

DOSSIÊ TEMÁTICO: Debates em torno da educação básica, das políticas de currículo e da formação docente

 10.22481/praxisedu.v15i33.5276

O CURRÍCULO E A DISCIPLINA HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

THE CURRICULUM AND DISCIPLINE HISTORY IN THE CONTEXT OF
COMPREHENSIVE INTEGRAL TIME

EL CURRÍCULO Y LA DISCIPLINA HISTORIA EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN INTEGRAL EN TIEMPO INTEGRAL

Monique Alves Brito

Secretaria Estadual de Educação da Bahia - Brasil

Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Edinalva Padre Aguiar

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar a pesquisa: *O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral* em seu processo de desenvolvimento e principalmente os resultados a que chegamos, situando-os no debate sobre o lugar que ocupa a disciplina história e sua importância nos currículos da educação básica contemporânea. Tal estudo encontra-se no campo da pesquisa educacional e, mais especificamente, no campo do currículo, do ensino de história e da educação integral. A seguinte questão suscitou este estudo: qual o lugar da disciplina história na proposta de educação integral do ProEI e como são tecidas as mediações entre o currículo prescrito e o praticado, especialmente entre os professores de história? Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos embasamos no aporte teórico-metodológico materialista histórico, além da metodologia de análise de conteúdo e da técnica de entrevista semiestruturada. Concluímos, com este estudo, que a ampliação da jornada escolar não proporciona, no que diz respeito ao aspecto prescritivo desse currículo, uma ampliação da disciplina história e nem garante a qualificação do ensino de história ainda que de forma indireta. Quando levamos em consideração os elementos práticos da constituição desse currículo, percebemos, entretanto, que isso se coloca enquanto possibilidade e que o papel ativo dos sujeitos inseridos neste contexto, especialmente os professores, é fundamental no processo de instituição desta disciplina.

Palavras-chave: Currículo. Educação Integral. Disciplina de História.

Abstract: The present article aims to present the research: *The curriculum and the History discipline in the context of full-time integral education* in its development process and mainly the results we got, situate them in the debate about the place that occupies the discipline of History and its importance in the curricula of contemporary basic education. Such study is in the educational research field and, more specifically, in the curriculum field, History teaching and the integral education. The following question raised this study: what is the place of the History discipline in ProEI's integral education proposal and how are done the mediations between the prescribed and practiced curricula, especially among the History teachers? For the development of this research, we based on the historical materialist theoretical-methodological contribution, besides content analysis methodology and the semi-structured interview technique. We conclude, with this study, that the expansion of the school day does not provide, with respect to the prescriptive aspect of this curriculum, an extension of the History discipline and neither guarantees the qualification of the history teaching, even if in the indirect way. When we take into account the practical elements of the constitution of this curriculum, we realize, however, that this appears as a possibility and that the active role of the subjects inserted in this context, especially the teachers, is fundamental in the process of institution of this discipline.

Keywords: Curriculum. Integral Education. History discipline.

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo presentar la investigación: *El currículo y la disciplina historia en el contexto de la educación integral a tiempo completo* en su proceso de desarrollo y principalmente los resultados a los que llegamos, situándolos en el debate sobre el lugar que ocupa la disciplina historia y su importancia en los currículos de la educación básica contemporánea. Tal estudio se encuentra en el campo de la investigación educativa y, más específicamente, en el campo del currículo, de la enseñanza de la historia y de la educación integral. La siguiente cuestión motivó este estudio: ¿cuál es el lugar de la disciplina historia en la propuesta de educación integral del ProEI y cómo se tejen las mediaciones entre el currículo prescrito y el practicado, especialmente entre los profesores de historia? Para el desarrollo de esta investigación, nos basamos en el aporte teórico-metodológico materialista histórico, además de la metodología de análisis de contenido y de la técnica de entrevista semiestructurada. Concluimos, con este estudio, que la ampliación de la jornada escolar no proporciona, en lo que se refiere al aspecto prescriptivo de ese currículo, una ampliación de la disciplina historia y ni garantiza la calificación de la enseñanza de la historia aunque de forma indirecta. Cuando tomamos en consideración los elementos prácticos de la constitución de ese currículo, percibimos, sin embargo, que eso se plantea como posibilidad y que el papel activo de los sujetos insertados en este contexto, especialmente los profesores, es fundamental en el proceso de institución de esta disciplina.

Palabras clave: Currículo. Educación integral. Disciplina Historia.

Introdução

Qual conhecimento é importante hoje e por que esse conhecimento é privilegiado em detrimento de outros? Como se dão as definições acerca do que se deve ou não ser ensinado nas escolas e por que se dão dessa forma? Como é feita a elaboração dos

currículos na esfera institucional prescritiva e, da mesma forma, como isso se dá na escola a partir das escolhas e definições feitas pelos sujeitos que se inserem no cotidiano escolar, nesse caso, o professor? E, principalmente, por que isso acontece? O que justifica tais escolhas e quais interesses circunscrevem esse processo? Estas questões envolveram o objeto de nossa pesquisa de mestrado¹, que é a base para a produção deste artigo, em vários de seus aspectos, tendo como foco a disciplina história e o lugar que a mesma ocupa no currículo do Programa de Educação Integral – ProEI. Nosso propósito é apresentar tal pesquisa e, principalmente, os resultados a que chegamos, situando-os no debate sobre o lugar que ocupa a disciplina história e sua importância nos currículos da educação básica contemporânea.

O ProEI² é um programa que proporciona a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental II e para o ensino médio da rede estadual de educação da Bahia. O programa vem sendo implementado nas escolas estaduais desde o ano de 2014 e pretende, de acordo com a visão oficial, consolidar a “ampliação dos espaços e tempos de formação”³ dos estudantes na escola. No final do ano de 2017, já estavam integradas ao programa um total de 93 escolas, o que representa em torno de 7% das escolas da rede estadual, sendo que, destas, 30 se encontram em Salvador e Região Metropolitana. Nosso estudo abrangeu do período de instituição do programa em 2014 até o ano de 2017.

O objeto da pesquisa desenvolvida se encontra exatamente localizado nesse lugar: na escola em que é implementada tal programa de educação integral com jornada escolar ampliada e que conta com a permanência do estudante por, no mínimo, sete horas diárias. Nos debruçamos sobre os desdobramentos dessa experiência para o currículo escolar e, mais especificamente, para a disciplina história; a partir disso analisamos o currículo do ProEI e problematizamos o papel da disciplina história nesse currículo, bem como verificamos as relações existentes entre a prescrição curricular (formulações legais e institucionais) e a prática docente. Com base nesses elementos, partimos da seguinte questão de pesquisa: *qual*

¹ A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH) da mesma instituição. O texto completo encontra-se disponível no banco de dissertações e teses do Programa: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/08/Monique-Alves-Brito.pdf>

² As informações sobre o Programa de Educação Integral (ProEI) aqui apresentadas foram extraídas do sítio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia <http://educadores.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2016.

³ Definição de ampliação da jornada escolar encontrada na documentação que fundamenta a política nacional de educação integral no Brasil a partir de 2007 e, principalmente, desenvolvida nos Cadernos da Série Mais Educação e também no texto que fundamenta a implementação do ProEI: *Programa de Educação Integral (ProEI): da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral* (BAHIA, 2014).

o lugar da disciplina história na proposta de educação integral do ProEI e como são tecidas as mediações entre o currículo prescrito e o praticado, especialmente entre os professores de história? O principal objetivo do nosso estudo foi analisar o currículo de história prescrito e praticado na proposta de educação integral com jornada ampliada do ProEI.

Para seu desenvolvimento, nos embasamos no aporte teórico-metodológico materialista histórico, além da metodologia de análise de conteúdo e da técnica de entrevista semiestruturada. A pesquisa utilizou duas fontes principais: documentos institucionais que fundamentam e organizam o currículo do ProEI e entrevistas com a coordenadora e com duas professoras de história de escolas integrantes do programa.

O Presente artigo está dividido em três momentos: o primeiro em que abordamos o currículo do ProEI de forma mais abrangente no que toca a sua estruturação e organização; em seguida desenvolvemos os aspectos relacionados à dimensão prescritiva da disciplina história e, por fim, nos debruçamos sobre sua dimensão prática.

O currículo do ProEI e a organização disciplinar

De acordo com Goodson (2013), é necessário ir além da crítica ao currículo enquanto prescrição e compreender como ele é construído socialmente, como a relação entre a prescrição e a prática curricular constitui socialmente esse currículo, além dos elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que exercem sua influência nesse processo. Buscando essa compreensão, nosso estudo abordou elementos prescritivos, a partir da análise dos documentos que fundamentam e organizam o currículo (matrizes curriculares, ementas, entre outros) e elementos práticos com as entrevistas realizadas com as professoras de história, que atuam nas escolas campo da pesquisa.

A matriz curricular destinada ao ensino médio do ProEI está dividida entre a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada (PD), e comporta um total de sete horas diárias na escola, ou em atividades escolares, 200 dias letivos, 40 semanas letivas, oito horas-aula diárias, totalizando 1600 horas-aula por ano, sendo 1000 horas/aula destinadas a BNC e 600 horas/aula destinadas a PD.

As áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, ou componentes curriculares da BNC são: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna,

educação física, arte); Matemática (matemática); Ciências da Natureza (química, física, biologia); Ciências Humanas (história, geografia, filosofia, sociologia).

Além de áreas do conhecimento, na PD os componentes curriculares estão agrupados, também por eixos temáticos. A área de linguagens possui três eixos temáticos com suas respectivas disciplinas: Educação Linguística (disciplina: letramento linguístico); Produzindo Artes (disciplina: linguagens artísticas) e Esporte, Lazer e Saúde (disciplina: educação desportiva). A área de matemática possui o eixo temático: Educação Matemática (disciplina: letramento matemático). A área de ciências da natureza possui o eixo temático: Iniciação Científica e Pesquisa (disciplina: educação científica). A área de ciências humanas possui dois eixos temáticos: Cidadania e Participação Estudantil (disciplina: educação e cidadania) e Relações Étnico raciais, Culturas e Identidades (disciplina: educação em direitos humanos). Além disso, a matriz dispõe de mais duas áreas do conhecimento que são Linguagens e tecnologias, com eixo temático: Comunicação Digital e Uso de Mídias (disciplina: educação e tecnologias digitais) e Trabalho – orientação profissional.

A análise da matriz curricular destinada ao ensino médio no ProEI nos conduziu a uma reflexão sobre a organização deste currículo em que a extensão da jornada escolar está constituída basicamente por disciplinas, ou seja, uma extensão essencialmente disciplinar – totaliza um conjunto de 22 disciplinas por ano –, na qual ocorre, em vários momentos, a possibilidade de se replicar na PD os conteúdos já trabalhados na BNC. É possível certificar tal fenômeno ao se analisar as ementas das disciplinas diversificadas. Mesmo que os conteúdos da BNC e PD não se repliquem, a extensão da jornada ainda se dá, a princípio, no espaço da sala de aula.

Existem duas motivações para essa opção de organização curricular, uma relacionada à concepção de educação integral adotada pelo ProEI e outra de ordem estrutural; não obstante, uma tem profunda relação com a outra.

No que diz respeito à concepção de educação integral que norteia o currículo do ProEI, ficou claro para nós que ela segue a tendência da perspectiva de educação integral contemporânea, pautada nos princípios de ampliação da jornada escolar; extrapolação das funções da escola; responsabilização dos agentes diretamente envolvidos no processo da educação (professores e gestores); relação entre escola e comunidade e o uso das parcerias, inclusive com o setor privado; qualificação da educação para uma “formação humana integral”, para solucionar problemas estruturais como repetência, abandono, evasão, bem como para o alcance de metas estabelecidas em testagens estandardizadas; formação de um

determinado perfil de estudante a partir de “inovações curriculares”; e a flexibilização do currículo. Além disso o ProEI especificamente defende como prioritário “desenvolver um currículo com foco na **interdisciplinaridade**, na contextualização, na **flexibilidade**, no equilíbrio entre teoria e prática [...]” (BAHIA, 2014, p. 42, grifos nossos), além da construção de um **currículo integrado**, o que nos parece significar um currículo que privilegie a interdisciplinaridade e a relação entre as disciplinas da BNC e da PD. Ou seja, a formação integral do ProEI se baseia em um currículo essencialmente disciplinar, ainda que defenda a interdisciplinaridade e o “equilíbrio entre teoria e prática”.

Essa perspectiva disciplinar reflete aspectos da estrutura das escolas públicas, ou, na verdade, a ausência de uma estrutura que comporte uma jornada escolar ampliada baseada em elementos que extrapolem a visão exclusivamente disciplinar, como propunha Anísio Teixeira, por exemplo, com a Escola Parque. A proposta de educação integral pensada e executada por Anísio Teixeira no século passado parece avançar um pouco mais nessa questão, uma vez que apostou numa estrutura escolar que possibilitasse um contra turno com atividades que viessem a enriquecer e complementar o currículo escolar, explorando outros aspectos da formação humana, tais como educação física, esporte, teatro, música, artes em geral, oficinas de trabalhos manuais, leitura, entre outros. O autor se manifesta da seguinte forma, referindo-se ao que uma escola de educação integral deve oferecer aos estudantes:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1962, p. 21).

Entretanto, Teixeira (2007) tinha plena consciência da necessidade de pensar a respeito da relação entre a estrutura escolar e a ampliação da jornada.

O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui

por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 2007, p. 235).

O que podemos constatar é que a ampliação da jornada escolar se efetiva hoje, na maioria dos casos, com atividades dentro do espaço da sala de aula e com replicação curricular e/ou metodológica, o que limita a ideia de uma educação “mais completa possível”, e isso se dá, muitas vezes, também por debilidades estruturais das escolas.

Dessa forma, a ampliação da jornada escolar, sem as devidas adaptações estruturais só pode se consolidar, na maioria das vezes, a partir de uma organização curricular predominantemente disciplinar, uma vez que o que ainda se tem de ‘recursos’ disponíveis nas escolas públicas, hoje, de forma geral, são salas de aula e professores. Em entrevista, uma professora, que denominamos de Selene, aponta alguns aspectos importantes sobre essa questão:

Nós não tínhamos refeitório, não existia na escola refeitório, nós não tínhamos sala de repouso, minimamente organizada, nós não tínhamos banheiro na escola. Então, como funcionaria? A escola não tinha merendeira, a escola não tinha cozinha. A escola tinha uma lanchonete que era uma lanchonete privada. Então, como é que vai ser feito isso? Implantou-se o integral sem essas condições mínimas. [...] Tinham dias que não tinha almoço e se não tem almoço não tem como ter turno integral. Suspende a aula do menino! Aí no outro dia não tem “não sei o que”, aí começou aquela coisa bem flutuante. Então, em uma semana tinha um dia de funcionamento, que era o dia que conseguia uma merenda, porque comida não se fazia, porque não tinha cozinha. Então, ah! conseguia um cachorro quente, conseguia um biscoito... Como é que você vai fazer uma criança ficar até três horas, quatro horas, com biscoito? Os meninos ficavam aqui, terminava o turno regular, eles não tinham onde ficar, então era a coisa mais degradante ver os meninos almoçando embaixo de árvore porque não tinha um refeitório. Então, entre o final do turno matutino e o início do turno integral, ficava um hiato que os meninos não tinham absolutamente o que fazer, nem pra onde ir. Um sol causticante e os meninos ali numa quadra que nem coberta é. Foi ficando muito desinteressante e era difícil convencer esses alunos a ficarem. Muitos saíram da escola, porque... não sei se é uma cultura, não sei o que é, mas parece que não funciona muito ensino integral no ensino médio. A maioria dos pais vieram na escola e justificava da seguinte forma: – Eu preciso que meu filho trabalhe, eu preciso que meu filho ajude! Então, houve um esvaziamento tremendo... e era um contrassenso... (SELENE, 2017).

Este relato deixa claro as dificuldades estruturais de implementação de uma jornada escolar ampliada na rede estadual de educação. A professora aponta aspectos básicos

referentes à alimentação dos estudantes, ao descanso, aos espaços limitados da escola e aos obstáculos de adaptação dos estudantes do ensino médio a essa modalidade, pois precisam trabalhar, além de problemas na organização curricular e na adequação e formação dos professores para essa nova realidade:

As disciplinas: eles trouxeram as disciplinas já pré-estabelecidas. [...] E aí, eles trouxeram uma relação de disciplinas, prontas, fixas, sem absolutamente nada, muitas delas malmente com uma ementa. E aí, o professor desenvolve, o professor se vira! Dificuldade básica: o professor não tava preparado pra isso, a maioria dos professores aqui foram formados numa época das disciplinas rígidas mesmo, não se falava em interdisciplinaridade, na minha época de faculdade nunca se falou disso, não se falava nem de multidisciplinaridade, quem dirá de interdisciplinaridade! Então, de repente você se vê assim... tendo que preparar um programa pra uma disciplina que você não sabia, não conhecia, não foi formado para. [...] Alguns professores investiram, tentaram fazer seriamente, pesquisando, tentando construir um programa, tentando fazer daquela disciplina algo agradável, atraente pro aluno, outros não tiveram o mesmo compromisso. Isso é fato! E aí, o que acontece? Começa o ensino integral... dessa forma. O professor sem ter o domínio da disciplina que tá trabalhando... (SELENE, 2017).

O que percebemos é que a questão estrutural das escolas e a organização curricular estão intimamente ligadas e uma reflete as debilidades da outra. Este aspecto da educação integral contemporânea, proposta pelo Estado e por setores privados, nos coloca profundos questionamentos sobre a reforma do ensino médio definida pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e como se efetivará a ampliação da jornada escolar para todo o ensino médio diante das limitações e cortes nos gastos públicos a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016⁴.

Quando nos dedicamos às ementas das disciplinas do currículo do ProEI, percebemos que na maioria das disciplinas da PD, há uma ambiguidade em relação à forma na qual os conteúdos selecionados serão trabalhados, se no espaço da sala de aula, ou se na “ampliação de tempos e espaços”, principalmente de espaços, tão repetidamente evocada nos documentos de fundamentação da educação integral no Brasil desde 2007 e nos documentos disponibilizados pela SEC-BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia). Essa ambiguidade reflete, como já defendemos anteriormente, aspectos referentes às deficiências de ordem estrutural e, também, à concepção de educação integral defendida pela SEC-BA na figura do ProEI.

⁴ EC que inaugura um novo regime fiscal em que o aumento das despesas primárias, aí incluídas as despesas com educação, ficam limitadas, pelos próximos vinte anos, ao reajuste referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA.

Textos, como *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009) da série Cadernos Mais Educação e até o próprio texto que fundamenta e propõe a implementação do ProEI (BAHIA, 2014), são enfáticos na proposição de se utilizar equipamentos e estruturas disponíveis na cidade, como praças, bibliotecas, museus, além das “parcerias” que se estabeleceriam com outros “espaços”, sem se especificar se de iniciativa pública ou privada. Entretanto, a utilização dos espaços e equipamentos da cidade não substitui de fato a necessária estrutura da própria escola, uma vez que o cotidiano escolar, por mais diversificado que seja e por mais que ocorram momentos fora dela, se dá no limite de seus muros. Além disso, a escola fica refém da existência desses espaços nos seus arredores e da possibilidade de se estabelecer algum tipo de parceria, o que pode ou não acontecer.

Dessa forma, se a escola não possui uma estrutura física que ofereça espaços para se desenvolver atividades fora da sala de aula convencional, conseqüentemente, o que se propõe para as disciplinas da PD do currículo acabará sendo desenvolvido nesse ambiente, levando-nos a questionar a qualidade da extensão dessa jornada escolar. Quando se condiciona a oferta da educação com jornada ampliada a parcerias e equipamentos públicos ou privados nos arredores da escola, sem que se garanta uma estrutura mínima para essa escola funcionar por si só, se aposta na incerteza ou na precarização.

A dimensão prescritiva da disciplina história

Na BNC, à disciplina história está reservada a carga-horária semanal de duas horas/aula, totalizando 80 horas/aula anual em cada série do ensino médio. As orientações e prescrições da SEC-BA em relação aos conteúdos a serem trabalhados nesta disciplina, encontram-se disponíveis no documento *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas* (BAHIA, 2015).

Na PD, não existe um componente curricular que trate exclusivamente do conteúdo de história, apesar disso, a partir dessa organização curricular, o conteúdo de história pode ser abordado em algumas disciplinas. É possível manter um diálogo com a história, ainda que bastante pontual, na disciplina *educação e tecnologias digitais* (do eixo Comunicação digital e uso de mídias). Esta disciplina traz em seu elenco de conteúdos a possibilidade de se trabalhar com a produção de vídeos a partir da história local.

Produção de vídeos (produção de vídeo-histórias, criação de roteiros, filmagens, envolvendo expressões próprias da cultura local, com temas que tratem da valorização das diferenças, da afirmação da equidade, da afirmação das identidades e do registro da **história local** [...] (BAHIA, 2014, p. 68, grifos nossos).

Outra disciplina que possibilita um diálogo com a história é *educação científica* (do eixo temático Iniciação científica e pesquisa). A partir dos conteúdos definidos para serem trabalhados nesta disciplina, pode-se discutir a produção de ciência com base em qualquer área do conhecimento. Apesar de o texto falar em "sistematização do conhecimento através da experimentação" (BAHIA, 2014, p. 66), acreditamos que projetos, inclusive de história possam ser desenvolvidos a partir dessa disciplina, com as devidas ressalvas.

Existe ainda, uma disciplina diversificada, voltada para o ensino fundamental II e médio, na qual a ementa aborda de forma específica o "Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" (BAHIA, 2014, p.67). O componente curricular em questão é *educação em direitos humanos*, que integra a área de conhecimento de ciências humanas e o eixo temático de relações étnico raciais, culturas e identidades. Segue a descrição completa da ementa da disciplina:

Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. Fundamentação teórico-conceitual sobre Educação para as Relações Étnico-raciais**, Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como, ao que propõe a Lei 10.639/03. Populações negras e diáspora africana. Conceitos básicos – racismo, discriminação, preconceito, identidade negra e outros. **Perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. Currículo e política curriculares**. História e cultura étnica na escola e itinerários pedagógicos. Etnia/Raça e a indissociabilidade de outras categorias da diferença. (BAHIA, 2014, p. 67, grifos nossos).

Alguns aspectos importantes precisam ser levados em conta sobre esta prescrição. O primeiro deles é a possível confusão no processo de elaboração de tal ementa e de seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Destacamos, especialmente, quando a ementa sugere trabalhar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais; fundamentação teórico-conceitual sobre educação para as relações étnico-raciais; perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista e currículo e política curriculares (BAHIA, 2014, p. 67).

A confusão aparece no sentido de não ficar claro se de fato esses conteúdos devem ser trabalhados com os alunos, ou se são orientações para os professores. No elenco

encontra-se, por exemplo, o conteúdo “currículo e políticas curriculares”, o que efetivamente parece ser um conteúdo estranho ao segmento da educação básica do ensino fundamental e médio. Esse desalinhamento na elaboração da ementa representa um equívoco no processo de formulação da mesma ou, simplesmente, representa os conteúdos que devem ser trabalhados com alunos de ensino fundamental II e médio? E quais seriam os objetivos de se trabalhar conteúdos tão específicos da área de educação como “políticas curriculares”, por exemplo, com alunos da educação básica?

No que diz respeito ao conteúdo específico de história “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como ao que propõe a Lei 10.639/03”, cabe ponderar o fato de se trabalhar esse conteúdo apartado do conjunto dos conteúdos da disciplina história. Não fica explícito, no entanto, na ementa, que isso deva ser realizado, entretanto, pode ser feita essa interpretação da prescrição, o que, sem dúvidas, acarretará consequências para o processo de ensino e aprendizagem de tal conteúdo. Inclusive, a mencionada lei estabelece que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Disso depreendemos que a extensão da jornada no ensino médio se dá, basicamente, de forma disciplinar, ou seja, com um aumento da carga-horária dentro da sala de aula, com atividades similares às das escolas regulares. Todavia, não existe nessa extensão de tempo uma disciplina destinada exclusivamente ao conteúdo de história, estando este, muitas vezes, possível de ser abordado em algumas disciplinas da PD. Ou seja, a ampliação da disciplina história se daria, como possibilidade, através de alguns conteúdos distribuídos em disciplinas diferentes da PD, mas não em uma disciplina específica.

É importante enfatizar que as disciplinas filosofia e sociologia, que compõem juntamente com a história e a geografia a área de Ciências Humanas da BNC, possuem extensão da jornada na PD, com duas disciplinas anuais, cada uma. Cabe analisar o que representa em uma proposta curricular que recomenda estender sua carga horária, essencialmente com o aumento no número de disciplinas em seu currículo, a ausência de uma disciplina de história na PD. Encontramos, por exemplo, além das disciplinas da BNC, mais duas disciplinas de filosofia e mais duas de sociologia, somando um total de dez disciplinas de sociologia e filosofia ao longo do ensino médio, para três disciplinas de história nos três anos desse segmento.

Ainda de acordo com o documento da matriz curricular, o eixo temático Trabalho, no qual as disciplinas de sociologia e filosofia estão alocadas, é composto pelos componentes curriculares da matriz da ‘formação técnica geral dos cursos de educação profissional da Bahia’ (SUPROF/SEC-BA) (BAHIA, 2014, p. 69). No entanto, nem na matriz curricular, nem nas ementas, fica clara essa questão da utilização da matriz da educação profissional no ensino médio do ProEI, sob qual justificativa isso é feito, como ela se efetiva, se a atualização dessas ementas e matrizes acompanha a atualização das matrizes da educação profissional.

É crucial ficar clara nossa discordância em relação a essa concepção de educação integral, em que a ampliação da jornada escolar se dá, principalmente, de forma disciplinar e basicamente no espaço da sala de aula. No entanto, esse ponto precisa ser problematizado, no sentido de compreender a ausência da disciplina história na PD. Isso não significa que defendemos que deveria ter uma ou quantas mais disciplinas de história no currículo da PD, assim como não defendemos essa proposta de ampliação da jornada escolar exclusivamente disciplinar. A ideia de educação integral deveria perpassar por outros elementos que não sejam exclusivamente a permanência do estudante em sala de aula, possibilitando a este, outras atividades em que se desenvolvam aspectos da vida prática, da arte, música, lazer, esporte, tempo livre, do trabalho como princípio formativo, entre outros.

Num movimento de pensar esse currículo, e a disciplina história aí inserida, nos perguntamos: o que essa “ausência prescritiva” de fato representa?

Existem alguns indicativos que podem nos levar à compreensão dessa questão, os quais partem de uma visão mais geral da educação hoje. Aspectos como a perspectiva pragmatista da educação e da formação e, conseqüentemente, do currículo, a questão do *slogan* “aprender a aprender” e a flexibilização curricular interferem na constituição da disciplina história, no ensino de história e na forma que essa disciplina está disposta no currículo escolar.

Segundo Saviani (2016), em entrevista para o sítio Combate,

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava

apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugares, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto, a escola não deve ensinar algo, mas apenas aprender. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência. Não sei como é aqui, mas no Brasil introduzem parâmetros curriculares nos temas «transversais» – é como se os temas não fossem objecto desta ou daquela disciplina, mas atravessam todo o currículo – educação cívica, moral, ambiental, sexual. (SAVIANI, 2016, s.p.).

De acordo com essa lógica, pensar o desenvolvimento do conhecimento histórico na escola realmente parece algo fora do atual contexto social, em que o que se busca privilegiar são aspectos mais pragmáticos da formação dos indivíduos. Baseados neste cenário exposto por Saviani e no argumento de que vivemos em uma sociedade flexível e efêmera, a escola vai perdendo a característica de ensinar algo, passando apenas a ensinar a aprender. Na mesma entrevista Saviani (2016) completa, “[...] há aí um objectivo político e que concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função”.

Consideramos que essa ausência de fato reflete aspectos da educação contemporânea, que aparecem não como regra, mas como tendência, uma vez que o currículo é construído também a partir dos elementos da prática do professor e dos embates que se dão em torno dele.

A dimensão prática da disciplina história

Para a análise da disciplina história no currículo do ProEI buscamos uma abordagem combinada entre as dimensões prescritiva e prática do currículo alicerçada em categorias como *dominação* e *resistência*, tentando, a partir daí, entender como os processos de seleção e organização curricular são feitos pelo professor de história e o que ele considera como conhecimento válido e significativo para a constituição de sua disciplina. A relação entre *dominação* e *resistência* se encontra tanto no nível prescritivo como no prático, dado que é clara a disputa política que existe no processo de formulação de currículos para educação emanado do Estado por vários setores da sociedade civil. Na outra ponta,

encontra-se o professor que, através do que Apple (2006) chama de “filtro”, seleciona o que considera de fato importante nesse currículo, promovendo, assim, uma forma de resistência.

No que se refere a essa abordagem combinada, estamos em congruência com o entendimento de Goodson (2013). Em primeiro lugar, é fundamental neste autor a compreensão de que o currículo é uma construção social; daí, consideramos como indispensáveis as análises que partem dos aspectos históricos de constituição do currículo, bem como de seus aspectos conjunturais.

Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para o uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudos, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. [...] O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. [...] Uma vez que a prescrição continua, precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático. (GOODSON, 2013, p. 71-72).

Analizamos os elementos que se relacionam diretamente com o aspecto prescritivo da elaboração do currículo da disciplina história, baseando-nos em Goodson (2013):

[...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática na sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. [...] Além disso, ao focalizar a definição pré-ativa de currículo escrito como algo constitutivo na criação de um currículo, não estou querendo especificamente promover um conceito exclusivo de “currículo como fato”. Todo conceito progressivo de currículo (e de criação de currículo) teria que trabalhar com o currículo realizado na prática como componente central. (GOODSON, 2013, p. 20-21, grifos do autor).

A crítica ao entendimento de currículo somente como prescrição já está consolidada na obra de Goodson, bem como em outros autores. Entretanto, é imprescindível destacar que para ele a crítica ao currículo enquanto prescrição não é suficiente. O autor entende que a prescrição (*nível pré-ativo*) cumpre um importante papel na criação dos

currículos, embora acredite que é impossível compreender o currículo sem relacionar a prescrição com os elementos do currículo realizados na prática (*nível interativo*).

Para Sacristán (2000), desde o momento em que se reconhece o currículo como algo que se configura na prática, se faz necessário analisar e compreender os agentes ativos nesse processo, como o professor, por exemplo. Para o autor, “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). O autor salienta tal questão afirmando que

[...] essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda gama de aprendizagens dos alunos. [...] Como consequência de tudo isso, o ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática. [...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

Em vista disso, privilegiamos, da mesma maneira, os elementos da prática. Isso foi feito por meio da análise de entrevistas que foram realizadas com professoras de história de duas escolas integrantes do ProEI. Nestas entrevistas problematizamos, junto as professoras, o currículo da disciplina história proposto pelo ProEI com suas próprias concepções de currículo, conhecimento escolar, conhecimento histórico, disciplina escolar, entre outros.

As entrevistas foram realizadas no Colégio Estadual da Bahia – Central (CEBA) e no Colégio Estadual Ypiranga (CEY), circunscritos na região do centro da cidade de Salvador. Cada uma dessas escolas possui especificidades e subjetividades que nos fizeram optar por incluí-las no referido estudo: o Colégio Central, por sua trajetória na história da educação baiana e sua importância e representatividade como instituição de ensino, e o CEY pelo fato de ser uma escola inserida no centro histórico da cidade, além de funcionar num prédio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) – Solar do Sodrê –, portando, dessa forma, uma marca que a identifica com a questão histórica.

A fala da professora Selene (pseudônimo) do CEBA destacou aspectos que caracterizam as debilidades no processo de implementação do programa, tanto em sua

dimensão estrutural como em sua dimensão pedagógica. Quando questionada se houvessem implicações da extensão da jornada escolar para a disciplina história, a professora responde:

No meu caso, não. Porque como eu era 20 horas, então eu não fui incluída na divisão da carga horária para educação integral. Essa até era uma questão que pra eles era difícil, porque: – *Eu vou fazer o que com um professor de 20 horas?* Porque não era pra ter professores de 20 horas, e aqui nós tínhamos três professores só de 20 horas e o restante todo de 40 horas. Mas aí... acho que na rede pública estadual tem a coisa assim da antiguidade... O professor mais antigo na instituição tem o privilégio de fechar sua carga horária primeiro... E aí eu acabava pegando a disciplina de História no matutino e os outros professores de história pegavam as turmas que sobravam e as disciplinas diversificadas. (SELENE, 2017).

Neste trecho, a professora afirma que não houve nenhuma consequência, implicação do processo de extensão da jornada para a disciplina história, colocando como justificativa para isso, o fato de não ter sido incluída na “divisão da carga-horária para educação integral”. Fica manifesta a existência de duas escolas e dois currículos distintos, uma escola com disciplinas regulares “realizadas no matutino” e outra com disciplinas diversificadas, realizadas no turno oposto. Para nós é importante compreender essa fala da professora, uma vez que a ampliação da jornada escolar altera como um todo a rotina da escola, seu currículo, sua dinâmica e, imaginamos que, mesmo de forma indireta, alguma consequência deve haver neste processo. A próxima fala selecionada nos dá algumas pistas neste sentido. A professora refere-se ao elevado índice de reprovação quando menciona a possibilidade de qualificação do ensino de história por consequência da ampliação da jornada escolar:

Esse inclusive foi um questionamento no final do ano, né? Porque foi uma luta grande, mobilização de alunos sem aceitar o ensino integral e aquela confusão... Então, tinha sempre alguém do Projeto do ensino integral, da Secretaria por aqui, e eles até questionaram muito isso... Que a reprovação foi muito alta... Porque teoricamente, na hora que você tem um turno integral, a reprovação tende a diminuir e não foi isso que aconteceu, pelo contrário. Porque as disciplinas do integral eram completamente dissociadas das disciplinas do matutino, o menino ficava o dia praticamente todo na escola, chegava em casa à noite cansado e não tinha tempo de estudar. E aí o rendimento caiu assustadoramente, o índice de reprovação foi enorme. (SELENE, 2017).

A entrevistada aponta o nível elevado de reprovação e o relaciona à forma como foi feita a ampliação da jornada e do currículo no qual as disciplinas estavam, de acordo com o seu relato, “completamente dissociadas das disciplinas do matutino”. Nesse aspecto não há

uma especificidade em relação à disciplina história, mas parece ser um problema generalizado quanto à estruturação do currículo.

No que se refere ao planejamento e como seleciona os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano na disciplina história, a professora coloca o seguinte:

Aqui na semana pedagógica, a gestão sempre traz, né? A coordenação sempre traz, os parâmetros, as diretrizes, mas eu não sigo à risca (risos) porque eu acho que algumas coisas ali não fazem nenhum sentido. Eu tenho uma preocupação assim... Mesmo que eu esteja falando do legado cultural oriental, eu tenho que de alguma forma trazer pra hoje. Botar meus meninos pra pensarem o “hoje” e o que significa isso, qual é a implicação disso, por que eu estou aprendendo isso, por que eu tô tendo que estudar uma coisa que está tão distante de mim! Então, na medida do possível, a gente sempre fez assim, tinha o parâmetro, certo?! Isso é o que eles querem, mas a gente pode fazer o quê? Aí a gente trazia sempre pra nossa realidade. É... Eu sou apaixonada por história, nossa! Eu sou apaixonada por história! E a minha preocupação é tentar assim, trabalhar da seguinte forma: eu não quero que as minhas verdades sejam propagadas, eu quero que cada um construa a sua, né? Eu acho que eu me vejo mais como mediadora do que como professora propriamente dita, né? A gente tá construindo, mesmo que no final do processo as suas verdades sejam opostas às minhas, mas eu acho que a gente construiu junto no processo. Mas aí, a gente ainda tem que fazer, infelizmente, aquela coisa sequencial, o conteúdo do primeiro ano: **Pré-história, Antiguidade, Medieval e início de Moderna; segundo ano: Moderna, início de Contemporânea; terceiro ano: História Contemporânea. Isso eu acho ainda que é uma coisa ruim, porque história é essa coisa que movimenta, né? É dinâmica.** Então você trabalhar com essa coisa fechadinha? Então, vez por outra eu tô no primeiro ano, aí um assunto que eles vão ver no terceiro, eu paro e a gente vê aquele assunto que eles iam ver no terceiro. Aí eu tô no segundo ano e tem um assunto que deveria ter visto no primeiro, eu paro e a gente vê aquele assunto primeiro e a gente volta. Então, a gente fica fazendo esse vai e vem. Uma dificuldade que a gente tem é assim... Quando o Estado começou a fornecer o livro didático, os primeiros anos eram volume único, então era ótimo, porque você tá no segundo, mas o assunto que era pra ser visto no primeiro, vamos lá, que a gente vai ver! Depois de dois, três anos do Estado fornecendo o material, o Estado começou a exigir que fosse... que não fosse mais volume único, que fosse seriado. Aí agora a gente tem essa dificuldade, então os meninos do terceiro ano só têm livro do terceiro ano, aí eu preciso falar de alguma coisa que foi no primeiro ano, então eles não têm um material pra fazer aquela pesquisa, mas... (SELENE, 2017).

Neste trecho, a professora expõe traços importantes de sua relação com a prescrição e com o planejamento que elabora para a disciplina história, por exemplo, quando diz “eu não sigo à risca”, e justifica: “algumas coisas ali não fazem nenhum sentido”. Sobre essa questão Sacristán (2000) argumenta:

A necessidade de entender o professor necessariamente como um **profissional ativo na transferência do currículo** tem derivações práticas na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar. **O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado.** (SACRISTÁN, 2000, p. 169, grifos nossos).

Essa perspectiva do professor como um profissional ativo frente ao currículo, como uma mediação essencial entre o currículo e as necessidades dos estudantes, é fundamental para a compreensão de como se efetiva sua construção na prática. Além disso, tal visão reforça a ideia central presente em Goodson (2013), de construção social do currículo e o papel ativo dos professores nesse processo, apropriando-se das prescrições e adaptando-as à sua realidade, à sua lógica própria de lecionar e à necessidade dos estudantes e, às vezes, até ignorando as prescrições que consideram “sem sentido”. Entretanto, é importante notar uma ambiguidade na fala da professora no que diz respeito à utilização da prescrição, uma vez que, apesar de negar sua utilização tal como é posta pelos documentos institucionais, deixa claro sua adesão à prescrição por intermédio do livro didático.

A professora questiona a utilização do modelo *quadripartite*⁵ francês e o aponta como algo que não possibilita trabalhar a história de forma dinâmica e, também, como um fator limitador em sua atuação. Não indica onde essa orientação se encontra, mas faz uma associação, ainda que indireta, com o uso do livro didático, o que o coloca também em um patamar prescritivo que, muitas vezes, não é considerado. Neste trabalho, não nos propomos a analisar o papel do livro didático como elemento prescritivo na constituição do currículo, contudo é importante destacar o quanto ele aparece como suporte principal de referência de estudo pelos alunos, e em muitos momentos definindo o que a professora trabalha em sua sala de aula. Ela diz “agora a gente tem essa dificuldade, então os meninos do terceiro ano só têm livro do terceiro ano, aí eu preciso falar de alguma coisa que foi no primeiro ano, então eles não têm um material pra fazer aquela pesquisa” (SELENE, 2017).

No que toca às disciplinas diversificadas, a professora é questionada sobre se lecionou alguma dessas disciplinas concomitante à disciplina história, ou se fez determinado trabalho conjunto com outro professor nesse sentido.

⁵ Segundo Guimarães, o modelo *quadripartite* francês é um “esquema cronológico composto pelos quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e finalmente Contemporânea. Aqui, o presente (o novo) e o passado (morto) estão rigidamente separados e tudo aquilo que pode ‘atrapalhar’ a ‘perfeita ordenação do progresso’ [...], é excluído, não tem lugar, e, portanto, não tem direito à história” (GUIMARÃES, 2003, p. 44).

Não, não tinha nenhuma. É incrível! Eu falo o tempo inteiro que seria possível... Aqui a gente não consegue fazer, não sei se é pela forma como o horário é feito ou a própria divisão mesmo por disciplinas. Então, a gente poderia trabalhar perfeitamente com o pessoal de Literatura. Eu falo isso sempre com a professora de Português, que seria mais fácil pro menino entender o estilo literário se ele entendesse o contexto histórico em que aquele estilo surge... Então, a gente poderia trabalhar filosofia e sociologia muito junto e isso não acontece, não acontece mesmo! Então, a gente ainda vive aquela coisa mesmo do departamento, filosofia fala de filosofia e sociologia fala de sociologia, história fala de história e a gente não consegue trabalhar, é uma dificuldade, não sei se pela forma como a coisa tá proposta: você tem sua aula, você sai da sua turma, você entra para outra turma! A gente não consegue fazer. (SELENE, 2017).

A professora indica como um problema o fato de não conseguir estabelecer uma relação entre as outras disciplinas do currículo de forma geral. Afirma a possibilidade de se fazer um trabalho nesse sentido, mas ressalta que a estruturação do currículo é ainda bastante restrita a cada disciplina em suas especificidades. Analisando os documentos e as entrevistas sobre as dificuldades que o currículo do ProEI podem apresentar, a questão da falta de interdisciplinaridade aparece de forma recorrente e nos faz questionar se, de fato, é central como dificultadora para o currículo da escola de educação integral em tempo integral ou somente um elemento retórico, presente no discurso, como mais um componente de culpabilidade do professor.

Selecionamos, da mesma forma, algumas passagens da entrevista com a professora Dolores (pseudônimo) do CEY. A professora traz significativo relato sobre a relação estabelecida entre a prescrição curricular e a prática docente, além de elementos fundamentais para a discussão sobre a autonomia da escola e a comunidade escolar no processo de constituição do currículo, a partir do que tem importância para sua realidade específica.

Quando questionada a respeito de sua avaliação sobre a implementação do ProEI com a ampliação da jornada escolar e do currículo no CEY, Dolores assim se expressa:

Eu acho interessante essa ampliação do turno porque a gente tem possibilidades de implantar várias oficinas, vários projetos. Eu acho que é muito interessante, principalmente para essa comunidade aqui, que ela é muito específica, esses alunos nossos são todos do entorno aqui do centro da cidade, dessas áreas periféricas, dessas áreas de... que eu diria assim... umas áreas muito difíceis... de situação muito difícil, de **decadência urbana e de vulnerabilidade social**, eu acho isso. Então, assim, a escola vem preencher esse vazio na vida desses garotos. Tanto é que às 16 horas quando eles vão embora, eles ficam na porta, eles não vão pra casa não.

Moram todos aqui nas adjacências da escola e não vão, eles ficam aqui. A escola pra eles, eu acho que é o quintal de casa, é a extensão... Porque eles moram em cubículos, são crianças muito pobres que moram às vezes com uma família numerosa num cômodo só e aqui é o universo deles, **então eu creio que esse... Essa modalidade venha ajudar esses meninos nesse sentido...** De dar outro sentido pra vida deles de... Dar essas possibilidades deles treinarem fanfarra, música, poesia, dança, essas coisas... são novidades na vida deles e, principalmente, eles aproveitam esse espaço porque eles não têm esse espaço na vida. Isso aqui é um espaço de estudo, mas é um lugar diferente pra dar sentido à vida deles, eu vejo assim. (DOLORES, 2017).

A fala da professora Dolores reforça a presença do aspecto por nós indicado no início desse texto, quanto ao PRoEI atribuir à escola também o papel acolhimento, portanto, de uma possível solução para os problemas de vulnerabilidade social dos alunos.

A professora se coloca favorável à implementação da ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, do ProEI na escola em que trabalha. Justifica sua posição com o argumento de a comunidade escolar necessitar deste tipo de escola, por estar inserida numa “situação de decadência urbana e de vulnerabilidade social” e também pelas possibilidades que essa modalidade de escola pode oferecer aos seus estudantes, expondo uma posição bem afinada tanto com a proposta do ProEI como com a ideia de educação integral mais recorrente hoje.

Quanto a possíveis conseqüências da ampliação da jornada escolar na disciplina história a professora entende da seguinte forma:

na minha disciplina não muda muito não, porque normalmente a história ela faz parte do currículo matutino, mas a gente tem na nossa área, várias disciplinas diversificadas: Cidadania, Humanidades e tal... **Então aí amplia muito**, porque a gente leva eles pra uma série de palestras, como aqui é muito perto, tudo aqui a gente faz andando, a gente vai pros Barris, pra Vitória, Pelourinho, tudo caminhando com eles. Fazemos muitas atividades... fora do... espaço da escola. Tem essa possibilidade, por ser uma escola centralizada, e aqui perto, nesse entorno, tem todas as atividades culturais... é que é possível a gente fazer isso. (DOLORES, 2017).

Esse trecho é interessante porque a professora faz um comentário parecido com o da professora Selene no qual ambas falam nesse “currículo matutino” ou “aulas do turno matutino”, como se houvesse uma divisão bem clara entre o currículo executado pela manhã e o currículo correspondente à ampliação da jornada escolar, ou seja, um currículo para escola regular, que funciona pela manhã, e outro para a educação integral, à tarde. Na fala da professora Selene fica explícito, aqui, é mais sutil. Isso nos parece trazer indícios de

dificuldades em se estabelecer a integração do currículo, noção bastante enfatizada no documento de fundamentação do programa.

Apesar disso, a professora confirma a possibilidade de uma ampliação por meio das disciplinas da “área de humanidades”, ou seja, através das disciplinas diversificadas. Entretanto, a mesma enfatiza o fato de o sucesso dessa proposta em sua escola estar associado às especificidades da mesma, como o público que atende e sua localização, que facilita a execução de certas atividades, por exemplo.

Quando questionada sobre se trabalha com disciplinas diversificadas e a possibilidade de fazer algum trabalho conjunto com a disciplina história, a professora responde:

[...] eu sou também professora de história e de PV⁶ deles. **Claro! Na medida do possível**, por exemplo... Se eu estou falando sobre algo relacionado a profissões, a sonhos... Porque a gente tá trabalhando nessa linha de descobrir os seus sonhos, quais são suas metas e tal... Então, é claro que eu pego conteúdo histórico e digo: – ‘Olha gente, ao longo da história as coisas aconteceram assim e assim... A população pobre e negra nesse país foi assim...’. Por que nossos alunos quase todos são negros e pobres e a gente faz essa relação e aí, também, em relação às discussões de gênero, de raça, **sempre tá pegando os aportes da história, a história fundamenta [...] Então, a gente faz sim essa conexão, é impossível não fazer uma conexão com a história e as disciplinas diversificadas.** (DOLORES, 2017).

A professora afirma ser “impossível não fazer uma conexão com a história e as disciplinas diversificadas”. Apesar disso, o que fica evidente é a falta de um planejamento sistematizado dessa relação. O que acontece é a prática espontânea de, ao ministrar a disciplina diversificada trazer elementos históricos. E isso não constitui necessariamente uma relação entre as disciplinas.

Quando é questionada diretamente sobre as possíveis consequências da ampliação da jornada escolar para a disciplina história afirma:

Não! Assim... Quer dizer, aqui nós sempre tivemos no fundamental, três horas/aula, mas no médio **não aumentou a carga horária não**, e as... E as coisas funcionam dentro da regularidade do plano que é proposto pela Secretaria de Educação, **não houve modificação curricular, porque a nossa escola tornou-se de tempo integral, não [...]** (DOLORES, 2017).

⁶ O que a professora chama de “PV” (*projeto de vida*) refere-se a uma disciplina diversificada que passa a compor o currículo do ProEI em 2016. Antes disso o “Projeto de Vida” era uma atividade proposta para todas as turmas das escolas de educação integral do ProEI no início do ano letivo.

Não aumentou o currículo, não aumentou a carga horária... Não percebo assim, tão claramente isso não. **Porque, por exemplo, surgiram novas disciplinas que são desdobramentos da história da humanidade, né? Mas, assim... Para o currículo da história mesmo, não percebo mudanças não.** (DOLORES, 2017).

Em sua fala, a professora enfatiza em vários momentos que **não houve modificação curricular** decorrente da ampliação da jornada, ao menos no que diz respeito à disciplina história. Entretanto, em outros momentos, afirma a conexão da história com as disciplinas diversificadas que trabalha. Inclusive, no final da entrevista, fala numa disciplina diversificada, que trabalha no 2º ano do ensino médio, que versa especificamente sobre história, *História da Bahia*. Surpreendeu-nos que a professora não avalie a criação desta disciplina como uma ampliação da carga-horária da disciplina história.

Porque tem outras atividades, tem outras atividades no horário, assim... Por exemplo, agora eles vão ter uma atividade em museu que, no meu horário, eu vou com eles pro museu, porque tem uma professora da UFBA dando aula lá, sobre restauro, essas coisas, do patrimônio histórico, e eu tô doidinha pra ir, eu quero ser aluna! [...] Se bem que o curso de patrimônio que é cancelado pela UFBA é do 2º e do 3º ano só. **No 2º ano eu esqueci, eu dou... Eu dou outra diversificada chamada História da Bahia** (DOLORES, 2017).

A diretora, ela... No rol das disciplinas que ela poderia escolher para o 2º ano, ela escolheu História da Bahia por conta também da gente tá inserida aqui nessa área de patrimônio histórico e tal... E, pra mim foi bastante agradável, por que é conteúdo interessante que também agradou os alunos, a gente começa a contar a história, por exemplo, a semana passada nós fomos visitar o sítio histórico... Quando começou a cidade e eles foram até a prefeitura que era o primeiro centro, e viram Tomé de Souza, pererê e parará... [...] Fizeram essa visita e eu dei aula de campo lá, e aí no retorno a gente começou... A gente começou a estudar agora a história da Avenida Sete, depois quando terminar a história da Avenida Sete aí a gente vai pra Rua da Vala que é a Carlos Gomes, até chegar aqui... Aí a gente vai ver a história desse casarão, então a gente vai vendo isso aí. Agora, **o detalhe também, é que a História da Bahia, eu dou aula pela manhã e dou aula pela tarde.** Aula pela manhã acontece normalmente que é sexta-feira de manhã no primeiro horário, mas a da tarde coincide um pouco com as atividades de saída e do curso da UFBA. E aí, a coisa que era pra ir mais rápido vai mais devagar por conta disso. E aí eu vou acompanhá-los no... no... No museu, porque a sala de aula deles vai ser no museu, nesse curso do patrimônio. (DOLORES, 2017).

Ainda sobre a disciplina diversificada História da Bahia, a professora foi questionada sobre a sua elaboração, de onde teria partido a iniciativa de oferecer essa disciplina, se da SEC-BA, ou da própria escola, se ela participou da elaboração da ementa da disciplina.

Veio a ementa de lá, a diretora já me deu a ementa [...]

Não! Eu não participei. Eu fiz o planejamento. Eu não participei da escolha, porque isso, porque aquilo. Ela disse: – Olha Dolores, tem uma disciplina nova aí pra você. Eu falei: – Tá! (DOLORES, 2017).

Em decorrência da imprecisão desta resposta, sentimos a necessidade de nos aprofundar na exploração dos aspectos que rondam a elaboração dessa disciplina. Por isso, buscamos, junto à diretora da escola, mais informações. Através de um breve relato fornecido a nós na mesma ocasião da entrevista com a professora Dolores, procuramos compreender melhor as origens e motivações da introdução dessa disciplina no currículo do CEY, uma vez que ela não se encontra nos documentos oficiais (matriz curricular e ementa) do ProEI.

Inicialmente, em seu relato, a diretora do CEY enfatiza a questão do território onde a escola está inserida, a questão de funcionar em um prédio tombado pelo patrimônio histórico, prédio inclusive que foi uma das residências de Castro Alves na cidade de Salvador, e como esses elementos influenciaram tanto no estabelecimento da parceria da escola com o curso de arquitetura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como na elaboração da disciplina História da Bahia. De acordo com a diretora, a UFBA, por meio do curso de arquitetura, oferece uma série de oficinas, que tratam do tema da preservação do patrimônio histórico e das técnicas de restauro, para os alunos do 2º ano do ensino médio que participam acompanhados da professora de história.

A diretora, assim como a professora Dolores, aponta a localização da escola como justificativa central para a criação dessa disciplina. De acordo com sua afirmativa, a disciplina foi pensada e elaborada por ela, que tem formação em história, mas a escolha se deu, principalmente, por conta das características próprias da escola, que funciona em um prédio tombado pelo patrimônio histórico, que se encontra no entorno de vários prédios históricos, museus etc., ou seja, a escola está envolvida nesse contexto e por esse motivo considerou importante acrescentar a disciplina História da Bahia na PD do currículo. Relata, ainda, que não houve nenhuma objeção por parte da SEC-BA para sua criação, ao contrário, a validação da mesma se ajustou, de acordo com a diretora, perfeitamente aos princípios que regem a concepção de educação integral do ProEI que, entre outros, preza pela valorização das características da comunidade escolar e de seu entorno.

Nesse breve relato concedido pela diretora do CEY, não foi possível alcançar detalhes sobre como a disciplina foi elaborada, feita a ementa, a seleção dos

conteúdos, as atividades, enfim, não se chegou a esse nível de descrição, mas ficou claro, tanto na entrevista da professora Dolores como em seu depoimento, que a disciplina foi elaborada na escola e isso foi possível também por conta da ampliação da jornada escolar. Além disso, fica evidente que a questão da localização e as características específicas da escola proporcionaram essa iniciativa de criação da disciplina pela diretora e execução pela professora.

A professora Dolores nos oferece ainda alguns detalhes a respeito dos conteúdos selecionados para compor a disciplina. São principalmente conteúdos referentes à história da cidade, a partir, ao que parece, dos aspectos arquitetônicos e urbanísticos, da história de ruas importantes que se encontram próximas à escola, inclusive, aponta para um futuro estudo sobre o prédio onde o CEY funciona, ou seja, é muito mais uma história do patrimônio arquitetônico de Salvador e talvez por isso a dificuldade/esquecimento da professora em relacionar essa disciplina com a disciplina história.

Na entrevista, também é abordada a questão do planejamento, como os professores pensam e planejam a disciplina história a partir da prescrição estabelecida e da constituição de sua prática.

A gente vai montando de acordo com os projetos que são decididos pelo grupo, alguns projetos propostos pela Secretaria de Educação: tem o projeto de Ciências, o projeto de Leitura, e a gente tem aqui, também, o projeto “Olhares sobre Salvador” e a gente adapta as disciplinas de acordo com o projeto, a gente vai caminhando de acordo com o projeto [...]. (DOLORES, 2017).

A gente vai fazendo as adaptações, por exemplo, a Secretaria, ela manda alguns materiais... Ela manda alguns materiais, vídeos e tal... Que dá um andamento, **mas a gente vai seguindo também, as discussões sempre aqui, as discussões do grupo**, e de acordo assim, por exemplo, **o que determina é... o currículo da escola integral**, o quê que é? **Aí nosso coordenador coloca e a gente vai organizando de acordo as propostas da escola do tempo integral e as propostas da SEC-BA.** (DOLORES, 2017).

Sobre a questão do planejamento, a professora parece ter uma postura mais ‘fiel’ à prescrição, e apesar de falar em adaptações não as assume como de sua iniciativa, mas como do “grupo”. Não detalha sobre o planejamento da disciplina história e nem da disciplina História da Bahia.

Traçando um paralelo entre as entrevistas, levantamos alguns elementos centrais. Primeiramente, a visão que as professoras têm de currículo. Em geral, limitada à prescrição

curricular e às divisões de carga/horária internas à escola, ou seja, não identificamos, nas entrevistas, uma percepção de currículo em que os elementos da prática docente fossem levados em consideração pelas professoras. Outro aspecto importante é a relação que se estabelece com a prescrição curricular, que pode se dar de forma mais ou menos ativa, como no caso da professora Selene, ou mais passiva, como da professora Dolores. A primeira demonstra mais iniciativa em adaptar o currículo prescrito às necessidades e especificidades de seu cotidiano escolar, quando seleciona o que considera mais importante para sua prática, apesar de apresentar uma postura ambígua em relação à prescrição. Já no caso da professora Dolores, notamos uma postura de alinhamento com a prescrição curricular. Apesar disso, é relevante destacar a atitude da diretora do CEY que, por iniciativa própria, e usando da autonomia escolar, elaborou uma disciplina específica de história a partir da possibilidade dada com a ampliação da jornada escolar e do perfil da escola em que é gestora, demonstrando que outros agentes pertencentes à comunidade escolar também se inserem no contexto de constituição do currículo.

Fica também claro que a variável *ampliação da jornada escolar*, por si só, não oferece nenhuma garantia de qualificação do ensino, nem de história, nem de forma geral. A ampliação se coloca como uma possibilidade, pois aumenta o tempo de permanência do estudante na escola, podendo proporcionar atividades extras que venham a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, o que não significa que essas atividades não pudessem ocorrer em escolas de tempo regular. Além disso, como vimos na entrevista da professora Selene, a ampliação da jornada escolar pode também ter implicações negativas na qualificação do ensino quando não é bem administrada, ou não se mostra como uma necessidade ou desejo da comunidade escolar.

Dessa forma, podemos afirmar que inúmeros fatores incidem na constituição do currículo e da disciplina história, como elementos externos à escola, a exemplo do projeto de educação para determinado contexto social, elementos específicos de organização institucional da educação (programas e projetos implementados pelo estado) e elementos internos à escola, como a postura dos professores em relação ao currículo e às prescrições, a autonomia da escola e dos agentes que a compõe, no sentido de proporcionar uma identidade para a escola, de forma mais geral, e para as disciplinas escolares, em particular.

Sendo assim, fica patente que o processo de constituição da disciplina história a partir da prática docente também envolve elementos de resistência. A postura ativa do professor e de agentes pertencentes à comunidade escolar representa uma resistência a

processos mais amplos e generalizados de disseminação de perspectivas ideológicas dominantes. E, dessa forma, o currículo vai se constituindo a partir dessa relação de dominação e resistência, imposições e desvios, tensionamentos e mediações. Apple (1989), aponta para a existência de “*práticas de oposição*” e “*tendências contrárias*” existentes no contexto escolar:

Essas tendências e práticas podem não ser tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais de determinação que visam a reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas elas existem. Ignorá-las significa ignorar o fato de que em qualquer situação real haverá elementos de resistência, de luta e contradição, os quais atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida reais dos atores humanos. (APPLE, 1989, p. 110).

Para depreender o lugar da disciplina história no currículo do ProEI, é preciso ter esclarecida essa relação, uma vez que a ampliação da jornada escolar não proporciona, no que diz respeito ao aspecto prescritivo desse currículo, uma ampliação da disciplina história e nem garante a qualificação do ensino de história, ainda que de forma indireta. Quando levamos em consideração os elementos práticos da constituição desse currículo, percebemos, entretanto, que isso se coloca enquanto possibilidade e que o papel ativo dos sujeitos inseridos neste contexto é fundamental.

Considerações

Estamos vivendo um momento de retrocesso no que diz respeito às políticas educacionais, tendo em vista, principalmente, a mais recente reforma do ensino médio que promove, entre outras mudanças, a flexibilização do currículo e a descaracterização desse segmento como uma etapa da educação básica, à medida que possibilita o aligeiramento e a fragmentação da formação do jovem, especialmente do jovem da escola pública. Ademais, impõe a esses jovens “um entulho ideológico [...] da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego” (FRIGOTTO, 2012, p. 77).

A propagação do ideal do “aprender a aprender”, que esvazia a escola do conhecimento produzido e sistematizado historicamente, além de tirar da mesma sua função

mais primordial de produção e difusão desse conhecimento, atribui ao espaço escolar um caráter de posto de assistência social.

A concepção de educação integral que emana do Estado, sobretudo a partir de 2007, com a implementação do Programa Mais Educação, se sustenta, especialmente, em quatro pilares: a escola como espaço de proteção social da criança e do adolescente; a ampliação do tempo e do espaço; o uso de “parcerias” públicas e privadas; e a qualificação da educação a partir de uma formação integral. Esses argumentos centrais são defendidos e desenvolvidos numa série de textos publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, os Cadernos Mais Educação, sendo o principal deles também objeto de análise da dissertação de mestrado que embasa este trabalho: “Educação integral: texto referência para o debate nacional”.

A ideia de escola como espaço de proteção social é defendida considerando a influência da situação social precária em que estudantes da escola pública se encontram em seu processo formativo e a necessidade de se suprir tais lacunas, para que haja uma formação satisfatória e “integral”. Dessa forma, a escola passa a cumprir um papel central na difusão de políticas de assistência social e, como principal consequência, perde sua característica mais fundamental de produção e difusão do conhecimento. De acordo com essa visão, para que a proteção social – que se dá muitas vezes através da distribuição de alimentação, algum tipo de atendimento de saúde, segurança, atividades recreativas, esportivas, culturais, reforço escolar, entre outros – se concretize minimamente, é necessária uma escola que acolha o estudante por mais tempo, no mínimo sete horas diárias, daí a defesa da ampliação de tempo e de espaço. A ampliação do espaço perpassa, nesta concepção, pela utilização dos espaços da cidade, o estabelecimento de “parcerias” com setores variados e a utilização do discurso das “cidades educadoras”.

Chegamos à conclusão de que essa visão reflete deficiências estruturais presentes na escola pública, como prédios inapropriados, falta de equipamentos, deficiência de pessoal e de formação, enfim, essa proposta reflete as dificuldades enfrentadas nas escolas de tempo regular e que se agravam com a permanência do estudante devido a ampliação da carga horária. Daí a insistência na defesa de utilização dos equipamentos já existentes na cidade e apelo às parcerias, sejam do setor público ou privado, a fim de suprir deficiências estruturais candentes nas escolas públicas. A “formação integral”, que se caracteriza por uma formação que abranja diversos aspectos da formação humana, serve também para o intuito de melhorar

os indicadores da qualidade da educação nacional, medidos a partir de testagens estandardizadas.

O ProEI, como demonstrou nossa pesquisa, também segue essa orientação e apresenta alguns elementos que se agregam a essa concepção, como o currículo integrado e a interdisciplinaridade, conceitos não aprofundados nos documentos, mas que, conforme entrevista com a coordenadora do projeto, se conectam e caminham no sentido da defesa da flexibilização do currículo. A forma como a interdisciplinaridade é abordada pela entrevistada tende a uma visão negativa da divisão e organização do currículo por disciplinas. Daí o apelo à necessidade de uma interdisciplinaridade, entretanto, para isso, força-se no sentido de descaracterização das disciplinas (tratadas em seu discurso como “caixinhas”) e na sua diluição, um equívoco, uma vez que, para que haja interdisciplinaridade, a existência das disciplinas é essencial, é pressuposto básico para haver um intenso diálogo de conhecimentos, num trabalho interdisciplinar.

A partir da análise dos documentos e da entrevista realizada com a coordenadora do programa, constatamos uma identidade de concepções entre a proposta de currículo do ProEI, já posto em prática desde 2014, e a da reforma do ensino médio instituída através da lei nº 13.415/2017, principalmente no que diz respeito à flexibilização do currículo e à possibilidade de precarização da oferta da educação para esse segmento da educação básica.

Desse modo, conseguimos identificar essa linha geral, composta pelos elementos aqui apresentados, que formam uma concepção de educação integral predominante a partir do século XXI e que se mostra como uma tendência para elaboração de novas propostas para educação brasileira.

Alicerçada nesse contexto, seguimos a análise dos aspectos prescritivos e práticos do currículo do ProEI e da disciplina história aí inserida. A partir da análise de documentos institucionais do ProEI, como matrizes curriculares e ementas, por exemplo, chegamos à conclusão que essa proposta se fundamenta numa educação integral que possui um currículo basicamente disciplinar, cujas atividades são efetivadas essencialmente no espaço da sala de aula. Isso indica deficiências estruturais das escolas para comportar uma jornada escolar ampliada. A proposta de utilização de parcerias e de espaços disponíveis na cidade para suprir essas necessidades nos indica os vários aspectos da precarização dessa escola de tempo integral e, conseqüentemente, do ensino que aí é oferecido.

Apesar de a proposta de educação integral e ampliação da jornada escolar do ProEI ser baseada num currículo essencialmente disciplinar, chegando a comportar, no ensino

médio, um total de 22 disciplinas por ano, não há nas ementas uma ampliação direta da disciplina história. Tal proposta se coloca como possibilidade a partir de algumas disciplinas da PD, entretanto, no que diz respeito aos aspectos prescritivos, não há essa ampliação.

Como defendemos anteriormente, uma proposta de educação integral com ampliação da jornada escolar que se concretize essencialmente por disciplinas no espaço da sala de aula, reproduzindo em mais tempo a escola que já se tem, nos parece um grande equívoco. Ainda assim, nos surge o questionamento acerca da ausência da disciplina história na ampliação da jornada do ProEI.

Na busca por compreender a ausência da ampliação da disciplina história no currículo do ProEI, chegamos à conclusão que, num momento histórico em que concepções de educação estão voltadas para se formar os indivíduos numa perspectiva “pragmatista, presentista e fragmentada” (KUENZER, 2016, p. 12), a história passa a ocupar um lugar cada vez mais restrito nos currículos e, a cada dia, a fazer menos sentido.

A retirada dessa disciplina de vários currículos escolares e universitários pelo mundo – como no caso da Austrália que, em 2015, tornou-a disciplina facultativa no currículo do ensino fundamental e médio, substituindo-a por programação de computadores; ou no Japão que, em 2016, quando foi encaminhado um pedido por parte do governo para cancelamento dos cursos de humanas, inclusive de história, das universidades nacionais, entre outros casos – e os ataques que vem sofrendo com as reformas curriculares no Brasil nos fazem concluir que há de fato uma desvalorização dessa disciplina e do conhecimento histórico. Entretanto, entendemos, também, que isso se coloca como uma tendência e que a prática dos professores e intelectuais, no interior de suas escolas, universidades e salas de aula, resiste.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Educação Integral (Proei)**: da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral. 2014. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/proei1>. Acesso em: 9 out.2016.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: ciências humanas. Bahia: Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Políticas para a Educação Básica. 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. Acesso em: 14 set.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília. 2017b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>. Acesso em: 13 mar.2017.

BRASIL. **Programa Mais Educação** – Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 09 out.2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 dez.2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al.* (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO SUL - ANPESUL, 21., 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba-PR: ANPESUL, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 06 out.2017.

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

SAVIANI, Dermeval. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. 2016. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2016/02/08/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia-entrevista-com-demerval-saviani/>. Acesso em: 08 jan.2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. **Educar para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Ufrj, 2007.

SOBRE AS AUTORAS:**Monique Alves Brito**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Colégio Estadual Leopoldo dos Reis - Salvador-BA, Secretária Estadual de Educação. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). Integrante do Grupo de Pesquisa “Ensino de História: Sujeitos Saberes e Práticas”. E-mail: alem_do_homem@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3780-7169>

Maria Cristina Dantas Pina

Doutora em História da Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vinculada ao Departamento de História. Coordenadora do Laboratório de Estudos em Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino de História: Sujeitos Saberes e Práticas”. E-mail: mcristina.pina@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-1787-8541>

Edinalva Padre Aguiar

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vinculada ao Departamento de História. Integrante do Laboratório de Estudos em Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino de História: Sujeitos Saberes e Práticas”. E-mail: edinalva.aguiar@uesb.edu.br

 <http://orcid.org/0000/0001-6940-6496>

Recebido em: 07 de março de 2019
Aprovado em: 29 de março de 2019
Publicado em: 01 de julho de 2019