

## **A DISCIPLINA HISTÓRIA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CETEP DE VITÓRIA DA CONQUISTA (2006-2012)<sup>1</sup>**

THE DISCIPLINE HISTORY IN THE INTEGRATED CURRICULUM OF CETEP DE VITÓRIA DA CONQUISTA  
(2006-2012)

LA DISCIPLINA HISTORIA EN EL CURRÍCULO INTEGRADO DEL CETEP DE VICTORIA DE LA CONQUISTA  
(2006-2012)

Maria Cristina Dantas Pina<sup>2</sup>  
Micheline Alves Marques<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa o lugar que a disciplina História ocupa no currículo do curso técnico de Informática, Ensino Médio Integrado, do CETEP de Vitória da Conquista, entre os anos de 2006 e 2012. A análise dos diários de classe, das matrizes curriculares e uma entrevista semiestruturada foram as fontes para compreender o espaço ocupado pela História no EMI. Esses documentos foram analisados qualitativamente e ancorados no materialismo histórico dialético, compreendido, principalmente, a partir, das obras de Ivor Goodson e Michael Apple. Verificou-se que a disciplina História não responde às demandas da Educação Profissional, ministrando um conhecimento geral, cronológico, sem relação com o trabalho, e que as mudanças ocorridas nas matrizes curriculares resultaram de arranjos organizacionais, revelando também disputas disciplinares por espaço e permanência; A análise documental sinalizou que a História ainda não conseguiu estabelecer uma relação contextualizada e significativa com esse currículo.

**Palavras-chave:** Currículo. História. Ensino Médio Integrado.

**Abstract:** This article analyzes the place where History discipline fits in the curriculum of Computer technician course, at Vitória da Conquista's CETEP Secondary Education, between 2006 and 2012. The analysis of class diaries, curriculum matrices and a semi-structured interview was used in order to understand the space occupied for History in EMI. A qualitative investigation regarding those documents anchors a dialectical historical materialism observed on Ivor Goodson and Michael Apple's works. We noticed that History discipline does not respond to demands of Professional Education, ministering a general knowledge, chronological, unrelated to the work. Additionally, changes in the curricular matrices resulted from organizational arrangements, also revealing disciplinary disputes for space and permanence. The documentary analysis indicated that History has not yet been able to establish a contextualized and meaningful relationship with this curriculum.

**Keywords:** Curriculum. History. Secondary Education.

**Resúmen:** Este artículo analiza el lugar que la asignatura Historia ocupa en el currículo del curso de Informática, Enseñanza Media Integrada, del CETEP de Vitória da Conquista, entre los años de 2006 y 2012. El análisis de los diarios de clase, de las matrices curriculares y una entrevista semiestruturada han sido las fuentes para comprender el espacio ocupado por la Historia en EMI. Se analizaron estos documentos cualitativamente basándose en el materialismo histórico dialéctico que es comprendido, principalmente a partir de obras de Ivor Goodson y Michael Apple. Se pudo verificar que la asignatura Historia no responde a las demandas de Educación Profesional, suministrando un conocimiento general, cronológico, sin relación con el trabajo y que los cambios sucedidos en las matrizes curriculares resultaron de arreglos organizacionales, revelando también disputas disciplinares por espacio y permanencia. El análisis documental señaló que la Historia no ha logrado establecer una relación contextualizada y significativa con este currículo.

**Palabras clave:** Currículo. Historia. Enseñanza Media Integrada.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida na dissertação *O lugar da disciplina História no currículo do Ensino Médio Integrado*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação da Professora Doutora Maria Cristina Dantas Pina.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da conquista, Bahia, Brasil. mcristina.pina@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), Vitória da conquista, Bahia, Brasil. michelinevc@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O currículo escolar é uma fonte inesgotável de pesquisas, abordagens, debates e produções no espaço da academia. Talvez o lugar, paradoxalmente, que menos se discute e pesquise esse campo teórico seja a escola. Isto não é uma afirmação, tampouco uma defesa da posição da escola como receptora de pesquisas, seleção de conteúdos e metodologias alheias a ela. Apenas uma constatação de que o currículo, na dinâmica frenética do cotidiano escolar, ocupa o espaço da prática, que inclui reconstrução, proposição e discussão, mas, geralmente, não inclui a pesquisa.

O currículo na educação básica tem uma dinâmica própria, particular, muito específica, ainda mais quando o pensamos a partir das disciplinas escolares. Verificamos que é muito mais peculiar, diverso, complexo e difícil de apreender exclusivamente a partir de teorias e concepções curriculares externas e generalistas. Nesse sentido, a escola é um microcosmo que recebe, desenvolve, questiona, refuta e constrói cotidianamente seu currículo. A pesquisa *in loco* na instituição escolar, associada à devida apropriação teórica do campo, propicia uma aproximação com o currículo real.

Compreendemos a escola como produtora e reprodutora de ideologia, como espaço de conhecimento, de assimilação, contradição e resistência. É sob essa perspectiva que se deve pesquisar o currículo de uma instituição escolar, pois assim ampliam-se as possibilidades de investigação para além do modelo reprodutivista e da correspondência, considerando a complexidade das relações existentes. Dessa forma, a análise documental de uma instituição pode identificar o emaranhado de tensões, conflitos e possibilidades que uma disciplina e o currículo encontram no *locus* da escola. A instituição de uma disciplina escolar, sua permanência, a forma, o conteúdo e a configuração curricular não são aleatórios, não é uma escolha baseada na lógica e no conhecimento puro e neutro e, tampouco, é isenta de conflitos (APPLE, 1989).

Novas pesquisas atestam a importância de abordagens que ampliam a perspectiva curricular para além da prescrição e da prática, conseguindo integrar o micro ao macro, a partir da interação entre aspectos econômicos, culturais, locais, de gênero, raça, classe... É esse o caminho “multidimensional” trilhado por Ivor Goodson (2013) ao propor pesquisar o currículo a partir do

construcionismo social. Essa abordagem sócio-construtivista estabelece igual importância ao processo de construção social anterior à prática e o seu estabelecimento no cotidiano da escola. É uma visão mais abrangente e integrada, não se restringindo à prescrição ou à prática. Ele supera esse debate e complexifica a discussão ao afirmar que é uma construção que envolve e é resultado desses dois momentos que se relacionam. Goodson (2001; 2013) ressalta o papel da matéria escolar para compreender a construção social do currículo, pois é através da história que seus conflitos são expostos e sua trajetória é desvelada. Seu estudo possibilita materializá-lo, identificando seu percurso e seus desdobramentos enquanto currículo prescrito e praticado. A perspectiva disciplinar é o ponto de interseção entre esses dois caminhos.

Mas Goodson (2013) vai além, e, ao abordar a prescrição, chama à atenção para a importância do conteúdo e da forma curricular. Ao analisar as matrizes, as questões referentes à forma vêm à tona, indagando como o currículo adquiriu esse formato, o porquê dessa configuração, se houve disputas e quais as preteridas. As disciplinas inclusas, tempo, distribuição por eixos e espaço ocupado pelas áreas são dados encontrados nesses documentos que ratificam a visão do autor que o contorno curricular é tão importante quanto a listagem dos conteúdos.

O ponto crucial a apreender é que a força inter-relacionada da forma e do conteúdo deveria ocupar o centro do nosso estudo das disciplinas escolares. O estudo da forma e do conteúdo das disciplinas deveria, para além disso, ser colocado numa perspectiva histórica (GOODSON, 2001, p.90).

Michael Apple (1989; 2006) insiste também em uma análise mais completa do currículo, abarcando o conteúdo explícito, as ausências no texto e a forma que assume. Na forma como o conteúdo e a cultura são reunidos, carga horária e espaços da disciplina são componentes que dizem muito sobre as ideologias subjacentes a essa construção e as possibilidades de resistência que se forjam na escola. Tão importante quanto analisar os conteúdos é compreender a forma como são distribuídos e organizados no currículo escolar.

Pois é com base nas formas curriculares dominantes que o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem. E, é exatamente nesse campo que a crise estrutural torna-se visível e as questões sobre o currículo oculto, a intervenção do estado e o controle do processo de trabalho são integradas ao nível da prática escolar (APPLE, 1989, p.47).

Reconhecida a importância da simbiose entre prescrição e prática, forma e conteúdo, buscaremos apreender o contorno que esse currículo assume em um contexto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que pressupõe especificidades para a disciplina, suscitando a necessidade de esclarecer sua proposta curricular, portanto, pedagógica e política. Dessa forma, analisamos as matrizes curriculares e os diários de classe do curso técnico de Informática, entre os anos de 2006 e 2012, intervalo em que houve um processo anual de composição e definição de matrizes curriculares, no Ensino Médio Integrado (EMI). Essa análise objetiva verificar a trajetória da disciplina História e da área de Ciências Humanas, nesses anos, de forma a identificar a organização curricular, a carga horária (variação e permanência), a manutenção e a criação de componentes e sua distribuição pelos blocos disciplinares, bem como a análise comparativa entre os documentos escolares e o registro da prática docente.

### **DOCUMENTOS ESCOLARES: MATRIZES CURRICULARES E DIÁRIOS DE CLASSE**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) reafirmam a autonomia e a responsabilidade institucional pela elaboração e execução coletiva e participativa do currículo, bem como do projeto político pedagógico e dos planos de curso. Em consonância com esse documento, o Plano de Curso de Informática do CETEP de Vitória da Conquista apresenta a Matriz Curricular, indicando que deverá ser “organizado por disciplinas, com regime seriado anual, carga horária de 4.000 horas e mais 400 horas de estágio, distribuídas em quatro anos [...]” (BAHIA, PC, 2014, p.12). A elaboração das matrizes curriculares foi responsabilidade da instituição até 2008, quando a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) assumiu esse

papel, centralizando a construção curricular e redistribuindo para a rede de Educação Profissional do Estado. Segundo o professor Almerico Biondi Lima<sup>4</sup>, superintendente da EP no período pesquisado, essa centralização tem um caráter pragmático de resolver o trâmite da documentação e de controle administrativo dos professores e da gestão escolar.

Salientamos que as matrizes curriculares analisadas são anteriores às DCNEPTNM, publicadas no final de 2012, e posteriores à revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004 e também ao programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007. Pode-se dizer que, quando ocorreu o incentivo para criação e fortalecimento das redes estaduais de Educação Profissional, as diretrizes ainda não haviam sido atualizadas, deixando um vácuo teórico, organizacional e curricular no período de constituição e crescimento dessas redes, que tiveram, posteriormente, que se adequar (MOURA, 2012).

Inicialmente, cabe explicitar a falta de uma ação indutora efetiva do MEC. Nesse sentido, ressalta-se que, embora o decreto n. 5154, que trouxe para o plano legal a possibilidade de integração, seja de julho de 2004, apenas em dezembro de 2007 a SETEC publicou Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MOURA, 2012, p.58).

É nesse contexto que as matrizes foram sendo desenvolvidas, modificadas e substituídas no intervalo de sete anos. Oito matrizes curriculares foram analisadas, com um volume de informações muito grande, isso nos leva a apresentar dois quadros-resumo: o primeiro, quadro 1, da carga horária nas Ciências Humanas e suas disciplinas e, o outro, quadro 2, da distribuição da carga horária, entre os anos de 2006 e 2012, pelos blocos disciplinares. Esses quadros foram elaborados a partir dos dados da pesquisa, com o intuito de visualizar as variações, permanências e mudanças verificadas no currículo da Instituição neste período:

<sup>4</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

**Quadro 1**– Resumo das Matrizes Curriculares – Humanidades - CETEPVC (2006-2012)

Carga horária das disciplinas escolares da área de Ciências Humanas (BNC/FTG)								
Área e Disciplinas	Ano							
	2006	2007	2008	2009	2009 <sup>a</sup>	2010	2011	2012
<b>Ciências Humanas</b>	560	560	560	480	1.120	1.120	800	800
<b>História</b>	240	240	240	160	240	240	160	160
<b>Geografia</b>	240	160	160	160	240	240	160	160
<b>Sociologia</b>	40	80	80	80	160	160	80	80
<b>Filosofia</b>	40	80	80	80	160	160	80	80
<b>SOST</b>	-	-	-	-	80	80	80	80
<b>SOPT</b>	-	-	-	-	80	80	80	80
<b>FDT/FEDT</b>	-	-	-	-	80	80	80	80
<b>FMC/FMTC</b>	-	-	-	-	80	80	80	80

Fonte: Construída a partir dos dados das MC do curso de Informática do CETEPVC entre os anos de 2006 e 2012.

**Quadro 2** – Resumo da distribuição de carga horária por bloco disciplinar Informática/EMI – CETEPVC

Carga Horária distribuída por bloco disciplinar								
Bloco disciplinar	ANO							
	2006	2007	2008	2009	2009 <sup>a</sup>	2010	2011	2012
<b>Base Nacional Comum</b>	2.720	2.440	2.400	1.960	2.480	2.400	1.940	1.920
<b>Diversificada/Formação Técnica Geral</b>	320	320	400	480	480	480	540	560
<b>FP/Formação Técnica Específica</b>	960	1.240	1.200	1.560	1.120	1.120	1.460	1.520
<b>Estágio</b>	400	400	400	400	400	400	400	400
<b>Estudos interdisciplinares</b>	-	-	-	-	-	-	240	240
<b>Estudos complementares</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL CH</b>	4.400	4.400	4.400	4.400	4.480	4.400	4.580	4.640

Fonte: Construído a partir dos dados das MC do curso de Informática (EMI) do CETEPVC.

As Matrizes Curriculares do Ensino Médio integrado à Educação Profissional dos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 foram elaboradas pela instituição (docentes e direção), sendo que a primeira (2006) teve a colaboração de professores do curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia–UESB. Vale salientar que era um curso novo para a instituição, que, naquele momento, não dispunha de um quadro docente com formação na área de Informática. O processo de construção dessas matrizes não foi registrado em nenhum documento, sendo necessário recorrer ao relato da vice-diretora, Maria Estéla Oliveira Correia<sup>5</sup>, que participou de tal processo.

Para a construção desse artigo, escolhemos analisar as Matrizes Curriculares a partir de 2009, quando começam a ser elaboradas pela SUPROF.

Nesse ano, existem duas Matrizes, a primeira, elaborada pela escola, e a segunda, que denominamos 2009-A<sup>6</sup>, foi elaborada pela recém-criada, à época, SUPROF, e enviada para toda a rede de Educação Profissional da Bahia, incluindo o CETEP de Vitória da Conquista. Tal matriz estabeleceu os seguintes blocos curriculares – Base Nacional Comum (BNC), Parte Diversificada – Formação Técnica Geral (FTG), Formação Técnica Específica (FTE) e Estágio–, além das respectivas disciplinas e da carga horária semanal e anual do curso.

Das doze disciplinas da BNC, quatro são da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, e juntas totalizam 800 horas anuais e correspondiam a cerca de 32% da Carga Horária referente à Base Nacional Comum. Nessa MC, a área ocupou um espaço significativo e passou de 480 para 800

<sup>5</sup> Utilizamos o relato oral da vice-diretora Mária Estéla Oliveira Correia, que participou do processo de implementação dos cursos de EMI no CETEPVC, com o intuito de esclarecer dúvidas técnicas que surgiram na investigação sobre a construção das matrizes curriculares.

<sup>6</sup> Os Diários de classe de 2009 não foram localizados, mas foi possível identificar, por meio dos registros das disciplinas nos diários dos anos seguintes (2010, 2011 e 2012), que a matriz curricular seguida foi a 2009-A, elaborada pela SUPROF.

horas, com uma ampliação de mais de 60%. As áreas de Linguagens e de Ciências da Natureza e Matemática somavam respectivamente 760 horas e 920 horas.

Essa matriz acrescentou quatro componentes curriculares novos: Sociologia e Organização Social do Trabalho (SOST), Sociologia e Organização de Processos de Trabalho (SOPT), Filosofia e Direito do Trabalho (FDT) e Filosofia e Metodologia Científica (FMC). Assim, foram acrescidas 320 horas às Ciências Humanas no bloco “Parte Diversificada – Formação Técnica Geral”, o qual possuía um total de 480 horas. Ao todo, a área ampliou de 480 para 1.120 horas. Ao ser questionado sobre a criação dessas disciplinas, o professor Almerico esclareceu:

Na nossa proposta curricular, mantivemos todos os componentes curriculares da educação básica, a ideia era que o estudante pudesse, se quisesse, seguir no ensino superior, não só por isso, isso é coisa pragmática, com uma concepção que ele precisa da História, da Geografia para ser cidadão. Ele precisa da Filosofia, da Sociologia, precisa de todas as dimensões, a Arte, a Educação Física. Trabalhamos com uma lógica que foi uma experiência, muito interessante, feita com metalúrgicos e a UFRJ. O COPPE da UFRJ, teve um papel muito forte nisso e eles designaram de Formação Técnica Geral, que seria uma ponte dos conhecimentos da educação geral com o mundo do trabalho, que seria a Formação Técnica Específica. Quais seriam essas disciplinas? Os metalúrgicos tinham um curso de Ensino Fundamental, muito específico, ligado à CUT. Começamos a pensar, então, quais seriam as disciplinas? Inicialmente trabalhamos com as disciplinas na área de Linguagem, seria a inclusão digital [...]. Na área de Biologia, a questão de saúde, segurança e meio ambiente porque reitera a vinculação direta com o trabalho, não na perspectiva da não vitimização ou da culpabilidade do trabalhador. Então, tinha essas duas disciplinas e tinha mais quatro que eram duas Filosofias e duas Sociologias. Foi uma adaptação para o ensino médio, dessa experiência, quer dizer, o conceito de Core curriculum de Maria Nilde Macelani que bolou um programa integrado e a questão da Formação Técnica Geral, que é elaboração da COPPE e adaptamos para

uma experiência, para uma situação que é uma rede, em larga escala e para o ensino regular. [...]. Essa experiência, que nós fizemos, foi a tentativa de colocar isso na educação pública.<sup>7</sup>

O professor esclarece que a inclusão da FTG e a criação das novas disciplinas seguiram o exemplo de experiências no movimento sindical realizadas pela COOPE/UFRJ,<sup>8</sup> por meio do Laboratório de Trabalho e Formação e a Confederação Nacional dos Metalúrgicos e, também, da concepção de Core Curriculum<sup>9</sup> (coração do currículo), empregada pela educadora Maria Nele Mascellani<sup>10</sup> nos Ginásios Vocacionais, elucidando a adaptação para a realidade baiana desses dois ensaios que ocorreram em campos bem demarcados.

O Core-curriculum devia oferecer ferramentas que permitissem a interpretação da cultura e do processo histórico e a inserção social no mundo, na pequena comunidade, assim como a realização pessoal e profissional. Core-curriculum era o grande conceito que tinha a função de unificar os problemas que seriam abordados no que se convencionou a chamar Unidades Pedagógicas. Estas “Unidades Pedagógicas” traduziam a ideia de tema gerador,

<sup>7</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

<sup>8</sup> A COPPE – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fundada em 1963, pelo engenheiro Alberto Luiz Coimbra, ajudou a criar a pós-graduação no Brasil e desenvolveu várias ações de formação de trabalhadores, principalmente através do seu laboratório Trabalho e Formação em parceria com os metalúrgicos e sindicatos.

<sup>9</sup> Ver a tese de Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura (2017), intitulada **Ginásios vocacionais: narrativas sobre a proposta educacional da década de 1960**, defendida na UNESP, Rio Claro. A autora analisa, dentre outras coisas, as mudanças na concepção curricular, ao longo dos oito anos dessa experiência.

<sup>10</sup> Maria Nilde Mascelani foi uma das educadoras que implantou o projeto dos Ginásios Vocacionais, em São Paulo, entre os anos de 1961 e 1969. O currículo dessas instituições era constituído por treze áreas integradas a partir das Ciências Sociais. Com o endurecimento da Ditadura Militar, ela foi afastada de suas funções, e as escolas foram invadidas pelas Forças Armadas. Conferir o documentário **Vocacional – uma aventura humana**, dirigido por Toni Venturi (2011).

abordado em Estudos Sociais – área que constituía o eixo integrador de todas as disciplinas do currículo (TAMBERLINI, 2001, p.72).

O debate ocorrido na década de 1990 sobre o retorno ao currículo do Ensino Médio das disciplinas de Filosofia e Sociologia, excluídas durante a Ditadura Militar, culminou na sanção da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade desses componentes em todas as séries de nível médio. As discussões envolvidas nesse processo coincidem com o período de construção de matrizes curriculares, o que pode indicar uma influência na ampliação das Ciências Humanas no currículo do EMI, bem como na criação e centralidade das disciplinas SOST, SOPT, FMC e FDT no bloco disciplinar da Formação Técnica Geral.

A ampliação das Ciências Humanas no currículo do EMI parece ter tido uma influência da experiência das Escolas Vocacionais, do Core Curriculum, integrando as disciplinas a partir dos Estudos Sociais e, segundo o professor Almerico, também, com o objetivo de acabar com o ranço tecnicista da década de 1970, mas, mais que isso, foi

Pensada e eu vou mais além, vou entrar na história e assim nós começamos a discutir o seguinte: como é que eu humanizo a parte técnica? É, de fato, instalar uma concepção de educação profissional que fosse emancipatória, a palavra emancipatória está muito forte, está pouco presente nos documentos, mas está muito forte nos discursos, nós queremos que essa educação emancipe, não os torne submissos, não os torne submetidos ao que acontece, ele vai ter autonomia relativa, porque estamos no mundo capitalista e não podemos dizer que estamos livres, mas relativa autonomia para fazer suas escolhas.<sup>11</sup>

A MC 2010 é muito parecida com a anterior, 2009-A, foram feitas pequenas adequações, mas a configuração geral, como os componentes curriculares e a distribuição de CH, é muito próxima daquela que a antecedeu. Nas Ciências Humanas, não houve nenhuma alteração

de componente curricular e de carga horária, de maneira que manteve as 1.120 horas da matriz anterior.

Na MC de 2011, a carga horária foi ampliada para 4.180 horas, além do Estágio Curricular de 400 horas. A área de Ciências Humanas diminuiu para 800 horas, com uma perda significativa de 320 horas. Tal matriz foi dividida em blocos (Base Nacional Comum, Formação Técnica Geral, Formação Técnica Específica, Estágio, Estudos Interdisciplinares e Estudos Complementares) e apresentou uma configuração diferente da anterior. Primeiro, o bloco da FTE foi subdividido em quatro grupos curriculares: disciplinas de contextualização, de fundamentos, as tecnológicas e as instrumentais. Houve a ampliação da carga horária total, a inclusão dos blocos de Estudos Interdisciplinares e dos Estudos Complementares (sem carga horária definida) e também a inclusão de uma CH de Estudos Orientados, nos blocos disciplinares BNC, FTG e FTE.

A Base Nacional Comum teve uma redução de cerca de 28% da carga horária total e passou de 2.720 para 1.940 horas, o que impactou em todas as áreas do conhecimento. Na área de Ciências Humanas, houve uma redução significativa: Filosofia e Sociologia tiveram uma redução de 50% e diminuíram de 160 para 80 horas nos quatro anos de curso. Geografia e História tiveram sua CH diminuída em cerca de 33%, saindo de 240 para 160 horas. Das doze disciplinas da BNC, quatro eram da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, e juntas totalizavam 480 horas anuais. Correspondiam a aproximadamente 25% da Carga Horária referente à Base Nacional Comum. Mas, se analisarmos apenas a carga horária total das Ciências Humanas da BNC de 2010, essa redução é muito maior, pois saímos de 800 para 480 horas, ou seja, a diminuição que ocorreu nesse bloco foi basicamente da área de Ciências Humanas. Ao tentar explicar a diminuição do tempo das Ciências Humanas, se foi resultado da crítica daqueles que defendiam uma EP mais voltada para a prática, o professor Almerico é enfático:

Não teve interferência da crítica, a gente tinha autonomia para isso, [...]. Também não tinha a ver com o currículo por área, a ideia era conseguir organizar as disciplinas dentro da estrutura das quatro mil horas e também acomodar Artes e Educação Física. Foi uma crítica muito grande que a gente

<sup>11</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

sofreu por causa de Artes e Educação Física. Eu tenho certeza que a FTE não cresceu... não foi a custo da FTE que cresceu, você tirou das humanas para colocar, jogar cá. Teve muita discussão em Química, Física e Biologia, muita discussão. [...]. Eu me lembro que a gente tomou um susto porque os técnicos que acabaram fazendo, misturam carga horária com hora aula, o catálogo fala de hora, hora relógio, então, de repente, a gente viu que tinha menos carga horária. A gente estava fora da lei, pode ter sido aqui que aconteceu o processo de ajustes... entendeu? Por que tudo tem que ser convertido, para ser comparado, em hora relógio ou em hora aula. [...] mas eu acho que é isso, isso explica, [...], mas não foi a discussão de área, isso eu tenho clareza que não foi discussão de área... O que a gente queria era acomodar as Sociologias e Filosofias e queria acomodar também a questão de Artes e Educação Física. E me lembro, puxando pela memória, que me relatavam muito a pressão do pessoal das exatas, que dizia “como é que o menino não vai ter matemática todos os anos?” Falava que ia ter no vestibular, no Enem, tinha muita coisa, é difícil montar uma engenharia dessa, sempre vai ter críticos, você pode fazer a melhor coisa que for.<sup>12</sup>

Segundo o professor, a diminuição da CH das disciplinas das Humanidades (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), da BNC, não foi uma opção pelo currículo por área e, tampouco, resultado das críticas de um currículo, demasiadamente, teórico, mas reflexo da necessidade de distribuir melhor o tempo, inserindo as disciplinas Educação Física e Artes, além das Sociologias e Filosofias, da FTG. Ele ressalva a autonomia e independência da SUPROF para direcionar esse processo, mas reconhece a pressão das áreas para angariar mais espaço no currículo e acredita que o tempo subtraído das Humanidades não foi direcionado para a FTE.

Acreditamos que a importância da FTG na concepção e no contorno curricular que estava se delineando influenciou, provavelmente, na distribuição dessa carga horária, priorizando suas

disciplinas. Se levarmos em consideração, na apreciação da área de Humanidades na MC, que esse bloco disciplinar possuía 540 horas, das quais 320 eram de Humanidades, e o contexto de disputa por mais tempo, empreendida pelas demais áreas, concluiremos que a parte reservada às C. Humanas, na BNC (480 horas), se somada à FTG, era razoável. Mas, quando nos detemos no caso específico, portanto, na disciplina escolar História que perdeu um terço do seu tempo, e verificamos as implicações na formação geral do estudante, percebemos a complexidade e o impacto de cada ação no processo de feitura curricular.

Os componentes curriculares da Formação Técnica Geral possuíam um total de 540 horas e apresentaram um aumento de 60 horas em relação à MC de 2010. Nesse bloco curricular, as disciplinas mantiveram sua carga horária, e a ampliação se deu por conta da adição dos Estudos Orientados, com 60 horas anuais. As disciplinas escolares das Ciências Humanas que compunham esse bloco tiveram alterações nos nomes: FDT incluiu a Ética (Filosofia - Ética e Direito do Trabalho), FMC incluiu o Trabalho (Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico).

A MC de 2011 teve um aumento de 180 horas se comparada à MC de 2010 e, mesmo assim, houve uma redução de 460 horas das disciplinas da BNC, sendo, destas, 320 da área de Humanidades. Além da diminuição das 460 horas, houve uma redistribuição dentro da própria BNC: 80 horas a mais para Arte, 40 horas para Língua Portuguesa, 60 horas para Matemática, além de 60 horas para Estudos Complementares. O Bloco disciplinar da FTG teve um aumento de 60 horas para Estudos Complementares e o bloco da FTE, um aumento de 340 horas, demonstrando a ampliação desse bloco, além da inclusão dos Estudos Interdisciplinares, com 240 horas. Somando, definiram-se 640 horas a mais para esses blocos em contraste com a redução da BNC.

Esta matriz é um documento de transição curricular. O novo formato implantado em 2011 e adotado definitivamente pela SEC/SUPROF a partir de 2012 redimensionou o espaço das áreas de conhecimento, eliminou e incluiu disciplinas na FTG e na FTE, modificou a organização, criando novos blocos e redistribuindo os componentes e, além disso, ampliou a carga horária total do curso.

A MC do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de 2012 encerrou o

<sup>12</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

processo de construção de matrizes, iniciado em 2006, refletindo a consolidação da própria SUPROF, com a centralização da gestão pedagógica, financeira e curricular das instituições. Desde então, esta matriz foi utilizada em toda a rede<sup>13</sup> de Educação Profissional da Bahia, até 2017. Quando questionado sobre a avaliação que fazia dessa matriz, o professor Almerico respondeu: “Eu não posso dizer que ela era perfeita. Eu posso te dizer que ela era, naquele momento, o Estado da Arte, aquilo era o resultado de todo um acúmulo que vinha acontecendo”<sup>14</sup>.

Houve uma diminuição de 20 horas na BNC, se comparada com a matriz de 2011. Não ocorreram modificações nas Ciências Humanas. A disciplina de Geografia estava presente em dois anos (1º e 4º) com CH de 160 horas, e História era ministrada, intercaladamente, no primeiro e terceiro ano do curso, também totalizando 160 horas, de maneira que mantiveram a mesma carga horária de 2011.

Das doze disciplinas da BNC, quatro eram da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e juntas totalizavam 480 horas anuais. Correspondiam a cerca de 25% desse bloco disciplinar. A área de Linguagens e a de Ciências da Natureza e Matemática somavam respectivamente 640 e 720 horas (aproximadamente 33% e 37% da BNC). Os componentes curriculares da Formação Técnica Geral possuíam um total de 560 horas e apresentavam um aumento de 20 horas com relação à MC de 2011. Nesse bloco curricular, as disciplinas mantiveram sua carga horária, e a ampliação se deu por conta da adição aos Estudos Orientados de mais 20 horas, em relação a 2011.

A MC de 2012 teve um aumento de apenas 60 horas comparando com a MC de 2011, o que comprova que a maior parte da mudança foi realizada, de fato, na matriz de 2011, de forma que, para a de 2012, deixaram apenas alguns ajustes. As disciplinas, os blocos curriculares e a

organização foram mantidos. Houve poucas mudanças na distribuição da carga horária, e a área de Ciências Humanas não apresentou nenhuma mudança em relação a 2011.

A forma assumida pelas matrizes curriculares a partir de 2009, consolidada em 2012, contempla a organização curricular posteriormente sugerida pelas DCNEPTNM, que definem que os cursos são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e com o currículo estruturado em:

- i) Matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
- ii) o núcleo politécnico comum correspondente ao eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;
- iii) os conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão (BRASIL, DCNEPTNM, 2012, p.4).

Nas matrizes curriculares do curso de Informática do CETEPVC, definidas em 2012, a matriz tecnológica corresponde à Formação Técnica Específica (FTE), com disciplinas voltadas para a área de Informática. O núcleo politécnico corresponde à Formação Técnica Geral (FTG), com a predominância das disciplinas da área de ciências humanas (SOST, SOPT, FMTC, FEDT) e, por fim, a Base Nacional Comum com as disciplinas das áreas de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Entre os anos de 2006 e 2012, os componentes curriculares da área de Humanas flutuaram, ora ampliando, ora reduzindo a carga horária. Até 2017, os componentes curriculares das disciplinas de História (160 h), Geografia (160 h), Filosofia (80 h), Sociologia (80 h), SOPT (80 h), SOST (80 h), FEDT (80 h) e FMTC (80 h)

<sup>13</sup> No início do ano letivo de 2017, foram disponibilizadas novas matrizes curriculares para os cursos de EMI e EPITI (Educação Profissional Integrada em Tempo Integral), com a recomendação de implementação imediata. Após grande discussão entre gestores e técnicos da SEC, ficou acordado que serão seguidas a partir do próximo ano letivo, nas turmas iniciadas em 2018. No entanto, esse período extrapola o recorte temporal desta investigação.

<sup>14</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

somavam juntos 800 horas, cerca de 19% da carga horária total do curso, excluindo o estágio. Entre os anos de 2006 e 2009, as Humanidades tiveram o seu tempo duplicado, saindo de 560 para 1.120 horas. Já entre os anos de 2010 e 2012, a área encolheu, passou de 28% do currículo para aproximadamente 19%, indicando uma redução de cerca de 9% das Humanidades. Comparando com 2006, a carga horária relativa às Ciências Humanas mantém uma linha ascendente. Nessa trajetória, obteve-se um pico de crescimento em 2009, quando se atingiu 1.120 horas e se estabilizou, a partir de 2011, em 800 horas.

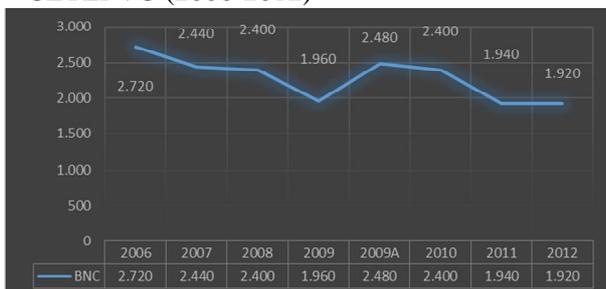
Diante da quantidade de informações e números, apresentamos, por meio dos gráficos 1, 2, 3 e 4, as mudanças no currículo do CETEPVC, entre 2006 e 2012, de modo a ilustrar tal movimento.

**Gráfico 1 – CH total do Curso de Informática EMI – CETEPVC (2006-2012)**



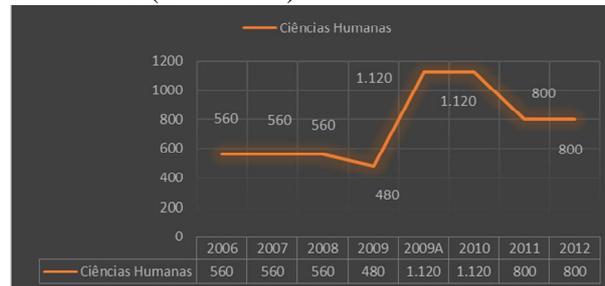
Fonte: Elaborado com base nas MC (Informática/EMI), CETEPVC, 2006-2012.

**Gráfico 2 – CH da Base Nacional Comum – EMI – CETEPVC (2006-2012)**



Fonte: Elaborado com base nas MC (Informática/EMI), CETEPVC, 2006-2012.

**Gráfico 3 – CH das Ciências Humanas – EMI – CETEPVC (2006-2012)**



Fonte: Elaborado com base nas MC (Informática/EMI), CETEPVC, 2006-2012.

**Gráfico 4 – CH das disciplinas de Humanidades – BNC – EMI – CETEPVC**



Fonte: Elaborado com base nas MC (Informática/EMI), CETEPVC, 2006-2012.

As primeiras constatações, elaboradas a partir da análise das matrizes curriculares, indicam uma curva ascendente da carga horária das Ciências Humanas, com a ampliação de cerca de 40% entre 2006 e 2012; o aumento do número de disciplinas relacionadas às Humanidades, distribuídas entre a BNC e a FTG; a diminuição de aproximadamente 30% da carga horária de História e Geografia; e o gráfico descendente da BNC, o único bloco a perder carga horária, com a diminuição de 800 horas/aula, apesar do aumento da CH total do curso – que passou de 4.400 para 4.640 horas. O tempo dos blocos disciplinares de FTG e FTE foi, gradativamente, ampliado em detrimento da Base Nacional Comum. A parte diversificada, que a partir de 2009-A tornou-se FTG, teve ampliação de carga horária, saiu de 320 para 560 horas. A Formação Profissional, denominada posteriormente de FTE, teve, também, um crescimento, passou de 960 horas para 1.520 horas, um aumento de 560 horas. O estágio e os Estudos Interdisciplinares mantiveram o mesmo tempo. Os Estudos complementares constam na MC, mas não há indicação de carga horária.

No processo de construção das matrizes fica evidente uma movimentação de carga horária entre disciplinas e blocos curriculares, revelando que a formatação final do currículo foi permeada de disputas por espaço e poder entre as áreas. Por outro lado, o campo de Educação Profissional já discutiu os diversos projetos em disputa no processo de implantação da Educação Profissional, entre os que representavam os interesses dos beneficiados com o modelo anterior – com a nítida separação entre Educação Profissional e Ensino Médio e a consequente expansão dos cursos profissionalizantes, rápidos e de pouca qualidade – e aqueles que entendiam a Educação Profissional, principalmente a integrada, como uma possibilidade de romper com a dualidade e possibilitar uma formação mais ampla dos estudantes; Internamente, na Secretaria de Educação, também havia a disputa por espaço, financiamento e prioridade, além da resistência para a inserção da dimensão trabalho na educação básica, o que nos leva a crer que o projeto de Educação Profissional não era consenso e que os conflitos foram se tornando mais evidentes, à medida que a rede foi crescendo e se destacando, como reforça o professor Almerico:

Muita gente não acreditava que a educação profissional fosse prosperar. Achavam que era uma moda, que iria passar rapidamente. Há uma restrição muito grande de introduzir a dimensão trabalho na educação básica, a gente fez diversas reuniões e propostas para que a dimensão Trabalho, usando a carga horária da Sociologia, fosse introduzida. Não era profissionalizar, era a dimensão do trabalho... a grande questão do ensino médio é essa falta, perda da sua identidade, personalidade... então, era tentar trabalhar com uma outra lógica, a gente fez diversas reuniões, montou a proposta de carga horária, a ideia, inclusive, de fazer no turno oposto, essa parte junto com a parte de uma qualificação, via PRONATEC, uma utilização do PRONATEC mais inteligente que a proposta que foi feita, isso antes do PRONATEC existir, depois veio e o PRONATEC e casou com essa ideia. Tem uma dificuldade muito grande do pessoal da BNC compreender esse tipo de questão, então tinha uma ciúmeira, “você é o primo rico, você tem dinheiro, nós não temos”.

Nada disso, muitas vezes eu pegava o orçamento e via dinheiro parado.<sup>15</sup>

A oscilação entre centralizar e descentralizar a elaboração do currículo foi outra disputa. Houve um momento, entre os anos de 2006 e 2008, que parte da construção curricular era descentralizada, e as instituições tinham autonomia para elaborar suas matrizes. A partir da criação da SUPROF, em 2008, há uma mudança de diretriz, e a construção do currículo é centralizada nesta superintendência. Ao que parece, não houve resistência organizada a essa perda de autonomia, mas uma pulverização de estratégias, interna e local, com registro nos diários de classe, para burlar o currículo prescrito, negociar o oferecimento de disciplinas e planejar as ementas efetivamente seguidas, nas brechas deixadas pela SUPROF.

O período em que o CETEP teve maior autonomia curricular coincidiu com o momento em que a área de Ciências Humanas dispôs da menor carga horária, chegando a 480 horas. O tempo destinado à Língua Portuguesa e Matemática era de 960 horas, cerca de um terço da BNC. Estas disciplinas eram prioritárias e, juntas, tinham a mesma carga horária da Formação Profissional. Nas matrizes elaboradas pela SUPROF, o tempo das humanidades foi consideravelmente ampliado, atingindo 1.120 horas. Essa ampliação das C. Humanas estaria, dentro das possibilidades elencadas no projeto de pesquisa, no bojo das discussões em torno do currículo por área, sedimentado no PL nº 6.840 de 2013, que propunha a reforma do Ensino Médio nessa direção. Dentro dessa lógica, a disciplina escolar tem menor importância que a área de conhecimento ao qual está vinculada, visto que esta detém um conhecimento mais amplo, com maiores possibilidades de promover a integração curricular e a interdisciplinaridade. Respondendo a essa hipótese, o Professor Almerico é categórico ao negar a construção do currículo do EMI pautado nas áreas do conhecimento.

[...] o que acontece com a questão das áreas, é a falta de professor, que é uma realidade, gera uma pressão sobre os Estados, sobre o Conselho, a Secretaria de Educação, para

<sup>15</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

resolver o problema. Aí vem as soluções mágicas, uma das soluções seria a contratação do currículo por área. Nessa reforma que está aí, tem muito peso do CONSED, o CONSED pressionava nesse sentido e nós da educação profissional éramos sempre contrários. Fui coordenador no fórum de gestores da Educação Profissional dos estados, que era dentro do CONSED, e a gente conseguiu reunir o pessoal do ensino médio conosco, que em muitos lugares era a mesma estrutura, o diretor do ensino médio era diretor da educação profissional, [...], depois mandaram separar, por que a gente contaminava com algumas ideias, que eram contra as ideias dos secretários de fazer a coisa por área, existia a nossa resistência a isso, porque se for por área vai cair no notório saber, ficava muito preocupado com isso. [...]. Não nego que é um problema, e que é um problema grave, mas acho que esse problema só se resolve com tempo e com investimento.<sup>16</sup>

Na prática, no CETEPVC, isso significou mais disciplinas com carga horária menor. Uma das justificativas para a criação de novos componentes nas C. Humanas é que propiciaria uma maior integração, já que as disciplinas novas trazem temas que perpassam a área e fazem a relação com o mundo produtivo e as formas assumidas pelo trabalho ao longo da história. Essas disciplinas, recém-criadas, porém, foram alocadas na FTG, e a BNC ficou com as disciplinas tradicionais, responsáveis pela formação geral. Essa mudança na disposição curricular demonstra as disputas na construção das matrizes, evidenciando os conflitos existentes, tanto na forma assumida pelo currículo (criação de disciplinas, distribuição de carga horária e arranjo nos blocos disciplinares) como na concepção de EMI.

O currículo, resultante da conclusão dessa fase de construção anual de matrizes curriculares, definido em 2012, com a confirmação de 800 horas para a área de Ciências Humanas, distribuídas entre FTG e BNC, não foi consenso. As críticas incidiam sob a suposta discrepância entre a finalidade do curso e as novas disciplinas, vistas como muito teóricas e sem uma utilidade

prática, quando a ênfase deveria ser dada à prática curricular e a preparação para o vestibular e ENEM. Contribuiu para isso, internamente, o fato de não haver, nesse período, professores licenciados nas disciplinas Filosofia e Sociologia e, também, a falta de formação adequada, mínima, que teria que ter sido suprida pela SEC/SUPROF.

Às críticas com relação a finalidade do curso e o suposto excesso das Humanidades, o professor Almerico creditou:

[...] exatamente pela concepção de ser humano, de educação e de educação profissional, não estamos formando somente técnicos, a finalidade desse curso não é somente a formação técnica, são técnicos, cidadãos e pessoas, não posso pegar e desmembrar, “olha, agora, você é um técnico, agora você é uma pessoa, agora você vai ser...”. Os embates era nisso, era a tensão entre a inovação dessa concepção com a concepção que estava instalada, principalmente nas Agrotécnicas, era onde havia mais resistência, por incrível que pareça, era nas Agrotécnicas que tinha uma lógica, aula blocada, aula só de campo, prática.<sup>17</sup>

Essa observação da crítica ser mais contundente nas escolas agrotécnicas<sup>18</sup>, deve ser o resultado da sedimentação, nessas instituições, da concepção de Educação Profissional a partir do sistema de escolas-fazendas, com uma organização administrativa autônoma e, principalmente, um currículo que privilegiava a prática, vista como condição primordial para a aprendizagem. A cultura curricular das Escolas Agrotécnicas parece ter resistido mais ao currículo integrado, com o predomínio das Ciências Humanas e, conseqüentemente, com mais espaço para a BNC e FTG.

Numa conjuntura mais ampla, as disputas giravam em torno da concepção de Ensino Médio Integrado e da finalidade do curso. O embate entre formação geral e formação profissional ainda existe.

<sup>17</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

<sup>18</sup> O CETEP de Vitória da Conquista foi constituído em 1979 como Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho. No processo de reestruturação da rede de Educação Profissional da Bahia, em 2008, teve a mudança de nome decretada, assim como as demais escolas agrotécnicas.

<sup>16</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

[...], os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente (RAMOS; CIAVATTA, 2011, p.35)

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação integral, enquanto fundamento do EMI, não foi incorporada pelos principais atores envolvidos, gestores, professores e alunos; além disso, a acirrada disputa das disciplinas por espaço, status e tempo no currículo é notória. Os grupos que faziam a defesa do fortalecimento da FTE conseguiram impor uma vitória parcial, com a diminuição da BNC, mas tiveram que aceitar a manutenção da FTG, composta basicamente por disciplinas das Ciências Humanas.

Neste contexto, os padrões de poder podem ser visto como processos hegemônicos, pois as disciplinas estabelecidas, gozando de um status elevado, interagem com as que estão em evolução, lutando pelo prestígio acadêmico e pelo controle da produção de conhecimento. Estas batalhas entre grupos disciplinares ou disciplinas acadêmicas permitem um esclarecimento desapaixonado da “nobreza” do discurso científico, pois a investigação de Goodson retrata a maior parte do debate curricular como, simplesmente, uma luta crua pelo poder – um dead match do Texas sobre quem fica com o poder, o prestígio e as recompensas financeiras (KINCHELOE, 2001, p.31).

Se a forma assumida pelo currículo diz muito sobre a sua constituição e as relações de poder que permearam esse processo, a pesquisa nas cadernetas escolares anuncia as contradições da prática com suas disputas, permanências e adaptações ao currículo prescrito. A investigação nos diários de classe confrontou os registros feitos nas cadernetas escolares do EM regular e o EMI, indicando o quanto é forte a tradição curricular em uma instituição de ensino. A implantação do

Ensino Médio Integrado não alterou os conteúdos ministrados na disciplina História. A seleção de conteúdos programáticos é a mesma em todo o Ensino Médio, integrado ou não, e coincide, também, com a organização sequencial dos livros didáticos. Foram analisadas cadernetas com registros de cinco professores<sup>19</sup>, de turnos diferentes, e, ainda assim, verificam-se os mesmos registros com raras variações de sequência ou de inclusão/exclusão de conteúdo.

A triangulação entre as diretrizes, o Plano de Curso, a matriz curricular e, principalmente, os registros nos diários de classe nos permite acompanhar o desdobramento desses documentos na prática curricular registrada da disciplina História. As DCNEPTNM e o PPP não abordam as disciplinas escolares, a ementa não é clara e a matriz curricular amplia a área e reduz o tempo da disciplina, sem que haja um propósito anunciado. Diante disso, a tradição curricular se impõe no ensino de História. Se não há uma nova proposta curricular, mantém-se o currículo instituído pela tradição, mesmo que uma “tradição inventada”. Como diria Hobsbawm:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez (2014, p.7).

O ensino da disciplina História no Ensino Médio Integrado, do CETEP de Vitória da Conquista, não conseguiu romper com a tradição curricular do Ensino Médio. Permaneceu o currículo pautado na periodização e linearidade, eurocêntrico, sem nenhuma relação com o universo do mundo do trabalho e descontextualizado do EMI. As reformas (estruturais e curriculares), gestadas externamente e implantadas pelo Estado, pouco alteraram o planejamento e a prática escolar. A instituição

<sup>19</sup> Ver artigo intitulado Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN/Campus Caicó, de Sandra Maria de Assis e Olívia Moraes de Medeiros Neta. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 10, p.87-109, 2016.

protagonizou uma reforma geral, passando a oferecer, exclusivamente, educação profissional, além dos reparos e a construção de novos prédios, mudança do nome, ampliação do tempo do curso em mais um ano, autonomia curricular, ampliação do quadro de professores, com entrada daqueles que ministrariam as disciplinas da FTE. Enfim, houve uma grande transformação na escola, com impacto de várias ordens: física, financeira, administrativa e curricular. Mas esse turbilhão de mudanças não foi capaz de interferir, internamente, na calma da tradição curricular da História. As reformas quando realizadas vertical e burocraticamente, sem a participação das comunidades escolares e dos sujeitos, são fadadas às mudanças parciais e inconclusas.

O confronto das matrizes com as cadernetas escolares demonstra que, com o passar do tempo, a escola, além dos professores, começou a fazer adaptações internas, não seguindo integralmente o arranjo curricular. Disciplinas são suprimidas, incluídas, antecipadas e mescladas com o aval da secretaria, já que seu registro é feito em caderneta. Enfim, o currículo prescrito é reconfigurado na prática. Ao ser questionado se a SUPROF tinha conhecimento dessas adaptações internas, professor Almerico responde:

Tinha e quando a gente sabia, tentava intervir, tentava impedir isso, a gente tentou e conseguiu, a partir de 2012, por conta da questão da implantação da parte informatizada, do SGE, mas olha só a situação: “professor, mas eu não posso colocar professor de Física aqui. Porque? Já teve Física esse ano. Física não era nesse semestre. Mas a gente não tinha e colocou fulano no lugar”. Tinha que dizer para poder sinalizar que precisava de professor. Como é que conseguia o professor, se ele resolvia o problema dessa forma? Era essa tensão entre autonomia e transparência; é diferente, uma coisa é ter autonomia, outra coisa é ser opaco à Secretaria, ao ser opaco, não se sabia que o problema existia. Como é que podia resolver?<sup>20</sup>

Vale lembrar que os primeiros professores da FTE eram contratados, precariamente, pelo Núcleo Territorial de Educação. Posteriormente,

são feitos processos seletivos para contratação (menos precária) de docentes, por um período maior, de quatro anos, por meio do Regime Especial Direito Administrativo (REDA), o que, provavelmente, impactou na qualidade dos cursos, contribuindo para uma atitude mais ousada, de transgressão curricular. Além disso, a organização escolar, com o passar dos anos e da quantidade de matrizes em uso, deve ter ficado bastante confusa e difícil de administrar. Se levarmos em conta que em cada ano, entre 2006 e 2012, havia quatro novas matrizes curriculares, por curso, sendo executadas concomitantemente com as anteriores, podemos imaginar a complexidade dessa organização institucional, responsável por contratar e dispensar professores, distribuir carga horária, elaborar horário e planejar disciplinas, ou seja, viabilizar o currículo na escola.

Entre 2012 e 2016, esse currículo conseguiu se afirmar na escola, sedimentando seu espaço, principalmente a partir da experiência da disponibilização das ementas pela SUPROF, dos planejamentos compartilhados, da chegada de professores com formação na área e do processo de acomodação, próprio a momentos posteriores às reformas curriculares. Esse currículo foi referência para o EMI, por cinco anos, nas 190 instituições que compõem a rede de Educação Profissional. Recentemente, um novo processo de construção curricular foi iniciado, com a divulgação das novas matrizes para os cursos de EPIT<sup>21</sup>, com uma nova configuração, sem as disciplinas de SOST, SOPT, FEDT e FMTC.

Os novos direcionamentos para o currículo do EMI começaram a ser definidos no âmbito estadual, mas há uma conjuntura mais ampla de mudança curricular que está acontecendo no país, envolvendo a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a aguardada divulgação da BNCC. A nova lei impõe um novo currículo para o Ensino Médio, destinando cerca de 60% para as disciplinas obrigatórias e 40%, teoricamente, para a flexibilização do currículo, deixando a cargo do aluno fazer a opção por uma das áreas oferecidas.

<sup>20</sup> Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, realizada em Salvador, no dia 10 de outubro de 2017.

<sup>21</sup> A SEC/SUPROT busca alternativas para diminuir a duração dos cursos de EMI, visto como uma das causas da evasão escolar. A implantação de turmas de EMI em Tempo Integral (EPIT) começou, no CETEPVC, em 2016, com o curso Técnico em Agropecuária, com duração de 3 anos e atualmente todas as matrículas são nessa modalidade. Mas essa questão extrapola os objetivos dessa pesquisa.

A organização curricular é feita por áreas de conhecimento, visto que a opção formativa é pela área e não por disciplinas. Alguns componentes curriculares são obrigatórios, em detrimento de outros que deixam de ser e entram nessa zona nebulosa dos itinerários formativos. A História, junto com outras disciplinas, encontra-se nessa condição. Os alunos que não optarem pelo percurso formativo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas só terão contato com a disciplina no Ensino Fundamental. O texto não é claro sobre a efetivação desse currículo na escola, prevê “diferentes arranjos curriculares”, o que indica que, provavelmente, ficará a cargo das secretarias de educação estruturar e materializar o currículo que será seguido nas redes. Além disso, a BNCC em curso pode alterar o núcleo comum obrigatório. Como isso vai impactar o Ensino Médio Integrado é uma grande incógnita.

Verificamos, novamente, no EMI, na rede baiana de Educação Profissional, um processo em curso de construção de matrizes curriculares, que terá de se adequar à implantação do novo Ensino Médio e da BNCC. Inicialmente, já constatamos o fim do Ensino Médio de quatro anos e a gradativa implementação, em toda a rede de Educação Básica, da Educação Profissional em Tempo Integral, com duração de três anos e uma carga horária expressivamente menos que a oferta anterior. Sabemos que isso terá um impacto no currículo, na qualidade da educação ofertada e especificamente nas disciplinas escolares. Não sabemos, ainda, qual vai ser o caminho da História, enquanto disciplina escolar, mas sabemos que será, dialeticamente, cheio de conflitos e disputas.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Conhecimento técnico, desajustamento e estado: A mercantilização da cultura. In: **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 55-81.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. O outro lado do currículo oculto: a cultura como experiência vivida – I. In: **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 82-107.
- APPLE, M. W. Reprodução, contestação e currículo. In: APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 19-54.
- APPLE, M. W. Reprodução, contestação e currículo. In: **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 19-53.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEPVC). **Plano de Curso de Informática**. Vitória da Conquista, 2014.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Educação Profissional: Legislação Básica**. Salvador: SEC, 2006.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 1º ano, turma B, vespertino, Vitória da Conquista, 2011.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 1º ano, vespertino, Vitória da Conquista, 2012.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 2º ano, turma A, vespertino, Vitória da Conquista, 2010.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 2º ano, turma B, vespertino, Vitória da Conquista, 2011.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 2º ano, vespertino, Vitória da Conquista, 2012.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 3º ano, turma A, vespertino, Vitória da Conquista, 2011.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 3º ano, turma única, matutino, Vitória da Conquista, 2010.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 3º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2012.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 4º ano, turma única, matutino, Vitória da Conquista, 2010.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 4º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2011.
- BAHIA. **Diário de Classe**. 4º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2012.
- BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EM, 1º ano, turma A, matutino, Vitória da Conquista, 2007.
- BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 1º ano, turma única, matutino, Vitória da Conquista, 2008.
- BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 2º ano, turma A, vespertino, Vitória da Conquista, 2007.
- BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 2º ano, vespertino, Vitória da Conquista, 2008.

BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 3º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2008.

BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 1º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2007.

BAHIA. **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 2º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2007.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEPVC). **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 1º ano, turma A, vespertino, Vitória da Conquista, 2010.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho (EASC). **Diário de classe**. Curso Técnico em Informática – EMI, 1º ano, turma única, vespertino, Vitória da Conquista, 2006.

FEITOSA, A. E. F. **Os (re) arranjos do ensino técnico agrícola no Brasil**. 2012. 199 f. Tese (doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, I. **O Currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo do currículo**. Porto – PT; Porto, 2001.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

HOBSBAWN, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, E.; TERENCE, R. (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 7-21.

KINCHELOE, J. L. Introdução. In: GOODSON, I. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto-PT: Porto, 2001. p. 7-38.

LIMA, A. B. Entrevista realizada em 10 de outubro de 2017, no Centro Administrativo da Bahia (CAB). Tempo: 1:53: 29. Salvador.

MOURA, D. H. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 47-81.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, p. 27-41, 2011.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os ginásios vocacionais: dimensão política de um projeto pedagógico transformado**. São Paulo: Anna Blume: Fapesp, 2001.