17 de março de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Pablo Menezes e Oliveira, Coordenador (a) do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Campus Ouro Branco**, em 06/04/2026, às 15:27, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2644475** e o código CRC **4C495C02**.

23712.001582/2025-87

2637771v1

S729e Souza, Thuanne Aparecida de Souza e.

O ensino de História Antiga na Educação Profissional E Tecnológica (EPT) [recurso eletrônico]: reflexões sobre o currículo e as práticas docentes. / Thuanne Aparecida de Souza e Souza – 2026.

115 f. il. col.

Orientador: Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2026.

1. História Antiga – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Ensino profissional. 4. Professores de história. 5. Liberdade. 6. Ensino integrado. 7. Currículos. I. Santos, Rodolpho Gauthier Cardoso dos. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 371.214

94(100)

94(3)

Catálogo: César dos Santos Moreira - CRB-6/2235
Biblioteca do Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Sabará

Dedico este trabalho aos meus dois filhos: Gael e Marie. Ao Gael, dedico este trabalho como demonstração da força que eu tive para continuar – mesmo diante da sua ausência. À Marie, dedico este estudo como demonstração que, mesmo diante das dificuldades, temos que ir atrás dos nossos sonhos. Tudo sempre será por vocês!

AGRADECIMENTOS

Iniciar um curso de Mestrado sempre foi um sonho desde a conclusão do meu curso de Licenciatura. Apesar da vontade de realizá-lo logo após essa etapa da minha vida, a realidade impôs as suas dificuldades. No ano de 2023, recebi a feliz notícia de que havia sido aprovada na prova de seleção do programa e esse sonho, que era só meu, contou com uma força-tarefa para que pudesse ser realizado.

Primeiramente, o meu agradecimento se direciona sempre a Deus. Sua infinita bondade me concedeu a possibilidade de trilhar esse caminho profissional de uma forma inimaginável. Muitas foram as orações, e Ele me sustentou com amor e carinho em todos os obstáculos, permitindo que eu permanecesse forte e determinada diante de uma gravidez bem complicada que tive no meio dessa jornada.

Agradeço, também, aos meus pais, Elizete e Sebastião, que viveram essa conquista ao meu lado. À minha mãe, agradeço a paciência em ouvir as inúmeras inquietações e os sábios conselhos que sempre me proporciona. Ao meu pai, agradeço por todo esforço em me buscar todas as quintas-feiras na escola da zona rural em que eu dava aula, de modo que eu pudesse chegar a tempo de pegar o ônibus rumo a Ouro Branco. Minha gratidão se estende à minha irmã, Thalianne, que sempre torceu por mim, incentivando-me e apoiando-me nos momentos de maior aflição. Obrigada por tudo, Thalianne. Você é muito importante para mim. Essa conquista é de todos vocês.

Agradeço às amigadas que construí ao longo desse percurso, bem como à turma maravilhosa e extremamente heterogênea. Essa diversidade de experiências e opiniões contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa mais humana e atenta a diversos assuntos. Um agradecimento especial à Rosileni, minha grande amiga que, desde o começo, me deu força quando mais precisei. Também agradeço aos meus amigos, Isabella e Gustavo, por estarem comigo durante as minhas conquistas. Desde sempre juntos e alinhados um ao outro para alcançarmos nossos objetivos. Obrigada por fazerem parte dessa jornada.

Agradeço, imensamente, ao meu marido, por ter acreditado na minha capacidade e por me dar incentivo todos os dias. Agradeço a ele também por nunca soltar a minha mão e ser meu sustento em meio às adversidades. Obrigada por ter sido tão generoso e por se sacrificar para que eu pudesse chegar aqui. À minha filha, que, por enquanto, ainda nem sabe de tudo isso, mas que, daqui a alguns anos,

saberá que sua chegada foi o impulso maior para que eu concluísse esse curso de Mestrado e me tornasse uma pessoa melhor. Este trabalho também é para vocês, meus grandes amores.

Minha gratidão se estende ao meu professor orientador, Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, que, com empatia, sabedoria e paciência, acolheu minha ideia lá no começo do curso. Além disso, este docente sempre me ajudou nos momentos de desespero. Rodolpho, você é uma pessoa única e um grande ser humano. Obrigada por me orientar e por me ajudar a concluir esse sonho! Sem você isso não seria possível.

Gostaria de agradecer, também, ao professor Dr. Pedro Paulo Funari, que, com tanta generosidade, me concedeu um dos momentos mais incríveis que já vivenciei durante a jornada acadêmica. Querido Funari, você é um profissional admirável e um ser humano maravilhoso. Obrigada por ter me dado a honra de entrevistá-lo e por ter contribuído com o produto educacional desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer a minha banca pela atenção e pela dedicação com o meu trabalho, por me direcionarem na pesquisa acadêmica e pelas valiosas instruções que possibilitaram aprimorá-lo. Ao Dr. Mairon e Dr. José Fernandes, obrigada pela correção e pelos ensinamentos feitos com muito carinho.

"A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida".

Sêneca (filósofo romano)

RESUMO

O ensino de História Antiga vem passando por várias transformações, principalmente no Brasil. Há de se considerar que tal fato está relacionado ao aumento de pesquisas ligadas a essa vertente, as quais trazem reflexões sobre como associá-la aos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse sentido, esta investigação tem como foco analisar a prática docente no ensino de História Antiga no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando sua importância para a construção da omnilateralidade. A questão norteadora desta pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga, levando em conta, principalmente, o Currículo da EPT no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A pesquisa possui caráter qualitativo, bibliográfico, documental e, para além disso, utilizou, como instrumento metodológico, a aplicação de questionário anônimo. Espera-se que, além do alcance do objetivo central, esta pesquisa possa contribuir para a ampliação das reflexões acerca do ensino de História Antiga no Currículo da EPT, no âmbito do IFMG, e que possa auxiliar para a transformação social que advém de uma educação omnilateral, já que a compreensão da antiguidade, de forma coerente, pode transformar as relações sociais na atualidade. Por fim, como produto educacional, desenvolveu-se um *videocast*, com o intuito de facilitar o acesso aos debates sobre o ensino de História Antiga, proporcionando o alinhamento entre a prática docente e o currículo na EPT.

Palavras-chave: História Antiga. Omnilateralidade. Trabalho. Educação. Prática Docente.

ABSTRACT

The teaching of Ancient History has been undergoing several transformations, especially in Brazil. This is due to the increase in works produced in this area with pertinent discussions and reflections on how to approach it in elementary and secondary education. In this sense, the present research focuses on the teaching practice of Ancient History in Professional and Technological Education (EPT), considering its importance for the construction of omnilaterality. The guiding question of this research sought to understand how the teaching process of Ancient History content occurs, taking into account, mainly, the Curriculum of EPT at IFMG (Federal Institute of Minas Gerais). The research has a qualitative character and used the following methodological instruments: bibliographic and documentary research, and the application of an anonymous questionnaire. It is hoped that, in addition to achieving the central objective, this research can contribute to the expansion of reflections on the teaching of Ancient History within the EPT Curriculum at IFMG and that it can assist in the social transformation that comes from an omnilateral education, since a coherent understanding of antiquity can transform social relations today. Furthermore, this research developed an educational product, in the form of a videocast, with the aim of facilitating access to debates on the teaching of Ancient History, providing alignment between teaching practice and the curriculum in vocational and technological education.

Keywords: Ancient History. Omnilateral. Work. Education. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
E.M	Ensino Médio
Embrapii	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF's	Institutos Federais
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
NEAB	Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de Análise de Conteúdo	37
Figura 2 - <i>Campi</i> do IFMG	38
Figura 3 - Duração e presença da disciplina de História nos cursos	43
Figura 4 - A presença da História Antiga nas ementas da disciplina de História.....	44
Figura 5 - Anos em que são ensinados os conteúdos de História Antiga	44
Figura 6 - Duração do ensino de História Antiga.....	45
Figura 7 - Percepção da duração do ensino de História Antiga	46
Figura 8 - Conclusão do curso de Licenciatura em História	48
Figura 9 - Formação acadêmica e percepção sobre o conteúdo de História Antiga .	48
Figura 10 - Importância da formação adicional sobre o ensino de História Antiga	49
Figura 11 - Percepção da importância do ensino da História Antiga para a formação dos discentes da EPT	49
Figura 12 - Abordagem dos conteúdos de História Antiga	51
Figura 13 - Utilização dos livros didáticos na prática docente	51
Figura 14 - Nuvem de palavras sobre os temas mais abordados nas aulas	54
Figura 15 - Nuvem de palavras sobre as Práticas Pedagógicas no ensino de História Antiga dos <i>Campi</i> do IFMG	59
Figura 16 - Nuvem de palavras sobre os recursos didáticos utilizados pelos docentes no ensino de História Antiga nos <i>campi</i> do IFMG	66
Figura 17 - Nuvem de palavras sobre o alinhamento com a BNCC	71
Figura 18 - Nuvem de palavras sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga	75
Figura 19 - Avaliação da duração dos episódios.....	87
Figura 20 - Percepção dos docentes sobre os fatores audiovisuais do videocast	88
Figura 21 - Avaliação da clareza das perguntas e respostas do videocast.....	88
Figura 22 - Relevância do tema para a melhoria dos processos educativos.....	89
Figura 23 - Percepção dos docentes sobre a utilidade do <i>videocast</i> para a Educação Profissional e Tecnológica.....	89
Figura 24 - Percepção dos docentes sobre a contribuição do <i>videocast</i> para a obtenção de conhecimentos novos relacionados ao ensino de História Antiga	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resposta sobre os temas abordados sobre o conteúdo do ensino de História Antiga	55
Quadro 2 - Resposta sobre as práticas pedagógicas no ensino de História Antiga ..	60
Quadro 3 - Resposta sobre os recursos ou materiais utilizados para lecionar os conteúdos de História Antiga.....	66
Quadro 4 - Resposta sobre o alinhamento dos conteúdos de História Antiga com as habilidades da BNCC	71
Quadro 5 - Resposta dos participantes sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga	76
Quadro 6 - Comentários e sugestões para o aprimoramento do produto educacional	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 Considerações históricas sobre a EPT	17
2.2 O Currículo Integrado e as práticas pedagógicas na EPT	20
2.3 As Ciências Humanas e o ensino da História na EPT	24
2.4 O ensino de História Antiga no Brasil e a educação omnilateral.....	28
3 METODOLOGIA	35
3.1 Caracterização da pesquisa.....	35
3.2 Análise de dados.....	36
3.3 <i>Lócus</i> da pesquisa	38
3.4 Participantes da pesquisa	39
3.4.1 Comitê de Ética de Pesquisa.....	39
3.5 Instrumentos da pesquisa	39
4 ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1 Análise das questões objetivas	42
4.1.1 - Bloco 1: Percepções sobre a presença e a duração dos conteúdos de História Antiga	43
4.1.2 Bloco 2: Avaliação da importância da formação continuada para o Ensino de História Antiga.....	48
4.1.3 Bloco 3: A abordagem dos conteúdos de História Antiga	51
4.2 Análise das questões discursivas	53
4.2.1 - Categoria 1 - Temáticas abordadas no ensino de História Antiga	54
4.2.2 - Categoria 2 - Práticas Pedagógicas no ensino de História Antiga.....	59
4.2.3 - Categoria 3 - Recursos didáticos.....	65
4.2.4 - Categoria 4 - Alinhamento do processo de ensino aprendizagem do conteúdo de História Antiga com as habilidades da BNCC	70

4.2.5 - Categoria 5 - Percepções sobre o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga considerando a realidade do <i>campus</i>	75
5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	81
5.1 Descrição do Produto Educacional	81
5.2 Estrutura do <i>videocast</i> – Ensino da História Antiga	84
5.3 Especificações Técnicas	85
5.4 Avaliação do Produto Educacional.....	85
5.5 Aderência ao ProfEPT	86
5.6 Conclusão da aplicação do Produto Educacional	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
7 REFERÊNCIAS	98
8 APÊNDICE	103
8.1 APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
8.2 APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (realizado no <i>Google Forms</i>)	105
8.3 APÊNDICE - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (realizado no <i>Google Forms</i>).....	109

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a minha trajetória e, relacionando-a com um dos meus escritores preferidos, Mário Sérgio Cortella, posso afirmar que nós “NÃO NASCEMOS PRONTOS!” (Cortella, 2015, p. 1) – frase que nomeia o livro. Considero, portanto, que as relações sociais que me rodeavam me levaram a ter uma busca incessante pelo conhecimento moldam a pessoa que sou hoje.

Desde a infância, sempre demonstrei grande curiosidade e dedicação aos estudos. Embora muitos se questionem se há alguém que realmente goste de estudar – ou se estudam por mera necessidade, posso garantir que estudo porque gosto. Meus pais me lembram sempre (não sei se de maneira saudosa) que eu fazia todos os tipos de perguntas, durante todo o dia – o que era uma tarefa nada fácil.

Ao longo do tempo, essas inquietações, em união com a busca por aprender, fortaleceram o meu vínculo com o ambiente escolar e com o conhecimento histórico. Durante o ano de 2015, a ideia de cursar Licenciatura foi amadurecendo e, nesse processo, fui consolidando o desejo de trilhar o caminho da docência. Assim, em março de 2016, ingressei-me no curso de História na Universidade do Estado de Minas Gerais, na cidade de Carangola.

Mas por que o curso de História? Trata-se de uma escolha intimamente ligada à necessidade de compreender as razões pelas quais as coisas são como são. Antes mesmo de fazer esse curso, percebi que alguns processos se repetiam, outros se transformavam e que o estudo sistemático dessas etapas poderia oferecer respostas – ainda que provisórias – a muitas das minhas indagações. À época, eu acreditava que eu poderia mudar o mundo. Com o tempo, percebi que eu não o altero sozinha, mas posso contribuir para a sua melhoria, por meio de práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos educandos.

Durante o percurso da Graduação, participei de projetos de pesquisa e de extensão, voltados à Teoria da História e à Historiografia, ao Ensino de História nas escolas e a estudos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio da atuação no Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB). Enfim, percorrer essas diversas áreas fez com que eu pudesse ampliar meu olhar sobre o fazer histórico e observar o que me motivava nesse percurso.

Vale ressaltar, ainda que seja de amplo conhecimento, que, durante o trajeto da Graduação, os cursos têm, como matéria obrigatória, a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso, o temido TCC. Antes de apresentar o tema, tive uma conversa sincera com o meu então orientador, que me fez o seguinte questionamento: *Thuanne, o que te trouxe aqui? O que te move? Qual a área que você mais gosta? Você tem que escrever sobre o que gosta.* Depois desses questionamentos, eu fui para casa e refleti muito.

Percebi, então, que, no curso de História, o que sempre me moveu foram os estudos sobre o mundo antigo – e esse interesse me acompanha de longa data. Ainda no Ensino Fundamental, eu adorava passar horas “namorando” as imagens das civilizações mais antigas, presentes nos livros didáticos, tentando compreender quem eram aquelas pessoas, como viviam, por que produziam determinados artefatos e como organizavam suas sociedades.

Ao ingressar na Graduação, pude compreender a complexidade dessas civilizações, bem como a importância de analisá-las a partir de uma perspectiva mais plural. Com base nisso, minha produção acadêmica, isto é, o TCC, pautou-se na História Antiga. Desenvolvi uma análise de um livro escrito no ano de 96 d.C. A obra, intitulada de *GERMANIA*, foi escrita por Publius Tácito, um magistrado do Império Romano que descrevia as relações que existiram entre os povos romanos e germânicos.

Ao longo da pesquisa, notei que o mundo antigo costumava ser permeado por muitas generalizações e anacronismos, aspectos que faziam com que houvesse lacunas acerca da reflexão e da criticidade nas questões de alteridade presentes no mundo contemporâneo. Em diferentes momentos, enfrentei resistências quanto à escolha desse objeto de pesquisa, muitas vezes justificadas por argumentos que não apresentavam coerência.

Concluída a graduação, voltei para a minha cidade e comecei a lecionar, na cidade vizinha, na rede estadual de ensino. Apesar de já ter começado a vida profissional dois meses após a formatura, mantive vivo o sonho de realizar um curso de Mestrado em que pudesse aprofundar mais nas questões que permeiam o mundo antigo. Ao ser aprovada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMG – *Campus* Ouro Branco, no ano de 2023, enxerguei a oportunidade de pesquisar e aprofundar meus conhecimentos a respeito da História Antiga na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A proposta de pensar a História Antiga, no âmbito da EPT, não foi uma tarefa fácil. Com o apoio do meu orientador, dos professores do programa e dos amigos de jornada, fui percebendo possíveis caminhos para articular esses dois campos, sem perder de vista as especificidades da EPT, bem como o potencial do Ensino de História Antiga. Aqui, cabe refletir sobre os pressupostos da EPT, a qual visa à formação para uma educação omnilateral. Frigotto (2012) afirma que educação omnilateral significa

a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p. 267).

Compreende-se, assim, que a educação omnilateral abrange um processo de ensino-aprendizagem sólido que colabora para a emancipação humana em todos os sentidos da vida. Nessa perspectiva, esta investigação parte da premissa de que a educação omnilateral possa começar com um ensino de História Antiga coerente, sem se pautar nas simplificações existentes da atualidade. Logo, deve-se, nesse ensino, problematizar temas que possibilitam aos educandos compreender as questões de alteridade que permeiam o mundo antigo e a atualidade.

No entanto, estudos como o de Carvalho (2021) revelam que os conteúdos relativos a essa área, quando apresentados nos currículos e materiais didáticos, muitas vezes são tratados de forma superficial. Nessa perspectiva,

[...] constata-se que os conteúdos referentes a esses tempos históricos são os que padecem com maiores problemas, como é o caso dos erros, anacronismos e simplificações. [...] No entanto, conforme elencado por Silva (2001), referimo-nos às simplificações que, com a pretensão de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, abordam os conteúdos de forma negligente, o que tende a distorcê-los (Carvalho, 2021, p. 10).

Diante disso, torna-se relevante indagar: de que maneira a História Antiga é trabalhada e compreendida no âmbito da EPT? Em que medida o currículo e a prática docente favorecem (ou não) uma abordagem crítica e omnilateral desse conteúdo? Como evitar a reprodução de visões estereotipadas, eurocêntricas e anacrônicas sobre o mundo antigo, especialmente em um contexto em que se propõe uma formação integral dos educandos?

Essas inquietações, associadas à minha paixão pelo mundo antigo, levaram-me à construção desta pesquisa. Com base nisso, busco compreender como se dá o

processo de ensino dos conteúdos de História Antiga na EPT, tomando como referência o Currículo do IFMG. A partir desse objetivo geral, têm-se os objetivos específicos, os quais versam em:

- a) identificar de que forma a História Antiga é estabelecida pelo Currículo no IFMG;
- b) analisar como os professores do IFMG enxergam suas práticas docentes relacionadas aos conteúdos de História Antiga;
- c) elaborar um produto educacional em formato de um *videocast*.

O *videocast*, estruturado em 4 episódios (além do episódio bônus), vinculados ao canal do *YouTube História Antiga em Foco*, busca refletir sobre a importância e os desafios do ensino de História Antiga, bem como as conquistas e avanços do ensino e da pesquisa desta área no território brasileiro, analisando, com isso, seus conteúdos e contribuições no currículo e nos materiais didáticos. Os episódios do *videocast* contaram com a generosa participação do renomado Professor Dr. Pedro Paulo Funari, um dos grandes nomes da História Antiga no Brasil.

Vale destacar que, além de contribuir para discussões acerca do Ensino de História Antiga no contexto da EPT, a pesquisa busca render frutos significativos, como é o caso da publicação de um capítulo de livro, inserido na obra *Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas*¹, lançado pela Editora IFB (do Instituto Federal de Brasília) e presente no Volume 2 da coletânea².

Assim, nesta investigação, têm-se: uma fundamentação teórica voltada à EPT, à formação omnilateral e ao ensino de História Antiga; a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados; a análise dos dados; e, por fim, a apresentação e a discussão do produto educacional, avaliando suas possibilidades e limites para o fortalecimento de uma prática pedagógica crítica na EPT.

¹ Para acesso à coletânea de volumes, tem-se o seguinte *link*: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/>.

² Para acesso direto ao capítulo de livro, tem-se o seguinte *link*: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/ensino-m%C3%A9dio-integrado-pol%C3%ADticas-curr%C3%ADculos-e-pr%C3%A1ticas-volume-2/>.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discorre-se sobre o referencial teórico que pautará toda a pesquisa. Primeiramente, serão apontadas algumas considerações históricas acerca da EPT no Brasil. Em seguida, discute-se sobre o Currículo Integrado e as Práticas Pedagógicas na EPT. No capítulo posterior, analisa-se a situação das Ciências Humanas e o Ensino de História na EPT e, por fim, reflete-se sobre o Ensino de História Antiga no Brasil e a sua importância na construção de uma educação omnilateral.

2.1 Considerações históricas sobre a EPT

A implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aconteceu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Embora seja recente, a presença dos Institutos Federais (IF's) possui um passado complexo.

A história da Educação Profissional no Brasil tem seus primeiros sinais no século XIX, mais especificamente no ano de 1809, período em que o país vivenciava o governo de D. João VI, recém-chegado de Portugal. À época, houve a criação do Colégio das Fábricas. A fundação dessa instituição, segundo Ramos (2014), revela a perspectiva assistencialista do governo em buscar a inserção das crianças pobres e órfãs aos ofícios.

Já no início do século XX, em 1909, foi criada, pelo então presidente Nilo Peçanha, a Escola de Aprendizes e Artífices – processo também destinado aos mais pobres. Tal perspectiva pode ser vista por meio do próprio Decreto nº 7.566, de 23 de setembro.

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo tecnico e intellectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (Brasil, 1909, p. 1).

Há de se considerar, para além disso, que, durante os anos de 1930, por meio da inserção de Getúlio Vargas ao poder, houve um massivo processo de industrialização no país. Dessa forma, foi necessário pensar na formação de

trabalhadores, que passou de uma perspectiva assistencialista para uma visão econômica. Assim,

na reforma educacional implementada por Francisco Campos em 1931, cuja normatividade é consagrada pela Constituição de 1934, o governo federal compromete-se com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria. Porém, o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino, enquanto os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes (Ramos, 2014, p. 25).

Durante essa reforma, o ensino técnico e profissional não teve a atenção do governo, o qual estava demasiadamente preocupado com a elaboração de currículos para a manutenção do ensino elitista no país. Desse modo, com a divisão do sistema educacional brasileiro entre o ensino propedêutico – voltado para o ensino da classe mais abastada – e o ensino técnico – voltado para a classe mais desfavorecida –, acabou-se por reforçar o dualismo educacional que se propaga até os dias de hoje.

Inclusive, no ano de 1959, à época do Plano de Metas, criado por JK, o país se viu em meio a uma política nacional-desenvolvimentista. Segundo Ramos (2014, p. 28),

o Plano de Metas (1956-1960) nos permite ver duas características dos anos JK, a saber: a abertura ao capital estrangeiro por via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista. Forma-se, nesse contexto, uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional. O Estado, além de se manter como mediador entre as diversas forças sociais do país, passa também a produzir mercadorias e serviços, principalmente os infraestruturais.

Nesse contexto, foi criada a Lei nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabeleceu uma nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino “industrial”. Durante esse mesmo ano, houve, também, a transformação de Escolas Técnicas, as quais comporiam a rede de ensino técnico em autarquias e em Escolas Técnicas Federais, documento elaborado por meio do Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959 (Brasil, 1959).

Vale ressaltar que, mesmo com essas transformações, a política governamental não estava preocupada com a qualidade que ofertaria àqueles que procurassem ingressar nesse tipo de instituição. Isso porque a maior preocupação se dava no intuito de formar mão de obra qualificada para as indústrias que estavam se consolidando dentro do país, fazendo com que não houvesse perspectiva para que as pessoas saíssem do patamar que já se encontravam dentro da sociedade brasileira.

Durante o período militar, a situação continuou da mesma forma, ainda que com a Lei 5.692, de 1971, que colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Segundo Azevedo, Oto Shiroma e Coan (2012, p. 29),

o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau mediante a organização de um currículo que justapunha um núcleo comum e uma parte diversificada para as habilitações profissionais em consonância com as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

Apesar de várias rupturas existentes com as sanções de leis sobre a EPT, o ensino dual continuou a se propagar sobre o sistema educacional brasileiro. É o que afirma Ramos (2014, p. 31), já que

a elevada preocupação com a formação qualificada de trabalhadores se justifica pela possibilidade de expansão dos empregos. Mantinha-se, no entanto, dois eixos de atuação: a formação acelerada de operários para realização do trabalho simples, e a formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, para realizar a função de prepostos nas multinacionais, em paralelo com a formação propedêutica destinada às classes mais favorecidas.

Em 1982, com a Lei nº 7.044, houve a extinção da profissionalização obrigatória de 2º grau. Afinal, a lei anterior já não condizia com as perspectivas da classe média que estava em ascensão. Em 1986, houve a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), o qual objetivava a criação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º grau. O resultado não foi o desejado, uma vez que houve apenas a inauguração de 11 unidades descentralizadas e 36 em construção.

Ao final da década de 1980, o Brasil passava pelo processo de redemocratização, que mudou a sociedade brasileira e trouxe novas discussões acerca do nosso sistema educacional. Começou-se a discutir, dessa forma, a formação politécnica dos discentes. Vale pontuar sobre o conceito de politecnia.

O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (Saviani, 2003, p. 138).

Durante a década de 1990, a discussão sobre o ensino politécnico também continuou, por meio da criação de um Projeto de Lei (PL) de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), com a autoria do senador Darcy Ribeiro. Toda a comunidade educacional se mobilizou pela aprovação do PL, mas isso não ocorreu. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Poder Executivo conseguiu realizar a reforma educacional por meio do Decreto nº 2.208/97.

Em uma guinada ideológica, a equipe que assumiu o Ministério da Educação, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, se dispôs à reconstrução das políticas públicas para a EPT. Uma das principais ações dessa gestão foi a revogação do Decreto de 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB.

Com a criação de dois seminários realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) começaram as discussões para a elaboração do documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Nas palavras de Ramos (2014, p. 71), a elaboração desse documento

[...] foi por um processo aberto, não mascarando e nem tratando privadamente, mas publicizando os interesses e conflitos, que se buscou estruturar a relação de um Estado que se educa com a sociedade e, ao mesmo tempo tem, também, a prerrogativa de educá-la.

Ainda durante o governo Lula – e na gestão Dilma Rousseff –, houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No ano de 2008, o então presidente, Lula, sancionou a Lei nº 11.892, criando 38 Institutos Federais. Entre os anos de 2011 e 2016, foram criados 208 novos *campi*. Todo o crescimento vinha com a perspectiva de aumentar a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI). Assim sendo, é imprescindível que essa oferta se traduza em uma formação que não apenas atenda às demandas do mercado de trabalho, mas que promova uma educação omnilateral.

2.2 O Currículo Integrado e as práticas pedagógicas na EPT

Quando se pensa em currículo, salienta-se que ele atua como um sistema de regulação e disciplina. Segundo Sacristán (2000, p. 18), “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o grau escolar”. Dessa forma, vale pontuar que o currículo coordena também o trabalho do docente quanto ao seu modo de ensinar,

formalizando quais são as necessidades de aprendizado dos alunos em determinado período.

Em seu livro intitulado *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Silva (1996) traz uma definição bem própria do que seria o currículo.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 25).

Por meio das considerações acima, é possível compreender que existem várias definições sobre currículo. Conforme defendido por Tomás Tadeu da Silva (1996), currículo é poder. Dessa forma, partindo da ideia de Arroyo (2011), currículo também pode ser entendido como território de disputas³. Compreender esse processo é entender que a educação pode ser moldada para “servir” aos interesses capitalistas.

Quando o currículo é estruturado para entrar em convergências às demandas da economia capitalista, o conteúdo oferecido aos educandos tende a ser fragmentado, pois o foco está restrito às habilidades às quais eles necessitam para atender às exigências do mercado do trabalho, desconsiderando, assim, uma educação integral do educando.

Conforme argumentam Leite e Silva (2023, p. 3) “privilegiar um tipo de conhecimento e não outro é uma ação estratégica de poder subjacente ao currículo”. Tal processo faz com que os educandos não sejam lançados à luz da criticidade ou que a recebam de forma manipulada, desempenhando, com isso, funções de subserviência ao mercado de trabalho sem sequer questionar o seu papel dentro da sociedade.

Analisando essas questões – que pairam sobre o contexto educacional brasileiro, Ramos (2008) nos indaga que a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Segundo a pesquisadora, “queremos nós uma sociedade que fragmenta, exclui, discrimina e nega direitos? Ou

³ É importante salientar, aqui, o trabalho feito pelo professor Dr. Miguel Gonzáles Arroyo que, em 2011, em sua obra *Currículo, Território em disputa*, maximizou as reflexões acerca das identidades, saberes e sujeitos sociais que compõem os currículos, tornando as discussões sobre essa temática ainda mais aprofundadas e mais próximas do cotidiano escolar.

uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção de vida?” (Ramos, 2008, p. 1).

Nesse momento, faz-se necessário compreender um pouco sobre o currículo integrado, uma das bases da EPT, e que parece ser uma alternativa quando se trata da tentativa de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo,

o ‘currículo integrado’ organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Ramos, 2009, p. 117).

Baseado nas ideias de Ramos (2009), há de se considerar que o Currículo Integrado organiza a aprendizagem com a finalidade de que seja oferecida uma educação que possa contemplar todas as formas de conhecimento produzidas pelo homem. Além dessa concepção, essa proposta curricular ainda integra o trabalho como princípio educativo. Em um de seus escritos, Saviani (2007, p. 154) traz uma explicação sobre o que seria o trabalho como princípio educativo. Segundo o autor,

se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Com base nisso, percebe-se que o trabalho e a educação andam juntos, pois o trabalho forma e é capaz de fazer com que os homens possam compreender a História, bem como seus aspectos tecnológicos, culturais e sociais. Contudo, será que o trabalho é um princípio educativo? Ciavatta (2009, p. 413) faz um alerta ao discutir que “o trabalho não é necessariamente educativo, pois depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera”. Assim sendo, é necessário que se pense sobre as práticas pedagógicas na EPT.

Estas podem ser compreendidas como uma ação que acontece no âmbito escolar em diversos níveis e que conduz o constante processo de ensino-aprendizagem cujos educador e educando estão envolvidos nas buscas pelo conhecimento. Segundo Franco (2016, p. 542), “as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais”. Para a

autora, essas práticas são carregadas de intencionalidade que dão sentido à ação, objetivando a transformação da sociedade na qual se vive.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar, então, que as práticas pedagógicas são construídas historicamente. Logo, à medida em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento vai sendo compartilhado e produzido por educadores e educandos na constante do *aprender ensinando e do ensinar aprendendo*.

O ensino integrado, proposto pelos Institutos Federais, é um projeto pedagógico que apresenta forte relação com a práxis docente. Esta, de acordo com os conceitos marxistas, diz respeito à união da teoria e da prática, de modo que o ser humano possa compreender o mundo em que vive (teoria), transformando-o por meio da sua ação (prática). Além de ser um projeto pedagógico, o ensino integrado também é um projeto político. Segundo Araújo e Frigotto (2015, p. 63),

o ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63).

Segundo os autores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, mas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Dessa forma, para que a prática pedagógica integradora aconteça no ensino integrado, ou seja, a fim de que possua um viés educativo, é importante que existam subsídios governamentais que garantam condições concretas para a sua realização.

No ensino integrado, portanto, o desenvolvimento das práticas pedagógicas necessita também do envolvimento daqueles que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem – isto é, educando e educadores. Em se tratando disso, Araújo e Frigotto (2015, p. 74), argumentam que

[...] ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função do principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

Nesse sentido, a formação do educando como ser ativo, pronto para intervir criticamente dentro da sociedade, está intimamente ligada à pedagogia histórico-crítica, a qual nos ensina muito sobre a tríade currículo, docente e educando. Nessa abordagem, o estudante deve compreender que o conhecimento sistematizado pode ser utilizado como um instrumento de reflexão para a transformação da sociedade.

Com base nisso, salienta-se que a pedagogia histórico-crítica converge com as bases da EPT, uma vez que conceitos como omnilateralidade e politecnicidade remetem exatamente ao que o ensino integrado e as práticas educativas devem buscar. Logo,

parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado (Moura, 2013, p. 705).

Apesar dos desafios latentes, como a falta de investimento na estruturação dos *campi*, na formação docente, nos recursos tecnológicos e na ampliação de vagas para os filhos da classe trabalhadora, as práticas pedagógicas realizadas na EPT, alinhadas à pedagogia histórico-crítica, buscam contribuir para a formação de educandos conscientes, fazendo com que o sujeito em formação consiga enxergar o seu papel transformador dentro da sociedade brasileira e dentro do mundo do trabalho.

2.3 As Ciências Humanas e o ensino da História na EPT

Os Institutos Federais têm se consolidado como um espaço importante para a formação integral de estudantes, uma vez que podem ser preparados não somente para o mercado de trabalho, mas para transformar o mundo em que vivem. Desse modo, nas palavras de Oliveira (2019, p. 603),

o saber é em si mesmo ideológico, e o que precisamos é oferecer ferramentas aos nossos alunos para que possam criar condições de construir seu conhecimento, e perceber os aspectos ideológicos nele contidos.

Nesse sentido, as Ciências Humanas desempenham um papel fundamental no âmbito da EPT, já que são capazes de proporcionar uma formação crítica e reflexiva aos educandos. Logo, integrar essas áreas no currículo da EPT é fundamental para que haja a promoção de uma educação que supere a formação voltada para os ideais capitalistas. No entanto, existem desafios a serem enfrentados, como os citados por Silva (2019, p. 610), em que

poucos *campi* têm um quadro equilibrado de professores, bem distribuídos na área das Ciências Humanas. Um quadro limitado de docentes se reflete em uma carga de atividades em sala elevada, impactando na participação em outras atividades da instituição, com a pesquisa e extensão.

Além disso, Nussbaum (2015) argumenta, em sua obra *Sem Fins Lucrativos*, que essa situação reflete um cenário de âmbito mundial, não sendo uma exclusividade da educação brasileira. Segundo a pesquisadora, “as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo [...], elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos” (Nussbaum, 2015, p. 4).

Essa negligência com as Ciências Humanas faz com que o desenvolvimento integral dos estudantes seja comprometido. Vale pontuar, com isso, que o ensino integrado

é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p. 62).

Nesse contexto de eliminação das disciplinas de Ciências Humanas, percebe-se que as instituições impõem limites ao aprendizado dos estudantes, prejudicando sua compreensão sobre o papel que desempenham na sociedade e como podem transformá-la, afetando, inclusive, sua percepção sobre as questões sociais, culturais e éticas que lhes cercam.

Por meio da ideia de “capitalismo cognitivo”, termo cunhado por Saraiva e Veiga Neto (2009, p. 194), é possível perceber que as humanidades em nada se alinham com a governabilidade existente no neoliberalismo, uma vez que, como citado pelos autores, o capitalismo cognitivo não deseja uma moldagem definitiva do corpo como ocorria no capitalismo industrial, mas sim um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes.

Isso nos remete à afirmação de Oliveira (2019, p. 611), cujo autor ressalta que “o ensino médio integrado tal como atualmente se apresenta, não tem alcançado com êxito o projeto de formação ampla e integrada dos alunos, mas apenas a sistematização de um determinado conjunto de informações”.

Com isso, o trabalho como princípio educativo também é prejudicado, uma vez que a formação oferecida passa a ser excessivamente tecnicista, atendendo apenas às demandas imediatistas do mercado de trabalho e não promovendo uma formação mais ampla que de fato integre os diversos saberes que possam levar a uma formação para o mundo do trabalho.

Inclusive, as críticas feitas por Nussbaum (2015) também convergem para a realidade dos ensinos integrados no Brasil. A autora questiona: "Que tipo de educação o modelo antigo de desenvolvimento preconiza?" (Nussbaum, 2015, p. 20). Em resposta a essas informações, a autora conclui que

a educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia. A igualdade de acesso, porém, não é extremamente importante; um país pode muito bem crescer enquanto os camponeses pobres continuam analfabetos e sem dispor dos recursos básicos de informática, como demonstram os acontecimentos recentes em muitos estados indianos (Nussbaum, 2015, p. 20).

Para além disso, deve-se lembrar do discurso de Modernidade Líquida, de Zigmund Bauman, sendo perceptível que não só o ensino integrado, mas também a educação mundial estão pautados no imediatismo, na formação para o mercado do trabalho e no consumismo exacerbado, priorizando o *ter* em detrimento do *ser*. Logo, "o fomento à resistência e o espírito crítico dentro da educação, aliados à crença de que a juventude possui capacidade criativa e de apropriação de novas ideias, são peças-chave para a 'revolução cultural' vislumbrada por Bauman" (Pontes, 2014, p. 104). Com isso, a formação deveria incluir uma perspectiva crítica que permita aos estudantes entenderem não apenas suas funções no mundo do trabalho, mas também suas responsabilidades e papéis na sociedade.

Há de se considerar, também, que, assim como em outras disciplinas das Ciências Humanas, a História traz consigo a possibilidade de o educando compreender as transformações sociais e culturais, podendo interferir no mundo em que vive a fim de transformá-lo. Ao promover a integração da disciplina de História às disciplinas profissionais, é possível que haja uma potencialização na formação integral dos educandos, preparando-os não só para o mundo do trabalho, mas para atuarem como cidadãos conscientes e comprometidos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85), esse tipo de formação "trata de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional,

simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Apesar da relevância do ensino de História na EPT, a disciplina enfrenta desafios como todas as outras áreas que fazem parte das Ciências Humanas, os quais vão desde a falta de infraestrutura até a priorização que é dada nos currículos das disciplinas técnicas. No cotidiano, tal aspecto representa menor quantidade de aulas semanais da disciplina, o que pode afetar diretamente o tempo disponível para ministrar conteúdos como os de História Antiga.

Acerca das dificuldades de integração, Alem e Pereira (2016, p. 57), em uma pesquisa que analisou o ensino de História no Instituto Federal da Bahia (IFBA), defendem a ideia de que

a proposta de um ensino técnico profissional orientado pela perspectiva da integração, segundo o que tem levantado a nossa pesquisa no Campus Salvador, não vem se realizando nem no nível do currículo prescrito para os Planos de Curso, nem no do currículo prescrito para a disciplina de História. Os sujeitos professores de História apontam uma série de dificuldades para essa integração, desde institucionais, de formação, como também uma cultura escolar tecnicista que deprecia o ensino das disciplinas das áreas de Humanas nos cursos de educação técnica profissional, o que não se alterou com o Decreto 5.154/04 e com as orientações e os parâmetros decorrentes.

As evidências acima revelam que há uma necessidade de revisão mais profunda no que tange às políticas educacionais e às práticas institucionais, para que seja realizada, de fato, uma integração curricular que contemple um equilíbrio entre a formação técnica e humanística ofertada aos educandos.

Além dessa questão, Silva (2016) elencou cinco desafios enfrentados pelos profissionais de História na EPT.

São eles: 1) demonstrar a importância do ensino de História para a compreensão da dimensão humana do ensino técnico; 2) historicizar e problematizar a hegemonia das áreas de formação técnica e resistir às inúmeras tentativas de tornar o ensino de História apenas instrumento de uma formação limitada ao mercado de trabalho; 3) demonstrar a importância de uma abordagem histórica para a compreensão das transformações do mundo do trabalho e das profissões; 4) construir metodologias e materiais didáticos específicos para o ensino de História no âmbito da educação profissional, do currículo integrado e das distintas modalidades ofertadas; 5) ampliar o diálogo entre a área de História e as demais áreas do conhecimento, visando a sistematizar o que foi feito até aqui, construir novas estratégias de integração curricular, rompendo assim com a lógica hierárquica, disciplinar e histórica que organiza os saberes científicos e escolares (Silva, 2016, p. 43).

Nota-se que o quinto desafio é o mesmo citado por Alem e Pereira (2016) como uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes em suas pesquisas sobre o

IFBA/Salvador. Segundo as autoras, uma das dificuldades “está em estabelecer o diálogo com professores de outras áreas, o que resulta em ações de ensinar fragmentadas, sem a integração esperada para essa modalidade de ensino” (Alem; Pereira, 2016, p. 60). Isso não significa, como as próprias autoras complementam, que iniciativas e experiências não tenham se construído nesse processo, mas que existe uma tentativa de integrar o currículo.

As questões aqui mencionadas demonstram que há muito para ser feito para que haja a superação da divisão entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Logo, é crucial que haja uma articulação entre o conhecimento técnico e humanístico, criando uma reflexão sobre a contemporaneidade e preparando os educandos para o mundo do trabalho.

Em especial, é importante que haja a implementação de formação continuada aos professores da EPT, principalmente que os faça refletir sobre essa modalidade de ensino e que os estimule a realizar projetos integradores que busquem uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, bem como a integração da disciplina de História com outras áreas.

Por fim, para superar essas dificuldades, é necessário também que ocorra uma reavaliação das práticas curriculares, pedagógicas e institucionais, a fim de equilibrar, como dito anteriormente, o ensino humanístico e o ensino técnico, evitando a priorização de um sobre o outro. Dessa forma, a disciplina de História e os professores da área de Ciências Humanas cumprem, de fato, o seu papel de estimular a formação de cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho.

2.4 O ensino de História Antiga no Brasil e a educação omnilateral

No Brasil, o ensino de História Antiga enfrenta diversos desafios, tanto no que diz respeito à elaboração dos currículos e nas abordagens dos livros didáticos quanto no que tange à formação continuada dos professores. Porém, há estudos que comprovam um exponencial crescimento dessa área, principalmente na presença de estudos científicos que vêm sendo realizados. Segundo Silva (2010, p. 146), “a pesquisa de História Antiga no Brasil tem recebido reconhecimento nacional e internacional”.

Apesar de a História Antiga ser uma das áreas fundamentais para a compreensão das origens das civilizações, bem como fornecer reflexões acerca das

questões de alteridade que permeiam as relações sociais, ela só passou a ser mais difundida, no país, a partir da década de 1940. Funari e Carvalho (2007, p. 14) revelam que seria apenas nas últimas décadas do século XX que a História Antiga começou, de fato, a se expandir, primeiro nas universidades mais antigas e centrais, para, aos poucos, atingir as instituições mais modernas.

Durante o período da Ditadura Militar, houve um crescimento expressivo da área, porém, como afirmado por Carvalho e Funari (2007, p. 14), “a História Antiga será vista, no setor universitário, como controle ideológico e, assim, será identificada com a chamada *Direita* política do país”. Dessa forma, houve menos espaço para análises coerentes sobre os processos históricos desse período, levando-a a se pautar num viés extremamente positivista.

O processo de redemocratização brasileira trouxe luz aos pesquisadores que aqui estavam. Ainda de acordo com Carvalho e Funari (2007, p. 1), nos anos 1980, a produção de pesquisadores em Antiguidade não cessou em acompanhar os avanços da historiografia. Na década de 1990, já se tinha uma nova forma de compreender a Antiguidade e seus processos históricos, sociais, econômicos e políticos. Nessa perspectiva,

a partir de meados da década de 1990, com o advento da História Cultural expandindo-se em nível nacional, houve uma multiplicação de Dissertações e Teses influenciadas pelo conceito de representação, o qual, mais tarde, no clarão do século XXI, será articulado à análise do discurso. O respeito pelo trato documental, sua datação e autoria, críticas internas e externas dos discursos, sua linguagem metafórica, enfim, a desconstrução do discurso serão albergados à luz das tropas de reconhecimento da pós-modernidade (Carvalho; Funari, 2007, p.7).

No entanto, a História Antiga, apesar de apresentar, nas últimas décadas, um crescimento exponencial nas universidades brasileiras, ainda apresenta muitos obstáculos a serem transpostos no campo da educação básica, sejam eles de natureza didática, de produção dos livros didáticos, de elaboração de propostas curriculares, sejam também na formação dos professores que afetam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso ocorreu durante os anos de 2015 e 2016, com a elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, embora fosse aguardada por toda a comunidade educacional, sofreu reações contundentes por parte de especialistas da área de História. A primeira versão “foi acusada de *rasgar a*

cronologia histórica, uma vez que optou pela exclusão de algumas áreas da História europeia (Antiga e Medieval).

Devido a esse fato, especialistas da área de História, principalmente os que contribuem para as áreas excluídas, manifestaram-se por meio de inúmeras produções científicas e realizaram um acompanhamento árduo para a modificação da proposta. Além disso, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) se pronunciou quanto a essa primeira versão.

A ausência de referências à História Antiga e à História Medieval foi considerada lacuna inaceitável da Proposta e, não por outra razão, mereceu inúmeras críticas. Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo (ANPUH, 2016).

Nessa primeira versão da BNCC, o ensino de História enfatizou a História do Brasil. Silva (2021), um dos elaboradores da 1ª versão da BNCC, explica que a proposta era focar nos povos indígenas e africanos. Nas palavras do pesquisador, “o Ministério da Educação considerava o nosso trabalho problemático, uma vez que não estaria balizado nos grandes marcos cronológicos da História [...]” (Silva, 2021, p. 198). Além disso, Silva (2021, p. 198) salientou que

tampouco tínhamos mantido o “pudor” de relegar as populações indígenas e africanas/afrodescendentes a papéis subalternizados, como vinha ocorrendo pelo menos desde meados do século XIX, no Ensino do componente curricular.

Com isso, muitos historiadores classificaram a proposta como *brasileira*. A não aceitação dessa lacuna que seria trazida no componente curricular fez com que fosse criada uma *força tarefa* para evidenciar a importância da História Antiga no ensino dessa disciplina. Como aponta Santos (2019, p. 133),

a (não) presença de História Antiga na primeira versão da BNCC intrigou os (as) docentes da área, que reagiram à proposta e passaram a debatê-la a partir de vários meios. [...] O objetivo é tentar compreender quais justificativas foram apresentadas na ocasião para a permanência de História Antiga em um currículo nacional, o que parece ter sido considerado, uma vez que a área apareceu com maior destaque na segunda versão e foi ainda mais amplamente representada no documento final, apesar deste estar longe de ser o ideal.

À época, as razões para se estudar História Antiga foram elaboradas por especialistas da área e por produções acadêmicas. O principal argumento apresentado foi a possibilidade de que os estudantes teriam de compreender as noções de alteridade – concepção distante daquilo que é diferente da própria realidade – e como foram construídas as relações ao longo do tempo. Baseado nisso, Gregori (2020, p. 71) defende que

a inclusão dos povos antigos ao conteúdo escolar justifica-se por seu patrimônio reverenciado, possivelmente pela ideia de história e patrimônio que se possui no Ocidente. Torna-se claro que a questão curricular geral e, em especial, os conteúdos de história, extrapolam questões puramente didáticas e abrem espaço para debates políticos e ideológicos. A perda da História Antiga nas orientações curriculares passa a ser compreendida como a perda de uma tradição, de um legado e, em sentido amplo, de um patrimônio.

Tal episódio mostrou o quanto a primeira versão da BNCC foi redigida sem, no mínimo, abrir espaço para discussões com especialistas da área. É possível notar, para além disso, o quanto os pesquisadores da área não mediram esforços para demonstrar a importância da área e conseguir reverter as ideias da primeira versão da BNCC.

Além das tensões sobre a exclusão de períodos históricos específicos, a própria estrutura da BNCC foi alvo de críticas na época por priorizar uma padronização – o que mais parece atender às exigências burocráticas e avaliativas do que o próprio ensino. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - SN) se posicionou contra “por considerá-la um instrumento centralizador, autoritário, reducionista e de controle dos conteúdos a serem ministrados por professores/as da Educação Básica [...]” (Andes, 2016).⁴

Ao focar demasiadamente em competências e em habilidades mensuráveis, a proposta trouxe também uma homogeneização da Base, negligenciando a importância intrínseca do ensino de História como disciplina formadora (ressalta-se que tal aspecto não foi exclusivo desse componente curricular, mas ocorreu com todos os demais).

Assim, o ensino da História Antiga é importante para que sejam evitados anacronismos e apropriações indevidas. O anacronismo, segundo argumenta Funari (2021, p. 117), “[...] constitui meio privilegiado dessa manipulação, na medida em que

⁴ ANDES. Nota política do ANDES-SN sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Acesso em 10 de abril de 2026, disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2053556448.pdf>.

passado, presente e futuro são misturados, tomando tempos diferentes como iguais". Dessa forma, muitos termos acabam sendo distorcidos, principalmente no que tange à antiguidade, gerando a reprodução de preconceitos e de estereótipos nas sociedades atuais.

Ademais, Funari (2021) traz ainda dois exemplos de como essas distorções contribuem para a disseminação de preconceitos e visões estereotipadas na atualidade. O primeiro deles diz respeito ao racismo. O autor ressalta que, no mundo antigo, não havia nenhum critério racial para justificar a discriminação, a perseguição e a subordinação das pessoas, já que os critérios eram étnicos.

A segunda problematização remete à subordinação das mulheres. A imagem estereotipada das mulheres gregas como reclusas e submissas em nada tem a ver com a realidade histórica. As representações artísticas da época – que podem ser encontradas nos artefatos históricos – revelam que o papel das mulheres daquele período era diverso, aspecto que contrapõe totalmente a visão simplificada que frequentemente tem prevalecido.

Além dos anacronismos, outro desafio enfrentado pelo ensino de História Antiga é a formação dos professores, fator crucial para que seja oferecido um ensino de História Antiga coerente aos educandos. Muitas vezes, o desafio começa ainda nos cursos de graduação de História espalhados pelo país, os quais acabam por gerar uma lacuna que não contempla essa área.

Inclusive, Oliveira (2013) indica que as 28 universidades que disponibilizaram a grade curricular para sua pesquisa informaram que a História Antiga é conteúdo obrigatório para seus discentes. Porém, o pesquisador salientou que “há uma hegemonia das sociedades gregas e romanas no estudo da antiguidade nas instituições de ensino superior do Brasil. Ou seja, Grécia e Roma são conteúdos considerados legítimos e importantes para a formação básica do historiador” (Oliveira, 2013, p. 30).

Dessa forma, é possível compreender que há uma primazia da Antiguidade dita *Clássica* sobre a Antiguidade Oriental. Essa situação, de alguma forma, pode interferir nos conteúdos que serão ministrados na Graduação. É importante salientar, aqui, que essa primazia não ocorre de forma intencional. Sobre isso, Silva (2010, p. 148) defende que

acreditamos que essa preferência pela Antiguidade Clássica não seja fruto de uma visão eurocêntrica por parte das Instituições [...] com profissionais

altamente capacitados na área. Acreditamos, então, que este fato advenha, primeiramente, da carga horária que é destinada à disciplina, da formação dos profissionais da área de História Antiga no Brasil, em sua maioria com seus mestrados e doutorados na área de estudos clássicos e, principalmente, na enorme dificuldade em estudar o Oriente ainda presente em nosso país, por termos pouca documentação escrita sobre estes contextos traduzidas para as línguas modernas, poucas obras publicadas em português e pela ainda existente dificuldade de acesso às fontes documentais.

Conforme o elucidado, a predominância da antiguidade dita clássica acontece também devido a um conjunto de fatores estruturais. Evidencia-se que limitações como a carga horária reduzida, a predominância de especialistas em estudos clássicos, bem como a escassez de materiais acessíveis sobre o Oriente acabam por restringir o espaço dedicado a essas temáticas.

Para além das questões curriculares, outro desafio está diretamente ligado à elaboração dos livros didáticos. Como se sabe, o material costuma ser a base metodológica dos professores e ele pode conter informações distantes dos resultados das pesquisas acadêmicas recentes. No que tange ao ensino de História Antiga, isso se torna ainda mais preocupante, já que,

nas coleções de História, podemos perceber duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga: ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente (Gonçalves; Silva, 2001, p. 127).

Assim sendo, tendo como base as ideias das autoras, a maioria dos livros apresenta simplificações, já que a função desse material é, de fato, simplificar para que o aluno possa compreender a matéria, porém tais reduções ocorrem com a pretensão de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, porém os conteúdos ensinados são tratados com tamanha negligência que terminam por distorcê-los (Gonçalves; Silva, 2001).

Vale salientar, aqui, que esse processo de criticidade dedicado aos livros passa despercebido aos olhos de muitos dos professores, já que a maioria exerce jornada dupla de trabalho devido à má remuneração, além do fato de que nem todos, como foi visto anteriormente, tiveram acesso a uma formação sólida sobre essa determinada área.

Contudo, embora as análises de Gonçalves e Silva (2001) sejam importantes para o entendimento das falhas estruturais nos materiais didáticos, é necessário considerar que o cenário da elaboração deles passou por transformações

significativas nas últimas décadas. Desde a publicação do estudo das autoras, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consolidou processos avaliativos mais rigorosos, visando sanar essas simplificações e garantir uma qualidade superior às obras distribuídas na rede pública.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) passou a expressar uma preocupação crescente com a qualidade técnica e ética dos livros. Segundo Silva (2012, p. 817) “o programa transformou-se numa Política de Estado que tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras neste começo de século”. Por meio desse processo, o livro didático se tornou um instrumento de qualidade técnica, alinhado às transformações sociais.

Logo, considerando os desafios do ensino de História Antiga, deve-se refletir sobre sua importância, já que esse conteúdo permite ao educando compreender os processos de alteridade que permeiam as relações sociais. Além disso, analisar o outro, a diversidade cultural e o trabalho como construção de toda produção humana colaboram para a construção de uma educação omnilateral que foca em um conhecimento integral do discente.

3 METODOLOGIA

Primeiramente, vale considerar que

a ciência, entendida como conhecimento da natureza e exploração desse mesmo conhecimento, envolve três aspectos básicos: uma história, um método de investigação e uma comunidade de investigadores (Kneller, 1980 *apud* Barth, 2003, p. 179).

Dessa forma, este capítulo aborda a metodologia usada no estudo, para que se alcance a proposta desta investigação.

3.1 Caracterização da pesquisa

Uma pesquisa científica, quanto à sua finalidade, pode-se desenvolver em vários eixos. Nesta investigação, de natureza aplicada, busca-se resolver um problema concreto. Por meio dela, é possível a análise de problemáticas que envolvem o sistema educacional brasileiro, além da possibilidade de intervenções educacionais para a resolução de alguns desses problemas.

Há de se considerar que o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) utiliza metodologias dessa natureza para que seja possível a construção de um produto educacional que colabore para a formação omnilateral daqueles que utilizam o sistema educacional brasileiro.

Assim, vale pontuar que a abordagem da pesquisa em questão é qualitativa, na medida em que analisa discussões e relatos desenvolvidos por participantes do estudo. Segundo Minayo (2014),

o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p. 57).

Com isso, espera-se que a pesquisa em questão não amplie apenas a reflexão sobre o ensino de História Antiga, mas que contribua para um ambiente educacional mais integrado, objetivando a construção da formação omnilateral dos educandos.

3.2 Análise de dados

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), muito utilizada em investigações educacionais. Assim, essa abordagem se mostrou adequada aos objetivos do estudo, por possibilitar uma leitura sistemática, rigorosa e interpretativa das comunicações, contribuindo para a identificação de sentidos, valores e concepções implícitas nas falas dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a fim de atender à abordagem citada, organizou-se o estudo em duas etapas: em um primeiro momento, traçou-se uma relação entre o Ensino de História Antiga e o Currículo da EPT. Para isso, aplicou-se um questionário semiestruturado para que fosse possível identificar de que forma a História Antiga é estabelecida pelo Currículo no IFMG. No questionário, consideraram-se tanto as questões objetivas quanto as discursivas, uma vez que ambas contribuem para a compreensão do objeto de estudo – o ensino de História Antiga no contexto da EPT.

Em seguida, utilizando-se também da aplicação do questionário, buscou-se compreender o que o professor refletiu em sua prática docente sobre o ensino do conteúdo de História Antiga no IFMG.

Conforme argumenta Bardin (2011), a análise de conteúdo se organiza em três diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferências e interpretação. A pré-análise corresponde à fase de organização do material. Nesta etapa, ocorreu à leitura flutuante das respostas, a seleção dos documentos e a formulação das hipóteses que orientaram a categorização dos dados. Inclusive, a leitura flutuante permitiu uma aproximação inicial com os discursos, possibilitando a identificação de temas recorrentes e relevantes.

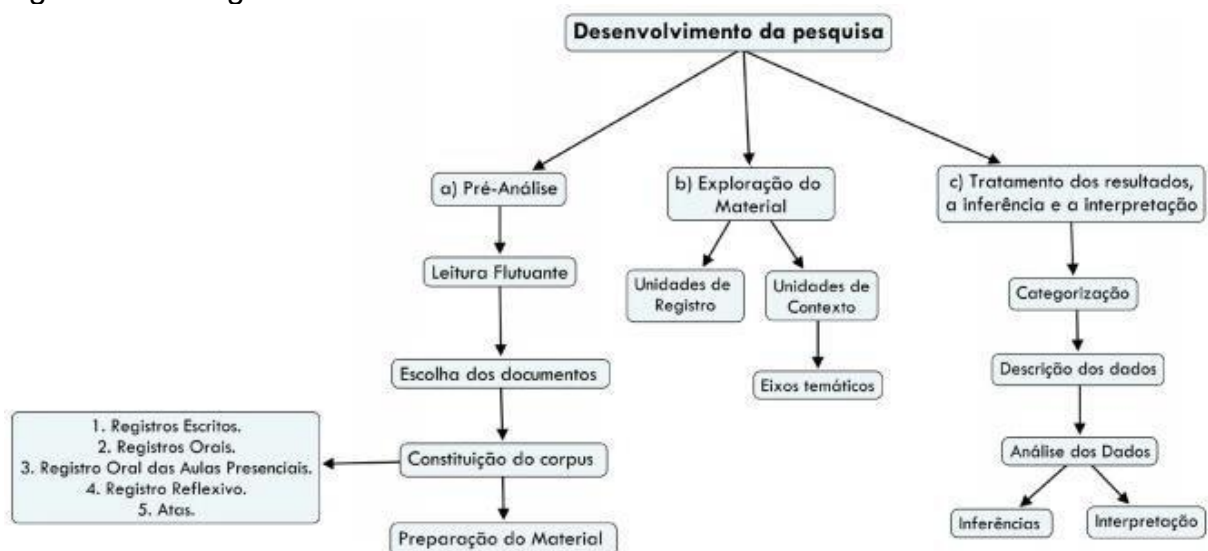
Durante a exploração do material, foram realizadas a codificação, a categorização e o agrupamento das unidades de registro. Nessa fase, identificaram-se as palavras, as expressões e os temas recorrentes elencados nas observações dos participantes, de modo que, com isso, as respostas fossem organizadas em eixos temáticos. Na terceira e última fase, houve a articulação entre os dados e o referencial teórico. Aqui, os resultados foram analisados à luz dos fundamentos da EPT e dos conceitos de trabalho como princípio educativo, educação omnilateral, currículo integrado e práticas didáticas.

Com base na leitura e na organização do *corpus*, houve a necessidade de separar as análises encontradas nas questões objetivas e nas discursivas. Dessa forma, as questões objetivas foram separadas através de 3 blocos temáticos: Percepções sobre a presença e a duração dos conteúdos de História Antiga; Avaliação da importância e da formação adicional para o ensino de História Antiga; e A abordagem dos conteúdos de História Antiga.

Nas questões discursivas, emergiram cinco categorias principais de análise, sendo elas: Temáticas predominantes no ensino de História Antiga; Práticas pedagógicas no ensino de História Antiga; Recursos didáticos utilizados; Relação entre o ensino de História Antiga e as habilidades da BNCC; e Percepções docentes sobre o ensino de História Antiga, considerando a realidade dos *campi* do IFMG.

Essas categorias e blocos temáticos refletem os principais eixos de análise definidos a partir do questionário e dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. Há de se considerar que a separação do que se encontrou nas questões objetivas e discursivas foi realizada para que o processo da análise ocorresse de forma mais objetiva e clara possível, possibilitando assim um entendimento mais fácil do percurso metodológico. A Figura 1, a seguir, ilustra o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Figura 1 - Fluxograma de Análise de Conteúdo



Fonte: Mendes e Miskulin, 2017, p. 8.

Portanto, a análise aqui desenvolvida possui caráter qualitativo, interpretativo e crítico, buscando compreender como o ensino de História Antiga ocorre nos *campi*

do IFMG, analisando as percepções dos docentes sobre esse conteúdo, suas práticas pedagógicas, seu alinhamento com a BNCC e como esses aspectos se relacionam com os princípios da EPT.

3.3 Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada nos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A opção por esses *campi* se justificou pela inserção da pesquisadora no contexto institucional de um deles, o que favoreceu a divulgação do estudo e o acesso mais eficaz aos participantes. Além disso, a delimitação aos *campi* do IFMG ocorreu devido a um recorte necessário que uma pesquisa de pós-graduação possui.

Em 2019, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possuía mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a 22 escolas técnicas associadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

Em relação ao IFMG, pode-se salientar que, atualmente, têm-se 18 *campi*. Há, também, o Polo de Inovação no município de Formiga – MG, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) em 2015. A Figura 2, a seguir, mostra a localidade dessas instituições.

Figura 2 - *Campi* do IFMG



Fonte: Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/mapaifmgunidadesnovo.jpg/view>. Acesso em: 25 jan. 2024.

3.4 Participantes da pesquisa

Por ser uma pesquisa educacional que tem, como objetivo, contribuir para a melhoria nas propostas de ensino e, conseqüentemente, na formação humana, foram considerados como critérios de inclusão os docentes de História atuantes nos cursos integrados do IFMG e que aceitaram participar de maneira livre e consciente do estudo, mediante a positiva assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram considerados como critérios de exclusão os citados acima que não desejaram participar da investigação ou mesmo que tiveram alguma discordância em relação ao TCLE.

Os contatos de *e-mail* dos participantes da pesquisa foram obtidos por meio de uma pesquisa minuciosa em cada uma das páginas dos *campi* do IFMG. Essa seleção colaborou para que o questionário fosse enviado apenas aos professores de História dessas instituições, sem distinção entre docentes efetivos e substitutos.

3.4.1 Comitê de Ética de Pesquisa

A submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) foi necessária, pois a pesquisa envolveu seres humanos como participantes e como validadores do produto educacional. O envio do Projeto de Pesquisa é feito por meio da Plataforma Brasil, base nacional e unificada que possui o controle de todas as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos em seus diferentes estágios. Nesse sentido, a pesquisa possui como Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) o seguinte código: 82500724.0.0000.0293.

Como a presente pesquisa visa compreender como o processo de ensino do conteúdo de História Antiga se relaciona, na prática, com o Currículo do IFMG, foi necessária a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.5 Instrumentos da pesquisa

Nesta investigação, realizou-se a aplicação de um questionário que foi composto por questões semiestruturadas (objetivas e discursivas). Para a construção das questões objetivas, foi utilizado o método *Survey* – uma forma de coletar dados e

informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos de maneira objetiva.

Fonseca (2002, p. 33) defende que o método *Survey*

pode ser referido como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características, as ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de um público-alvo, utilizando instrumento de pesquisa, usualmente questionário.

Além disso, esta pesquisa fez uso da escala *Likert* em algumas questões para a mensuração dos dados. Trata-se de uma escala muito utilizada para que uma pesquisa descubra os níveis de intensidade da opinião das pessoas a respeito de um mesmo assunto ou tema. Nela, há inúmeras vantagens que podem colaborar para uma análise mais criteriosa quando se trata de pesquisas na área educacional. Oliveira (2001) explica que “[...] os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância.”

Devido aos riscos e ao anonimato dos dados coletados no questionário, certas medidas mitigadoras foram necessárias para que o participante se sentisse o mais confortável e seguro possível quanto a sua participação, buscando, por exemplo, falar sobre si mesmos e suas experiências, de modo a evitar desconforto.

Quanto à quebra do anonimato, à divulgação de informações e à invasão de privacidade, foi garantido o sigilo em relação às respostas, as quais foram tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Garantiu-se também que o respondente da pesquisa só teria os dados usados na investigação após o aceite do TCLE, que esteve disponível antes do preenchimento do questionário.

O questionário foi aplicado pela plataforma do *Google Forms*. Assim, foi enviado um *e-mail* para cada um dos docentes de História IFMG, convidando-os para participar da pesquisa em questão. O *e-mail* continha uma explicação sobre a importância do estudo e da colaboração de cada um e esclareceu que o formulário ficaria disponível para respostas do dia 26 de maio de 2025 até o dia 21 de outubro de 2025, proporcionando um período amplo para a participação.

Depois da aplicação dos questionários, foi realizado o *download* do arquivo gerado pelo *Google Forms* para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”,

minimizando qualquer prejuízo maior que o participante pudesse ter, gerando mais confiabilidade nesse processo da pesquisa e contribuindo para os aspectos éticos.

Os questionários anônimos são extremamente eficientes a nível de custos, uma vez que possuem baixo valor e têm um alcance maior, além de contribuir de forma sustentável para com o planeta, já que não houve a impressão em folhas de papel. Eles são práticos, rápidos e possuem uma grande dimensionalidade, fazendo com que qualquer participante, em qualquer ponto geográfico do mundo, consiga respondê-lo. Esse questionário, feito de maneira anônima, amplia o conforto de quem responde, torna a comunicação mais privada e encoraja os participantes a responderem com verdade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção concentra a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, visando compreender, de forma mais aprofundada, as percepções e práticas dos docentes de História dos *campi* do IFMG em relação ao ensino de História Antiga.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário, enviado por *e-mail*, a 35 docentes, os quais aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura das condições do TCLE. Apesar de um amplo período, conforme mencionado anteriormente, dos 35 docentes que receberam o questionário, a pesquisa obteve retorno de apenas 11, isso correspondendo a 30% dos docentes de História dos *campi* do IFMG.

Inicialmente, a análise partiu dos dados das questões objetivas, permitindo uma visão mais direta das respostas dos participantes. Buscou-se compreender a presença e a duração dos conteúdos de História Antiga em sua prática pedagógica, bem como a avaliação da importância e da formação adicional para o ensino desse conteúdo.

Em seguida, foram examinadas as questões discursivas, as quais proporcionaram uma compreensão mais aprofundada acerca do ensino de História Antiga, levando a compreensão dos principais temas abordados pelos docentes em suas aulas, as práticas pedagógicas, os recursos utilizados, o alinhamento com a BNCC e suas percepções sobre o ensino desse conteúdo em seu *campus*.

4.1 Análise das questões objetivas

Dedica-se, aqui, à análise dos resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário anônimo e semiestruturado, com ênfase nas questões objetivas. Utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, foi realizada uma pré-análise das respostas obtidas e uma leitura flutuante destas, a fim de que houvesse um reconhecimento dos dados. Posteriormente, houve a exploração do material, com categorização, descrição dos dados, interpretação das informações e inferências. Dessa forma, as questões objetivas foram separadas em blocos temáticos.

As questões objetivas levaram em consideração as percepções dos docentes sobre a presença e a duração do ensino do conteúdo de História, além da avaliação da importância e da formação adicional para o ensino de História Antiga. Por fim,

buscou-se observar quais abordagens utilizadas para o ensino do conteúdo de História Antiga e a utilização dos livros didáticos como recurso a esse ensino.

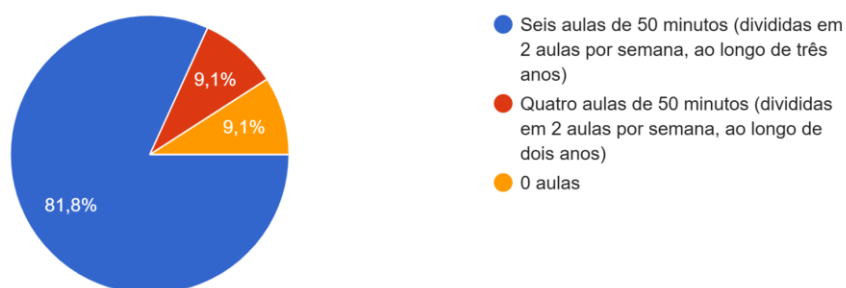
Com base nos resultados obtidos, foi possível identificar uma diversidade das percepções e das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes. As respostas, em sua maioria, apontaram que há a presença do ensino do conteúdo e que esta acontece de forma suficiente. Por meio dos dados, destaca-se, também, a importância do ensino do conteúdo de História Antiga para a formação dos educandos. Quanto às abordagens, houve uma mescla entre a temática e a cronologia, além do uso de projetos integrados para o ensino desse conteúdo. Em relação à utilização dos livros didáticos, observou-se que, em sua maioria, eles não são o maior suporte para a prática pedagógica desse conteúdo.

4.1.1 - Bloco 1: Percepções sobre a presença e a duração dos conteúdos de História Antiga

Figura 3 - Duração e presença da disciplina de História nos cursos⁵

01) No total, considerando todo o ensino médio, quantas aulas especificamente de História são oferecidas nos cursos em que você atua?

11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

A Figura 3 revela que as aulas são ofertadas, em sua maioria, em seis turnos de 50 minutos (divididos em 2 aulas por semana, ao longo de três anos). Em seguida, com 9,1%, há a oferta da disciplina em quatro turnos de 50 minutos (divididos em 2 aulas por semana, ao longo de dois anos). Por fim, 9,1% dos respondentes disseram não haver oferta da disciplina específica no curso. Nesse último caso, inferimos que

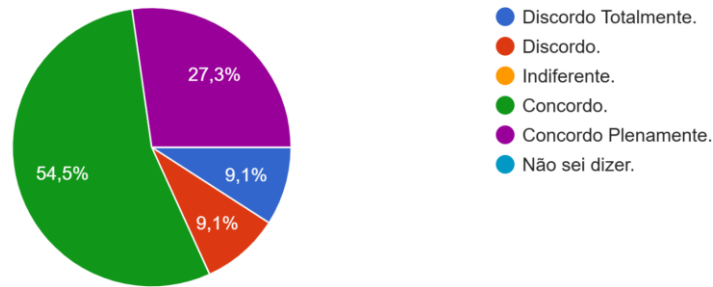
⁵ Os dados do gráfico 1 estão incongruentes e o participante pode ter se confundido na resposta. A disciplina de História é um componente curricular obrigatório. Como o questionário é completamente anônimo para assegurar os participantes, a pesquisa não teve como rastrear essa informação.

os conteúdos de História devem estar inseridos em uma disciplina mais ampla, como “Ciências Humanas”, por exemplo.

Figura 4 - A presença da História Antiga nas ementas da disciplina de História

02) No seu campus, as ementas das disciplinas de História do Ensino Médio Integrado contemplam conteúdos de História Antiga?

11 respostas



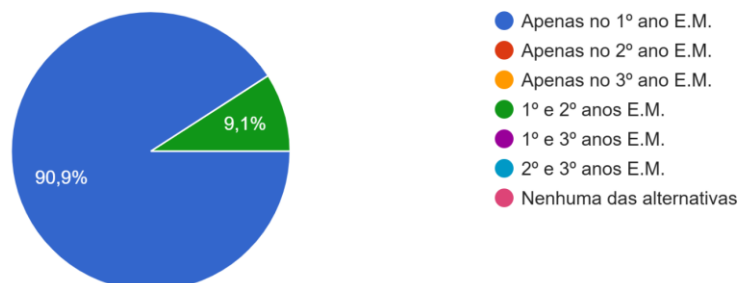
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

A Figura 4, que dialoga sobre a presença, nas ementas do conteúdo curricular, da História Antiga, evidencia que a maioria, ou seja, 81,8% dos docentes concordam que a temática é presente. Desses, 54,5% concordam e 27,3% concordam plenamente que as ementas contemplam esse conteúdo. Por outro lado, 18,2% dos docentes discordam da afirmativa sobre a presença desse conteúdo em seu *campus*. Desses, 9,1% discordam e 9,1% discordam plenamente.

Figura 5 - Anos em que são ensinados os conteúdos de História Antiga

03) No seu campus, os conteúdos de História Antiga são ensinados em quais anos do Ensino Médio?

11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Com relação aos anos do ensino médio em que são ensinados os conteúdos de História Antiga, a Figura 5 indica uma forte concentração no primeiro ano do Ensino Médio. De acordo com as respostas, 90,9% afirmam que esse conteúdo é ensinado apenas no 1º ano. Os outros 9,1% indicaram que esses conteúdos são ensinados nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Por outro lado, não houve nenhum registro que apontasse que o conteúdo seja abordado no 3º ano, o que levanta reflexões sobre a integração das etapas no Ensino Médio Integrado.

Esse cenário indica o predomínio de um ensino com características cronológicas, ou seja, que segmenta a disciplina em etapas específicas, sem promover uma visão mais integrada e contínua. Assim, para que haja um desenvolvimento pleno aos educandos, seria importante ajustar a distribuição desse conteúdo, em vez de concentrá-lo apenas na primeira etapa.

Figura 6 - Duração do ensino de História Antiga

04) Qual a duração aproximada do ensino dos conteúdos de História Antiga no seu campus?
11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Na Figura 6, discute-se acerca da duração aproximada do ensino dos conteúdos de História Antiga – e esta sugere uma grande diversidade. Isso porque 36,4% disseram que a História Antiga é abordada durante um mês em seu *campus*. Outros 27,3% inferiram que o conteúdo é trabalho por um trimestre. Em seguida, 9,1% revelaram que a disciplina é abordada por um semestre. Por fim, das opções dadas pela pesquisa 9,1% dos respondentes não sabiam dizer qual é a duração, já que o conteúdo é abordado de forma interdisciplinar.

Por se tratar de um questionário semiestruturado aplicado por meio da plataforma *Google Forms*, o estudo possibilitou que os participantes pudessem inserir

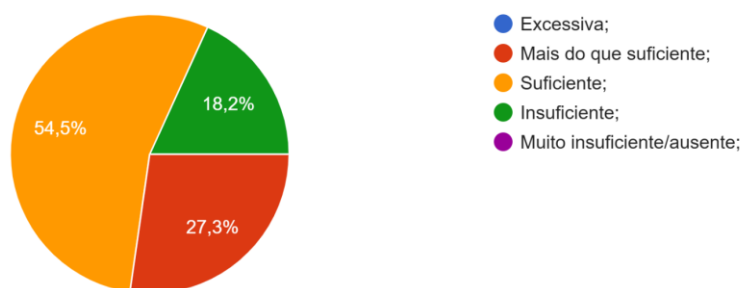
alternativas de acordo com a sua realidade, podendo optar pela alternativa “outro”. Em se tratando dessa pergunta, 18,2% dos participantes optaram por essa alternativa e deixaram registradas suas percepções sobre a duração desse conteúdo.

Um dos participantes inseriu a seguinte análise: “Sou novo no campus. No campus anterior eu não ministrava. Mas nesse, separei 3 semanas para discutir História arqueológica (mundo e brasil) e 3 semanas para trabalhar história antiga propriamente dita (mesopotâmia à roma)”. O outro participante disse: “A duração está relacionada à organização de projetos que levem a essa reflexão espaço temporal”.

Posteriormente, foi perguntado aos participantes qual a percepção deles sobre a duração do ensino de História Antiga, especificamente no seu *campus*. A Figura 7, a seguir, elucida as seguintes respostas.

Figura 7 - Percepção da duração do ensino de História Antiga

05) Sobre a duração aproximada do ensino dos conteúdos de História Antiga no seu campus, você julga:
11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

A partir da análise da Figura 7, percebe-se que os participantes consideraram que a duração dos conteúdos de História Antiga é suficiente ou mais que suficiente. 54,5% consideraram ser suficiente. Em seguida, 27,3% disseram que é mais do que suficiente e, por fim, 18,2% consideraram ser insuficiente.

Com base nos dados apresentados neste bloco, pode-se perceber que há uma percepção favorável quanto ao ensino de História no contexto dos cursos oferecidos pelo IFMG. A maioria deles oferece esse conteúdo dividindo-o em seis aulas semanais, sendo duas aulas por semana, ao longo de três anos. Além disso, a maioria dos participantes da pesquisa reconheceu que há a presença do conteúdo de História

Antiga na ementa, embora uma pequena parcela discorde disso, demonstrando que alguns desafios precisam ser solucionados quanto a esse conteúdo.

Um deles ficou elucidado na pesquisa – a concentração desse conteúdo apenas no primeiro ano do Ensino Médio. Tal cenário não converge com o conceito de educação integrada, uma vez que esta pretende tornar inseparável a educação profissional da educação propedêutica. Inclusive, para que isso pudesse existir, os próprios livros didáticos teriam que ser alterados, trazendo uma abordagem mais temática e menos cronológica.

Segundo Ciavatta (2005, p. 2), “a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, a ausência desse conteúdo em outros períodos evidencia a fragilidade do processo de integração curricular que deveria existir dentro da EPT.

Além disso, essa concentração pode limitar a continuidade, o aprofundamento e a percepção das questões de alteridade. Nas palavras de Funari (2004, p. 5), “partindo das aporias do cotidiano de nossos estudantes, pode-se chegar à Antigüidade de forma não apenas lúdica e prazerosa, como também e principalmente, significativa para a vida desses jovens”. Nessa lógica, a abordagem do conteúdo de História Antiga, ao longo desse processo de formação, pode contribuir significativamente para a educação omnilateral desses educandos.

Quanto à duração do ensino desse conteúdo, houve uma diversidade de dados que indicam que ele acontece num período de um a três meses, a depender do planejamento pedagógico de cada docente. A maioria dos participantes da pesquisa acredita que a duração aproximada para o ensino do conteúdo é suficiente, ou mais que suficiente.

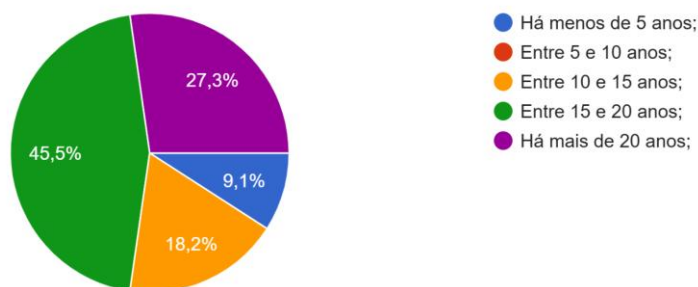
Esses resultados destacam a importância de se refletir sobre uma abordagem de ensino de forma mais integrada e contínua ao longo de todo o processo de formação dos educandos do Ensino Médio Integrado do IFMG. Tal processo contribuiria para um ensino de História Antiga mais crítico e reflexivo, promovendo assim uma formação omnilateral.

4.1.2 Bloco 2: Avaliação da importância da formação continuada para o Ensino de História Antiga

Figura 8 - Conclusão do curso de Licenciatura em História

14) Há quanto tempo você concluiu seu curso de licenciatura em História?

11 respostas



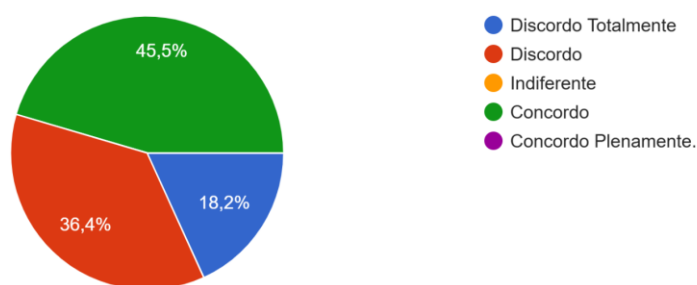
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

De acordo com a Figura 8, os dados sugerem uma diversidade quanto ao tempo de formação do corpo docente de História. 45,5% dos participantes da pesquisa concluíram o curso entre 15 a 20 anos atrás e 27,3% concluíram há mais de 20 anos. Entre os participantes, 18,2% concluíram entre 10 e 15 anos, e uma pequena parcela, 9,1%, licenciou-se há menos de 5 anos.

Figura 9 - Formação acadêmica e percepção sobre o conteúdo de História Antiga

13) Em relação à sua formação acadêmica (graduação e pós), você considera que recebeu capacitação adequada e suficiente para ministrar os conteúdos relacionados à História Antiga?

11 respostas



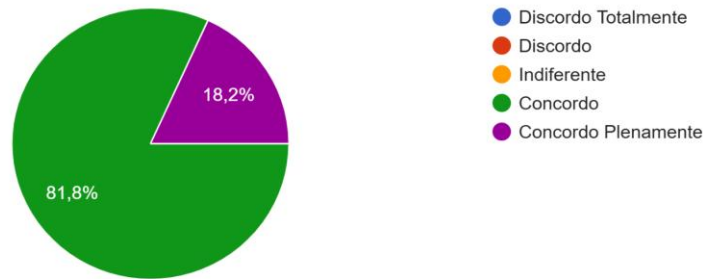
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Quando perguntados sobre a formação acadêmica (graduação e pós), a maioria disse concordar ou concordar plenamente que recebeu capacitação adequada e suficiente para ministrar os conteúdos de História Antiga. Dos

participantes, 45,5 % concordam e 18,2% concordam plenamente com essa afirmação. Apesar de boa parte concordar com essa perspectiva, houve parcela significativa que discordou em ter recebido capacitação adequada, o que compõe 36,4% dos participantes.

Figura 10 - Importância da formação adicional sobre o ensino de História Antiga

15) Você julga importante obter formação adicional sobre o ensino de História Antiga?
11 respostas

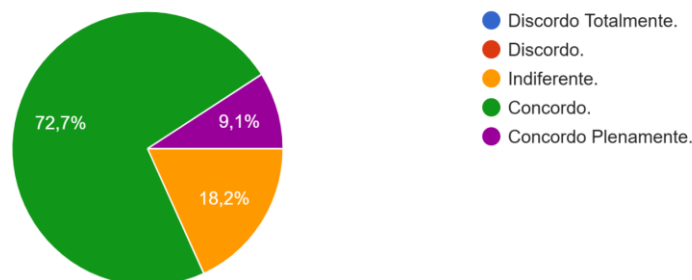


Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Comparando-se a Figura 9 à Figura 10, pode-se perceber que, embora haja divergentes percepções dos respondentes quanto à formação adequada e suficiente sobre o conteúdo de História Antiga, todos julgaram ser importante obter formação adicional sobre o ensino de História Antiga, demonstrando, com isso, a necessidade da implementação de uma formação continuada aos docentes dessa área.

Figura 11 - Percepção da importância do ensino da História Antiga para a formação dos discentes da EPT

11) Você julga o ensino de História Antiga importante para a formação cidadã dos discentes no contexto da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) ?
11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Os dados da Figura 11 revelam que 72,7% dos participantes julgam importante o ensino da História Antiga para a formação cidadã dos discentes da EPT. Além disso, 18,2% julgaram que esse ensino é indiferente para a formação dos discentes, e 9,1% concordaram plenamente com a importância desse conteúdo na Graduação.

Há de se considerar, aqui, como é preocupante notar que, no contexto da EPT, quase um quarto dos docentes não reconhece a importância da História Antiga para a formação cidadã dos discentes. Essa falta de reconhecimento pode afetar diretamente a visão sobre o papel da História Antiga no desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos, além de indicar possíveis lacunas na formação do próprio docente.

Portanto, os dados analisados por esse bloco demonstram que boa parte dos docentes concluiu o curso de Licenciatura em História há entre 15 e 20 anos ou até há mais de 20 anos. Isso evidencia que grande parte do corpo docente já atua no campo da educação há bastante tempo, acumulando experiências no que tange o Ensino de História.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria disse ter obtido qualificação necessária quanto ao ensino de História Antiga. Contudo, 36,4% dos respondentes disseram discordar sobre terem obtido essa instrução. Além desses dados, todos os respondentes concordaram que deveriam receber preparo adicional.

Quanto à importância do ensino de História Antiga, a maioria julga ser importante para a formação cidadã dos discentes. No entanto, 18,2% julgaram ser indiferente, demonstrando, desse modo, que não há uma unanimidade quanto à relevância desse conteúdo. Ao reunir a parcela que respondeu não ter obtido essa formação, bem como ao considerar a totalidade que positivou o interesse em receber formação adicional e, além disso, ao refletir sobre aquela que julgou ser indiferente a importância do ensino de História Antiga na formação cidadã dos estudantes, percebe-se que é crucial que se considere a implementação de uma formação continuada.

Segundo Ribas, Martins e Luporini (2008), uma formação continuada não se resume à oportunidade de atualizar conhecimentos, mas sim à possibilidade de reformular atitudes que permitam utilizar o conhecimento de forma diferenciada, consciente e produtiva.

Dessa forma, o processo contínuo de aprendizagem – cujo corpo docente é inserido – permite que este elabore práticas inovadoras e adaptadas e que possa

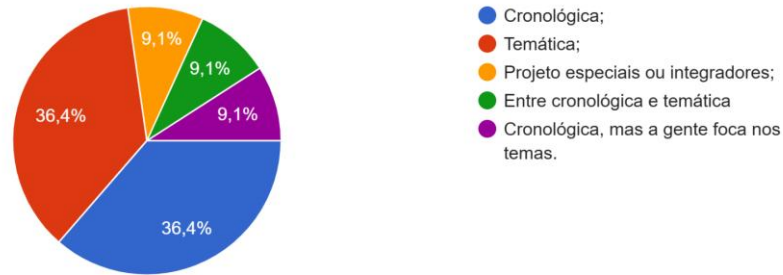
convergir com as demandas da EPT, buscando uma educação integrada e omnilateral.

4.1.3 Bloco 3: A abordagem dos conteúdos de História Antiga

Figura 12 - Abordagem dos conteúdos de História Antiga

07) No seu campus, os conteúdos de História Antiga são ensinados de que forma?

11 respostas



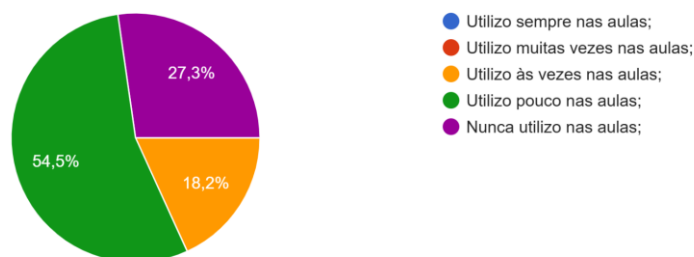
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Quanto à maneira como são ensinados os conteúdos de História Antiga, houve uma diversidade entre os métodos de ensino. Com os mesmos índices de 36,4%, os participantes disseram trabalhar o conteúdo de forma cronológica e, na mesma porcentagem, os professores trabalham o conteúdo de forma temática. Contando com a resposta inserida por um participante na alternativa “Outro”, em que este respondeu “*Cronológica, mas a gente foca nos temas*”, 18,2% trabalham entre cronológica e temática. Por fim, 9,1% abordam os conteúdos por meio de projetos especiais ou integradores.

Figura 13 - Utilização dos livros didáticos na prática docente

09) Em que medida o livro didático adotado pelo seu campus tem sido adotado como uma ferramenta na prática docente de ensino especificamente de conteúdos de História Antiga?

11 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Em relação à adoção do livro didático como ferramenta na prática docente, especificamente nos conteúdos de História Antiga, os participantes, em sua maioria (54,2%), disseram utilizar pouco nas aulas, outros 27,3% disseram nunca utilizar nas aulas, e 18,2% afirmaram utilizar às vezes o livro. Esses dados mostram que os livros didáticos, nos *campi* do IFMG, não são utilizados com muita frequência para o ensino dos conteúdos de História Antiga.

Infelizmente, não foi possível inferir as razões para o pouco uso, já que os livros didáticos não eram objeto primordial da pesquisa. No entanto, esses dados parecem convergir para o baixo uso dos livros por parte dos professores. Nas palavras de Cerri, Costa e Salis (2024, p. 7, tradução nossa) “[...] embora o livro didático tenha uma presença generalizada na prática escolar, ele está subordinado ao discurso do professor”. Tal cenário evidencia que a utilização desse recurso não depende da sua disponibilidade, mas também da disposição do docente em integrá-lo de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Observando os dados obtidos nesse último bloco temático, é possível perceber que o ensino da História Antiga, nos *campi* do IFMG, vem sendo perpassado pela abordagem temática, em que se constrói um mundo de possibilidades para a abordagem dos conteúdos de História Antiga quando os temas são escolhidos. A utilização dessas áreas permite a problematização de diversas questões que contribuem para uma formação mais crítica e mais reflexiva por parte dos discentes. É importante lembrar, aqui, que se voltar para o presente (na escolha dos temas) não implica necessariamente deixar o passado de lado, sem utilizar anacronismos ou se apropriar indevidamente de determinados conceitos. Pereira e Graebin (2010, p. 174) defendem que

a História Temática não propõe que os problemas da atualidade do estudante na sala de aula implique abandonar o passado como objetivo privilegiado da disciplina História, mas supõe que o estudante poderá olhar para o seu tempo como resultado das injunções políticas que se deram no passado e como uma das alternativas que, em função de um intrincado jogo de forças, superou outras possibilidades, estabelecendo-se como o solo predominante a partir do qual hoje produzimos nossos modos de vida.

Diante desses dados e da contribuição de uma abordagem temática no ensino de História, fica evidente que o ensino de História Antiga, realizado também dessa forma, contribui não só para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, como também promove uma visão mais crítica e mais reflexiva dos períodos da Antiguidade.

Embora a utilização de temas para o ensino de História Antiga contribua significativamente para a ampliação de conhecimentos ligados à aprendizagem, a não utilização frequente dos livros didáticos, nos *campi* do IFMG, demonstra um processo inverso. Como defende Funari (2004, p. 4), “os livros são sempre bons, até mesmo os piores livros didáticos. Afinal, leitores ativos, críticos podem ser estimulados a desconstruir qualquer discurso”.

Com base nisso, infere-se que a utilização dos livros didáticos deve ser repensada, pois, além de ser uma ferramenta para a prática docente, ela também se torna uma fonte para o educando, a qual pode ser questionada, investigada e analisada, contribuindo para uma formação mais contextualizada aos discentes do Ensino Médio Integrado do IFMG.

4.2 Análise das questões discursivas

Primeiramente, há de se considerar que, assim como nas questões objetivas, as informações dissertativas também passaram por uma pré-análise e por uma leitura flutuante. Em seguida, ocorreu a exploração dos dados, quando foram identificadas as recorrências temáticas. Por fim, procedeu-se à interpretação e às inferências dos resultados, articulando-os com os referenciais da EPT.

As respostas provenientes das questões discursivas colaboraram para uma compreensão aprofundada da forma como o conteúdo de História Antiga é abordado nos *campi* do IFMG, observando o currículo. Por meio dessa análise, houve a categorização das questões discursivas em cinco partes, que estruturam toda esta seção.

Essa análise revelou que o ensino do conteúdo de História Antiga nos *campi* do IFMG apresenta avanços significativos, principalmente no que tange à diversidade das temáticas e às práticas pedagógicas. Entretanto, alguns desafios ainda persistem, como a limitação do tempo para o ensino desse conteúdo, a fragmentação curricular e a ausência de integração plena entre os princípios da EPT e a práxis docente.

Partindo dos princípios da técnica Análise de Conteúdo, realizou-se a compreensão dos significados implícitos das falas dos participantes desta pesquisa, evidenciando tanto suas intenções com uma formação adicional quanto às condições concretas de trabalho que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram para a necessidade de se fortalecer a formação continuada aos

citação das palavras como “África”, “Mesopotâmia”, “Mulher”, “Américas” e “Cidadania”.

Além da nuvem de palavras, desenvolveu-se um quadro que ilustra a resposta de cada participante da pesquisa. O Quadro 1, a seguir, aponta para algumas tendências quanto aos temas abordados no ensino de História Antiga nos *campi* do IFMG.

Quadro 1 - Resposta sobre os temas abordados sobre o conteúdo do ensino de História Antiga

Resposta sobre os temas abordados sobre o conteúdo do ensino de História Antiga	
Participante 1	“Sociedades gregas e romanas”.
Participante 2	“As estruturas das sociedades antigas. A economia. O papel das mulheres nas sociedades. O surgimento da filosofia e seus benefícios para a sociedade. Política”.
Participante 3	“Origens da Humanidade; Mesopotâmia e Egito na Antiguidade; O Oriente na Antiguidade: China, Índia e Japão; Fenícios e Hebreus na Antiguidade; Grécia Antiga; Roma Antiga; Povos Africanos Antigos; Povos originários do continente americano”.
Participante 4	“Democracia Ateniense; República Romana; África Antiga (Egito, Axum e Kush); Cristianismo”.
Participante 5	“Pólis grega, cidadania, Roma Antiga, formação do Império Romano, Queda do Império Romano”.
Participante 6	“mulher na antiguidade e democracia”.
Participante 7	“Democracia ateniense e as diferenças com a atual. Povos Mesopotâmicos. Povos Sumérios. O império Romano. A filosofia”.
Participante 8	“Civilizações Hidráulicas (Mesopotâmia, Egito), História da Grécia e História de Roma”.

Participante 9	“A Revolução Agrícola; o sedentarismo; o desenvolvimento da "civilização" (Estado, ciência, sistemas de crença, arte, organização social e política, o trabalho); os Estados Teocráticos; a centralidade da agricultura e a relação humanos e natureza; o mediterrâneo como a "conexão" das civilizações antigas; as práticas comerciais, o desenvolvimento da escrita; as cidades-estados; a servidão coletiva e o escravismo na antiguidade”.
Participante 10	“Cultura e política - divisões cronológicas, questões tecnológicas e heranças culturais e políticas (escrita, religião, democracia, cidadania senado, etc.)”.
Participante 11	“África, povos asiáticos, Américas e Grécia e Roma”.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ao observar a nuvem de palavras e o quadro com as transcrições das respostas, é perceptível que os temas mais abordados estão envolvidos na perspectiva de compreensão dos processos históricos relacionados às estruturas sociais e políticas, além de algumas respostas citar vários povos e civilizações. Isso demonstra que os docentes se preocupam em promover aos educandos uma visão de como as sociedades antigas funcionavam ou se estruturavam.

Porém, ao analisar esses temas para a promoção de uma educação omnilateral que aguace o senso crítico e que valorize as questões de alteridade nos educandos, faz-se necessário questionar se essas abordagens contemplam a diversidade dos processos que ocorreram nesse período.

Apesar de algumas respostas incluírem temas de civilizações como a África, os Sumérios, as Américas e a Ásia, a maioria (7 de 11) das respostas citou as civilizações Gregas e Romanas e suas estruturas. É importante que se deixe claro, aqui, que não há problema algum em ensinar sobre essas civilizações, mas que a compreensão do passado não aconteça de uma forma em que apenas as narrativas dos grandes impérios e de suas realizações prevaleçam. Afinal, ao se considerar o ensino de História Antiga e a seleção de temáticas para as aulas, é crucial que os docentes reflitam que o mundo antigo engloba também África e Ásia.

Em algumas ocasiões, o ensino de História Antiga foi criticado por supostamente contribuir para o eurocentrismo, porém o uso da História Antiga pode colaborar para a compreensão da complexidade que existia na antiguidade. Leite (2016, p. 1317) defende que o ensino de História Antiga possibilita que o educando tenha consciência de seu passado e traga reflexões sobre o seu presente, possibilitando, com isso, a criação da consciência de seu lugar no mundo. Inclusive, a autora menciona que a “Antiguidade tem um papel fundamental, pois demonstra para o aluno que no passado existiu culturas que são totalmente diferentes das de hoje, auxiliando no processo de aprendizagem da pluralidade” (Leite, 2016, p. 1317).

Por falar em pluralidade no processo de aprendizagem, duas respostas chamaram bastante atenção por exprimirem a preocupação de abordar a temática da mulher na antiguidade. Os participantes 2 e 6 deram as seguintes respostas: “As estruturas das sociedades antigas. A economia. O papel das mulheres nas sociedades. O surgimento da filosofia e seus benefícios para a sociedade. Política.”/ “mulher na antiguidade e democracia”.

Baseado nas informações dos docentes, percebe-se que a iniciativa destes em propor temas que exploram a diversidade do mundo antigo reflete um compromisso com uma educação mais inclusiva. Ademais, a narrativa sobre o papel das mulheres nas sociedades antigas, muitas vezes marcada pela ideia de submissão, ainda persiste atualmente. Portanto, voltar ao passado pode desconstruir essa visão que, durante muito tempo, se manteve hegemônica.

Tendo como mote as ideias de Funari (2021), no mundo romano, há muitas evidências do empoderamento das mulheres, especialmente ao se analisarem a forma de grafites, de pinturas e de cartas – nessas últimas, aparecem mulheres poderosas, cultas, letradas e até donas de empresas. Logo, ao abordar essa temática, o docente possibilita ao educando a construção de uma nova narrativa que mostra o empoderamento das mulheres em sociedades patriarcais, contribuindo para que o estereótipo de *mulher submissa* não se dissemine nas sociedades atuais; afinal, as coisas não foram sempre assim.

Outra resposta que chamou bastante atenção foi a do Participante 9, o qual, em relação aos temas que são abordados em suas aulas, afirmou o seguinte: “A Revolução Agrícola; o sedentarismo; o desenvolvimento da “civilização” (Estado, ciência, sistemas de crença, arte, organização social e política, o trabalho); os Estados Teocráticos; a centralidade da agricultura e a relação humanos e natureza; o

mediterrâneo como a "conexão" das civilizações antigas; as práticas comerciais, o desenvolvimento da escrita; as cidades-estados; a servidão coletiva e o escravismo na antiguidade”.

Nota-se, por meio da resposta do participante, que há uma preocupação em abordar a História Antiga de forma interdisciplinar e diversa, com temáticas que envolvem os aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos. Além disso, há um cuidado em compreender a relação dos humanos com a natureza. Porém, o que chamou a atenção para essa resposta foi o fato de ela ter citado a questão do escravismo na antiguidade – e por ter sido a única resposta que citou tal temática.

Essa menção desperta um olhar instigante por se tratar de um tema que possui inúmeras interpretações falaciosas, que corrobora a disseminação de anacronismos na atualidade. A escravidão, na antiguidade, costuma ser utilizada como base para explicar a escravidão africana e indígena, gerando, assim, certas assimilações de que o escravismo, nesse período, acontecia seguindo critérios raciais. Funari (2021) nos lembra que “na antiguidade, justificando a discriminação, a perseguição e a subordinação das pessoas, havia estereótipos étnicos, mas nunca critérios raciais, no sentido moderno da palavra”.

Quando o autor defende a ideia de um “sentido moderno da palavra”, chamamos a atenção o surgimento do conceito de racismo, tal qual como o conhecemos atualmente (aquele que inferioriza os outros povos e discrimina os negros). É importante evidenciar, aqui, que tal perspectiva não tem suas raízes na antiguidade, apesar de muitos utilizarem esse período como uma forma de justificar o racismo atual, cujo conceito nasceu de uma leitura abusiva desse período, levando a um exemplo de anacronismo com o mundo antigo e que necessita de certa urgência para se desconstruir.

Abordar essas narrativas – que contam as histórias de resistências minoritárias – revela as possibilidades de compreensão de um passado que vai além da História dos grandes feitos. Refletir a antiguidade sob uma nova ótica promove uma educação crítica, que valoriza a diversidade das civilizações antigas. Dessa maneira, os educandos são levados a compreender que as questões que permeiam períodos remotos não são simples; pelo contrário, são complexas e multifacetadas.

conteúdo (esse em menor evidência). É relevante observar que a EPT tem como objetivo ofertar aos seus educandos uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pelo homem ao longo do tempo, além de considerar o trabalho como princípio educativo.

Em concordância com a Figura 12 desta pesquisa, a palavra “Temas” aparece com certa recorrência, o que aponta para o fato de que essa abordagem é uma das que mais ocorre dentro dos *campi* do IFMG. Além dessa palavra, tem-se o léxico “Sociedade”, que mostra que é mais uma estrutura abordada pelos docentes. Inclusive, as palavras “Texto” “Leitura” demonstram de que forma ocorrem as práticas pedagógicas.

O Quadro 2, a seguir, traz as respostas que foram dadas pelos docentes por meio dessa questão. Com isso, será possível observar em linhas gerais como ocorrem as práticas pedagógicas, segundo os docentes.

Quadro 2 - Resposta sobre as práticas pedagógicas no ensino de História Antiga

Resposta sobre as práticas pedagógicas no ensino de História Antiga	
Participante 1	“Através de recursos tecnológicos. Livros. Quadro. Discussões sobre temas”
Participante 2	“Abordo como as estruturas aconteciam nas sociedades antigas, mostrando semelhanças e diferenças entre elas. A importância da filosofia para os questionamentos existentes até nos dias atuais. A definição de política e como a mesma molda o mundo até hoje.”
Participante 3	“Aulas expositivas dialogadas com uso de imagens e textos.”

Participante 4	“No ano passado, trabalhei com História Antiga com os 1os anos. Iniciei com aula genérica sobre antiguidade e tempo histórico. Dividi a etapa em duas partes: 1ª - Antiguidade Africana; 2ª parte - Antiguidade Greco-romana. Na 1ª parte, foi lecionado na seguinte ordem: 1) Egito Antigo (Governo, Economia, Cultura); 2) Kush; 3) Axum (Sociedade, Governo, Cultura). Na 2ª parte: 1) Grécia antiga (Períodos, Mitologias, Sociedade, Política); 2) Roma (Períodos, Sociedade, formas de governo, Cultura); 3) Cristianismo; 4) Fim do Império Romano do Ocidente (Bárbaros: invasão ou migração?). Em alguns anos, trabalhei com "mulheres na antiguidade". As turmas foram divididas em grupos, que apresentaram trabalhos sobre: Nefertiti, Makeda, Amanirenas, Cleópatra, Hipátia de Alexandria, Safo de Lesbos.”
Participante 5	“Explicar o que é pólis e como era a cidadania na Grécia antiga. Formação do Império e conceitos de cidadania romana.”
Participante 6	“Utilizo música, slides e reportagens.”
Participante 7	“Procuro abordar por temas e tento trazer para a realidade dos alunos para que eles se interessem pelo conteúdo.”
Participante 8	“Trabalho o conteúdo observando as principais características políticas, sociais e econômicas. Quando possível, procuro inserir questões relacionadas à religião e ciência.”
Participante 9	“Minha preocupação maior é transmitir o desenvolvimento das dimensões constitutivas do processo civilizatório. Para tanto, utilizo vídeos, slides, textos complementares sobre os temas mais importantes, trabalhos em grupo e seminários.”

Participante 10	Apresento, inicialmente, uma narrativa da Epopeia de Gilgamesh, no trecho em que Utnapistim é abordado sobre o dilúvio. Dialogamos, abordando a semelhança com o texto hebreu de Noé, apresentando argumentos de historiadores. Abordamos de forma esquemática, conceitos de ocupação do território (crescente fértil) pelos Sumérios, Acádios, Assírios e Babilônios (cultura, política e economia), apresentando interlocuções com o Egito. Em seguida, passamos pelo Egito, abordando de forma esquemática os 3 mil anos e fazendo exercício com leitura de 3 documentos. O domínio macedônio e romano do Egito é mote para voltar e pensar os Gregos e Romanos. Dessa vez, iniciamos os trabalhos lendo documentos de fases políticas das duas civilizações e depois construímos um quadro comparativo. Avaliamos o processo a partir de listas de exercícios e correção das análises documentais. O livro didático fica como sugestão de leitura complementar, mas também indico leituras mais bem desenvolvidas, como reportagens e textos de historiadores/as de divulgação.”
Participante 11	“Sua abordagem tem relação com temas. Por exemplo, trabalho na história.”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As práticas pedagógicas, conforme já evidenciado, são construídas historicamente e, baseado nas palavras de Franco (2016), são carregadas de intencionalidade. Por isso, as práxis devem ser pensadas para convergir com o propósito da EPT – promover a formação de cidadãos críticos perante o mundo do trabalho e valorizar todas as formas de produção e conhecimento.

Apesar das palavras “tecnológicos” ou “tecnologia” não aparecerem com certa evidência na nuvem de palavras, algumas práticas pedagógicas lançam mão desses recursos para que o conteúdo de História Antiga seja lecionado. Isso fica evidente por intermédio das respostas do Participante 1: “Através de recursos tecnológicos. Livros.

Quadro. Discussões sobre temas” , Participante 6 “Utilizo música, slides e reportagens”, e Participante 9 “Para tanto, utilizo vídeos, slides, textos complementares sobre os temas mais importantes, trabalhos em grupo e seminários”.

Com base nisso, percebe-se que a tecnologia, se bem aplicada por meio da elaboração de práticas educativas integradoras, colabora para uma prática pedagógica mais contextualizada e próxima da realidade do educando. Essas estratégias promovem uma integração entre os saberes, estimulam o protagonismo do educando e possibilitam que o processo de ensino passe pelas práticas educativas ativas.

Além da utilização dos meios digitais, é possível observar que os docentes de História do IFMG utilizam as metodologias ativas como forma de contribuir para um ensino de História Antiga cujo educando se envolva com o conteúdo de forma participativa e reflexiva. Esses recursos, na maioria das vezes, fazem com que o educando pense, debata, reflita e construa o seu próprio conhecimento.

Os participantes 4, 9 e 10 exemplificam esse tipo de prática em suas respostas. O participante 4 defende que “[...] as turmas foram divididas em grupos, que apresentaram trabalhos sobre: Nefertiti, Makeda, Amanirenas, Cleópatra, Hipátia de Alexandria, Safo de Lesbos”. Esse tipo de prática coloca o educando como protagonista, uma vez que exige dele um trabalho de pesquisa, em que deverá avaliar, selecionar, organizar e apresentar o tema que foi proposto.

O participante 9 argumentou que, para o ensino do conteúdo de História Antiga, realiza com os educandos “[...] trabalhos em grupo e seminários”. Essas atividades contribuem para a cooperação, integração e comunicação entre os próprios educandos, estabelecendo vínculos de trocas. Inclusive, a realização de seminários fortalece discussões aprofundadas acerca da temática que será apresentada.

A resposta do participante 10 chama atenção, pois, além de estabelecer práticas educativas ativas, ele as descreve incluindo o educando, gramaticalmente. Em toda a análise, são utilizados verbos na 3ª pessoa do plural (“Dialogamos”, “Abordamos”, “Iniciamos”, “Avaliamos” e “Construímos”), o que demonstra que os estudantes fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem.

Para além da utilização dessas estratégias, a abordagem sobre “política” mostra a preocupação dos docentes em possibilitar aos seus educandos a compreensão desse conceito – tão fundamental para a construção das sociedades antigas e atuais; vale pontuar que as práticas pedagógicas são carregadas de

intencionalidade. Pensando que tanto o conteúdo de História quanto os princípios da EPT convergem para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que a EPT visa à educação omnilateral, a presença da abordagem da política no conteúdo de História Antiga é essencial.

Segundo Leite (2016), o ensino do mundo antigo auxilia na formação cidadã do educando, possibilitando uma reflexão sobre a política a partir da compreensão da formação histórica de alguns conceitos essenciais para a vida política atual. Alguns participantes descreveram que, em suas práxis, eles abordam esses conceitos. Ao observarmos também a Figura 5 do subcapítulo anterior, veremos que os conceitos de Democracia e Cidadania se fazem presentes.

Tais abordagens explicam muitos processos históricos, os quais vão desde a Antiguidade até os dias atuais. Vale inferir, aqui, que a Democracia é o regime político mais adotado pelos países do mundo ocidental. Apesar de ter notórias diferenças entre a Democracia exercida na Grécia Antiga e a atual, a compreensão desse processo histórico evita que preconceitos e anacronismos sejam disseminados e que o educando crie uma conexão com a Política atual.

Nesse sentido, ao fazer o uso dessas ferramentas, desperta-se a compreensão de semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e a atualidade, bem como a diferenciação das próprias sociedades antigas. As respostas dos participantes 2 e 10, por exemplo, demonstram isso: “Abordo como as estruturas aconteciam nas sociedades antigas, mostrando semelhanças e diferenças entre elas [...]” “[...] O domínio macedônio e romano do Egito é mote para voltar e pensar os Gregos e Romanos. Dessa vez, iniciamos os trabalhos lendo documentos de fases políticas das duas civilizações e depois construímos um quadro comparativo”. Para além de uma abordagem comparativa, Costa e Aparecido (2023, p. 12) sugerem que

[...] uma abordagem mais interessante poderia enfatizar as formas de participação popular e seus benefícios em Atenas, para despertar questionamentos acerca da ausência desses mecanismos nas democracias contemporâneas, bem como as implicações desse ordenamento excludente nos debates políticos do presente.

Baseado nisso, infere-se que tal processo possibilita que o educando, por meio do conteúdo de História Antiga, observe as características do outro, criando uma consciência crítica que respeite a diversidade cultural. Ao compreender o passado e seus processos históricos, os educandos podem observar que os períodos remotos podem servir de base para a construção de um presente plural, inclusivo e reflexivo.

Aqui, há de se mencionar uma lacuna dentre as respostas. A partir das análises da Figura 5 e do Quadro 1 do subcapítulo anterior, bem como da Figura 6 e do Quadro 2, foi observado que a palavra “trabalho”, como conteúdo abordado pelos docentes, quase não apareceu. As únicas menções se referem ao Participante 9 do Quadro 1, ao dizer sobre: “a Revolução Agrícola; o sedentarismo; o desenvolvimento da “civilização” (Estado, ciência, sistemas de crença, arte, organização social e política, **o trabalho**)” bem como ao Participante 11 do Quadro 2, que defende que: “Sua abordagem tem relação com temas. Por exemplo, trabalho na história”.

Anteriormente, mencionou-se que a EPT defende o trabalho como princípio educativo. Portanto, não abordar esse conceito de forma mais explícita, em que o trabalho seja compreendido como um elemento que estrutura todas as relações dentro de uma sociedade e que a transforma ao longo dos tempos históricos, revela um hiato entre as práticas pedagógicas e os princípios da EPT. Assim, fica evidente a necessidade do ensino das diferentes concepções do trabalho ao longo dos tempos históricos e as suas implicações tanto na antiguidade como na atualidade.

Logo, compreender esse conceito, desde a Antiguidade, pode colaborar para que o educando, inserido no ensino integrado, reflita sobre os processos de transformações ocorridas entre o homem e a natureza, a economia, a política, a cultura e a sociedade.

4.2.3 - Categoria 3 - Recursos didáticos

A terceira categoria teve por finalidade identificar quais recursos ou materiais são utilizados pelos docentes para lecionar os conteúdos de História Antiga. A análise revelou que os *slides*, textos e vídeos são os instrumentos mais frequentes, seguidos por livros paradidáticos, fontes históricas e, em menor proporção, livros didáticos. A seguir, será possível observar a nuvem de palavras criada por meio das respostas dadas pelos docentes que também estão dispostas em um quadro.

	relacionada a determinada mulher, que deveria ser inserida na apresentação.”
Participante 5	“Slides, imagens, mapas, ilustrações”
Participante 6	“slide, projetor e caixa de música”
Participante 7	“Slides.”
Participante 8	“Organizo slides (fico com receio de não organizar as coisas em tempo hábil) e faço anotações no quadro, em geral como mapas mentais.”
Participante 9	“Slides elaborados a partir de livros específicos, vídeos (filmes, documentários e/ou recortes), livros paradidáticos, textos complementares (às vezes disponíveis no livro didático, outras vezes selecionados por mim).”
Participante 10	“Documentos, slides, jogos (jogo real de Ur, senet)”
Participante 11	“Fontes secundárias (textos especializados) e primárias, imagens da materialidade ou manuscritos traduzidos.”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nas palavras de Souza (2007) *apud* Santos e Belmino (2013, p. 3), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Baseado nisso, a nuvem de palavras referente à Figura 16 mostrou que o recurso mais utilizado pelos docentes é o “Slide”. Posteriormente vieram as palavras “Livro”, “Textos”, “Fontes” e “Imagens”.

Por meio das respostas dadas pelos docentes de História do IFMG, podemos perceber que estes utilizam os recursos didáticos para aprimorar ou preparar a aula em que será abordado conteúdo de História Antiga. A resposta do Participante 8 nos mostra a preocupação que ele tem em conseguir organizar uma aula produtiva: “Organizo slides (fico com receio de não organizar as coisas em tempo hábil) e faço anotações no quadro, em geral como mapas mentais”.

Baseado na resposta do Participante 8, o quadro não deixa de ser utilizado, mas o processo desse ensino não gira somente ao redor dele. A utilização do “*Slide*” revela a utilização de um material tecnológico para a oferta de um ensino-aprendizagem diferente do modelo tradicional (quadro e giz). Para além do uso do “*Slide*”, várias respostas contemplaram o uso de outros materiais tecnológicos.

Inclusive, a maioria das respostas do Quadro 3 cita algum material tecnológico ou digital, como vídeo, música, *internet* e plataformas *on-line*. Além disso, o Quadro 2, que demonstrou as práticas pedagógicas, também revelou o quanto a tecnologia é utilizada pelos docentes para o ensino desse conteúdo.

Segundo Santos e Belmino (2013 p. 6), “as novas tecnologias empregadas no processo de ensino, [...] possibilitam maior flexibilidade, criatividade, dinamicidade, interação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa do educando”. Essas ferramentas, de alguma forma, rompem com o modelo tradicional (quadro e giz), aguçando nos educandos a vontade de participar das aulas, possibilitando-lhes a construção do próprio conhecimento.

Ao considerarmos a concepção de educação omnilateral, pautada por Frigotto (2012), fica evidente que a utilização dos recursos digitais pode contribuir de maneira significativa para a formação integral dos educandos. Dessa forma, o uso dessas ferramentas, quando alinhados aos princípios da omnilateralidade, é capaz de contribuir para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Ademais, a utilização de trechos de livros, documentos, fontes primárias e secundárias fortalecem um ensino coerente do conteúdo, desde que bem selecionados. Quanto ao uso de documentos durante as aulas, Neto (2001, p. 155) defende que,

ao analisar as condições de produção de um documento histórico, o professor deve levar o aluno a perguntar quem escreveu aquele documento e a quem ele se destinava. Além disso, ele deve indagar o sentido geral da produção daquele documento. Assim, ele deverá levar em consideração os antecedentes do acontecimento que é registrado no documento e seu sentido geral.

Logo, ao fornecer esses diferentes tipos de recursos, os docentes incentivam os educandos a questionar versões tidas como tradicionais, confrontam informações e compreendem a complexidade do período que está sendo trabalhado. Ademais, possibilitar-se-á, ao educando, o desenvolvimento de habilidades que são necessárias nas outras disciplinas, como interpretação, análise e leitura, além de contribuir para a formação do pensamento crítico.

De acordo com as respostas dadas e com a Figura 13, fica evidente que não há uma utilização frequente dos livros didáticos como um recurso para o ensino de História Antiga. Na nuvem de palavras, aparece o léxico “Livro”, porém esse aparece fazendo menção de livros (não didáticos).

Das 11 respostas, apenas uma citou o livro didático como recurso, mesmo assim com ressalvas, aspecto que fica evidente por meio da resposta do Participante 9: “Slides elaborados a partir de livros específicos, vídeos (filmes, documentários e/ou recortes), livros paradidáticos, textos complementares (às vezes disponíveis no livro didático, outras vezes selecionados por mim)”.

Nessa lógica, percebe-se que a utilização dos livros didáticos deveria ser repensada, já que se trata de uma ferramenta fundamental para organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos recursos mais acessíveis; afinal, na maioria das vezes, ele é entregue aos docentes no começo de um ano letivo. Sobre a importância do livro didático, Romanatto (2004) *apud* Santos e Martins (2011) argumentam que ele ou qualquer outro recurso está condicionado ao uso que o docente faça dele, não somente pelo seu emprego correto, mas por saber explorá-lo em função de se alcançarem os objetivos pretendidos, enfatizando os seus pontos fortes e anulando os fracos.

É importante compreender que a utilização do livro didático não necessariamente precisa ser definitiva; ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não necessita estar somente ao redor dele. Apesar disso, é interessante refletir sobre a sua potencialidade. É por meio dele que é possível a criação de um ambiente no qual os educandos possam debater, questionar e investigar o que nele está escrito. Portanto, o uso de recursos didáticos deve ser visto como uma prática dinâmica, capaz de transformar as práticas pedagógicas para além do currículo.

4.2.4 - Categoria 4 - Alinhamento do processo de ensino aprendizagem do conteúdo de História Antiga com as habilidades da BNCC

Esta categoria buscou compreender como os docentes articulam o ensino de História Antiga às habilidades e às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De modo geral, as respostas dadas pelos participantes evidenciaram duas tendências: a autonomia docente na escolha dos conteúdos e a limitação imposta pela carga horária reduzida.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 561),

a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas [...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética.

Dessa forma, a BNCC trouxe temas fundamentais para serem abordados no Ensino Médio, por meio das competências e das habilidades. Logo, os temas apresentados pelo documento são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Esses temas foram incorporados às competências que norteiam todo o trabalho docente. Conforme consta na BNCC, as competências se dividem da seguinte maneira:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Ao todo, são 6 competências que devem ser aprofundadas pelo docente, por meio de habilidades específicas. As competências 1, 2, 3 e 6 são compostas por seis

Participante 1	“Através das discussões pertinentes sobre o período. Apesar da concentração na parte ocidental tento ensinar outra temas e outras civilizações mas isso acaba se tornando complicado visto que há pouco tempo para realizar esse processo.”
Participante 2	“Procuro seguir aquilo que julgo necessário. Não dá para trabalhar todas as habilidades em nenhum conteúdo.”
Participante 3	“O processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de História Antiga tem sido importante para fazer com que os alunos investiguem causas, elaborem e testem hipóteses sobre a História humana. O conteúdo de História Antiga também ensina a valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais.”
Participante 4	“As habilidades são muito genéricas, o que permite lecionar praticamente qualquer conteúdo histórico, por exemplo: (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). Porém, como praticamente não há explicitação referente à História Antiga no EM, o conteúdo acaba ficando a cargo do docente, que seleciona o que considera mais relevante conforme o contexto escolar. No campus que leciono, consideramos relevante abordar a História Africana (Lei 10639) no contexto da História Antiga.”
Participante 5	“Muitas vezes, trabalhando as habilidades e competências.”
Participante 6	“Tentamos conciliar as habilidades que constam na BNCC com o ensino de História Antiga.”
Participante 7	“Procuro aliar com os conceitos presentes nas habilidades como: política, democracia, filosofia.”

Participante 8	“Procuro sempre convidar os alunos a refletir sobre as bases a partir das quais foram estruturadas a sociedade do tempo presente.”
Participante 9	“Penso que de forma mediada.”
Participante 10	“Nesse processo descrito anteriormente, trabalho as seguintes habilidades EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS105 que se relacionam com a competência 1 da bncc para o ensino médio. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Destaco que esse trabalho não é, exatamente, intencional, mas vem da elaboração pessoal presente em outros documentos normativos da educação nacional e em especial os textos teóricos de ensino de história.”
Participante 11	“A BNCC prioriza a abordagem das competências e habilidades, não interferindo na escolha da reflexão espaço temporal para seus desenvolvimentos. Portanto, é uma escolha curricular e de abordagem docente.”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De acordo com as respostas, o Participante 1 reconhece que procura abordar outras civilizações, mas acaba concentrando na parte ocidental, devido ao pouco tempo para lecionar o conteúdo. O Participante 2, para além disso, menciona a falta de tempo, ao dizer que: “[...] não dá para trabalhar todas as habilidades em nenhum conteúdo”. Essa falta de tempo, existente considerando o número reduzido de aulas (processo que ocorreu por meio da Reforma do Novo Ensino Médio, em que a carga horária das disciplinas de ciências humanas foi bastante prejudicada) contribui para um ensino superficial.

Para além da questão da falta de tempo, a autonomia docente aparece como um elemento central. O Participante 2 demonstra que procura seguir aquilo que julga necessário, evidenciando o papel fundamental no que tange à prática pedagógica ao revelar que possui papel ativo na escolha do que será lecionado.

O Participante 11 reforça essa ideia ao afirmar que: “A BNCC prioriza a abordagem das competências e habilidades, não interferindo na escolha da reflexão espaço temporal para seus desenvolvimentos. Portanto, é uma escolha curricular e de abordagem docente”. Fica evidente, aqui, que o documento oferece uma direção geral, mas não condiciona totalmente a prática pedagógica. Isso, de alguma forma, fortalece uma prática mais flexível, cujos docentes possam atender às especificidades das turmas quando necessário.

Por outro lado, os Participantes 4 e 10 revelam que essa autonomia, embora fundamental, exige do docente uma reflexão mais crítica em relação a sua prática pedagógica. Desse modo, o Participante 10 menciona “[...] que esse trabalho não é, exatamente, intencional, mas vem da elaboração pessoal presente em outros documentos normativos da educação nacional e em especial os textos teóricos de ensino de história”. Com isso, percebe-se que a autonomia não implica uma ausência de diretrizes que sejam exercidas, buscando para si a responsabilidade de orientar a sua prática por meio de uma fundamentação sólida.

O Participante 4, por outro lado, aponta que as habilidades são genéricas. Segundo ele, “[...] não há explicitação referente à História Antiga no EM, o conteúdo acaba ficando a cargo do docente, que seleciona o que considera mais relevante conforme o contexto escolar [...]”. Além disso, o Participante 7 revela: “Procuro aliar com os conceitos presentes nas habilidades como: política, democracia, filosofia.”

Dessa forma, as análises das respostas ilustram que o ensino de História Antiga é marcado fortemente pela autonomia do docente. Isso se revela crucial na definição de quais conteúdos serão lecionados e de como será a prática pedagógica. Embora valiosa, a práxis tende a exigir uma criticidade contínua dos docentes, que precisam fundamentar suas escolhas para garantir um ensino de qualidade aos educandos.

Há de considerar, também, que a falta de tempo para lecionar o conteúdo de forma aprofundada reforça a responsabilidade dos docentes na seleção dos assuntos que serão abordados. O fato de as habilidades presentes na BNCC serem genéricas possibilita uma maior flexibilidade para a integração de conceitos essenciais a serem

trabalhados como: política, democracia, filosofia e entre outros. Apesar dos desafios, esses docentes indicam uma consciência em buscar um alinhamento entre as suas práticas pedagógicas, às orientações da BNCC e as especificidades de suas turmas.

4.2.5 - Categoria 5 - Percepções sobre o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga considerando a realidade do *campus*

A última categoria buscou identificar as percepções dos docentes acerca do processo de ensino dos conteúdos História Antiga, levando em consideração a realidade do *campus* onde atua. As respostas revelaram tanto as potencialidades quanto às limitações acerca do ensino desse conteúdo. Conforme explicitado pelo quadro 5, a seguir, apenas 2 participantes não tiveram comentário sobre a questão. Assim, serão analisadas as outras 9 respostas da questão 17, bem como a nuvem de palavras, a seguir.

FIGURA 6 - Nuvem de palavras sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga.

Figura 18 - Nuvem de palavras sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Quadro 5 - Resposta dos participantes sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga

Resposta dos participantes sobre as percepções acerca do processo de ensino do conteúdo de História Antiga	
Participante 1	“É abordado porém não há tempo para aprofundar em outras civilizações. Assim acabo por ensinar a parte mais ocidental .”
Participante 2	“Ela é trabalhada mas o tempo se torna insuficiente. São poucas aulas para a disciplina.”
Participante 3	“Não tenho nenhum comentário adicional a fazer.”
Participante 4	“Pela minha formação, considero muito relevante o ensino de História Antiga. No caso do campus que leciono, a escolha por lecionar esse conteúdo é totalmente pessoal. Digo isso, porque temos aulas de história apenas no 1º e no 2º anos, sendo que temos que "espremer" a ementa para "caber" no ano letivo. Vale destacar que considero a História Africana e Afro-Brasileira extremamente importante para o nosso contexto social. Daí, trabalhar a História Africana em articulação com a História Antiga, interseccionando com a História de Gênero, ser uma estratégia para conseguirmos abordar o período de maneira mais proveitosa. Além disso, discutir as formas de governo, com ênfase na democracia e na república, é uma oportunidade para se debater questões contemporâneas (valorização do Estado democrático de direito).”
Participante 5	“Suficiente, apesar da grade curricular sofrer mudanças”
Participante 6	“O ensino de História Antiga abrange também a história antiga clássica e africana o que é um grande ganho para o aprendizado dos alunos.”
Participante 7	“Não possuo comentários adicionais.”

Participante 8	“Durante muito tempo meu enfoque foi especialmente sobre as civilizações de Grécia e Roma. Minha formação em História Antiga foi constituída apenas destes dois povos. E por ter me concentrado muito em pesquisas que não perpassam a temática, nunca procurei estudos mais aprofundados sobre antiguidade, e atualmente só uso o livro didático como base para organização das minhas aulas. Acho que isso empobrece bastante minhas aulas, pois em geral os conteúdos do livro didático são muito rasos. Além disso, sinto falta de interagir com professores de filosofia e artes na condução destes conteúdos, especialmente para considerar reflexões filosóficas de outros povos para além de gregos e romanos, além de questões do campo das artes.”
Participante 9	“Acho que temos um tempo adequado para tratar do tema. Sinto falta de livros disponíveis para os estudantes na biblioteca.”
Participante 10	“Como disse antes, é a primeira vez que estou trabalhando com história antiga. Acredito que tem um potencial para pensar questões importantes, como uma educação antirracista, ao focar em desenvolvimentos tecnológicos, políticos e culturais dos povos egípcios, acádios, assírios que, posteriormente, foram tomados como modelos pelas sociedades no ocidente (escrita, engenharia agrícola e hidráulica, astronomia, matemática, além de instituições político-religiosas, etc).”
Participante 11	“Avalio que a reflexão isolada do assunto não atende à complexidade do mundo em que vivemos. O processo de ensino, como característico das escolhas tradicionais, é capenga e alijado da reflexões necessárias para a complexidade das reflexões na formação humana.”

Fonte: Arquivos da autora (2026).

A análise dessas percepções revelou as dificuldades e as potencialidades do ensino de História Antiga, já que muitos reconhecem que o conteúdo é abordado, porém há algumas limitações que o impede de ser abordado de maneira mais aprofundada. Uma das limitações citadas é o tempo; além de aparecer em certa evidência nas nuvens de palavras, essa questão também foi mencionada na categoria 4. O Participante 1 elenca que “É abordado, porém não há tempo para aprofundar em outras civilizações. Assim acabo por ensinar a parte mais ocidental”.

A resposta do Participante 2 complementa a percepção do Participante 1 ao afirmar que o conteúdo é trabalhado, porém o tempo é insuficiente, por serem poucas aulas para a disciplina. Outra resposta é a do Participante 4, que fala sobre a necessidade de “[...]”espremer” a ementa para “caber” no ano letivo”. Essa falta de tempo para se trabalhar os conteúdos faz com que recaia uma ênfase aos processos históricos oriundos do Ocidente, conforme explicitado pelo Participante 1, deixando de abordar o Oriente, bem como a multiplicidade e a diversidade do mundo antigo.

Além de colaborar para um processo de ocidentalização dos conteúdos de História Antiga, a limitação de tempo restringe, ainda, o aprofundamento e a complexidade das abordagens, oferecendo um ensino superficial. Acerca desse ponto, o Participante 8 reflete e realiza uma autocrítica quando diz: “[...] só uso o livro didático como base para organização das minhas aulas. Acho que isso empobrece bastante minhas aulas, pois em geral os conteúdos do livro didático são muito rasos [...]”. Essa declaração revela a preocupação do docente com a qualidade do ensino, que nesse caso tem sido limitada devido à utilização de um só recurso didático.

Apesar das dificuldades, as respostas também citam a importância desse conteúdo, aspecto evidente na discussão elencada pelo Participante 4: “[...] no caso do campus que leciono, a escolha por lecionar esse conteúdo é totalmente pessoal [...]”, evidenciando que esse ensino nos *campi* do IFMG está diretamente ligado à autonomia do professor conforme visto através da categoria 4 desta pesquisa. A Participante 4 diz, ainda, que procura “[...] trabalhar a História Africana em articulação com a História Antiga, interseccionando com a História de Gênero, ser uma estratégia para conseguirmos abordar o período de maneira mais proveitosa. Além disso, discutir as formas de governo, com ênfase na democracia e na república, é uma oportunidade

para se debater questões contemporâneas (valorização do Estado democrático de direito).”, demonstrando, assim, que realiza uma abordagem interseccional.

Ainda que seja a primeira vez que o Participante 10 discute o conteúdo de História Antiga, este o encara como fundamental para promover uma educação antirracista “[...] ao focar em desenvolvimentos tecnológicos, políticos e culturais dos povos egípcios, acádios, assírios que, posteriormente, foram tomados como modelos pelas sociedades no ocidente [...]”. Essa reflexão evidencia que, quando bem aprofundada, o conteúdo pode promover um entendimento mais crítico, diverso e humano do passado, colaborando para uma formação mais omnilateral dos educandos.

Além do reconhecimento das dificuldades e da importância do ensino do conteúdo de História Antiga, houve, também, o reconhecimento de que a formação e as pesquisas dos docentes influenciam na sua abordagem sobre esse período. O Participante 8 evidencia esse argumento ao mencionar que a sua formação foi constituída apenas pelas civilizações gregas e romanas. Ademais, ele reconhece também a falta de integração entre as disciplinas. “Sinto falta de interagir com professores de filosofia e artes na condução destes conteúdos, especialmente para considerar reflexões filosóficas de outros povos para além de gregos e romanos, além de questões do campo das artes” (Participante 8).

Essa reflexão demonstra a dificuldade para que ocorra um dos principais conceitos da EPT, a integração. Quando um docente aponta essa dificuldade, ele está evidenciando também que a formação – que era para ser integral – vem ocorrendo de forma fragmentada, o que impacta diretamente a percepção que o educando tem sobre as suas relações e o mundo do trabalho.

Por fim, há uma crítica às práticas tradicionais de ensino. O Participante 11 avaliou que “[...] O processo de ensino, como característico das escolhas tradicionais, é capenga e alijado das reflexões necessárias para a complexidade das reflexões na formação humana”. Essa percepção evidencia que o ensino tradicional não consegue atender às complexidades do mundo contemporâneo por priorizar a transmissão de conteúdo ao invés da reflexão crítica. Além disso, tal participante ressaltou “que a reflexão isolada do assunto não atende à complexidade do mundo em que vivemos

[...]”, mostrando o quão necessário e urgente deve ser o processo de integração entre as disciplinas do Ensino Médio Integrado.

Com base nessas discussões, ficou evidente, por meio das respostas dos participantes da pesquisa, que estes percebem a História Antiga como um conteúdo de grande importância para a formação dos educandos, cujo potencial pode ser amplamente explorado quando superados os desafios aqui mencionados. A preocupação em se realizar uma abordagem mais integrada, reflexiva e diversa é enfatizada na maioria das respostas. Tal processo indica um compromisso que os docentes possuem em possibilitar aos educandos o acesso a uma educação de qualidade e integral.

5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Descrição do Produto Educacional

A elaboração de um produto educacional é uma das exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a titulação em mestrados profissionais. Segundo orientações da CAPES, os produtos educacionais podem ser entendidos como tudo aquilo que possa ser utilizado por professores e outros profissionais envolvidos com ensino em espaços formais e não formais. Rizzatti *et al.* (2020) defendem que um produto educacional, na área de ensino, é o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa.

Ainda de acordo com Rizzatti *et al.* (2020), para que um produto seja considerado válido, ele precisa cumprir alguns requisitos. É necessário que ele contenha, em sua descrição, as especificações técnicas, que seja compartilhável, possua registro em plataforma, aderência às linhas e aos projetos do Programa de Pós-Graduação (PPG), tenha potencial de replicabilidade e passe por processo de avaliação, principalmente pelo público-alvo ao qual se destina.

Dessa forma, o produto educacional desenvolvido por essa pesquisa consiste na criação de um *videocast*, estruturado em 4 episódios (além do episódio bônus), vinculados ao canal do YouTube *História Antiga em Foco*. O *videocast* foi pensado para que o processo de aquisição de conhecimentos sobre o Ensino de História Antiga pelos docentes, fosse facilitado. Por estar em uma plataforma virtual, o produto em questão possibilita um rápido acesso e pode ser facilmente compartilhado, oferecendo episódios de curta duração para se adequar ao reduzido tempo que muitos docentes possuem.

A princípio, foram idealizadas entrevistas com a participação de especialistas na área, porém, devido à incompatibilidade de agendas, isso não foi possível; mesmo assim, os resultados da entrevista com o Dr. Pedro Paulo Funari foram riquíssimos e surpreendentes, trazendo contribuições que ampliaram e reforçaram debates importantes no que tange ao Ensino de História Antiga no Brasil e no mundo. As temáticas abordadas possuem relevância direta para a prática docente, e o produto garante acessibilidade por meio de legendas em todos os episódios.

Para que um produto educacional seja validado, foi criada uma ficha de validação, a fim de que os requisitos fossem cumpridos e avaliados. Segundo Rizzatti

et al. (2020), os requisitos são: impacto, complexidade, aplicabilidade, aderência e inovação. Logo, o produto educacional desta pesquisa converge diretamente com os requisitos exigidos.

O impacto considera se o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Para que tal requisito fosse devidamente cumprido, foi realizada a estruturação dos episódios do *videocast*, que contou com a participação de especialistas da área de História Antiga. Os conhecimentos produzidos pelo produto foram disseminados aos docentes de História do IFMG, contribuindo para uma formação continuada e complementar destes. Há de se considerar, aqui, que o produto pode ser aplicado também aos professores de História de toda a educação básica, fortalecendo reflexões e discussões.

O produto educacional tem uma proposta inovadora e tecnológica que demonstrou ser viável e funcional para contribuir para discussões pertinentes quanto às práticas pedagógicas no ensino de História Antiga. As ferramentas do tipo *podcast* (isso inclui o *videocast*) possuem determinadas características, as quais, segundo Bottentuit Jr. (2007) *apud* Quadrado (2009, p. 20), versam sobre

a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto; De fácil utilização, sendo atualizável sem a necessidade de grandes conhecimentos informáticos; Possui grande variedade e tipos de servidores que o disponibilizam de forma gratuita através da Internet; A sua organização também é feita por meio de um post que pode ser produzido de forma individual ou coletiva; Permite o acesso de forma livre, mediante registro, ao conteúdo publicado.

Assim, essas características são absolutamente interdependentes e variáveis, o que engloba o quesito da complexidade – inserido como um dos critérios de validação de um produto educacional.

A construção do *videocast* objetivou explorar diversas temáticas, entre elas, as questões raciais e de gênero na antiguidade. Ao discutir sobre temas considerados complexos até os dias atuais, o produto proporciona uma reflexão sobre as simplificações muitas vezes presente nesses assuntos, além de incentivar os professores a revisarem suas práticas pedagógicas no ensino de História Antiga.

Essas reflexões se traduzem, na prática, por meio de uma formação continuada bem fundamentada, que oferece aos professores a oportunidade de evitar a disseminação de simplificações para os educandos, promovendo uma educação mais omnilateral, baseada na compreensão das percepções de alteridade.

Quanto à aplicabilidade, o produto desenvolvido mostrou-se de ampla abrangência, pois utiliza recursos tecnológicos para sua disseminação, promovendo assim maior inclusão. Ao fazer esses usos, o produto torna-se mais acessível e prático aos professores. Considerando que muitos enfrentam rotinas exaustivas, uma proposta de formação *on-line* como esta possibilita acesso a um conhecimento de qualidade de maneira flexível, adaptando-se às suas disponibilidades e necessidades. É importante ressaltar, aqui, que o produto pode ser aplicado a todos os professores de História, não ficando reduzido à aplicação somente aos professores de História do IFMG.

No que diz respeito à aderência, o produto possui convergência com as linhas de pesquisa do ProfEPT. A linha de Práticas Educativas em EPT, a qual contempla este estudo, trata das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, com foco na formação integral e significativa do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Dessa forma, o produto educacional promove uma formação continuada aos professores de História, atuando como ferramenta reflexiva às suas práticas pedagógicas. Isso demonstra uma clara aderência a essa linha de pesquisa, uma vez que proporciona qualificação para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo a contribuir com a educação omnilateral, uma das bases da EPT.

Por fim, o produto educacional apresenta alto teor de inovação, atendendo aos requisitos necessários para a sua validação. Primeiramente, a escolha da temática pode ser considerada inovadora, talvez até pioneira no contexto da EPT. Embora existam diversas pesquisas realizadas sobre o Ensino de História, nenhuma delas até então abordou o ensino de História Antiga.

Além da escolha da temática, os temas abordados no *videocast*, fundamentados pelo conhecimento de especialistas na área, como as questões raciais e de gênero — por se tratarem de temas complexos —, conferem ao produto educacional um alto grau de inovação, de rigor e de qualidade. Com isso, o produto também se destaca por ser de fácil acesso e por possibilitar flexibilidade ao docente quanto à obtenção de mais conhecimento.

5.2 Estrutura do *videocast* – Ensino da História Antiga

O *videocast* produzido por esta pesquisa contou com a elaboração de quatro episódios que trouxeram reflexões acerca do ensino de História Antiga no Brasil. Para complementar as discussões, também foi criado um episódio *bônus*, que traz a discussão de eurocentrismo na História Antiga. Para enriquecer ainda mais essas discussões, o *videocast* contou com a participação especial do Professor Doutor Pedro Paulo Funari (Unicamp), que trouxe discussões aprofundadas sobre a importância da ampliação do ensino de História Antiga frente à inclusão de diferentes narrativas históricas. A presença do professor contribuiu para uma reflexão mais crítica, reflexiva e diversa sobre o mundo antigo.

Os episódios possuem duração aproximada de 15 minutos cada. A seguir, têm-se suas descrições.

Episódio 1 – A importância e os desafios do ensino de História Antiga

Durante o primeiro episódio, houve a reflexão sobre a importância do ensino da História Antiga na formação humana e cidadã para os dias atuais, entendendo os seus significados, os seus desafios e o papel que os docentes possuem na construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre o passado e o presente.

Episódio 2 - Conquistas e avanços do ensino e pesquisa em História Antiga no Brasil

Neste episódio, as reflexões se concentraram nas conquistas e avanços no ensino e na pesquisa da História Antiga no Brasil. Por meio do diálogo estabelecido aqui, foi possível a compreensão de como as pesquisas e os estudos nessa área vêm crescendo exponencialmente e como eles têm transformado a forma como o mundo antigo é ensinado e percebido nas escolas e universidades.

Episódio 3 - Conteúdos e abordagens do ensino de História Antiga

O episódio três evidenciou o cotidiano das salas de aula, discutindo quais os conteúdos mais abordados e como eles contribuem para reflexões sobre diversidade cultural, desigualdades sociais e direitos humanos – temas transversais presentes nas diretrizes da educação brasileira. Além disso, refletiu-se sobre quais as estratégias e metodologias podem tornar o ensino de História Antiga mais envolvente e conectado à realidade dos educandos

Episódio 4 - Contribuições e presença da História Antiga no currículo e em materiais didáticos

No quarto episódio, houve a reflexão sobre a presença da História Antiga nos currículos e nos materiais didáticos. O que essa presença – ou ausência – revela sobre as políticas educacionais e sobre o papel da História na formação integral dos educandos. Por meio desse episódio, houve a possibilidade de se pensar o currículo como um espaço de possibilidades e emancipação.

Episódio Bônus - O eurocentrismo na História Antiga

O episódio *bônus* trouxe uma reflexão muito marcante. Na maioria das vezes, a área de História Antiga traz consigo uma crítica que não necessariamente deveria ser sua. Aqui, foi discutido sobre a questão do eurocentrismo na História Antiga e como essa perspectiva ainda influencia o ensino e a construção das narrativas históricas. Ademais, houve a reflexão de como se pode construir um olhar mais plural, diverso e crítico sobre o mundo antigo e suas contribuições.

5.3 Especificações Técnicas

- **Formato:** *Videocast* (série audiovisual em episódios).
- **Canal:** *História Antiga em Foco*.
- **Público-alvo:** Professores de História da Educação Básica e do Ensino Profissional e Tecnológico.
- **Duração dos episódios:** 15 a 20 minutos cada.
- **Periodicidade:** 1 episódio por semana (4 episódios mais o episódio bônus).
- **Plataformas de disponibilização:** YouTube, repositório institucional do IFMG, Plataforma Sucupira/CAPES.
- **Recursos audiovisuais:** entrevistas com especialistas, animações e infográficos
- **Acessibilidade:** legendas completas.

5.4 Avaliação do Produto Educacional

Conforme explicitado anteriormente, a avaliação segue critérios de impacto, aplicabilidades, complexidade, aderência e inovação (Rizzatti *et al.*, 2020). Pensando nesses critérios, o produto educacional contou com:

- aplicação de questionário após os episódios;
- avaliação de acessibilidade e usabilidade; e
- discussões por meio dos comentários na plataforma utilizada para disseminação do produto.

Todo esse processo dialoga não só com a perspectiva da educação, mas também com a EPT. A formação continuada/complementar de um docente que ocorre por meio do produto educacional aqui elaborado possibilita a reflexão crítica dos mesmos sobre as suas práticas pedagógicas e contribui para que os educandos tenham uma formação integral.

5.5 Aderência ao ProfEPT

O produto educacional converge à linha de pesquisa *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, pois:

- promove reflexão crítica sobre o ensino de História Antiga e as práticas pedagógicas;
- utiliza tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem;
- contribui para a formação continuada de docentes;
- estimula práticas pedagógicas inclusivas, vinculadas à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero; e
- contribui para a formação integral dos educandos.

Assim, o *videocast* vinculado ao canal “História Antiga em Foco”, também produzido pela pesquisa, constitui um produto educacional inovador, replicável e socialmente relevante, uma vez que atende às diretrizes da CAPES e às necessidades da formação docente na EPT.

Logo, além de ampliar a democratização do conhecimento histórico em espaços formais e não formais de aprendizagem, o produto educacional promove não só uma formação continuada para os professores da EPT como fortalece a possibilidade de reflexão sobre o ensino de História Antiga aos docentes da educação básica brasileira.

5.6 Conclusão da aplicação do Produto Educacional

A validação de um produto educacional é crucial para garantir que ele atenda às necessidades do público ao qual se destina. Assim, a aplicação do *videocast* foi realizada para os professores de História do IFMG, os quais também foram participantes da pesquisa. Da mesma forma como ocorreu com a aplicação do questionário da pesquisa, o questionário da avaliação do produto foi enviado por meio

de um *e-mail*, juntamente com um *link* do produto educacional para todos os professores de História do IFMG.

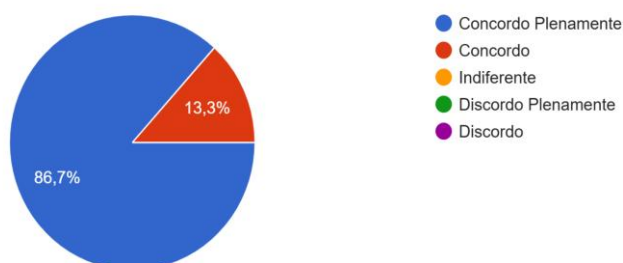
Ao todo, o *e-mail* foi enviado a 35 docentes, dos quais foram obtidas 15 respostas. O pouco retorno deve-se ao período em que o questionário foi aplicado, pois ficou disponível por 30 dias, a contar do dia 17 de dezembro de 2025. Esse período de aplicação chocou-se com as festividades de final de ano e com as férias de alguns institutos.

Para validar o produto educacional, elaborou-se um questionário que foi aplicado de forma *on-line*, por meio do *Google Forms*. Conforme mencionado anteriormente, um produto educacional precisa cumprir alguns requisitos fundamentais para que seja validado. Pensando nisso, o questionário em questão foi elaborado de maneira cuidadosa para convergir com os 5 requisitos: impacto, complexidade, aplicabilidade, aderência e inovação. A seguir, discute-se sobre as sete perguntas elencadas no questionário. as 7 perguntas do questionário serão analisadas:

Figura 19 - Avaliação da duração dos episódios

01 - A duração dos episódios do Videocast está satisfatória?

15 respostas



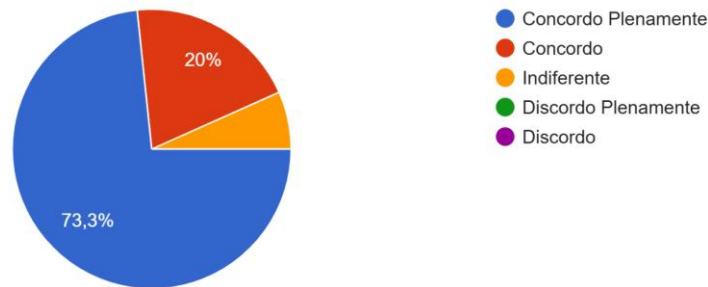
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

De acordo com o gráfico acima, a satisfação quanto à duração dos episódios do *videocast* foi positiva. Observa-se que 86,7% dos participantes concordaram plenamente e 13,3% concordaram. Essa unanimidade na satisfação dos docentes quanto ao tempo de duração dos episódios sugere que a divisão dos episódios, em aproximadamente 15 minutos, foi bem elaborada.

Figura 20 - Percepção dos docentes sobre os fatores audiovisuais do *videocast*

02 - A qualidade de som e imagem está satisfatória?

15 respostas



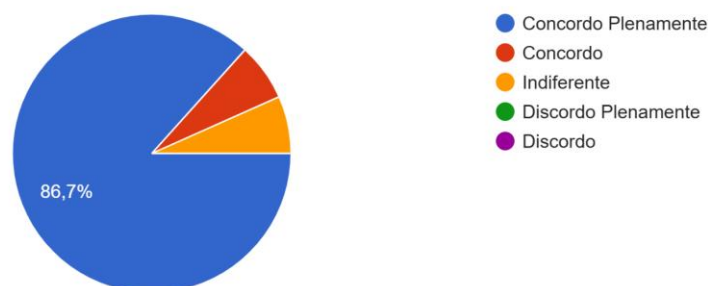
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

A segunda pergunta do questionário procurou obter a percepção dos docentes quanto à imagem e o som do *videocast*. Os resultados indicam uma resposta majoritariamente positiva: 73,3% dos docentes concordaram plenamente, enquanto 20% concordaram, e apenas 6,7% se mantiveram indiferentes. Esses dados refletem uma importância fundamental, visto que o *videocast*, por sua natureza, depende fortemente de elementos visuais e sonoros.

Figura 21 - Avaliação da clareza das perguntas e respostas do videocast

03 - O videocast apresenta clareza nas perguntas e respostas?

15 respostas



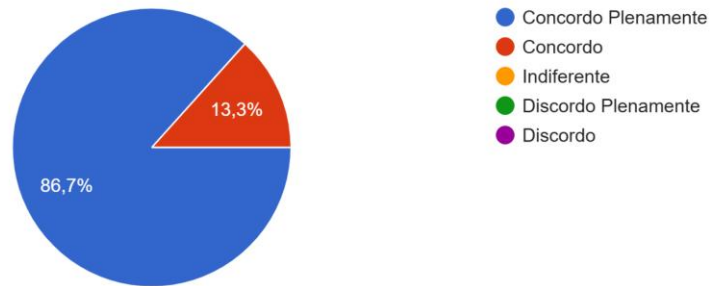
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Na terceira pergunta, foi avaliado como a interação do *videocast* aconteceu. Dessa forma, perguntou-se aos docentes quais eram suas percepções quanto à clareza nas perguntas e respostas. As informações dadas foram positivas, já que

86,7% concordaram plenamente, 6,7% concordaram no geral e apenas 6,7% disseram ser indiferentes. Esses resultados sugerem que a mediação realizada, bem como a estrutura do roteiro, contribuiu para uma comunicação eficaz.

Figura 22 - Relevância do tema para a melhoria dos processos educativos

04 - O tema abordado é considerado relevante para a melhoria de processos educativos?
15 respostas

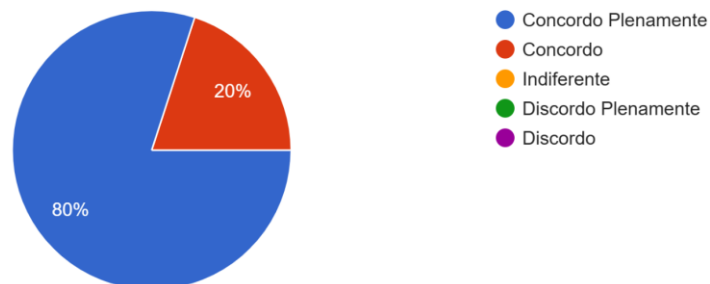


Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Os dados apresentados no gráfico acima evidenciam que o tema abordado é amplamente percebido como relevante para a melhoria de processos educativos pelos respondentes. Observa-se que 86,7% dos participantes concordaram plenamente, enquanto 13,3% indicaram que concordavam. Não houve registro de respostas de discordância.

Figura 23 - Percepção dos docentes sobre a utilidade do *videocast* para a Educação Profissional e Tecnológica

05 - Você considera que este Produto Educacional(videocast) pode ser útil para docentes da Educação Profissional e Tecnológica ou da Educação Básica?
15 respostas

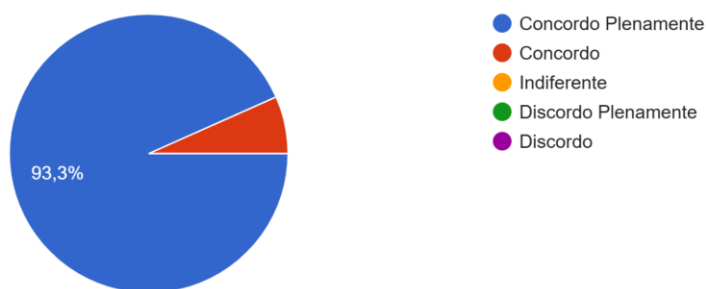


Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

Conforme os dados apresentados na Figura 23, dos 15 respondentes, 80% afirmaram que concordam plenamente e 20% que concordam. Além disso, a questão vinculou essa utilidade a um dos critérios para a validação do produto educacional: a aderência. Esses resultados indicam uma aceitação unânime do *videocast*, mostrando que o produto atende às necessidades formativas dos docentes e se adere à educação profissional e tecnológica.

Figura 24 - Percepção dos docentes sobre a contribuição do videocast para a obtenção de conhecimentos novos relacionados ao ensino de História Antiga

06 - Este videocast me proporcionou informações e conhecimentos novos relacionados ao Ensino de História Antiga?
15 respostas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2026).

A percepção dos docentes quanto à obtenção de informações e conhecimentos novos, por meio do *videocast*, relacionados ao Ensino de História Antiga, indicou uma avaliação positiva, visto que a maioria dos 93,3% concordaram plenamente e que 6,7% concordaram.

Além das questões objetivas, o questionário abriu um espaço para que os participantes pudessem tecer comentários e sugestões para ajudar no aprimoramento do produto educacional. Com isso, foi elaborado um quadro com esses comentários. Vale destacar que esses comentários não eram obrigatórios, assim obtivemos a resposta de 7 docentes.

Quadro 6 - Comentários e sugestões para o aprimoramento do produto educacional

Comentários e sugestões para o aprimoramento do produto educacional

Comentário 1	“A abordagem do assunto foi profunda e prazerosa de assistir. Creio que o canal possa continuar, com outros entrevistados também.”
Comentário 2	“O produto é maravilhoso e o tema irá contribuir muito não apenas em sala de aula, mas em toda a sociedade.”
Comentário 3	“Os episódios do videocast se destacam pela qualidade acadêmica aliada a uma linguagem acessível, contribuindo de forma significativa para a pesquisa e o ensino de História Antiga no Brasil. Ao aproximar debates atualizados da historiografia do público acadêmico e escolar, o projeto fortalece a formação crítica, amplia o acesso ao conhecimento e valoriza a produção científica nacional nesta área ainda pouco difundida fora do meio universitário brasileiro.”
Comentário 4	“Como sugestão, poderiam ser incluídas imagens ou links, na descrição, relacionados aos documentos imagéticos citados, de modo a tornar o material — o videocast — mais didático e dinâmico. Além disso, as perguntas poderiam ser formuladas de maneira mais direta e organizadas em blocos menores, favorecendo uma dinâmica mais dialógica, em consonância com a proposta apresentada, aproximando-se mais de um diálogo com o público. Sugere-se, ainda, aprimorar a qualidade da imagem da aluna, que em alguns momentos aparece trêmula e excessivamente próxima do rosto, o que pode

	comprometer a experiência de visualização.”
Comentário 5	“Achei o videocast de ótima qualidade! Extremamente educativo e de fácil compreensão. Com certeza será útil para os docentes e para os seus processos educativos.”
Comentário 6	Formato inovador, atual, com grande potencial de alcance. A abertura ficou ótima : tanto a trilha quanto a imagem inicial! Desejo sucesso ao novo canal educativo do YouTube. As entrevistas estão riquíssimas em conteúdo!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Conforme explicitado pela aplicação do questionário, os dados quantitativos, aliados aos comentários e sugestões, evidenciaram que o produto educacional possui pertinência quanto ao ensino de História Antiga e aderência às demandas da EPT. Os respondentes destacaram, em suas observações, a clareza das ideias dos episódios, a duração satisfatória destes e fatores audiovisuais adequados.

Assim como os evidenciados pelos dados das questões objetivas, os comentários tecidos pelos participantes demonstram que o produto educacional possui pertinência pedagógica, bem como alinhamento com a EPT, além de um potencial impacto mais abrangente. Ademais, houve elogios quanto ao formato inovador, à riqueza das entrevistas e à abertura (trilha e imagem).

As sugestões foram cruciais, já que um participante nos sugeriu a inclusão de imagens ou *links* dos documentos citados na descrição, além de reformular as perguntas de modo mais objetivo e melhorar a qualidade de imagem/enquadramento da entrevistadora. Inclusive, foi recomendado que houvesse a continuação do canal com outros entrevistados.

Observados os cinco critérios para a validação do produto educacional, conclui-se que o *videocast* apresenta: impacto (por proporcionar novas informações e conhecimentos novos aos docentes no que tange o ensino de História Antiga); complexidade (discussões de questões complexas de maneira mais aprofundada);

aplicabilidade (utilização de recursos tecnológicos para a sua disseminação); aderência (alinhamento à EPT); e inovação (formato audiovisual).

Em suma, o produto educacional aqui apresentado se mostra promissor para que práticas educativas sejam repensadas tanto na EPT quanto na Educação Básica. Seu formato pode ser adaptado a outras temáticas do ensino de História e até de outras disciplinas. Além disso, o *videocast* contribui também para que as mídias digitais sejam utilizadas como um suporte de desenvolvimento da prática docente, abrindo caminhos para a reflexão de uma prática que visa a formação integral dos educandos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como se dá o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga na EPT, tomando como referência o currículo do IFMG, analisando esse processo por meio das percepções dos professores do IFMG em relação às suas práticas. Fundamentada nos conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo, de Saviani (2007), Ramos (2009) e Ciavatta (2005), a pesquisa evidenciou que a EPT, ao propor uma educação voltada para a formação omnilateral, encontra limites concretos, principalmente no que tange ao ensino de História Antiga.

Quanto aos objetivos específicos, foi possível identificar como o conteúdo de História Antiga é estabelecido pelo currículo do IFMG. Os dados indicaram que, apesar de o conteúdo de História Antiga estar presente nas ementas e os docentes perceberem a importância deste na construção de uma educação omnilateral, o seu ensino se dá de forma majoritariamente cronológica se concentrando, quase exclusivamente, durante alguns meses do 1º ano do Ensino Médio Integrado. Tal aspecto indica uma fragmentação no que se refere ao processo formativo dos educandos, levando a um distanciamento do princípio do Currículo Integrado e da formação omnilateral, em que é pressuposto que haja uma formação contínua, articulada e crítica dos educandos.

Ademais, foi possível analisar como os professores do IFMG enxergam suas práticas docentes relacionadas aos conteúdos de História Antiga. A pesquisa revelou que os docentes se preocupam em problematizar principalmente estruturas sociais e políticas, ou seja, eles promovem aos educandos uma visão de como as sociedades antigas funcionavam ou se estruturavam. Embora existam iniciativas relevantes na ampliação das narrativas dos povos antigos (abordando os povos originários da América, os povos asiáticos e africanos), houve uma forte incidência de respostas em que os docentes apontam Grécia e Roma como temas mais abordados. Isso sinaliza a persistência de temas tradicionais que caracterizam uma abordagem predominantemente eurocêntrica.

Quanto às práticas pedagógicas, os docentes revelaram a utilização de metodologias diversas. Eles lançaram mão de alguns recursos tecnológicos (*slides*, músicas, vídeos e textos digitais), promoveram também trabalhos em grupo, seminários, debates e análise de fontes, para aproximar os conteúdos da realidade

dos educandos, fomentando uma criticidade sobre o mundo antigo. Apesar disso, lacunas ficaram evidenciadas, principalmente no que diz respeito ao trabalho como princípio educativo – que pouco foi citado nas respostas e que demonstrou um hiato entre as práticas pedagógicas e os princípios da EPT. Além disso, a integração com as outras áreas, muitas vezes não se concretiza, havendo fortes indícios de subutilização do livro didático como objeto de problematização e criticidade dos conteúdos de História Antiga.

O terceiro objetivo específico do trabalho consistia na elaboração de um produto educacional para suprir algumas questões apontadas na pesquisa. Este foi desenvolvido em formato de um *videocast* que se materializou na criação de um canal intitulado *História Antiga em Foco*, na plataforma do *YouTube*. Composto por quatro episódios e um episódio bônus, este foi proposto como um instrumento de formação continuada para docentes de História tanto da EPT quanto da educação básica. As discussões abordadas pelos episódios foram: a importância e os desafios do ensino de História Antiga; os avanços da pesquisa na área no Brasil; os conteúdos e abordagens possíveis em sala de aula; a presença (ou ausência) da Antiguidade nos currículos e materiais didáticos; e o debate sobre o eurocentrismo.

Para que a realização das discussões teóricas, historiográficas e didáticas acontecesse, o *videocast* contou com a participação do professor Dr. Pedro Paulo Funari (Unicamp), por meio de entrevista. O produto educacional buscou responder às demandas da pesquisa como: a unanimidade por uma formação adicional sobre o conteúdo de História Antiga, a necessidade de ampliação das narrativas sobre o mundo antigo, valorizando as questões de alteridade, relações étnico-raciais e questões de gênero e a atualização frente às simplificações e anacronismos presentes em livros didáticos. Assim, o produto convergiu diretamente com a proposta de uma formação omnilateral da EPT, ao oferecer essa contribuição para que as práticas pedagógicas sejam mais integradas, plurais e críticas.

Embora existam contribuições, a pesquisa em questão apresenta, como todas, certas limitações. O número de participantes, onze docentes (cerca de 30% do total dos professores de História do IFMG), restringe parcialmente a abrangência dos resultados, ainda que permita uma análise qualitativa consistente. Além disso, o uso exclusivo de um questionário anônimo e *on-line*, que se baseou na percepção dos docentes, ainda que garanta dados relevantes e significativos, talvez não ofereça a profundidade que entrevistas eventualmente possibilitaria. Por outro lado, a opção

pelo questionário *on-line* como instrumento garantiu uma quantidade de dados possíveis analisados dentro dos prazos estabelecidos pelo programa de pós-graduação. Vale destacar, ainda, que a pesquisa se debruçou somente sobre os *campi* do IFMG, o que impossibilita inferências sobre a forma como se dá o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga na EPT em outros institutos ou redes de ensino.

Quanto à avaliação do produto educacional, o *videocast* foi muito bem avaliado e recebeu sugestões para o seu aprimoramento, tais como melhorar a imagem, criar links, incluir imagens na descrição etc. O grande desafio foi em relação à quantidade de respostas do questionário *on-line*, que recebeu um número relativamente baixo de retornos. Atribuímos tal situação, principalmente, à época em que o produto foi aplicado (período de final de ano e férias docentes). Ainda assim, acreditamos que o *videocast*, por estar disponível em uma plataforma muito popular com acesso aberto (*YouTube*), pode ter impacto bastante significativo nas práticas dos docentes da educação básica.

Essas limitações abrem possibilidades para futuras pesquisas que poderão ampliar essas investigações, incluindo outros institutos federais e outras redes de ensino, ampliando a investigação sobre o ensino de História Antiga no território brasileiro. Além disso, mostra-se possível a inclusão da perspectiva discente compreendendo como os estudantes percebem e se apropriam dos conteúdos de História Antiga tanto na EPT quanto na educação básica. Espera-se, com essa pesquisa, que haja o desenvolvimento de outras ações formativas como: minicursos, palestras, sequências didáticas e *podcasts* – os quais contribuam para uma formação crítica, integral e transformadora tanto para o docente quanto para o discente.

Por fim, a pesquisa em questão se mostrou de fundamental importância, pois contribuiu de modo significativo para reflexões acerca do ensino de História Antiga e para o aprimoramento das práticas docentes nesse contexto. Ao objetivar compreender de que forma a História Antiga é estabelecida pelo Currículo no IFMG e analisar como os professores da instituição enxergam suas práticas docentes relacionadas aos conteúdos de História Antiga, o estudo não trouxe apenas a formação omnilateral dos educandos mas também destacou os desafios e os limites enfrentados pelos docentes. Ao analisar a percepção dos docentes, foi possível identificar que alguns fatores merecem atenção como a predominância de uma

abordagem eurocêntrica e a fragmentação do ensino que podem de certa forma acabar comprometendo a formação integrada dos educandos.

Os ganhos que foram proporcionados por essa pesquisa impactam diretamente as práticas pedagógicas e passam por uma reflexão para se tornarem mais inclusivas e eficazes. Ao elaborar o produto educacional em formato de *videocast*, que foi disseminado pelo canal *História Antiga em Foco*, a pesquisa se configurou como um exemplo de inovação ao oferecer um recurso acessível que pode ser utilizado por qualquer docente de História, a qualquer momento, para diversificar suas práticas pedagógicas.

Para além do que foi mencionado, o *videocast* não apenas valorizou a diversidade das narrativas históricas, como também proporcionou momentos de reflexão e discussões sobre questões relevantes na contemporaneidade, como as relações étnico-raciais e questões de gênero, contribuindo para que houvesse a compreensão dos processos de alteridade no mundo atual. Portanto, a pesquisa não acende apenas o alerta sobre as limitações do ensino de História Antiga, mas também fornece ferramentas para que esses desafios sejam transpostos contribuindo para um ensino mais integral, crítico e transformador dos educandos. Afinal, investir na formação continuada dos docentes e em sua valorização é investir em um futuro transformador para o país.

7 REFERÊNCIAS

ALEM, N. H.; PEREIRA, J. S. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 46–65, 2016. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/276>. Acesso em: 20 maio. 2026.

AZEVEDO, L. A.; OTO SHIROMA, E.; COAN, M.. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27–40, 2012. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTH, E. T. A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamento o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Brasília: Casa Civil, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Revogado pelo Decreto no 75.079, de 1974. Brasília: Casa Civil, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília: Casa Civil, 1909. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultural, dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 16 de fevereiro de 1959**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização de 2º grau. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Casa Civil, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CARVALHO, M. M.; FUNARI, P. P. A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História (São Paulo)**, v. 26, p. 14-19, 2007.

CARVALHO, V. L. A Escrita da História Antiga nos Livros Didáticos de História: Perspectivas historiográficas em torno do século XX. *In: Anais do 31º Simpósio Nacional de História*, Rio de Janeiro, 2021.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P.; SALIS, C. L. G. Los manuales de historia y la formación del profesorado—apuntes para innovación en el caso brasileño. **Historia Regional**, n. 52, p. 1-14, 2024.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, p. 408-415, 2009.

COSTA, A. A. Ensino de História e História Antiga: debates e propostas. **MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA**, v. 22, n. 43, 2023.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 10 jul.2024

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 267-274, 2012.

FUNARI, P. P. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, v. 4, p. 1-6, 2004.

GONÇALVES, A. T.; SILVA, G. V. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História e Ensino**, Londrina, v.7, p.123-141, 2001.

GREGORI, A. M. O LUGAR DA ANTIGUIDADE NOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA: DA DISSOLUÇÃO DO CURRÍCULO HUMANÍSTICO AOS DEBATES SOBRE A BNCC. **ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA**, v.1, n. 9, p. 67-75, 2020.

JOSÉ DA SILVA, G. O silêncio dos (nada) inocentes ou de como um pescador de ilusões sobreviveu à BNCC? História. *In*: ZARBATO, J. A. M.; RODRIGUES JUNIOR, O. (Org.). **Guerras de narrativas em tempos de crise**: Ensino de História, identidades e agenda democrática. 1 ed. Cáceres: Unemat, 2021, v. 1, pp. 190-205.

LEITE, B.R.; SILVA, R. A. P. O CURRÍCULO INTEGRADO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: contribuições para a formação integral do sujeito. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63771>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LEITE, P. G. Ensino de história, conjuntura política brasileira e democracia: reflexões a partir da Antiguidade. **Anais do XVII Encontro Estadual de História–ANPUH-PB**, v. 17, n. 1, p. 1312-1322, 2016.

LIMA ARAUJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 03, p. 705-720, 2013.

NETO, A. F. P. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, v. 7, p. 143-165, 2001.

NUSSBAUM, M. Sem fins lucrativos. **Por que a democracia precisa de humanidades**. Trad. Fernando Santos. 2015.

OLIVEIRA, N. Z. História Antiga no Brasil: um perfil do ensino nas universidades brasileiras. Monografia (Bacharelado em História). **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia - MG, 2013.

OLIVEIRA, P. M. Educação e formação humana: o lugar ocupado pelas “Humanas” nos Institutos Federais de Educação Tecnológica. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 600–612, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6901>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line**, v. 2, n. 2, p. 1-25, 2001. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm. Acesso em: 16 fev. 2024

PAULO A. FUNARI, P. Anacronismos e apropriações. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **Novos Combates pela História**. Desafios, Ensino. 1ed. São Paulo: Contexto, 2021, v. 1, pp. 115-145.

PEREIRA, N. M.; GRAEBIN, C. M. Abordagem temática no ensino de história. *In*: BARROSO, V. L. M.; PEREIRA, N. M.; BERGAMASCHI, M. A.; GEDOZ, S. T.; PADRÓS, E. S. (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: 2010, p. 169-181, 2010.

PONTES, M. M. Zygmunt Bauman: sobre educação e juventude na sociedade de consumo. **Emblemas**, v. 11, n. 2, 2014.

QUADRADO, S. I. G. **Podcasting no ensino da Física: Estudo piloto (quase experimental) sobre reforço de aprendizagem de conteúdos**. 2009. Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Multimídia do Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/61616>. Acessado em 18 de novembro de 2025.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009, v. 1, pp. 114-124.

RAMOS, M. N. Currículo integrado. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, 2009.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. **Curitiba**: Instituto Federal do Paraná, v. 5, n. 05, 2014.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, p. 1-26, 2008.

RIBAS, M. H.; MARTINS, R. B.; LUPORINI, T. J. A formação contínua como possibilidade de afirmação da identidade profissional de professores de História. **Olhar de Professor**, v. 4, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1363>. Acesso em: 28 out. 2025.

RIZZATTI, I. M.; *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Revista Actio**, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2020.

SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D. V. C. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos Didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Fórum internacional de pedagogia**, v. 5, p. 1-12, 2013.

SANTOS, V. A.; MARTINS, L. A importância do livro didático. **Candombá**, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2011.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educ. Real**, p. 187-201, 2009.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, A. L. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 26–45, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/302>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, S. C. ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES. **Alétheia** - Estudos sobre Antiguidade e Medieval, v. 1, n. 1, 2010.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Vozes, 1996.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, v. 11, n. 2, p. 110-114, 2007.

8 APÊNDICE

8.1 APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL”.

Essa pesquisa se justifica por pretender contribuir para o processo de ensino aprendizagem dentro da Educação Profissional e Tecnológica especificamente na área de História Antiga. Para além do pressuposto acima a pesquisa terá como pretensão também descrever a prática docente do conteúdo de História Antiga no IFMG e sua relação com o Currículo. Com isso, pretende-se que seja oferecido subsídios para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem sólido em relação à área de História Antiga, bem como aguçar o senso crítico dos docentes.

O objetivo geral desse projeto é compreender como se dá o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga levando em conta, principalmente, o Currículo da EPT estabelecido no IFMG. Esta pesquisa também se compromete a analisar de que forma a História Antiga é estabelecida pelos Currículos da EPT no IFMG e descrever a prática docente do conteúdo de História Antiga no IFMG e sua relação com o Currículo integrado na instituição. Sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário semi estruturado, de forma individual, anônima e virtual. O tempo para realização da resposta do questionário está estimado em 15 minutos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO, ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS:

Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que os questionários podem causar devido a algum tema sensível ou até mesmo cansaço mental, desconforto e alteração na motivação durante sua realização. Para mitigar os riscos, caso isso ocorra, o participante poderá não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto e encerrar sua participação a qualquer momento em que considerar necessário. Estima-se que a pesquisa traga benefícios que incluem a oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, compartilhamento da experiência, contribuição com a construção do conhecimento na área de atuação do participante, visando o enriquecimento da prática docente.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: O resultado dos questionários serão transcritos e armazenados, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora, Thuanne Aparecida de Souza e Souza e seu orientador, Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos. As transcrições serão realizadas pelas pesquisadoras e serão mantidas em um HD externo, com senha codificada, desvinculado da internet para que não haja risco de vazamentos de dados. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resoluções do CNS no 466/12 e no 510/16 e, com o fim deste prazo, será descartado”.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O participante será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O participante é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que as falas/opiniões emitidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e veículos de divulgação científica e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. Em qualquer fase da pesquisa, o participante poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo. O participante poderá contatar também o Comitê de Ética para esclarecimentos sobre questões éticas em pesquisa.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o participante e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, o participante terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais. Se estiver de acordo favor assinar o presente termo. Esse termo será emitido em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Thuanne Aparecida de Souza e Souza certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: thuanneapsouza@hotmail.com; telefone (33)991760627- Ou o CEP/IFMG no endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 2513-5249, E-mail: cepe@ifmg.edu.br. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____, _____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

8.2 APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (realizado no *Google Forms*)

De acordo com suas práticas educativas, a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino de História Antiga, analise os itens a seguir.

1) No total, considerando todo o ensino médio, quantas aulas especificamente de História são oferecidas nos cursos em que você atua?

- a) Seis aulas de 50 minutos (divididas em 2 aulas por semana, ao longo de três anos)
- b) Quatro aulas de 50 minutos (divididas em 2 aulas por semana, ao longo de dois anos)
- c) Outro modelo (especificar): _____

2) No seu campus, as ementas das disciplinas de História do Ensino Médio Integrado contemplam conteúdos de História Antiga?

- a) Discordo Totalmente
- b) Discordo.
- c) Indiferente.
- d) Concordo.
- e) Concordo Plenamente.
- f) Não sei dizer.

3) No seu campus, os conteúdos de História Antiga são ensinados em que(quais) ano(s) do Ensino Médio?

- a) Apenas no 1º. Ano;
 - b) Apenas no 2º. Ano;
 - c) Apenas no 3º. Ano;
 - d) 1º e 2º anos;
 - e) 1º e 3º anos;
 - f) 2º e 3º anos;
 - g) Nenhuma das alternativas
- OUTRO

4) Qual a duração aproximada do ensino dos conteúdos de História Antiga no seu campus?

- a) Um mês
 - b) Três meses (um trimestre)
 - c) Seis meses (um semestre)
 - d) Doze meses (um ano)
 - e) Não sei dizer porque abordamos de forma interdisciplinar
- Outro modelo (especificar):

5) Sobre a duração aproximada do ensino dos conteúdos de História Antiga no seu campus, você julga:

- a) Excessiva;
- b) Mais do que suficiente;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente;
- e) Muito insuficiente/ausente;

6) Caso o conteúdo de História Antiga seja ensinado no seu campus, por favor, indique a seguir os principais temas que aparecem nas suas aulas.

7) No seu campus, os conteúdos de História Antiga são ensinados de que forma?

- a) Cronológica;
- b) Temática;
- c) Projeto especiais ou integradores;

Outros _____

8) Por favor, descreva, em linhas gerais, como você leciona esses conteúdos. Se possível, dê exemplos:

9) Em que medida o livro didático adotado pelo seu campus tem sido adotado como uma ferramenta na prática docente de ensino especificamente de conteúdos de História Antiga?

- a) Utilizo sempre nas aulas;
- b) Utilizo muitas vezes nas aulas;
- c) Utilizo às vezes nas aulas;
- d) Utilizo pouco nas aulas;
- e) Nunca utilizo nas aulas;

10) Quais recursos ou materiais você costuma utilizar para ministrar o conteúdo de História Antiga?

11) Você julga o ensino de História Antiga importante para a formação cidadã dos discentes no contexto da EPT?

- a) Discordo Totalmente
- b) Discordo.

- c) Indiferente.
- d) Concordo.
- e) Concordo plenamente.

12) Em que medida você alia as habilidades da BNCC com o processo de ensino aprendizagem do conteúdo de História Antiga?

13) Em relação à sua formação acadêmica (graduação e pós), você considera que recebeu capacitação adequada e suficiente para ministrar os conteúdos relacionados à História Antiga?

- a) Discordo Totalmente
- b) Discordo.
- c) Indiferente.
- d) Concordo.
- e) Concordo Plenamente.

14) Há quanto tempo você concluiu seu curso de licenciatura em História?

- a) Há menos de 5 anos;
- b) Entre 5 e 10 anos;
- c) Entre 10 e 15 anos;
- d) Entre 15 e 20 anos;
- e) Há mais de 20 anos;

15) Você julga importante obter formação adicional sobre o ensino de História Antiga?

- a) Discordo Totalmente
- b) Discordo.
- c) Indiferente.
- d) Concordo.
- e) Concordo Plenamente.

16) Caso julgue importante formação adicional, que tipo de material poderia auxiliá-lo? Indique mais de um, se julgar adequado.

- a) Cartilha educacional.
- b) E-book.
- c) Podcast.
- d) Minicursos.
- e) Palestras.
- f) Não tenho interesse em formação adicional sobre o tema.
- g) Outros (indique, por favor): _____

17) Deixe aqui sua opinião/comentário sobre o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga considerando a realidade do seu campus.

8.3 APÊNDICE - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (realizado no *Google Forms*)

De acordo com suas práticas educativas, a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino de História Antiga, analise os itens a seguir.

01 - A duração dos episódios do Videocast está satisfatória?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

2) A qualidade de som e imagem está satisfatória?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

3) O videocast apresenta clareza nas perguntas e respostas?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

4) O tema abordado é considerado relevante para a melhoria de processos educativos?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

5) Você considera que este Produto Educacional(videocast) pode ser útil para docentes da Educação Profissional e Tecnológica ou da Educação Básica?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

6) Este videocast me proporcionou informações e conhecimentos novos relacionados ao Ensino de História Antiga?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo
- c) Indiferente
- d) Discordo Plenamente
- e) Discordo

Teça comentários e/ou sugestões em relação aos episódios. Colabore para o aprimoramento do nosso Produto Educacional

ANEXO I

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP/IFMG

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - IFMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Pesquisador: THUANNE APARECIDA DE SOUZA E SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82500724.0.0000.0293

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 13 de Março de 2025

Assinado por:
Cristiana Santos Andreoli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590 - 8º andar, sala 805
Bairro: BURITIS **CEP:** 30.575-180
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)2513-5249 **Fax:** (31)2513-5103 **E-mail:** cepe@ifmg.edu.br