
	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL</p>	
---	---	---

MARIA ESTELA GONÇALVES CARDOSO

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: Possibilidades e Dificuldades
no Ensino de História. Um estudo de caso (Itumbiara – 2007-2013)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação


Nome completo do autor: **Maria Estela Gonçalves Cardoso**

Título do trabalho: **ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: Possibilidades e Dificuldades no Ensino de História – Um Estudo de Caso. (TUMBIARA-GO- 2007-2013)**

3. Informações de acesso ao documento:

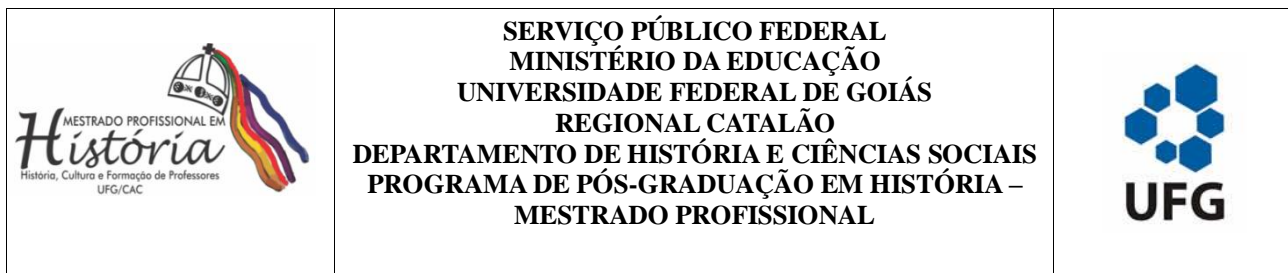
Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor (a)

Data: 30 / 08 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.



MARIA ESTELA GONÇALVES CARDOSO

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: Possibilidades e Dificuldades
no Ensino de História. Um estudo de caso (Itumbiara – 2007-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional, sob a orientação da professora Dra. Jeanne Silva como requisito obrigatório à obtenção do Grau: Mestre em História.

Linha de Pesquisa 2: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Catalão/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso, Maria Estela Gonçalves
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: Possibilidades e Dificuldades no Ensino de História - Um Estudo de Caso. (Itumbiara-GO 2007-2013) [manuscrito] / Maria Estela Gonçalves Cardoso. - 2016.
110 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Jeanne Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2016.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Ensino de história. 2. Educação de Tempo Integral. 3. Educação histórica. I. Silva, Dra. Jeanne, orient. II. Título.

Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 01

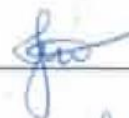
Aos oito dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, no Mini auditório Congadas – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “Escolas de tempo integral: possibilidades e dificuldades no ensino de História. Um estudo de caso (Itumbiara - 2007-2013)”, de autoria da mestranda Maria Estela Gonçalves Cardoso. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes: Profa. Dra. Jeanne Silva [Orientadora], professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus Três Lagoas; Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às nove horas, sendo presidida pela Professora Orientadora, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidenta da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo a mestranda igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidenta da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: **APROVADA**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelas Senhoras membros da Banca Examinadora: Regional Catalão, UFG, aos oito dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jeanne Silva (Orientadora)



Profa. Dra. Jaqueline Ap. Martins Zarbato (UFMS/CTL)



Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva (UFG/RC)



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que foi minha a rocha de sustentação nas horas dificuldades e me possibilitou realizar esse sonho que há muito desejava ao me conceder saúde e força e me fazer companhia nas longas horas de viagens.

Agradeço a minha mãe que com muito amor e carinho sempre me incentivou e cuidou de minhas filhas.

Agradeço a minha irmã que me ajudou, incentivou e cujo apoio foi imprescindível para a realização desse sonho, sempre comigo foi o meu anjo de guarda.

Agradeço ao meu esposo que sempre me apoiou, teve paciência e entendeu as longas horas de trabalho e as ausências.

Agradeço às minhas filhas que mesmo tão pequenas entenderam o motivo de eu não poder estar sempre à disposição.

Agradeço à minha orientadora Dra. Jeanne Silva por ter escolhido o meu projeto, pela sua disponibilidade, mesmo em período de férias. Sua ajuda e incentivo foram fundamentais nas discussões e reflexões e contribuíram para o meu projeto de pesquisa.

Agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, fizeram parte desse momento, aos amigos que conquistei e aos amigos que tinha e que sempre me incentivaram.

Agradeço aos coordenadores de curso, aos professores e aos funcionários da UFG os quais com muito profissionalismo se empenharam para o sucesso desse mestrado.

Enfim, agradeço a todos que estiveram comigo durante esse período e que sempre acreditaram que era possível.

“Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.” (RÜSEN, 2011a, p. 44).

RESUMO

Este trabalho teve por principal objetivo refletir sobre as dificuldades e as possibilidades do ensino de história dentro das primeiras escolas de tempo Integral criadas pela Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) na cidade de Itumbiara-GO. Buscamos compreender a consciência histórica dos professores de história e de que maneira eles podem de forma diferenciada ensinar nas escolas de tempo integral. Conhecer esses projetos de Educação em Tempo Integral, fizemos uma retomada do contexto histórico, político e socioeconômico das políticas públicas educacionais no Brasil após a década de 1930, época das discussões e implantação das primeiras escolas de Tempo Integral, buscando entender também como funcionaram essas instituições, e, como esse processo está se desenrolando na atualidade. Através da investigação dos documentos oficiais, de entrevistas orais feitas com os professores de história dessas unidades e de pesquisas bibliográfica nós acompanhamos o dia a dia nessas escolas e objetivamos confrontar essa realidade com as diretrizes propostas pelas leis e pelos projetos implantados. Refletindo quais as possibilidades e as dificuldades que a escola de Tempo Integral trouxe ao o ensino de história. Com a realização da pesquisa nós consideramos a proposta de educação histórica e a formação da consciência histórica dos professores e alunos no interior dessas escolas de Tempo Integral que passaram pela transição de um ensino seriado para um ensino integral, analisando as mudanças que ocorreram nas dependências físicas, na preparação dos professores, e principalmente as mudanças que ocorreram no ensino de história. Todo esse processo de análise buscou refletir e discutir soluções que contribuam para um ensino mais significativo, principalmente no que tange ao Ensino de História e à formação da consciência histórica.

Palavras chave: Ensino de história. Educação de Tempo Integral. Educação histórica.

ABSTRACT

This work was mainly intended to reflect on the difficulties and possibilities of history teaching within the first full time schools created by Education, Culture and sport Secretary of State (SEDUCE) in the city of Itumbiara-GO. We seek to understand the historical consciousness of the history teacher and how they can teach differently in full times schools. Getting to know these full time education projects, we made a resumption of historical, political and socio-economic context of educational policies in Brazil, After the 1930s, the time of the discussions and implementation of the first full-time schools, also seeking to understand how these institution worked, and how this process is unfolding nowadays. Through research of official documents, oral interviews done with history teachers teaching in these units and bibliographic searches we follow ed the day to day in these schools and aimed to confront this reality with the guidelines proposed by the laws and implemented projects. Reflecting the possibilities and the difficulties that the full Time School brought to history teaching. With the research we considerate the proposal for historical education and the formation of the historical consciousness of teachers and students within these full-time schools that have gone through a transition from an educational series to a full-time education, analyzing the changes that occurred in the physical dependencies in the preparation of teachers, and especially the changes that have occurred in history teaching. This entire process of analysis sought to reflect and discuss solutions that contribute to a more meaningful education, mainly with regard to the history of education and the formation of historical consciousness.

Keywords: History teaching. Full-time education. Historical education.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CAF	Coordenador Administrativo Financeiro
CIEPs	Centro Integrado de Educação Pública
CP	Coordenador Pedagógico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Leis de diretrizes e bases da Educação
OS	Organização Social
PDCA	Plan – Planejar, Do – Fazer, Check” – Controlar, Act –Agir/Revisar
PNL	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
Projeto EETI	Projeto Escola Estadual de Tempo Integral
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, de Cultura e Esporte
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	15
1.1 Uma retrospectiva de idealização e existência das escolas de tempo integral	15
1.2 A retomada das escolas de tempo integral no Brasil após a redemocratização do país em 1988	25
2 UM ESTUDO DE CASO: AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ITUMBIARA-GO	35
2.1 Contexto educacional da cidade de Itumbiara	35
2.2 Conhecendo o colégio de Ensino Fundamental	42
2.3 Conhecendo o colégio de Ensino Médio	47
2.4 Projetos de Tempo Integral: Ensino Fundamental e Médio – distanciamentos e proximidades	60
3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO INTEGRAL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA	63
3.1 A escola de tempo integral e a consciência histórica	63
3.2 A formação dos professores e a escola em tempo integral	75
3.3 Narrativa de professores e a Didática do ensino de História: possíveis diálogos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – ENTREVISTAS	97

INTRODUÇÃO

A escolha deste projeto de pesquisa partiu de minha experiência na implantação de uma escola de ensino Médio em Tempo Integral na posição de professora, na qual vivenciei diretamente as mudanças que ocorreram na parte pedagógica. Sendo assim me propus então a investigar as políticas educacionais que sustentam a modalidade de ensino em Tempo Integral e como elas estão sendo colocadas em prática na cidade de Itumbiara, onde moro.

Elegi essa temática como referência para este estudo, que tem por objetivo geral discutir as Escolas em Tempo Integral e o ensino de história nelas ministrado. Comecei então a fazer leituras que deram suporte e instrumentalizaram a formulação de várias reflexões a respeito das mudanças que vem ocorrendo na educação brasileira com a retomada da implantação das Escolas de Tempo Integral. A partir da escolha da temática surge o problema da pesquisa que foi motivador para entender: **Quais contribuições a Escola em Tempo Integral trouxe ao ensino de história?**

Partindo dessa perspectiva questionamos as implicações que essa modalidade de Ensino em Tempo Integral vem trazendo às condições de trabalho e à formação dos professores e ao processo de ensino aprendizagem, e mais especificamente no campo do Ensino de História.

Dessa forma, a ideia principal é fornecer mais um instrumento de reflexão a todos os professores que buscam a formação da consciência histórica dos indivíduos que vivem em grupo e que ocupam seu lugar na sociedade, para que assim possam conhecer e lutar pelos seus direitos, compreender e analisar os acontecimentos que fazem parte da sua vida e da sua socialização no mundo e, principalmente, reconhecer-se como participante de todo o processo histórico. Segundo Rüsen:

Na análise sincrônica da experiência histórica, as relações categoriais entre trabalho, dominação e cultura não podem ser ordenadas arbitrariamente, mas têm de ser articuladas de tal maneira que a socialização humana possa ser interpretada como a luta dos sujeitos pelo reconhecimento mútuo (RÜSEN, 2007, p. 71).

Segundo Luis Fernando Cerri (2011, p. 60) essa luta ocorre através da vivência que cada pessoa, com suas experiências individuais e coletivas, vão construindo suas identidades, sendo que o pensar historicamente acaba com a ideia de permanência e continuidade e possibilita a reflexão a respeito de novas possibilidades. É essa nova possibilidade para o ensino de história que este trabalho busca refletir. Nesse sentido, esse estudo se justifica pela

necessidade de se discutir os caminhos que o ensino de história tem percorrido dentro das Escolas de Tempo Integral e a forma como tem sido oportunizadas as possibilidades de melhoria nas instalações de trabalho, na formação dos profissionais e no ensino aprendizagem que a diferem das instituições na modalidade regular de ensino.

Segundo Demerval Saviani (2008), no livro *Escola e Democracia*, as instituições públicas de ensino brasileiras sempre representaram apenas um instrumento para “[...] o abandono da busca de igualdade”. Esse autor (2008, p. 39) avalia também que esse ensino estava destinado a pequenos grupos: “Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças”.

Na mesma perspectiva Giolo (2012) no texto *Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate* aponta que a classe dominante sempre teve acesso à educação em escolas de tempo integral:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos: o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], sobretudo depois dos anos de 1950, a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação em tempo integral, recebendo no chamado contra turno formação complementar [...] (GIOLO, 2012, p. 94).

Para esse autor as instituições públicas de Tempo Integral que foram implantadas ao longo dos anos no Brasil foram experiências que não tiveram êxito porque foram descaracterizadas do projeto inicial ou se tornaram onerosas demais aos cofres públicos.

Diante do exposto acima, os objetivos específicos desse trabalho estão relacionados à investigação da proposta do ensino de história nas escolas de Itumbiara que possuem um tempo estendido, as Escolas de Tempo Integral, bem como a formação da consciência histórica dos sujeitos que nela estão inseridos e como esse processo pode contribuir para entender esse lugar da história e o fazer histórico.

Para a realização desse processo escolhemos como objeto de estudo as duas primeiras escolas de tempo integral que foram instaladas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), na cidade de Itumbiara no ano de 2007 no ensino fundamental e em 2012 no ensino médio.

Selecionamos essas duas escolas como objeto de estudo porque elas são as mais antigas escolas de tempo Integral desse município. Por isso, ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão decidi por essa proposta refletir uma inquietação pessoal que busca pensar como o ensino de história tem contribuído para a formação da consciência histórica, tendo como referência de estudo, as escolas de Tempo Integral que possibilitam um tempo ampliado e um projeto pedagógico com novos métodos de ensino aprendizagem.

Por conseguinte é necessário ressaltar a importância de se fazer uma reflexão histórica dos documentos e leis que criaram e regulamentaram essas escolas: leis de criação, regimentos internos, projetos políticos pedagógicos e tantos outros documentos, considerados oficiais, que poderão nos ajudar a pensar sobre o modelo de educação proposto, modelo este que foi sofrendo alterações em seu uso e em suas intencionalidades históricas.

Igualmente para contribuição da pesquisa fizemos entrevistas com os professores de história dessas instituições de ensino que com suas experiências e vivências forneceram elementos que nos esclareceram a forma como a prática pedagógica era desenvolvida nas escolas bem como enumeraram várias dificuldades enfrentadas no ensino de história.

A partir do confronto entre a parte documental e bibliográfica com as entrevistas, parte essa que traduz a maneira pela qual o ensino de história tem sido aplicado. Tivemos então condições de entender como estão organizadas essas duas escolas que adotaram a modalidade em tempo integral, bem como suas práticas educativas estão sendo orientadas. É um trabalho que espera contribuir para analisar, discutir e entender as rupturas e permanência e as possibilidades contidas nesse modelo de Escola de Tempo Integral.

Esse estudo teve como aporte teórico vários autores, entre eles e de forma mais presente estabelecemos diálogo com: Jorn Rüsen, Isabel Barca, Luiz Fernando Cerri, Ester Buffa e Paolo Nosella, Maurice Tardif, Jacqueline Moll e colaboradores, Demerval Saviani, José Carlos Libânio, Pedro Demo, Verena Alberti. Além de outros que se propuseram a estudar a educação brasileira e o ensino de história na perspectiva da educação histórica.

Nessa perspectiva esse trabalho assumiu especial importância no contexto histórico, pois, ao refletir sobre as políticas que regem o ensino de história nas escolas de Tempo Integral, procurou-se com o debate o propósito de, como expõe Schmidt (2012, p. 93), no texto *Cultura Histórica e Cultura escolar*, é preciso “dar ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo”.

Ao analisar nessas instituições as falas dos sujeitos nelas inseridos, num lugar específico, numa instituição específica, que é a escola de educação integral, procuro cumprir o legítimo papel de historiadora, cujo trabalho é “propor-se a pensar”, como afirma Verena Alberti (2004, p. 42).

Podemos, pois, concluir, com relação à especificidade da história oral: sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado *tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado.

Em consenso com a ideia anterior, Michel de Certeau, em sua obra *Operação Historiográfica* afirma que, para que o trabalho do historiador tenha êxito, deve partir de um lugar para essa construção historiográfica, uma vez que os fragmentos encontrados para ter um significado válido devem fazer parte de um lugar específico e de experiências que possibilitem ao historiador iniciar o seu ofício e o submeter a instituições históricas, pois, segundo Certeau (1982, p. 77), é “impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente [...]”.

Durante todo esse percurso o mais importante foi a reflexão e a discussão a respeito da construção da consciência histórica de todos os envolvidos nessas instituições, em todos os níveis, desde professores até os alunos, pois o fazer acadêmico parte de um lugar social para uma prática científica que produz reflexão e pesquisa e desencadeia um produto escrito que é apreciado por um determinado grupo. Segundo Michel de Certeau (1982, p. 79), “trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras.

Essa construção do conhecimento histórico também é validada por Rüsen (2007) no livro *História Viva Teoria da História III*, quando ele afirma que é importante a formação histórica ter como ponto de partida as experiências de vida dos indivíduos que possuem uma consciência histórica própria, uma capacidade de se situar no tempo para então organizar na consciência uma “autocompreensão mediante a memória histórica; que engaja a definição histórica de seu próprio ponto de partida na vida social presente: vincula o direcionamento da vida da prática às representações de processos temporais significativos [...]” (RÜSEN, 2007, p. 101-102).

Essa possibilidade de construção de uma consciência histórica oferece liberdade na medida em que contempla uma ciência que produz um conhecimento multiperspectivado. Um

conhecimento que vise à formação de indivíduos críticos, que realmente tenham condições de conhecer e mudar o meio onde vivem.

Para compreender a proposta de Educação Integral este trabalho está organizado da seguinte maneira:

No **primeiro capítulo** apresenta ao leitor o conceito de educação integral e como essa educação foi implantada no Brasil logo após as reflexões de muitos pensadores do Manifesto da Educação de 1932. Procura ressaltar que as primeiras escolas de tempo Integral instaladas no Brasil foram criadas por Anísio Teixeira na Bahia, e que eram as escolas parques e tinham como proposta uma educação que possibilitasse às classes menos abastadas uma educação de qualidade, mas que esse ideal foi interrompido pela falta de uma política educacional forte, contínua e independente da questão política que pudesse sobreviver às trocas de poder no campo político. No livro intitulado *Anísio Teixeira*, Clarisse Nunes (2010, p. 27) afirma que ele

Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome. É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. Seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos civis: a cidadania organizada.

A autora esclarece também que a proposta de educação em Tempo Integral ressurgiu em meados dos anos de 1980 no Rio de Janeiro vinculada a outro idealizador, Darcy Ribeiro, que criou os chamados CIEPs que arquitetou um ideal de educação popular, mas que acabou não vigorando devido à falta de uma política educacional independente.

No livro *O Testemunho*, Darcy Ribeiro desabafa não ter conseguido oferecer uma educação de qualidade às crianças menos favorecidas do Rio de Janeiro e lamenta não ter conseguido que essas crianças pudessem ter uma educação continuada (RIBEIRO, 2009, p. 11), e finaliza com análises da política educacional pós-redemocratização que novamente coloca as escolas de tempo integral como prioridade no país. Além disso, discutiremos nesse capítulo sobre a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seus desdobramentos em projetos que visaram a implantação de escolas que trabalhem em tempo integral em todas as regiões brasileiras, ressaltando que são vários projetos que em suas propostas são muito diferentes entre si e que o foco do estudo são as escolas criadas pela SEDUCE (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte) do Estado de Goiás. É importante ressaltarmos que, mesmo quando esses projetos de escola de tempo integral

surtem e ressurgem em momentos e contextos históricos diferentes, os usos e intencionalidades políticas que deles se fazem também são bem diferentes.

No **segundo capítulo** analisaremos especificamente os dois projetos de ensino integral que foram implantados no ano de 2007 no ensino fundamental e em 2013 no ensino médio, em Itumbiara. No desenrolar do capítulo pretende-se confrontar a teoria contida nas leis e nos projetos com a prática que será desvelada através das entrevistas feitas com os professores de história dessas instituições de ensino. O suporte político e econômico que foi oferecido, o suporte pedagógico, os treinamentos necessários, pois a proposta tem como discurso o ensino diferenciado, a qualidade e formação de professores, a adequação das estruturas dos prédios para maior conforto dos alunos, aulas diversificadas, entre outros. Nesse sentido, comentaremos os distanciamentos e as proximidades existentes nessas duas escolas, apresentando os pontos positivos e as dificuldades vivenciadas nesse modelo de escola.

E no **terceiro capítulo**, refletiremos a respeito da realidade do ensino de história encontrado nessas duas escolas, nesse sentido discutiremos a formação da consciência histórica e como no livro *Ensino de história e consciência histórica* afirma Luiz Fernando Cerri (2011, p. 61): “pensar historicamente” é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática.

A partir dessa discussão exporemos o nosso entendimento do que vem a ser as limitações e as dificuldades enfrentadas pelos professores de história dentro da Escola de tempo integral. Dessa maneira esboçaremos através das entrevistas orais realizadas junto aos professores que atuam nessa modalidade de ensino um novo panorama que contribua para novas reflexões e estudos posteriores.

1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

1.1 Uma retrospectiva de idealização e existência das escolas de tempo integral

No passado, coube à família a responsabilidade de transmitir os conhecimentos adquiridos aos seus descendentes e isso era feito naturalmente, o tempo todo, consistindo desse modo em uma educação em tempo integral. Com as modificações no modo de vida, advindos das especializações no mundo do trabalho, a tarefa de ensinar deixa de ser exclusiva do meio familiar. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2014, p. 23), esclarecem que:

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.).

Esse novo cenário social, político e econômico foi se firmando na sociedade com o passar dos anos, e, por conseguinte, a transmissão de conhecimentos fora transferida para instituições especializadas, criando um ambiente com características próprias, seja por meio de regras, legislações, tempo limitado e pré-estabelecido, organizações, materiais e modos de ensinar que se distinguiam dos empregados pela família.

Nesse contexto, segundo Tardif e Lessard (2014), o conhecimento ensinado aos alunos se torna a responsabilidade de vários profissionais que, com sua experiência, formação e preparação, têm o seu papel institucionalizado bem definido, para saber organizar o seu trabalho de maneira eficiente, cumprindo as suas obrigações e alcançando os objetivos propostos, estabelecendo uma rotina de trabalho que segue um conjunto de propostas pré definidas, as quais os professores devem seguir. Dessa forma, Tardif e Lessard (2014), analisam que a escola é um ambiente organizado, onde os professores preparam e planejam o seu trabalho, e não apenas uma edificação (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24-55).

No Brasil, a transição do papel de ensinar os chamados futuros cidadãos brasileiros, das classes mais carentes¹, trouxe consigo um regime de turnos, de um tempo limitado, não mais integral com era estabelecido pela família, tornando a escola deslocada das influências sociais. Em razão disso, houve espaços para as discussões sobre a necessidade da criação de escolas de tempo integral, com um projeto de tempo estendido, um local onde os alunos

¹ As classes mais abastadas tinham uma complementação curricular no contra turno, sendo considerados por alguns pesquisadores como uma Educação em Tempo Integral.

passariam mais tempo e realizariam todas as suas atividades físicas, intelectuais e até as suas refeições, o que possibilitaria uma formação integral do indivíduo.

Nesse princípio, a Escola de Tempo Integral era vista e ainda é entendida por muitos como uma possibilidade de incluir o social, além de resgatar a formação integral do indivíduo. Isso porque a escola não pode ser concebida como uma instituição isolada do resto da sociedade, na verdade é uma extensão da vida onde todos devem estar “a serviço de homens e mulheres que vão constituindo-se socioculturalmente dentro de uma sociedade política e economicamente organizada mas com possibilidades de ser reorganizada”, como bem afirma Celso Ilgo Reis (2012, p. 84).

Essa extensão de tempo deve priorizar como afirma José Carlos Libâneo (2008, p. 25), “o atendimento às necessidades sociais e culturais da população, sobretudo as referentes à inclusão social, requerem uma escola de qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte, enquanto direito universal”.

Para Sandra Limonta e Livia Santos (2013, p. 113), no Brasil a discussão sobre o ensino integral iniciou-se com o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, sendo que,

na década de 1930, com o intenso crescimento urbano-industrial e o processo de escolarização das grandes massas da população, o debate sobre a educação necessária à sociedade brasileira ocupa papel de destaque nas discussões políticas. A educação integral passa a ser um elemento evidente nesta discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização.

Limonta e Santos (2013, p. 45) no texto *Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino*, afirma que o movimento da escola nova estava imbuído em proporcionar aos alunos uma escola onde o indivíduo pudesse ter uma educação completa e que isso seria um fator determinante para acabar com todas as mazelas da sociedade. Esse tempo estendido prepararia os alunos para atender ao capitalismo crescente, além disso ofereceria momentos de lazer com a prática de esporte e promoção a cultura (LIMONTA, 2013, p. 45-46).

Esse novo fluxo de ideias propunha a construção de uma escola para todos, com o intuito de oferecer um ensino igualitário, do início ao fim da escolarização e estava contido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. De acordo com, Maria Isabel Moura Nascimento e seus colaboradores os

fenômenos tais como a retomada da democracia, a aceleração da urbanização e a industrialização contribuíram para que o tema da educação nacional e de sua

reforma se tornasse central, no pensamento social modernizador configurado por uma inteligência socialmente engajada e sumamente empenhada na apreensão dos mecanismos que acelerassem a transição da sociedade patrimonial para a ordem aberta competitiva (NASCIMENTO, 2007, p. 133).

Por outro lado, Jaime Giolo (2012) discute que o projeto de Educação Integral proposto pela Escola Nova já era vivido por uma grande parte da elite brasileira que sempre estudou em escolas que ofereciam educação em tempo integral, e que procuravam preparar o aluno integralmente “os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos” (GIOLO, 2012, p. 94).

Para esse autor, mesmo durante a república, a elite também recebia educação integral, pois mesmo com o grande aumento de alunos quando se criou o ensino por turnos, essas escolas ofereciam contraturno e dessa forma o aluno permanecia na escola durante todo o dia. Jacqueline Moll também faz uma reflexão a respeito da desigualdade na oferta de ensino brasileiro. Segundo ela,

Sabe-se que as camadas médias e altas da população complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado “contra turno”: línguas estrangeiras, modalidades esportivas e artísticas, entre outras, compõem um repertório variado que só faz ampliar a distância determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares (MOLL, 2012, p. 130).

Ester Buffa e Paolo Nosela (1991) apontam ainda que quando os idealizadores da escola nova planejaram estender o Projeto de educação em Tempo Integral para as classes mais carentes da sociedade viram-se diante de divergências entre a proposta apresentada a aplicabilidade que não encontrou solo fértil para o seu desenvolvimento, não teve suporte político nem aceitação.

Em termos históricos e epistemológicos, existem incongruências entre a Escola Nova (pesquisa, experiência, invenção, criatividade, descoberta) e o modelo político, isto é, a organização social autoritária do Estado, o que inibe a iniciativa baseada na Escola Nova, no plano da educação e no plano social (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 66).

Dessa forma, a concepção de uma escola em Tempo Integral que foi idealizada por Anísio Teixeira e os pensadores da Escola Nova, não foi compartilhada por todos os setores da sociedade e desse modo encontrou vários obstáculos de grupos sociais dominantes os quais eram contra reformulações que trouxessem como resultado uma formação mais significativa e

que, como resultado, ocasionasse uma diminuição de desigualdades (SAVIANI, 2008, p. 222).

Na perspectiva de José Carlos Libâneo, a escola foi pensada inicialmente para atender ao capitalismo emergente do cenário brasileiro onde o governo programou algumas ações com o objetivo de organizar um novo plano educacional, mas a dicotomia entre projetos de ensino e as políticas públicas prejudicaram o processo educacional brasileiro seja por causa de mudanças políticas seja por falta de investimento (LIBÂNEO, 2008, p. 25).

Em consonância com o autor anterior, Ester Buffa e Paolo Nosela, no livro *Educação Negada*, discutem que a política educacional sempre está em mudanças dependendo da rotatividade de partidos políticos, e por isso está sempre desarticulada fomentando baixos índices educacionais (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 65).

Segundo Jaime Giolo sempre houve uma divergência entre a forma de organização do tempo de ensino contida nas propostas curriculares das instituições voltadas para classes as classes populares e as direcionadas à elite. Nesse contexto há dois pontos a serem analisados. O primeiro, segundo esse mesmo autor (2012, p. 95), é que “na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo”.

O segundo ponto, diz respeito ao fato da Educação em Tempo integral oferecer às crianças alternativas além da formação voltada para o mundo do trabalho. Buffa e Nosela (1991) consideram, nesse ponto, que desde o início, os participantes do movimento dos pioneiros da educação de 1932 possuíam um pensamento otimista, por proporem o projeto de Tempo Integral arquitetado nessa formação integral do aluno e pensaram que isso também era uma prioridade para o poder público (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 65-66).

De acordo com Limonta et al. (2013, p. 114),

Naquele momento da década de 30, além dos pioneiros da Educação Nova existiam outros movimentos que também possuíam projetos de Educação Integral, o Movimento Integralista e o Movimento Anarquista. Esses dois partidos defendiam uma educação escolar voltada para a formação integral do homem, mas cada grupo possuía suas próprias convicções político-ideológica de educação e de sociedade.

Buffa e Nosela (1991, p. 68) analisam ainda que as discussões a respeito do melhor caminho educacional brasileiro sempre passavam pela Associação Brasileira de Educação (ABE), e que essa associação era um local aberto para reflexões e debates a respeito da renovação da educação brasileira.

A diferença ideológica desses debates é apontada por Sandra Limonta (2013, p. 114), quando a autora relata que:

Os integralistas defendiam uma escola de período integral e uma ideia de educação integral que combinasse esforço físico (educação física e ginástica), esforço intelectual (ensino tradicional e cientificista), ensino religioso e convivência social, numa releitura escolástica, permeada de patriotismo acrítico, da ideia de educação integral defendida pelos escolanovistas. O movimento Anarquista, baseando-se principalmente em Pistrak, propunha uma educação escolar cujas bases se davam nas relações entre o trabalho, como atividade constitutiva da natureza humana e a educação, colocando a formação crítica e política como elemento fundamental da educação integral.

Entretanto, como afirma Ester Buffa e Nosela, essas discussões que eram bastante férteis e produtivas foram encerradas abruptamente com a aprovação da Constituição de 1934. Assim, pouco a pouco, os movimentos que debatiam novas possibilidades de modelo educacional em tempo integral foram silenciando-se (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 68).

Desse modo a experiência da Educação Integral só foi colocada em prática anos mais tarde na década de 1950 com o surgimento das chamadas Escolas Parque. Esse modelo educacional inspirado nos debates que ocorreram por volta de 1920 a 1936 tinha por objetivo a resolução de problemas educacionais com um tipo ensino ofertado que emerge para vida.

A criação dessas escolas não pode ser entendida apenas como a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, esse tempo precisava ser bem planejado. No artigo *Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos*, de autoria de Clarisse Nunes (2000) relata que para Anísio Teixeira a escola ideal é a que

desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (NUNES, 2000, s/p).

Pensar numa implantação da Educação Integral, no sentido epistemológico da palavra Integral é muito mais que aumentar o tempo escolar em detrimento da fragmentação do ensino de turno. É formar o ser humano integralmente em todas as suas dimensões. “A educação integral só poderá acontecer verdadeiramente, se considerar a complexidade humana” (BRASIL, 2013, p. 59).

Essa ideia se apoia no fato de que toda pessoa tem um estilo diferente de se apropriar do conhecimento, sendo assim, o modelo de educação integral deve adotar uma nova metodologia que atenda à multidimensionalidade do ser humano. Isso significa que o ser humano deve aprender a se relacionar consigo mesmo, com o meio ambiente e com os outros

“a partir do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários” (BRASIL, 2013 p. 42).

Com uma nova metodologia e nova didática, onde prevaleceriam as atividades lúdicas que, gradativamente, tornar-se-iam mais sérias, partindo para a formação de um estudante mais responsável que com o tempo se preocuparia mais com a sua formação acadêmica. Em seu artigo *Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos*, Clarisse Nunes (2000, s/p) aponta que:

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania.

Grande interessado no processo educacional Anísio Teixeira foi participante ativo do Manifesto dos Pioneiros da Educação sofreu grande influência de John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano, do qual apropriou alguns conceitos a respeito de educação, tendo a prática e a democracia como importantes ingredientes.

Conforme afirma Ana Luiza Smolka e Maria Cristina Menezes (2000, p. 10) no livro *Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em educação*: “Anísio Teixeira formulou um plano de reconstrução da educação e da escola brasileira Seu objetivo não era outro senão o de convencer a sociedade da importância da educação para a construção da cidadania”.

Dessa forma ele procurava atender a uma nova política educacional emergente que soubesse realmente o que fazer com os alunos quando adentrassem à escola. E como analisa Ester Buffa e Nosela era de suma importância a seguinte reflexão: “[...] é preciso pôr as crianças na escola e agora o que vamos fazer com elas?” (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 76).

Preparar as crianças de forma integral era o intuito das escolas Parque, que pautavam o seu trabalho numa preparação mais completa dos alunos com professores qualificados, que davam ênfase na igualdade, na autonomia e na liberdade humana. Esse era o projeto colocado em prática segundo Buffa e Nosela (1991, p. 76):

Foi o que o Dr. Anísio fez aqui no Brasil. A escola-parque, na Bahia, era exatamente isso. Você pegava aqueles meninos daquelas bibocas todas lá da Bahia, de Salvador, daqueles buracos onde eles moravam, e os punha naquelas escolas-parque. Ficavam o dia inteiro naquelas escolas, sob a orientação de técnicos de madeira, técnicos de terra, técnicos de crochê e tricô para as meninas. Os professores, também, eram de alta categoria, como dona Carmem, irmã do Dr. Anísio, que era diretora-geral das escolas-parque.

Anísio Teixeira tinha uma proposta sólida e bem planejada, os alunos eram acompanhados em todo o processo educativo. Acreditava-se numa escola onde o aluno tivesse uma formação completa e atividades diversificadas (SANTOS, 2008, p. 21). Mas, apesar dos ideais defendidos por ele e pelos educadores da época, esbarravam com uma dicotomia entre a política e a prática educativa.

A ideia dessas escolas era oferecer um ensino o mais completo possível, contemplando práticas educativas diferenciadas com professores bem qualificados. Mas, essas instituições tiveram pouco tempo para exercer o seu ideal, nos anos seguintes a discussão a respeito da educação mudou de foco, a mudança política e a repressão puseram fim ao primeiro grande debate sobre a educação no Brasil. Segundo Saviani o movimento escola nova e o grande debate que o envolveu, nada mais foi do que uma tentativa de reorganização da elite brasileira que via na educação uma nova ferramenta para continuar o processo de hegemonia. (SAVIANI, 2008, p. 41). Ele discute os interesses educacionais da época, em seu livro *Escola e Democracia* que faz referência a outro texto em que cita:

Num outro texto, faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2008, p. 42).

Nessa mesma linha de pensamento Sandro Souza (2005) afirma que a transformação da sociedade brasileira foi ao longo dos anos forjada, assim como toda a história da humanidade em relação à educação e à cultura, num sistema que visa à manutenção do controle político, social e econômico. Onde o ideal de educação para todos e para justiça está muito longe da realidade.

[...] herdamos mecanismos falhos ou não, isso não importa, mas herdamos procedimentos e toda instrumentalização que visam manter os mecanismos criados pelo Poder, como a política educacional, a política econômica e as políticas públicas, entre outras estruturas que visam controlar todo o conjunto social do qual fazemos parte. Os corpos devem tornar-se dóceis e obedientes, devem ser treinados e mantidos sobre pleno controle, criando uma hierarquização e normas a serem seguidas cegamente (SOUZA, 2005, p. 97).

Esses corpos constituem-se das pessoas que são formadas pelo ensino público brasileiro e que são impedidas pelo próprio sistema de ter uma educação em que se priorize a igualdade de direito dos indivíduos. Desse modo o novo modelo de Escola de Tempo Integral deve dar voz ao silenciado, ou seja, possibilitar discussões que contribuam para a melhoria do ensino, o que pode ser uma das soluções para que esse indivíduo forme a sua consciência histórica e modifique o seu próprio saber, como sugere Edgar Morin (2011, p. 37), “favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral”.

A concepção de uma escola democrática tendo como carro chefe a Escola de Tempo Integral, que foi idealizada pelos membros da Escola Nova, pelos Integralistas e pelos Anarquistas não teve a aceitação de todos os setores da sociedade. Sendo assim, não se efetivou devido a vários obstáculos de grupos sociais dominantes, os quais para manter o poder se posicionaram contra reformulações que trouxessem como resultado uma formação mais significativa e que ocasionasse uma diminuição de desigualdades (SAVIANI, 2008, p. 222).

Segundo Maria Isabel Moura Nascimento no livro: *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* (2007, p. 126), essa experiência do Ensino de Tempo Integral, ocorreu numa fase que se buscou concretizar novos arranjos políticos, e, conseqüentemente, novas concepções de estado-nação, incidindo numa grande linha evolucionária da formação social e da identidade nacional; mas que, nem bem se iniciou, foi interrompida. Nesse meio tempo, priorizou-se a educação técnica (NASCIMENTO, 2007, p. 126).

A partir do Golpe do Estado Novo e, posteriormente, com a ditadura militar, a proposta de Escolas de Tempo Integral se tornam experiências isoladas, e como aponta Buffa e Nosela: “A educação não está problematizada no país; está submersa, imóvel na transformação social...” (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 82).

Fato comprovado ao considerarmos que durante o período militar a única problematização educacional discutida no Brasil foi a criação dos Sistemas S² de educação

² “Sistema mantido pelo comércio e indústria que engloba os sistema sesc (Em 2008 foi firmado um acordo histórico entre o governo federal e quatro entidades que compõem o Sistema S - Sesc, Sesi, Senai e Senac. O acordo prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento de gratuidade. Entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados.” (PORTAL SISTEC) Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/consulta-publica-ao-acordo-do-sistema-s>.

para a formação de mão de obra, a ênfase recai na educação profissional e, no campo educacional um projeto geralmente é pensado de acordo com as condições sociais e econômicas do País, mas sobretudo é pautada na vontade política dos períodos históricos (LIBÂNEO, 2008, p. 130).

Uma nova tentativa de implantação de escolas de tempo integral ocorre somente na década de 1980, período em que o fim da ditadura se aproxima. Darcy Ribeiro ao retornar do exílio para o Brasil e engajar-se no cenário político do Rio de Janeiro, lutou pelo ideal de oferecer à população uma educação de qualidade que possibilitaria instrumentalizar toda a população com o conhecimento dos saberes livrescos, mais uma vez tentando ofertar uma educação significativa à população menos favorecida. Como parte desse intuito criou algumas escolas de tempo integral, os chamados CIEPS.

O principal encargo que recebi de Brizola foi o de organizar o Programa Especial de Educação destinado a reformar o Ensino de Primeiro Grau no Estado. Realizamos, então, sem exagero, uma verdadeira revolução educacional, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, cada um deles destinado a dar a educação de dia completa a 1000 crianças (RIBEIRO, 2009, p. 216).

Segundo Darcy Ribeiro esse ensino não aconteceria de qualquer jeito. Primeiramente houve reunião com todos os professores da rede e criou-se então um material didático que atenderia ao cronograma de dia inteiro desses alunos. Queria oferecer uma educação diferente da oferecida até então que sempre valorizava a elite e quando ofertado aos menos favorecidos sempre se primava pela “má qualidade”. Cita em sua obra, *O Testemunho*, que foi criticado e muitos diziam “[...] escola não é pensão.” (RIBEIRO, 2009, p. 218) relata também o discurso de alguns políticos:

O secretário de educação de Carlos Lacerda – dono, aliás, de um colégio para meninos ricos – dizia que criança que vive em barranco pode perfeitamente estudar em escola de barranco. Desde então difundiu-se a ideia de que o povo não precisava de bons edifícios escolares. (RIBEIRO, 2009, p. 221).

Darcy Ribeiro (2009, p.222) no livro *O testemunho*, afirma que todas as críticas que sofreu fizeram parte de um sistema de dominação imposto à educação pela elite brasileira, pois não quer perder espaço, também afirma que os CIEPs criados em 1982 custaram menos que as escolas convencionais. Ao sair do governo deixou um número de 127 CIEPs prontos. “Quem duvidar que procure a edição de 11 de março da revista *Veja* [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 222). Apesar de que não podemos tomar como verdade fatos e informações apontadas por uma Revista que, como todas as fontes traz implícita a ideologia dos grupos que a

administram. Com a mudança de governo mudou-se também os projetos educacionais mais uma vez. Baseando-se nas análises de Althusser pode-se dizer que o Estado é “[...] a força de execução e de intervenção repressiva, ‘ao serviço das classes dominantes’, na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de facto o Estado, e define de facto a ‘função’ fundamental deste” (ALTHUSER, 1980, p. 32).

Essas lutas de forças travadas no campo da política social³ são contínuas e articuladas, e o processo educacional é muito importante na perpetuação de interesses. Segundo Pedro Demo o controle do Estado sobre o processo educacional pode promover sérias mudanças ou permanência de processos sociais, “não que a educação seja mágica, mas pode oferecer novas possibilidades” (DEMO, 1996, p. 103).

Sendo assim, o controle do processo educacional permite ao Estado influir e decidir o que é importante ser ensinado, o que “vale a pena ser entendido ou não”. Althusser, em seu livro: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* analisa:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Rendem-se, portanto, ‘saberes práticos’ (des ‘savoir loire’) (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

Althusser (1980) discute que a escola tem objetivos específicos no que concerne “a quem se destina”, e aos “saberes” que vão ser oferecidos durante toda a formação. Segundo ele, os saberes ensinados tem cumprido o papel de apenas manter o predomínio de estruturas dominantes existentes que, dessa maneira, se assegurariam da sua manutenção no poder (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Essas estruturas de poder advém então diretamente nas políticas sociais e nas educacionais, como é discutido no livro Geraldo Horn ao explicar as mudanças pelas quais o currículo de história passou ao longo dos anos, e como esteve e está no meio de disputas por poder, e consiste na chave que abre ou fecha as portas do que se ensina, e para quem esse ensino se destina. O autor supracitado destaca também a importância do currículo no mundo do trabalho.

³ Segundo Pedro Demo no livro *Política social, Educação e Cidadania* Política Social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente e a maioria marginalizada que a sustenta (DEMO, 1996, p. 14).

Tendo estabelecido o trabalho como princípio metodológico para a compreensão da sociedade, torna-se fundamental, ao lado disso, entender a noção de que a história se move devido às contradições, os antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade e porque são fruto da ação dos próprios homens (HORN, 2009, p. 47).

Nessa mesma linha de pensamento, Otaíza de Oliveira Romanelli (1993, p. 23) afirma que:

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso.

E assim, como a ação educativa está inserida no contexto político e social, mais uma vez a experiência das Escolas de Tempo integral criadas por Darcy Ribeiro não foram adiante, sem investimento acabaram por se descaracterizar.

1.2 A retomada das escolas de tempo integral no Brasil após a redemocratização do país em 1988

Após a redemocratização do Brasil em 1988, em meio a mudanças no campo político, o processo educacional brasileiro novamente foi palco de novas discussões e outra vez foi retomado o debate a respeito das Escolas de Tempo Integral, o que posteriormente gerou a criação de várias leis que regulamentaram esse modelo de ensino.

Assim nasce a Lei 9.394/1996, chamada Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em Brasília no dia 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo Paulo Renato Souza o então ministro de Educação, que desde então tem direcionado as instituições de ensino do Brasil. Lei essa que já na sua criação tratava da Educação Integral em um de seus artigos onde propunha que gradativamente o ensino fundamental pudesse ter o seu tempo estendido: “Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Essa lei regulamentava também em seu 2º. Artigo a autonomia e liberdade de criação de sistemas de ensino que pudessem oferecer em tempo integral uma “educação mais completa possível” e garantia aos municípios e estados autoridade para criar seus próprios

projetos de Educação Integral. “§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Segundo Limonta e Santos (2013) muitas vezes o que motiva o governo a criar leis e projetos de ensino em Tempo Integral é a perspectiva de resolução de conflitos sociais. Quer por um fim na marginalidade e na violência e ainda oferecer uma educação que permita a formação de mão de obra. Mas nesse caso, segundo as mesmas autoras muito se perde na formação do aspecto humano dos cidadãos (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 46).

Mônica Ribeiro da Silva e Cláudia Barcelos Moura de Abreu (2008), no artigo *Reformas para que? As políticas educacionais nos anos de 1990, o ‘novo projeto de formação’ e os resultados das avaliações nacionais*, analisam que, a criação das Escolas de Tempo Integral

[...] tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, entre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA; ABREU, 2008).

Sendo assim, essa nova política educacional na forma de Educação em Tempo Integral procuraria atender as exigências do mundo globalizado, pois sendo colocada em prática atenderia às exigências de melhores resultados educacionais.

Sobre essas exigências do mundo globalizado, que transforma a escola em uma empresa e a educação em um produto Carlos Rodrigues Brandão (2012, p. 51) se pergunta:

Em nome de quem e do que estaremos destinando nossos educandos a quê, a que lugar social, a que projeto pessoal e coletivo de vida? A que proposta de vida e construção do presente e do futuro? Seguiremos, de forma aberta ou disfarçada, os ditames do Banco Mundial para a Educação? Seguiremos servindo à decisão de uma assembleia da Organização Mundial do Comércio, que solenemente decretou serem a previdência social, a saúde e a educação mercadorias como outras quaisquer.

Roberto Bianchetti (2001), no livro *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, analisa que “na perspectiva do liberalismo, o Estado Capitalista, como instituição política, é o resultado natural das relações econômicas que estabelecem nossa sociedade. É a organização

que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado” (BIANCHETTI, 2001, p. 79).

Segundo esse mesmo autor, para os neoliberais é importante seguir o valor das tradições, por isso a democracia só seria exercida nos países em que por tradição esses valores estivessem arraigados às pessoas (BIANCHETTI, 2001, p. 84).

Residiria nesse fato a dificuldade de acesso ao debate das políticas educacionais implantadas dentro do modelo neoliberal que, segundo Bianchetti (2001), considera dois aspectos: o primeiro seriam os aspectos teóricos que norteiam o processo educativo que são resultados não só da tradição, mas de uma estrutura de poder já estabelecida e que traz entre as teorias neoliberais mais conhecidas a “teoria do capital humano”, onde o papel escola é produzir mão de obra para o setor produtivo da sociedade e a “teoria das decisões públicas” que se preocupa com a formação para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de valores necessário ao convívio social. O segundo aspecto seria a veiculação de uma educação que teria como característica fundamental a formação das pessoas segundo um “modelo social” (BIANCHETTI, 2001, p. 93-94).

É retomado novamente o projeto de Educação em tempo Integral. Entretanto, segundo Sandra Valéria Limonta e Lívia de Souza Lima Santos (2013), os projetos de Escolas de Tempo Integral que surgiram a partir da década de 1980 apresentaram características diferentes dos projetos implantados anteriormente por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro. De acordo com elas “A escola de tempo integral faz parte de uma política pública que desenvolve programas para que a permanência do alunado por tempo maior na escola se efetive por meio de propostas, leis e projetos” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 45). Entretanto, é de se lembrar que as intencionalidades políticas dos grupos que retomam essa bandeira do tempo integral, nem sempre a fazem com os interesses centrados no bem coletivo dos alunos e de sua formação.

Ainda de acordo com Limonta e Santos, no livro *Educação integral e escola pública de tempo integral* esses novos modelos de Escolas de Tempo Integral, vem contribuir para que os alunos da rede pública de educação tenham uma formação adequada e permaneçam na escola até concluir todo o processo de aprendizagem, tirando desse modo o aluno da rua, possibilitando ainda momentos de cultura, de lazer e de esportes (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 46).

Maria Beatriz Pauperio Tritton no texto *O paradigma contemporâneo* faz uma reflexão a respeito de qual o modelo de Educação Integral que mais se adequaria aos dias

atuais. Segundo sua análise o modelo ideal seria aquele que contasse com a participação efetiva de toda a comunidade (BRASIL, 2013, p. 25).

De acordo com Fernanda Laura Costa (2013) no texto *Escola de Tempo Integral, Currículo e Diversidade Cultural*,

[...] desde a renovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 ampliaram-se as discussões sobre a função da escola e, conseqüentemente, sua formulação curricular. As discussões sobre o currículo apresentam-se como um ponto nevrálgico na literatura pedagógica. E muitas vezes, no cotidiano da escola “fala-se” de currículo como um amontoado de conteúdos sequenciais. Talvez por isso, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados dois anos depois da Lei 9394/96 trabalhou com eixos temáticos, visando quebrar essa organização/grade curricular (COSTA, 2013, p. 89).

Costa (2013) analisa que o currículo é alterado somente em 2003 quando foi aprovada a lei 10.639 que colocou em pauta debates que já vinham sendo feitos pelo “movimento negro no Brasil” sobre o racismo,

[...] tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente outras adequações são feitas como a questão ambiental, direitos das crianças e adolescentes e outros projetos menores que, aos poucos, foram se consolidando nos planejamentos escolares (COSTA, 2013, p. 90).

Esses planejamentos curriculares são essenciais, pois se forem bem executados propiciarão aos alunos como afirma Edgar Morin (2011, p. 43) “[...] um ensino capaz de situar o ser humano no universo, onde centrado na condição humana ele possa responder à questões que remetem à sua posição e importância na sociedade”.

Essa ideia se apoia no fato de que ao “construir um projeto pedagógico de educação integral de maneira integrada à comunidade local, a escola pode visualizar e desenvolver suas ações de forma estruturada, formando sujeitos críticos, autônomos e participativos” (BRASIL, 2013 p.44), um ideal a ser alcançado para que os alunos possam ir além dos muros da escola e recebam uma educação de qualidade.

Limonta (2013), afirma que a escola de tempo integral surgiu como um anseio de uma sociedade na qual o trabalho feminino tornou-se importante e desse modo não pode mais ficar em casa um período do dia com os filhos e os espaços públicos estão cada vez mais impregnados com violência ou abandono (LIMONTA, 2013, p. 11).

Diante desses fatos, a Escola de Tempo Integral, assim como outros programas criados seriam de acordo Arroyo (2012), respostas a anseios populares à melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes que tem sido ao longo do tempo marginalizados e que, com

turnos extras de educação, poderiam ter o que é seu por direito, ou seja, um processo educativo de qualidade (ARROYO, 2012, p. 35).

Segundo Gesuína de Fátima Elias Leclerc (2013) no livro *Curso Educação Integral e Integrada* as bases de formação, as Escola de Tempo Integral, devem ser diferentes das escolas de tempo seriado para realmente ofertar uma “educação para a vida”. De acordo com ela

ao falar em educação integral tem-se presente uma concepção de pessoa que vem atada à ideia de aprendizagem, que tem uma consciência intuitiva, um saber tácito sobre regras sociais, e está sempre emaranhada em uma rede de relacionamentos voluntários e involuntários (BRASIL, 2013, p. 11).

É importante considerar ainda, de acordo com Jaime Giolo (2012, p. 97) que “Sistemas públicos de educação demoraram a ser montados e, quanto o foram, ainda operavam segundo a tese de que a educação escolar era necessária para sanar problemas do mundo do trabalho e problemas sociais os mais diversos”. Desse modo o autor afirma que é preciso que o sistema educacional passe por remodelações que tenham ações educacionais mais eficientes e que atendam as classes menos populares (GIOLO, 2012, p. 98).

A escola de tempo integral ressurgiu na contemporaneidade para atender aos anseios sociais por melhoria no sistema educacional, mas para entendê-la é preciso conhecer as bases legais nas quais essa modalidade de ensino se apoia. É importante, pois, pensar na implantação da Educação Integral, no sentido epistemológico da palavra “Integral” que é muito mais que aumentar o tempo escolar em detrimento da fragmentação do ensino de turno. É formar o ser humano integralmente em todas as suas dimensões. “A educação integral só poderá acontecer verdadeiramente, se considerar a complexidade humana.” (BRASIL, 2013, p. 59). E isso de forma bastante crítica nos remete a pensar nas estruturas de nossas escolas para oferecer esse tipo de ensino.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Jaime Giolo esse plano

[...] abordou várias vezes o tema da educação de tempo integral. Reivindicou essa modalidade para as crianças oriundas das camadas sociais mais necessitadas (não só para o ensino fundamental, como faz a LDB, mas também para a educação infantil), que seja desenvolvida preferencialmente na mesma escola e que cumpra uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas. (GIOLO, 2012, p. 96).

Gesuína Leclerc (2013) analisa no livro *Curso Educação Integral e Integrada* que o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a considerar o ambiente físico como um recurso a

ser pensado no êxito dos resultados e na continuação da jornada escolar dos alunos e na qualidade educacional (BRASIL, 2013, p. 15). No livro *Caminhos da Educação Integral do Brasil*, Leclerc (2012) analisa ainda que:

A política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral. A Portaria Interministerial no. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), instituiu o Programa Mais Educação com a parceria formal dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e o da Educação. (MOLL, 2012, p. 308).

O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 e segundo Jéssica França Dias (2013) no Texto *Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos* era uma proposta que visava estender o tempo de permanência do aluno na escola e conseqüentemente aumentar o tempo de ensino. Essa autora considera importante conceituar teoricamente o termo Escola de Tempo Integral, pois, segundo ela, “A escola de tempo Integral não é necessariamente, uma escola que promove educação integral. Em minha experiência, vejo que muitas escolas de tempo integral não passam de uma escola tradicional funcionando o dia inteiro” (DIAS, 2013, p. 79-85).

Em oposição a essas considerações, Miguel Arroyo (2012), considera que os programas “Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada” são parte de políticas públicas que vem de encontro ao direito de jovens e adolescentes de saírem de situações de precariedade educacional. Considera que para isso acontecer é necessário deixar para trás a imagem negativa que acompanha os jovens e que muitas vezes é divulgada pela mídia (ARROYO, 2012, p. 35-36).

Segundo Dias (2013, p. 80), “A Educação Integral é um conceito, uma concepção de educação e, por isso mesmo, é preciso refletir”, ainda, segundo a mesma autora, o programa Mais Educação não nasceu da vontade de oferecer um ensino integral, mas sim da necessidade de aumentar o período de permanência dos alunos na escola. Aponta também divergências ao assinalar que o Programa Mais Educação tem como princípio norteador a utilização dos espaços fora da escola como parte do processo educativo, enquanto aponta que para Gramsci é no ambiente escolar que a educação deve ser concebida (DIAS, 2013, p. 83).

Já Miguel Arroyo (2012) no texto *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver* considera o Programa Mais Educação, Escola de tempo Integral e Escola Integrada programas que se criaram por força das leis e derivam de debates à respeito do dever que os órgãos públicos tem de garantir uma educação de qualidade. O autor questiona se o crescimento do tempo de permanência dos alunos na escola é consequência da “consciência

social do direito à educação” e se essa “consciência” vem de encontro com as respostas políticas a essa “consciência”. O autor também se mostra preocupado com a qualidade desse tempo que foi estendido. Ele analisa que “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Segundo esse mesmo autor, muitas das vezes esse tempo estendido é utilizado especificamente para o treinamento dos alunos para avaliações as quais são submetidos, pois de um jeito ou de outro, tem de melhorar suas notas para se destacar e suplantam as outras unidades de ensino. Destaca ainda que esses resultados muitas vezes servem de parâmetros para que os professores sejam “merecedores” de “bônus” e que nesse cenário é importante refletir sobre o desafio de se obter uma educação que forme o indivíduo de modo integral e que mude esse cenário (ARROYO, 2012, p. 34).

É tendo como preocupação o processo de formação e a política pública que tem como proposta a Educação em Tempo Integral, que esta pesquisa optou por investigar as primeiras escolas de Tempo Integral criadas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) na cidade de Itumbiara, no ano de 2007 no ensino fundamental e em 2013 no ensino médio. Sendo essas as primeiras escolas de tempo integral criadas pelo governo estadual no município de Itumbiara.

O objetivo principal foi refletir com os professores de história, quais as contribuições que a modalidade de escola em Tempo Integral trouxe ao ensino de história, e refletir as dificuldades e possibilidades desse ensino dentro desse novo modelo de escola. O ensino tem sido proposto de modo a formar um indivíduo com consciência histórica, ou meramente tem estado preocupado com a aplicação e execução do conteúdo para a realização de avaliações externas?

Para essa reflexão somada ao estudo bibliográfico realizado a respeito das Instituições de Tempo Integral foram ouvidos os três professores que participaram do processo da mudança de escola de tempo seriado para Escola de Tempo Integral procurando desse modo, refletir o lugar do ensino de história nessas instituições. Raphael Samuel (1997) no artigo *Teatros de Memória* considera que “Do mesmo modo que o passado não é história, mas objeto da história, assim a memória não é história, mas um de seus objetos e um nível elementar de seu desenvolvimento” (SAMUEL, 1997).

E como aponta Verena Alberti (2004, p. 22): “Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência

do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas”.

Para desenvolvermos essa pesquisa optamos então pelo confronto das bibliografias referentes ao assunto e a entrevista de história oral, porque segundo Verena Alberti, no livro *Ouvir Contar: textos em história oral*, “[...] a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente” (ALBERTI, 2004, p. 15).

No entanto, esse estudo deve ser feito com bastante cuidado, pois como discute Edgar Morin no livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, é preciso considerar a subjetividade ao lidar com as memórias, ela apresenta as nuances que permeiam o processo de lembrar, que consciente ou inconscientemente está sempre em reconstrução, e essa memória pode estar ora embelezando ora omitindo fatos ocorridos (MORIN, 2011, p. 19-21).

Ainda segundo Morin (2011, p. 29) “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser para a educação um princípio e uma necessidade permanentes”. Em consonância esse pensamento, Alessandro Porteli, no artigo “A filosofia e os fatos” analisa que:

[...] não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (PORTELLI, 1996, p. 59-72.).

Sendo assim, as Escolas de Tempo Integral e o ensino de história se tornaram objetos de análise e como afirma Rüsen, no livro *Razão histórica teoria da história*, para essa ação de pesquisa é preciso um processo de “auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador” (RÜSEN, 2001, p. 25).

Esse fazer acadêmico quer refletir desse modo quais contribuições a Escola em Tempo Integral trouxe ao ensino de história, pois ao realizar essa tarefa o historiador deve partir de um lugar social para uma prática científica que produz reflexão e pesquisa e desencadeia num produto escrito que é apreciado por um determinado grupo. Segundo Michel de Certeau

(1982, p. 79) “trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras”.

Desse modo as experiências desses professores que vivenciaram todo o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral se tornaram objeto de investigação, o estudo de suas narrativas possibilitou a reflexão sobre o ensino de história e a importância que possui na formação da consciência histórica. De acordo com Rüsen (2009) no texto “*Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*”

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (RÜSEN, 2009, s/p).

Enquanto coletividade Cerri (2014, p. 15) analisa que “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro”. Nesse sentido o ensino de história na perspectiva da educação histórica tem grande importância dentro desse novo modelo de Escola de Tempo Integral, pois oferece novas possibilidades para instrumentalizar os alunos com saberes históricos que contribuirão para a formação de sua consciência histórica e conseqüentemente melhore sua vida.

Segundo Isabel Barca (2012), no texto *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*:

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (BARCA, 2012, p. 37-51).

Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa buscou refletir o ensino de história ministrado dentro das escolas de Tempo Integral, tendo como norteador da proposta de ensino a investigação na perspectiva da Educação Histórica, uma nova proposta de ensino de história. Segundo Isabel Barca (2001) no artigo: *Educação Histórica: uma nova área de investigação*

O Ensino da História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em

áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. (BARCA, 2001, p. 13-21).

Essa proposta, segundo Barca (2001), vem de encontro aos anseios de mudança no ensino de história. Desse modo propõe uma mudança de paradigmas que privilegiem quantidades de saberes ou mesmo uma compreensão mecânica do mundo, ao invés de considerar a busca da verdade, propõe a reflexão dos vários saberes (BARCA, 2001, p. 13-21).

De acordo com essa autora, com as pesquisas feitas por ela, partindo de orientações e processos é possível refletir sobre o ensino de história e a produção do conhecimento histórico das pessoas. Segundo essa lógica:

A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam. A aprendizagem processa-se em contexto concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa (BARCA, 2001, p. 13-21).

No artigo *Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*, Isabel Barca (2012) aponta que a proposta da educação histórica vem de encontro ao anseio de uma proposta de ensino de história mais completo que parta do interesse do aluno e que incorpore o fazer do dia a dia às teorias. Se trabalhada nessa perspectiva pode colaborar para provocar reflexões e possivelmente mudanças.

Para a reflexão do próximo capítulo foi necessário conhecer então as escolas escolhidas para essa pesquisa. Conhecer onde estão situadas, como funcionavam antes de serem unidades de tempo integral, entender como eram as suas estruturas físicas e conhecer as mudanças pelas quais passaram e conhecer o dia a dia do processo educativo, analisar as mudanças metodológicas, as relações de trabalho e principalmente conhecer os professores de história que passaram por todo esse processo de mudança e considerar as dificuldades e as possibilidades que as instituições de tempo integral oferecem ao ensino de história e aos alunos que delas participaram.

2 UM ESTUDO DE CASO: AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ITUMBIARA-GO

2.1. Contexto educacional da cidade de Itumbiara

As escolas que estão sendo estudadas neste projeto de pesquisa estão situadas em Itumbiara, uma cidade que se localiza no sudoeste do Estado de Goiás, cidade essa que surgiu há mais de cem anos, e hoje é considerada pelos moradores como a porta de entrada do Estado de Goiás, já que o município faz divisa com o Estado de Minas Gerais. Como uma cidade fronteiriça e centenária que recebeu ao longo dos anos diversas pessoas de vários lugares do Brasil, configura-se entre uma das principais do Estado.

Nesse sentido é importante conhecer elementos da história local para que possamos abrir caminhos para reflexões a respeito da formação histórica das pessoas que compuseram e compõem hoje esse município e, pensar a respeito do novo contexto educacional oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás na configuração de Escolas em Tempo Integral.

O município de Itumbiara surgiu às margens do Rio Paranaíba por volta de 1824 no local onde se fazia a travessia de balsa sobre o rio de Minas Gerais para Goiás. Nasceu numa estrada que ligava o povoado de Uberaba, antiga Farinha Podre às regiões da província de Goiás, até alcançar a estrada geral em Bonfim, hoje Silvânia. Essa cidade brotou num dos rios mais importantes da região o Rio Paranaíba, que hoje tem grande papel no fornecimento de energia elétrica no país, pois, com seu represamento construiu-se a Usina Hidrelétrica de Furnas (ALMEIDA NETO, 1997, p. 9).⁴

Neste lugar, pouco a pouco surgiu uma pequena comunidade e um porto com travessia de balsa, nos anos seguintes foram chegando mais moradores que ali construíram casas e estabeleceram suas vidas às margens do Rio Paranaíba. Na perspectiva de Sidney Pereira de Almeida Neto (1997), no livro *Itumbiara: Um século e meio de história*, o povoado pertencia ao município de Morrinhos. O autor relata que “por ato do Governo Provincial, sob. n. 18, com data de 2 de agosto de 1842 foi criado o Distrito e Freguesia de Santa Rita do Paranaíba, pertencente ao município de Morrinhos [...]” (ALMEIDA NETO, 1997, p. 9).

⁴ Sidney Pereira de Almeida Neto. Memorialista que publicou a obra *Itumbiara, um século e meio de história* em 1997. Exerceu a função de Presidente da Sociedade Amigos da Cultura Itumbiarenses. Escreve matérias para os jornais da cidade.

Com o passar dos anos, devido à fertilidade do solo e das boas condições para a agricultura, mais pessoas mudaram-se para a região e o local recebeu o nome de Distrito e Freguesia de Santa Rita do Paranaíba e continuou a prosperar. Esse desenvolvimento mais tarde teria como desfecho o decreto de 12 de outubro de 1909 que elevou o local à categoria da cidade autônoma de Morrinhos. Segundo Almeida Neto (1997, p. 10) “por lei estadual n. 518 de 27 de julho de 1915, de autoria do 1º. Deputado Estadual de Itumbiara, Sr. Possidônio Xavier Rabello, Santa Rita do Paranaíba foi Elevada à categoria de cidade”.

Em 1943 um jornal da cidade chamado “O COMÉRCIO”, realizou um concurso para escolher um novo nome para a cidade. O nome vencedor foi Ritlândia, esse nome foi vencedor porque a santa de devoção dos moradores locais era a Santa Rita de Cássia que foi escolhida como padroeira do lugar. No entanto, não agradou à câmara dos vereadores que buscou o apoio do prefeito da época e após reuniões chegaram num consenso que o nome oficial passaria de Santa Rita do Paranaíba para Itumbiara.

A justificativa para a troca de nome, mesmo após o resultado do concurso, foi que esse título era mais adequado porque era utilizado para designar um posto fiscal de uma estrada construída entre Santa Rita e o distrito de Cachoeira Dourada. O nome Itumbiara deriva da língua Tupi-Guarani que significa “Caminho da Cachoeira” (ALMEIDA NETO, 1997, p. 10).

Em meio à definição do nome da cidade, do desenvolvimento social e econômico e das mudanças que foram acontecendo na região, houve a necessidade de formalizar o ensino ofertado na região.

A primeira escola que surgiu no município contava com somente uma professora a Dona. Edmunda Mundin que ministrava o ensino primário. A educação oferecida originava-se de uma iniciativa privada já essa era uma escola particular. Posteriormente a prefeitura do município nomeou cinco professores para ministrar aulas na zona urbana e na zona rural da cidade. Não se tem referências para saber como trabalhavam, mas ministravam aulas nas sedes das fazendas a pedido dos fazendeiros (ALMEIDA NETO, 1997, p. 45).

Em 1915 surge, mais uma vez pela iniciativa privada, outra escola particular que oferecia basicamente a educação fundamental para uma parcela da população. Sidnei Pereira de Almeida Neto cita que ela pertenceu a Jerônimo Arantes, professor que “[...] manteve aqui [Itumbiara] pelos anos de 1915 a 1918, uma escola bem arregimentada, sendo os seus alunos todos uniformizada com roupas militares” (ALMEIDA NETO, 1997, p. 44).

O primeiro grupo escolar mantido pela prefeitura, somente foi construído por volta de 1924 e atendia cerca de 100 alunos nas séries primárias que “[...] recebeu o nome de Grupo Escolar Senador Ramos Caiado, que mais tarde, acabou por receber o nome de seu já falecido

fundador, ou seja; Grupo Escolar Rui de Almeida” (ALMEIDA NETO, 1997, p. 45). Hoje já não existe, mas ao longo de vários anos contribuiu para formar uma parcela significativa das pessoas da cidade.

Somente em 1938 o ensino superior começou a ser ministrado na cidade de Itumbiara quando “foi instalada a primeira Escola do Curso Normal” (ALMEIDA NETO, 1997, p. 47) que atendia a crescente necessidade da população por educação de nível superior, depois disso o município passou ao longo dos anos a contar com o serviço de várias escolas municipais, estaduais, federais e particulares.

Atualmente a Rede municipal de Educação de Itumbiara oferece para a população a educação básica primária com uma vasta rede de creches. A rede Estadual de Ensino representada pela SEDUCE oferece a educação básica e o ensino médio. O Instituto Federal de Goiás (IFG) oferece educação básica e superior. A rede particular oferece toda modalidade de ensino na cidade. E todo o sistema S⁵ oferece a educação preparatória de mão de obra para as indústrias da região. Além do IFG (Instituto Federal de Goiás) o ensino superior também é oferecido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) estadual, mantida pela secretaria do Estado de Goiás, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) que é confessional e mantida pela Igreja Luterana do Brasil. E várias outras particulares.

Apresentado de forma resumida e panorâmico o histórico educacional da cidade, o foco desta pesquisa foi investigar o ensino de história oferecido em Tempo Integral nas primeiras escolas estaduais de ensino fundamental e médio que aderiram ao projeto de educação em tempo integral implantado pelo Estado de Goiás a partir de 2006, onde surgiram as primeiras escolas de tempo Integral em sua modalidade na cidade de Itumbiara. São elas: o Colégio Estadual Dr José Feliciano Ferreira que primeiro implantou o ensino fundamental em 2007. E o Colégio Estadual Dom Veloso que no ano de 2012 implantou a educação em tempo integral para os alunos do ensino médio. Sendo assim ambos os colégios são os objetos desta pesquisa.

Com relação à implantação da modalidade em Tempo Integral nesses dois colégios, é importante entender como o governo do Estado de Goiás organizou os procedimentos dessa implantação. Esses projetos não foram apresentados inicialmente aos professores. Foram

⁵ “Sistema mantido pelo comércio e indústria que engloba os sistema sesc (Em 2008 foi firmado um acordo histórico entre o governo federal e quatro entidades que compõem o Sistema S - Sesc, Sesi, Senai e Senac. O acordo prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento de gratuidade. Entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados” (PORTAL SISTEC) Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/consulta-publica-ao-acordo-do-sistema-s>.

apresentados aos gestores dessas duas instituições de ensino que posteriormente repassaram para todos da comunidade escolar. É relevante citar que essas duas escolas acima citadas estão entre as escolas mais antigas da cidade.

Em momento algum o projeto Estadual de Escola em Tempo Integral do Estado de Goiás previa a construção de novos prédios para colocar em prática o projeto de escolas em tempo integral, em vez disso esse projeto foi colocado em prática em escolas que já existiam há vários e que quiseram fazer as mudanças pedagógicas para posteriormente, então, fazer as reformas e adequações necessárias. “A unidade educacional que tiver interesse em implantar o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral deve organizar a documentação necessária para abrir o Processo de implantação” (GOIÁS, 2007, p. 38), ressaltando que foram escolhas políticas validadas pelos gestores, implantadas de cima para baixo.

Desse modo, essas escolas que vinham ao longo dos anos ofertando ensino regular para o ensino fundamental e para o ensino médio e que eram responsáveis pela produção de conhecimentos e saberes, optaram por adequar-se a essa nova realidade e enfrentar o desafio de ofertar a modalidade de ensino em Tempo Integral.

Para compreender melhor esse processo é importante conhecer a realidade de cada escola desde a sua fundação e perceber as modificações que aconteceram nessas escolas para que elas pudessem oferecer a modalidade de ensino em tempo integral e dos impactos na comunidade local, tanto professores quanto alunos. Esse estudo espera contribuir para analisar as mudanças ocorridas no ensino de história após a adesão ao projeto de tempo integral.

Assim, após aprovação no Conselho de Ética, Parecer n. 1.064.607 de 25/05/2015 os professores de história que trabalharam nessas escolas e participaram desse processo foram ouvidos, totalizando três professores de história, todos maiores de 18 anos, que foram ouvidos nas dependências da escola e em local anuído pelos mesmos, onde por meio de entrevista oral eles revelaram suas memórias e contaram um pouco das experiências pela qual passaram quando as escolas em que trabalhavam se tornaram escolas em período de Tempo Integral.

As entrevistas orais escolhidas como objeto de estudo trazem as memórias vividas por esses professores. Verena Alberti cita em seu livro *Ouvir Contar: textos em história oral*. A memória é “algo que pode incidir sobre a realidade e causar mudanças” (ALBERTI, 2004, p. 11). Desse modo procura-se saber um pouco das memórias que os professores entrevistados tem a respeito das mudanças geradas da passagem de uma escola com tempo de turnos para uma em Tempo Integral e refletir como o ensino de história foi afetado.

Nesse caso foi importante ter em mente que, como afirma Verena Alberti (2004, p. 77):

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevista de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimento, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um dos seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado.

Na análise dessas narrativas, confrontadas com os documentos oficiais da escola e com uma pesquisa bibliográfica nos propusemos a refletir em meio a esse conjunto a respeito das dificuldades e possibilidades do ensino de história na formação integral do indivíduo.

Para que pudéssemos compreender o lugar de fala de cada professor foi importante saber que todos ministravam aula de história e estavam constantemente engajados na formação de consciências históricas como afirma Luiz Fernando Cerri (2011, p. 81) no livro *Ensino de História e consciência histórica implicações didáticas de uma discussão contemporânea*.

Do ponto de vista funcional ou pragmático, o pensamento histórico é racional quando nas suas referências ao presente serve de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade.

Procurando preservar a identidade desses professores como especificado no Conselho de Ética eles serão identificados como Professor 1, professora 2 e Professora 3. Sendo que os Professores 1 e 2 trabalham no Colégio que implantou o projeto de ensino Fundamental de Tempo Integral e a professora 3 na escola de Ensino Médio.

Na escola de ensino fundamental são dois professores investigados porque o professor 1 já estava na escola quando iniciou-se o projeto em Tempo Integral e afastou-se no decorrer do período pedindo licença para aprimoramento sendo substituído pela professora 2 que estava em atividade até o fim desta pesquisa.

A professora 3 apresentou o colégio que implantou o ensino em Tempo Integral para o ensino médio em 2013 com o Projeto intitulado “Novo Futuro” e continuou a trabalhar até o fim desta pesquisa.

No decorrer do processo de pesquisa a preparação dessas entrevistas foi uma das fases mais empolgantes. Nela ocorreram várias entrevistas com professores de história que trabalharam nessas escolas durante as mudanças que ocorreram com a implantação dos Projetos de Tempo Integral. Eles foram escolhidos como fonte de história oral devido ao conhecimento que tinham sobre o tema pesquisado. Verena Alberti analisa no livro *Ouvir Contar* que,

antes de mais nada, convém lembrar que as entrevistas, como toda fonte histórica, são pistas para se conhecer o passado. No caso da história oral (como em muitos outros), as pistas são relatos do passado, surgidos a posteriori, portanto. O passado existiu independente dessas pistas, mas hoje só pode existir por causa delas e de outras. Assim, se dizemos que a narrativa, na história oral, acaba constituindo o passado, isso *não* significa que o passado não tenha existido antes dela (ALBERTI, 2004, p. 78).

A procura dessas pistas que surgem com a história oral ocorreu através da análise das narrativas de maneira bem tranquila e natural. Optamos por não fazer aos professores perguntas planejadas, mas sim entrevistas abertas a fim de promover uma conversa na qual o entrevistado podia dispor de mais liberdade para narrar as suas impressões, as suas ideias e dar sua opinião.

Sendo assim, para entendermos bem os conceitos e noções que esses professores trouxeram como afirma Schmidt, Barca e Garcia (2011) no texto *Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica*, foi importante dar uma atenção especial às suas narrativas que

[...] é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui a história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011, p. 12).

Levando em consideração as narrativas que foram produzidas por cada professor, nos deparamos então com a formação da sua “consciência histórica”, o que nos possibilitou a reflexão acerca de seu trabalho e da sua formação, pois segundo Cerri (2011, p. 61) “a consciência histórica é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática”.

Ainda segundo Cerri (2011, p. 65)

A história oferece também a ideia de que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são, afinal, relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos. Em outras palavras, todas as afirmações têm um autor (individual ou coletivo) e podem ser compreendidas com maior clareza estudando esse autor, seu lugar na sociedade e na história, seus projetos e interesse, sua formação e seu universo cultural no tempo em que existiu.

Dessa forma é importante conhecer a origem profissional de cada professor entrevistado, bem como entender os processos de sua formação e saber o seu lugar na sociedade e nas escolas em que atuam.

O Professor 1 é professor de história, no período da entrevista estava licenciado pelo Estado de Goiás com uma licença por interesse particular para fazer doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Estado de Minas Gerais. A sua formação superior teve início em 2002 na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade de Itumbiara. Desse período em diante foi mesclando estudos com trabalho. Trabalhava na época em que ingressou na UEG numa empresa chamada Caramuru Alimentos, depois saiu dessa empresa no último ano e começou a trabalhar na cidade de Araporã-MG como professor de história contratado. Em 2005 terminou a graduação e em 2006 continuou a trabalhar em Araporã e passou no concurso de professor promovido pela Secretaria Estadual de Educação e ingressou no Colégio de ensino fundamental que está sendo pesquisado. Posteriormente em 2007 saiu de Araporã. No ano de 2012 passou como professor substituto do IFG (Instituto Federal de Goiás) Campus de Itumbiara e trabalhou nos dois colégios durante um ano e meio. Em 2013 acabou o contrato e permaneceu no colégio pesquisado. De maneira que nesse colégio ficou ininterruptamente de 2006 até 2012. Até o fim da pesquisa era técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Goiás (IFG) Campus de Itumbiara e estava licenciado na rede estadual de educação de Goiás.

A professora 2 assumiu o ensino de história da escola de ensino fundamental por ocasião de licença do professor 1. Essa professora fez o curso técnico em Magistério no segundo grau e ingressou no Ensino Superior na área de Educação e começou a trabalhar como professora. Atua na rede municipal de educação na qual foi aprovada em concurso e na rede estadual de educação onde também foi aprovada em concurso. Começou na educação com outras experiências. É formada em Pedagogia e Geografia e tem especialização em Educação.

A professora 3 é formada em História. Iniciou na educação em 2001 através de concurso. Começou a vida de professora no Colégio Polivalente, trabalhou no Colégio Hermelindo, no Colégio Damores e posteriormente no Colégio de ensino Médio que estamos pesquisando sempre com as aulas de História.

Segundo Cerri (2011, p. 65) “[...] o historiador só pode construir os conhecimentos a partir de suas pesquisas considerando todos os conhecimentos anteriores atinentes ao seu tema”. Sendo assim procuraremos conhecer esses professores e esses dois colégios desde a sua fundação para então refletir sobre as mudanças que ocorreram no ensino de história a

partir do momento em que aderiram aos projetos em Tempo Integral e de como os profissionais de História atuaram dentro destas Instituições em respectivos contextos históricos.

2.2 Conhecendo o Colégio de Ensino Fundamental

O Colégio de Ensino Fundamental estudado passou em 2007 a ofertar a modalidade em Tempo Integral na cidade de Itumbiara. Foi o primeiro a aderir ao Projeto intitulado Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem.

De acordo com o seu projeto político pedagógico “[...] foi fundado em 30 de dezembro de 1959 e recebeu este nome em homenagem ao Sr. José Feliciano Ferreira, governador da época. Funcionou em prédio próprio em 1960, em terreno doado pelo prefeito João Rocha” (GOIÁS, 2013, p. 1). Foi construído em uma região central da cidade visando facilitar o acesso de um maior número possível de alunos.

Em 1973, de acordo com seu projeto político pedagógico o Colégio obteve as autorizações de reconhecimento e Lei de criação aprovados sob número 8404. Em 1997 de acordo com a portaria de reconhecimento n.0888/97 passou a ofertar também o ensino médio. (GOIÁS, 2014, p. 3). Desse modo durante vários anos ofertou na modalidade regular o ensino fundamental e o ensino médio.

Em 2006 essa realidade sofreu alterações, quando a Secretaria de Educação do Estado de Goiás criou o projeto de ensino em tempo integral para o ensino fundamental com o nome Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem. Iniciativa que fez parte de um conjunto de reformas colocadas em prática pelo governador Marcone Perillo intitulada como “Pacto pela Educação” que trouxe uma série de apontamentos que passaram a nortear essa modalidade de ensino. Entre tais apontamentos podemos citar:

A nova proposta de educação integral encontra-se fundamentada em quatro eixos da formação e do desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, esportivo e social, com vistas a preparar os estudantes para o enfrentamento do mundo globalizado nas diferentes áreas do conhecimento, e apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representa novas oportunidades de aprendizagem, garantindo ao estudante uma formação mais completa (GOIÁS, 2006, p. 11).

Acreditando nessa proposta nesse mesmo ano, esse colégio de Ensino Fundamental implantou o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na

Aprendizagem em sua unidade de ensino e iniciou gradativamente a oferta de ensino em tempo integral para os alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano de acordo com a portaria n. 058/2007 de 01/09/2006.

Em conversa com o professor 1, ele relata que acompanhou todo o processo de mudança, tendo ingressado na escola no ano de 2006 quando ainda era oferecido o ensino regular e iniciavam-se os trâmites para a oferta da modalidade de ensino em tempo integral, relata que “em 2007 começa a primeira turma de tempo integral de uma forma escalonada o primeiro ano da primeira fase do ensino fundamental começa com essa modalidade.” (Professor 1, 15/06/2015). Relata também a mudança dos horários “os alunos entrando às 7 da manhã permanecendo o dia todo se eu não me engano até as 16 e 17 horas da tarde” (Professor 1, 15/06/2015).

Ainda segundo esse professor o projeto foi apresentado a toda a equipe escolar em reuniões que eram realizadas nos momentos de trabalho coletivo que estavam previstos no calendário escolar uma vez por mês. Não houve nenhuma formação específica para os professores e nem mudança predial ou estrutural. Relata que:

A diretora na época apresentava a proposta apontando as dificuldades que nós teríamos pela condição estrutural do Colégio, um colégio antigo, desde 1960, aqui, um dos mais antigos do estado. Pequeno, as instalações também ainda não estavam adaptadas com rampas, assim, um colégio bom de trabalhar, mas que tinha e ainda tem essas dificuldades (Professor 1, 15/06/2015).

No ano de 2010 sob a portaria n. 0699/2010 de 01/02/2010 passou também a oferecer a modalidade de ensino em tempo integral do 6º. ao 9º. ano. Segundo o entrevistado houve por parte dos professores muitas discussões a respeito das mudanças. Ele relata que “discutia-se muito a questão do contra turno. O que se faria diferente com esses meninos já que a escola não tinha esses espaços. E que a quadra coberta era a grande promessa” (Professor 1, 15/06/2015).

O espaço escolar e a sua adequação às escolas de tempo Integral consiste num desafio que os professores vivenciam dia a dia. Jaime Giolo no livro caminhos da educação integral no Brasil analisa que: “grande parte das chamadas escolas brasileira deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores” (GIOLO, 2012, p. 101).

Essa falta de adequação estrutural causou preocupação aos professores que se viram de repente em meio a mudanças imediatas sem uma estrutura que correspondesse a essa realidade. E, de modo geral, se inquietaram com as mudanças que essa modalidade de ensino

ocasionou. Em muitos momentos da conversa é possível perceber que esses profissionais acreditavam no seu trabalho, mas sabiam que este desafio não seria transposto facilmente, nem da noite para o dia. E, como afirma Demerval Saviani no livro *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*, “não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2008, p. 70).

Jaime Giolo (2012, p. 101) aponta ainda que

Não se pedirá à indústria e ao comércio que desempenhem primorosamente suas atividades sem que disponham de instalações adequadas; não se pedirá aos administradores públicos que façam um trabalho eficaz e eficiente sem reconhecer-lhes o direito de utilizarem o dinheiro público para aparelharem-se materialmente, não se pedirá aos atletas que tragam medalhas olímpicas sem dar-lhes os espaços propícios para o treinamento requerido (GIOLO, 2012, p. 101).

Esse desafio e essa provocação alcançaram em cheio os professores que trabalhavam no colégio de ensino fundamental e que foram aos poucos, através da prática conhecendo o projeto proposto pela Secretaria de Educação de Goiás para a Educação em Tempo Integral, vivenciando as dificuldades no dia a dia da escola e se empenhando ao máximo para colocá-lo em prática, sem uma estrutura adequada e sem uma formação mais robusta.

Outra mudança que ocorreu após a implantação do projeto de Educação em Tempo integral foi a redução de alunos nas séries mais adiantadas, segundo o professor 1

[...] a quantidade de alunos por sala quase sempre era muito quando ainda eu trabalhava com o ensino fundamental, mas ainda não era de tempo integral, pois foi de uma maneira escalonada aumentando por turma, eu consegui trabalhar alguns anos sem ser de tempo integral. Depois mudou para tempo integral [...] houve uma diminuição significativa, os alunos maiores rejeitavam essa modalidade de ensino devido a estrutura preferiam ir para outras escolas (Professor 1, 15/06/2015).

Então, mesmo sem uma estrutura adequada o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem trazia uma complementação da matriz curricular que já existia na escola anteriormente, e era formada pelo currículo mínimo do Estado de Goiás, com atividades complementares no contra turno para atender as demandas de uma jornada de ensino ampliada.

[...] ficando a jornada ampliada dividida em dois momentos: Período do Almoço e Campos Temáticos. O primeiro, denominado Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares, e o segundo, Apoio à alfabetização/letramento (1º. Ao 5º.), Apoio à Matemática, Atividades Esportivas e Corporais e Atividades Artísticas

e Culturais, as quais devem ser trabalhadas em concomitância com os conteúdos do Currículo Básico (GOIÁS, 2007, p. 13-14).

Dessa maneira não houve modificação no currículo básico após a adesão do Colégio de Ensino Fundamental ao Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem. O que o difere dos outros colégios é a ampliação do tempo de aprendizagem que se estendeu para horário do almoço das 11h25min às 12h45min, onde hábitos alimentares e de higiene eram trabalhados e desenvolvidos com novas temáticas e das 12h45min às 16h30min, período este em que os alunos trabalhavam atividades denominadas campos temáticos, em agrupamentos. Esses agrupamentos eram compostos de quatro horários e neles eram trabalhadas disciplinas denominadas: apoio à alfabetização, apoio à matemática, atividades corporais e atividades artísticas e culturais.

O projeto EETI está organizado em três momentos pedagógicos diários: Currículo Básico, Período do Almoço e Campos Temáticos: de forma a proporcionar aos estudantes aprendizagem significativa ao longo de um dia letivo e valorizá-los em todas as suas potencialidades através de uma metodologia mais dinâmica que motive o educando a aprender e redescobrir o prazer de estudar.

O primeiro momento destina-se ao desenvolvimento do Currículo Básico, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum e Parte Diversificada, bem como o Currículo Referência da Rede de Educação de Goiás, garantindo a jornada escolar no Ensino Fundamental de pelo menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, conforme art.34 da LDB n. 9394/96.

O segundo momento destina-se às atividades de Convivência, hábitos Higiênicos e alimentares e possui finalidade formativa e informativa de âmbito pedagógico, no qual estão previstos acompanhamento e orientação para a formação de bons hábitos durante a refeição e higienização. Trata-se também de um momento de caráter lúdico, socializador e de descanso...

O terceiro momento deve ser desenvolvido por meio de atividades interdisciplinares, com a finalidade complementar, ampliar, fortalecer e enriquecer os saberes conceituais, procedimentais, e atitudinais integrados aos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum em consonância com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação e coerentes com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade educacional. Os campos Temáticos da Ampliação da aprendizagem merecem ser tratados separadamente devido suas especificidades, sendo eles: Apoio ao Letramento, Apoio à matemática, Atividades Esportivas e Corporais e Atividades Artísticas e Culturais (GOIÁS, 2007, p. 23-24).

O Professor 1, ao falar de sua experiência como professor da disciplina de história numa Escola de tempo integral analisa que não houve nenhuma grande mudança no que diz respeito ao andamento do trabalho realizado. Mesmo quando o tempo de ensino foi estendido, ele relata que não houve nenhuma mudança no número de aula da disciplina de história, nem o currículo básico foi alterado e que, somente foram acrescentadas as oficinas que ofereciam a parte diversificada. Na conversa menciona também que não trabalhava com a parte diversificada. Segundo ele:

o contra turno ficava a cargo dos professores que eram chamados oficineiros e era segundo ele o grande gargalo junto com a estrutura da Escola de Tempo Integral, o grande problema era não ter professor com uma formação mais robusta e que tivesse dedicação exclusiva (Professor 1, 15/06/2015).

Os oficineiros eram compostos de professores com diferentes formações, alguns eram efetivos, mas em sua grande maioria eram professores contratados, uma vez que por não ter havido concurso público por essa ocasião os professores efetivos já se encontravam modulados. Recebiam esse nome por trabalharem com mais de uma turma em grupos maiores. Esses professores não recebiam nenhum tipo especial de formação para exercer esse ofício, desse modo essas “oficinas” se tornavam muitas das vezes apenas mais um momento de “reforço”.

Nesse sentido, “[...] há a necessidade urgente de conceber uma nova forma de educação para um sistema educativo de educação integral que não separe o tempo de aprender do tempo de fazer, o mundo do ensino do mundo da cultura” (FACCIN, 2013, p. 39). Dessa forma, entendemos que a escola de tempo integral não pode coexistir num universo particular de tempo ampliado, paralelo, com os demais agentes que trabalham o currículo básico.

Lúcia Velloso Maurício também demonstra essa preocupação no livro *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*, quando analisa que o grande desafio da escola de Tempo Integral é evitar que as atividades diversificadas fiquem muito distantes das disciplinas ministradas no núcleo comum, onde na maioria das vezes existem professores para as disciplinas chamadas regulares e outros para as atividades de contra turno dando uma ideia errada aos dissociar os saberes ensinados, dando assim ao aluno a impressão de estar em dois momentos diferentes (MAURÍCIO, 2013, p. 23).

Segundo Limonta (2013), no livro *Educação Integral Escola Pública Integral*, o sentido de se ter uma escola integral é antes de tudo pensarem se ter mais tempo para que ocorra realmente uma formação integral do indivíduo, onde o tempo a mais que o aluno passa na escola seja usado para uma formação significativa e não uma mera complementação de atividades. “Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo do contraturno num sentido utilitarista: realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno anterior [...]” (LIMONTA, 2013, p. 115).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a Escola em Tempo Integral pauta-se numa proposta política pedagógica que atenda a Educação Integral do indivíduo, o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem traz uma separação

do currículo básico, que desse modo continua tendo o mesmo molde das escolas regulares e a mesma carga horária. Das 7h às 11h25 e funcionaria de maneira semelhante a todas as escolas estaduais com a parte diversificada. Sendo que a ampliação do horário de permanência no contraturno seria trabalhada as disciplinas complementares por outros professores.

Em conversa com a professora 2 a respeito do currículo da escola ela relata que o currículo trabalhado por ela quando a escola era de tempo regular é o mesmo trabalhado após a implantação do Tempo integral: “pra mim é o mesmo currículo, a não ser a parte do vespertino que os meninos vão lá e eu não sei explicar, mas enquanto a turma de manhã é igualzinho” (Professora 2, 16/06/2015).

Nesse sentido, ao analisar que a professora 2 não sabe explicar como funciona a parte diversificada da escola no contraturno é preciso refletir se a proposta de tempo integral está sendo aplicada de modo a garantir um ensino integral ao aluno. Em sua fala percebe-se também que o projeto, imposto de cima para baixo, torna o sujeito alheio ao que, de fato, deveria ser compartilhado por toda a comunidade.

O sentido de se propor uma Escola de Tempo Integral é a tentativa de mudar os rumos da Educação e corrigir distorções do ensino, por turno, num modelo que seja mais adequado porque os alunos passam um tempo maior, longe das ruas e das situações de risco, para serem formados de maneira integral e multidimensional. Contudo, continuar a seguir os moldes habituais do ensino, onde não se articula o currículo básico com os campos temáticos, é romper com os propósitos de uma Educação Integral. Segundo Arroyo (2012, p. 42), “A proposta Escola Integral nos alerta para necessidade de repensar essa totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente, para questões que deveriam ser centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo”.

2.3 Conhecendo o colégio de Ensino Médio

Esse Colégio iniciou as suas atividades no dia 25 de agosto de 1959, sendo, portanto, um dos mais antigos da cidade. Traz em seu regimento a Lei de sua criação:

Art. 1º - O Colégio Estadual Dom Veloso, mantido pelo Poder Público Estadual, administrado pela Secretaria de Educação e jurisdicionado a Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara com Lei de Criação n.º 2559 de 25/08/1959, será regido doravante por este Regimento Escolar (S.R.E./ITUMBIARA, s/a, p. 5).

Mantido pela Secretaria de Educação Estadual, inicialmente era chamado de Colégio Estadual de Itumbiara e não tinha sede própria. Funcionou com uma turma no Grupo Escolar Rui de Almeida, que foi o Primeiro Colégio da cidade e que hoje não existe mais. Depois com o aumento das turmas se mudou para o local onde funcionava o Colégio Dr. José Feliciano Ferreira.

Mais tarde com o crescimento da demanda de alunos fez-se necessário a construção de uma sede própria que, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, foi “inaugurado em agosto de 1963 e foi construído numa área de 10.800m², doado ao Estado pela família Dias da Rocha em 03 de janeiro de 1963” (GOIÁS, Projeto Político Pedagógico, 2013, s/p).

O Colégio construído contava com a parte da secretaria e sala dos professores com várias salas, biblioteca, dezesseis salas de aula, tendo sido construído em dois pisos, com grande espaço para os alunos e quadra poliesportiva, onde os professores ministravam o ensino primário e fundamental.

Recebeu de 1960 a 1969 autorizações para o funcionamento do ensino médio, na época Normal, Contabilidade e Colegial. Com toda essa estrutura, recebia todos os anos muitos alunos chegando ao longo de sua história, e chegou a ter nos períodos matutino, vespertino e noturno, mais de mil alunos matriculados.

Em 1971, por ocasião da formatura da primeira turma de normalistas, foi construído um anfiteatro com capacidade para mais ou menos 400 pessoas. Em 1972, em homenagem ao primeiro Bispo da Diocese de Itumbiara, Dom José Francisco Versiane Veloso, que era conhecido por todos como Dom Veloso, o Colégio Estadual de Itumbiara passou a chamar-se Colégio Estadual Dom Veloso nome pelo qual é conhecido até os dias de hoje.

Em dezembro de 2012 o Colégio Estadual Dom Veloso funcionava nos três turnos: matutino, vespertino e noturno e, contava com várias turmas de ensino fundamental e médio tendo matriculado um total de 868 alunos. Foi o último ano que funcionou por turnos. Com a Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012 o governo de Goiás iniciou o projeto que previa a oferta de ensino em Tempo Integral também para a o ensino médio de Goiás, como anteriormente ocorreu no ensino fundamental.

Assim, como ocorreu com o ensino fundamental, desta vez também não houve construção de novas escolas com estrutura adequada ao projeto, houve sim a autorização para que várias escolas fossem transformadas em Centros de Ensino em Tempo Integral, conforme escrito em lei:

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º São transformadas em Centros de Ensino em Período Integral –CEPI–, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação –CEPI–, as seguintes unidades escolares I – Colégio Estadual "Professor Pedro Gomes", de Goiânia; II – Colégio Oficial de Goiaz, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Liceu de Goiânia"; III – Colégio Estadual Pré-Universitário, de Goiânia; IV – Escola Estadual de 1º Grau "Professor José Carlos de Almeida", que passa a denominar-se Colégio Estadual "José Carlos de Almeida", de Goiânia; V – Colégio Estadual "Pedro Xavier Teixeira", de Goiânia; VI – Colégio Estadual "Carlos Alberto de Deus", de Goiânia; VII – Colégio Estadual "Juvenal José Pedroso", de Goiânia; VIII – Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Carvalho Ferreira, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Joaquim Carvalho Ferreira", de Goiânia; IX – Colégio Estadual "Ary Ribeiro Valadão Filho" de Inhumas; X – Colégio Estadual "Zulca Peixoto de Paiva", de Cristalina; XI – Escola Estadual Polivalente de 1º Grau "Dr. Tharsis Campos", que passa a denominar-se Colégio Estadual Polivalente "Dr. Tharsis Campos", de Catalão; XII – Escola Estadual de 1º Grau "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", que passa a denominar-se Colégio Estadual "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", de Anápolis; XIII – Colégio Estadual "Sylvio de Mello", de Morrinhos; XIV – Colégio Estadual "Dom Veloso", de Itumbiara; XV – Colégio Estadual "Cecília Meirelles", de Aparecida de Goiânia (GOIÁS, 2012).

Sendo assim, o Colégio Estadual Dom Veloso de Itumbiara, “foi um dos quinze” colégios do Estado de Goiás que foram escolhidos para aderir ao Projeto de educação em Tempo Integral para alunos do ensino médio.

O modelo de escola de Tempo Integral escolhido foi o projeto implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e teve início quando os gestores das escolas foram convidados a conhecer o projeto em 2011, na cidade de Recife, no Ginásio Pernambucano.

Esse projeto foi implantado em Pernambuco em 2004 no Ginásio Pernambucano em Recife, “um grupo de empresas: Philips (Marcos Magalhães); Odebrecht (Érico Dantas); Chesf (Mozart Siqueira) e Bandepe (Celso Santunes) decidiram restaurar fisicamente o prédio da escola, que estava em situação extremamente precária (MAGALHÃES, 2008, p. 24). Quando o prédio estava pronto para ser usado esses empresários, juntamente com a Secretaria de Estado de Pernambuco desenvolveram um novo projeto de Escola em Tempo Integral. Houve então a criação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) que teria como meta colocar em prática esse novo projeto de Educação em Tempo Integral para o ensino médio.

Trata-se de um novo modelo de gestão pública não governamental. Uma nova forma de institucionalidade foi estabelecida, por meio da qual o setor privado, representado pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), participa de forma solidária e corresponsável do conteúdo, método e gestão dos Centros. Não se trata de um mero aporte de recursos para complementar deficiência de caixa do governo. O ICE é um parceiro ativo que aporta uma proposta concreta para lidar com as

questões de conteúdo, método e gestão dos Centros (MAGALHÃES, 2008, p. 29).

No livro *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova* Marcos Magalhães (2008, p. 10) afirma: “O acaso que virou caso que virou uma causa”. Segundo relata foi aluno do Ginásio Pernambucano, tradicional escola de Recife, e em visita às suas instalações constatou o abandono e as más condições das instalações. Alto executivo de empresas multinacionais mobilizou grandes empresas da iniciativa privada a investirem na recuperação do Ginásio Pernambucano. Entre elas encontram-se a Chesf, Odebrecht, Philips, Avina, ABN-AMRO/BANDEPE, e outras. Após a reforma criou o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o PROCENTRO (Centro de Ensino Experimental) que foram responsáveis pela criação de um novo modelo pedagógico de planejamento e gerenciamento, que com o aval do governo do Estado de Pernambuco seria aplicado de forma experimental no ensino médio do Ginásio Pernambucano. A ideia era conseguir resultados positivos e replicar o modelo em outros Estados.

Segundo Magalhães (2008), o projeto traria novos paradigmas de gerenciamento que foram importados do mundo das grandes empresas, onde os processos são organizados de maneira mais rápida e eficiente e que não basta apenas que o setor privado invista, mas que também seja um agente transformador, que cobre resultados “Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização” (MAGALHÃES, 2008, p. 21). É importante pensar que nesse processo tão dinâmico não é levado em conta a individualidade de alunos e professores, todos devem se enquadrar e produzir “resultados”.

Desse modo um novo projeto pedagógico passou a ser gerido pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) no Ginásio Pernambucano.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa primordialmente à melhoria da qualidade da educação pública de nível médio e Pernambuco e no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, seguindo a ética da corresponsabilidade, produzindo soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, tendo como produto final um jovem autônomo, solidário e competente (MAGALHÃES, 2008, p. 18).

Segundo Magalhães (2008, p. 22) o que o projeto traz de diferente consiste numa série de metas atribuídas a todos os personagens que vivem na comunidade escolar, professores,

alunos, grupo gestor, enfim todos os agentes envolvidos cumpriam tarefas e normas previstas no plano de ação criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse modelo também previa a permanência em tempo integral dos alunos e também dos professores que iniciavam e encerravam sua jornada de trabalho juntamente (das 7h30min às 17h). Outra distinção do projeto era a programação de todo o tempo do professor, aulas, planejamentos, reuniões com os pais, horário de estudo, tudo estava previsto no horário. Outro fator marcante foi o suporte financeiro que recebeu dos parceiros que se tornaram coautores do processo de ensino.

Neste projeto, o projeto pedagógico desenvolvido para esses alunos em tempo integral estava fundamentado especificamente em três pontos principais:

Educação Acadêmica – curso de nivelamento do conhecimento em virtude da deficiência de aprendizagem no Ensino Fundamental (4 anos de defasagem) – Aprendizagem em profundidade teórica e prática de todos os conteúdos do Ensino Médio, de modo a maximizar as chances de acesso a universidades de primeira linha. Preparação para a vida – Elaboração do Plano de Vida. Aprender a SER, aprender a CONVIVER, aprender a FAZER e aprender a APRENDER. – o Protagonismo Juvenil e o Empreendedorismo. – Construção de Valores e apoio Psicossocial e Pedagógico. Educação Profissionalizante – Orientação profissional e provimento de cursos profissionalizantes com certificação, alinhados às demandas da região onde o Centro está inserida (MAGALHÃES, 2008, p. 50).

O custeio dos centros, de acordo com Magalhães (2008), tem como principal suporte o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), “O ICE é o principal parceiro do PROCENTRO, na verdade, é o instituidor da ideia e o responsável pela articulação de outros parceiros que contribuem [...]”. Os professores além do salário base, receberam 125% a mais por dedicação ao tempo integral e ainda 30% de gratificação por desempenho. Até 2005 o salário era pago pelo ICE e pelos parceiros, em 2016 o governo do estado de Pernambuco passou também a colaborar financeiramente (MAGALHÃES, 2008, p. 89).

Os professores cumpriam uma carga horária de nove aulas diária, sendo 45 horas de aulas semanais, dentre as quais ministrava as aulas de sua disciplina, participava de reuniões de formação continuada, tinha momentos de estudo, correção e preparação de aulas.

As diretrizes principais do Centro deviam ter como proposta pedagógica: missão, Visão, Metas, Ações e Resultados Esperados e era de responsabilidade de todos, no plano de curso e nos guias de aprendizagem, que eram desenvolvidos pelos professores e onde estavam descritos todos os conteúdos que seriam vistos bimestre a bimestre por cada disciplina.

Todos os processos gerenciais do Projeto em tempo integral eram operacionalizados em manuais que explicitavam passo a passo as atividades a serem desenvolvidas.

Os manuais do PROCENTRO incluem um conjunto de documentos, formulários e informações que serão úteis aos interessados em desenvolver iniciativas semelhantes. 1. Manuais Operacionais referentes a – Gestão, Avaliação de Desempenho, Guia de Aprendizagem I, Guia de Aprendizagem II, Regimento e Regulação, Capacitação e Avaliação, Biblioteca. 2. Manuais de Laboratórios, referentes a: – Eletrônica, Física, – Matemática, – Ciências, – Informática e Idiomas (MAGALHÃES, 2008, p. 131).

Esse modelo de Centro de Ensino Médio em Tempo Integral funcionou muito bem se considerarmos os resultados obtidos, assim como uma empresa. Com professores bem remunerados e treinados, infraestrutura escolar nova e adaptada às necessidades dos alunos, investimento em laboratórios entre outras inovações os alunos tiveram uma considerável melhoria nos resultados.

Esses indicadores de sucesso fizeram com que em 2012 a Secretaria de Educação do Estado de Goiás atribuísse à Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral que tinha à frente o Professor Marcelo Costa a tarefa de implantar os Centros de Educação de Período Integral em Goiás com o nome PROGRAMA NOVO FUTURO Ensino Médio em Tempo Integral.

Entretanto o modelo implantado não contou com empresas parceiras, não houve financiamento particular, diferentemente do Ginásio Pernambucano não houve adequação das escolas, os professores não foram tão valorizados e remunerados, enfim, não pôde repetir resultados em condições tão diferentes.

Desse modo, o Colégio de Ensino Médio que estamos pesquisando juntamente com outras quinze escolas espalhadas pelo Estado, passou então a ofertar de acordo com seu regimento o ensino médio em Tempo Integral.

Em 2013 o Colégio adotou um sistema de referência nacional de qualidade na Educação, caracterizado por ações solidárias, democráticas, éticas e empreendedoras, que é o Ensino Médio em Tempo Integral como uma Política Pública de Estado reconhecida em âmbito nacional pela qualidade e responsabilidade na formação humana e acadêmica do estudante (GOIÁS, Regimento Escolar, 2013, p. 5).

Essa mudança inicialmente causou aos professores grande insegurança, pois não tinham conhecimento suficiente do projeto para compreender as mudanças que ocorreriam. Em conversa com a professora 3 ela lembra que:

[...] a partir dessa implantação da escola de tempo integral nós vivemos momentos assim, de grande insegurança porque na verdade nós não tínhamos uma garantia de como isso ia ser, como que ia acontecer, então a equipe representante do governo do

estado representante da subsecretaria, chegou, nos comunicou e foi assim um período bastante sofrido pra gente (Professora 3, 17/06/2015).

Esse sentimento de incerteza ocorreu porque o Projeto foi implantado na escola sem o conhecimento dos professores que só foram informados de como ele iria funcionar e tiveram elementos que esclarecessem suas dúvidas em uma formação ocorrida em dezembro de 2012 na cidade de Goiânia como relembra em a professora 3 “nós fomos fazer uma capacitação em Goiânia. É onde tivemos maior conhecimento das bases dessas metas que a escola tem que cumprir, da forma como tem trabalhado” (Professora 3, 17/06/2015).

Essa fala demonstra também como os governos e gestores tratam a educação e os sujeitos que nela atuam, pois os sujeitos recebem essas notícias e metas de forma que, sem contribuírem com seu questionamento e dúvidas, os considera mero aplicadores de decisões de cima para baixo gerando nesses sujeitos mais inseguranças e sofrimentos psíquicos. Além do que muitos foram excluídos por motivos diversos.

Isso ocorreu devido à implantação do Projeto de Educação em Tempo Integral no Colégio de Ensino Médio, nem todos os professores puderam ficar na escola, muitos tiveram que procurar outras unidades de ensino porque devido à redução do número de alunos havia professores em excesso, outros não puderam permanecer porque já trabalhavam em outras escolas e sendo assim não podiam exercer a dedicação exclusiva.

O gráfico abaixo mostra uma significativa diferença no número de alunos matriculados de um ano para outro. Essa diminuição do número de alunos ocorreu no processo de ensino regular em 2012 e Integral em 2013

Tabela 1 – Gráfico comparativo de matrícula e resultado dos alunos antes e depois de se transformar em Tempo Integral

ENSINO FUNDAMENTAL					
Anos	Matriculados	Aprovados	Reprovado	Transferidos	Desistentes
2012	335	249	49	18	19
2013	0	0	0	0	0
ENSINO MÉDIO					
Anos	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes
2012	533	395	78	24	36
2013	137	83	05	49	0

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Essa diminuição significativa no número de matrículas de alunos após a implantação do projeto Novo Futuro segundo a professora 3,

[...] tem a ver com a ocupação do jovem no mundo do trabalho. A família em sua grande maioria tem uma carência financeira e necessita que esse jovem contribua no

seu orçamento familiar. Então assim, esse é um dos pontos de dificuldades de muitos jovens permanecerem na escola. Porque a família dá a sugestão de tirar esse jovem para que ele possa ir para uma escola regular e em outro período ele trabalhe para contribuir no orçamento familiar (Professora 3, 17/06/2015).

Muitos alunos também deixam a escola de tempo integral para fazer cursos profissionalizantes oferecidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego (PRONATEC) onde além de estudarem recebem ajuda para alimentação.

Essa redução no número de matrículas também afetou os professores, pois não havia carga horária para todos. Desse modo, apenas os professores que permaneceram na escola foram à formação oferecida pelo Projeto Novo Futuro em Goiânia. Foi na formação que receberam da Superintendência do Ensino Médio em Tempo Integral e do Instituto de corresponsabilidade pela Educação (ICE) as diretrizes que iriam nortear o trabalho a ser realizado.

No material de formação que foi dado aos professores constava a evolução e a consolidação do Projeto de Tempo Integral em diferentes regiões:

Evolução da consolidação: 2008/2010 • Ceará: 92 escolas – 32 mil alunos • Piauí: 20 escolas - 3 mil alunos • Sergipe: 3 escolas – 1700 alunos 2011/2012 • Rio de Janeiro : 19 escolas EF - 2º ciclo – 6.700 alunos • São Paulo: 16 escolas EM – 4100 alunos 2013 • São Paulo: 49 escolas EM e 22 escolas EF/2º ciclo • Goiás: 15 escolas (ICE, Curso de Formação, Dezembro 2012)

Vários outros Estados aderiram a esse mesmo projeto, Goiás foi o sétimo Estado a associar-se com o ICI (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação). Já no início implantou o Projeto Novo Futuro em 15 escolas pilotos e posteriormente comprometeu-se a replicar esse modelo em mais escolas do Estado.

Em dezembro de 2012, em formação na cidade de Goiânia, os professores foram apresentados ao novo modelo de gestão escolar e ao novo modelo pedagógico do projeto de Educação em Tempo Integral. O modelo de gestão proposto trouxe várias inovações, segundo material utilizado, um bom gestor deve:

[...] ter a comunicação como foco. Os instrumentos de maior relevância: Pedagogia da Presença: o gestor é um educador que dedica tempo, presença, experiência e exemplo, Educação pelo Trabalho: a formação continuada da equipe em suas tecnologias e compartilhando o conhecimento Delegação Planejada: a formação de novos líderes e a educação em serviço (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Segundo material do Instituto de corresponsabilidade pela Educação (ICE) o gestor deve saber delegar responsabilidades, por isso neste modelo ele compartilha todas as suas

atribuições com outras três pessoas: o Coordenador Administrativo Financeiro (CAF) que cuida da parte financeira, o Coordenador Pedagógico (CP) que cuida da parte pedagógica e o Secretário Geral, que cuida de toda a parte documental da escola. Desse modo o gestor gerencia conjuntamente.

Para a realização de todas as atividades escolares o diretor deve fazer um PDCA (1 “Plan”- Planejar), (2 “Do” – Fazer), (3 “Check” – Controlar), (4. “Act” – Agir / Revisar), Esse planejamento deve acontecer de maneira constante.

Ao analisar esse material percebe-se que o modelo de gerenciamento dessa escola de tempo integral adota um padrão muito semelhante ao mundo empresarial, que prevê o controle de todo o processo produtivo, como numa empresa, desde o planejamento, a aplicação, o controle de produção e a revisão dos processos, baseado em modelos racionalizados, burocratizados e com estabelecimento de metas empresariais.

No ideário desse modelo pedagógico o jovem desde o início de sua formação é orientado a pensar em seu futuro, tendo três possibilidades de desenvolver suas habilidades naturais ou pensar quais são as suas possibilidades:

Formação acadêmica de excelência através de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem. Formação para a vida através de uma sólida base de valores e princípios. Formação para o mundo do trabalho através de processos formativos e informativos sobre os mecanismos de funcionamento e possibilidades de atuação no mundo produtivo (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Desse modo, o professor deve estar atento às características pessoais apresentadas pelos alunos de modo que ele possa “ajudar” o aluno a escolher atuar entre a formação acadêmica, o mundo do trabalho ou uma formação para a vida. O jovem idealizado nesse novo modelo de escola em Tempo Integral é:

Autônomo porque deverá ser capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos valores e interesses. Solidário porque deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e compromisso associado a responsabilidades. E Competente porque deverá ser capaz de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e reconhecer a necessidade de aquisição de habilidades específicas requeridas para o seu Projeto de Vida (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Interessante ressaltar que parece haver uma contradição como se, formar para “a vida” fosse incompatível com o mundo do trabalho ou acadêmico. O modelo pedagógico proposto é metódico, e espera que nos três anos que o jovem faça o Ensino Médio ele consiga através da

formação oferecida esteja apto a atuar no mundo, seja ele acadêmico, do trabalho ou mesmo a vida.

Nesse sentido é importante não perder de vista que, como diz Neide da Silva Paiva no livro *Educação Integral e Escola pública de tempo integral* que, para haver bons resultados no processo de ensino aprendizagem é preciso de tempo, e esse tempo não deve ser medido somente no sentido cronológico, deve principalmente colocar em primeira instância o ser humano como centro do processo, independente de pressões externas, conteúdos, resultados, privilegiando assim a educação humanizada, onde o tempo de aprendizagem do indivíduo possa ser levado em consideração (PAIVA, 2013, p. 75-76).

O período em que os alunos permanecem na Escola de Tempo Integral estava composto pela base comum, ou seja, o currículo mínimo comum a todas as escolas estaduais de Goiás e a parte diversificada composta de disciplinas criadas no projeto experimental do Ginásio Pernambucano em 2008 e que foram incorporadas ao Projeto Novo Futuro. Mesmo as escolas que não possuíam laboratório ministravam essas aulas de forma improvisada.

Todos os dias os alunos tinham nove horários de aula de 50min por dia, 45 horários semanais. O horário de entrada era às 7h e o horário de saída era às 17 h. Ainda em meio às atividades, tinha o tempo reservado ao lanche matutino e vespertino de 15min cada e 1h e 30 min. para o almoço.

Nesse modelo de Escola de Tempo Integral os conteúdos previstos para a parte diversificada era ministrada conjuntamente com os conteúdos do currículo mínimo básico. Cada disciplina da parte diversificada contava com um manual de orientação feito pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) Esses manuais já vinham com instruções de aulas prontas para serem aplicadas. Eram disciplinas da parte diversificada: o Acolhimento, o Projeto De Vida, Protagonismo Juvenil (PJ), Orientação de Estudo, Disciplinas Eletivas, Pós Médio e Laboratórios.

Os professores além de estarem preparados para ministrar a disciplina na qual foram formados, deviam também no modelo Novo Futuro de Escolas em Tempo Integral, ter o conhecimento necessário para ensinar a parte diversificada. Para isso receberam na formação em Goiânia manuais em PDF que ajudava os professores a compreender as disciplinas que compunham essa parte diversificada.

Dessa parte diversificada o acolhimento foi a primeira experiência que os alunos tiveram com a escola. Nela os alunos eram recebidos por outros alunos que já faziam parte da escola e que através de depoimentos e de oficinas previamente organizadas procuravam despertar nos novatos o sentimento de pertencimento. Como essa era a primeira escola desse

modelo, vieram alunos do Ginásio Pernambucano de Recife para fazer o acolhimento dos alunos. O acolhimento tinha a duração de um dia e meio e acontecia separadamente por séries. Inicialmente os primeiros anos, depois os segundos e terceiros. Era com as atividades feitas no acolhimento que os alunos iniciavam o seu projeto de vida. “As dinâmicas realizadas objetivavam despertar nos novos estudantes os valores e as bases essenciais para a sua integração junto à comunidade escolar e, sobretudo ao projeto escolar inovador” (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Dentre as disciplinas da parte diversificada o “Projeto de Vida” recebia um destaque especial, Essa disciplina era trabalhada nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio.

É o traçado entre o “ser” e o “querer ser”. Nasce nas Oficinas do Acolhimento que geram a primeira “matéria prima”, ou o SONHO. Ao final da jornada escolar,, cada jovem deverá ter traçado minimamente aquilo que ele deseja construir em sua vida num prazo de Curta, Média e Longa duração (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Segundo a professora 3 “No início da implantação o Projeto de Vida foi ministrado igualmente para 1º , 2 e 3º anos. Isso ocorreu porque a implantação não se deu de forma escalonada ela aconteceu para os três anos simultaneamente” (Professora 3, 17/06/215).

Outra disciplina da parte diversificada era o Protagonismo Juvenil (PJ). O intuito dessa disciplina era que o jovem pudesse desenvolver liderança, pudesse dar e acatar sugestões e ser autônomo. Semanalmente dois horários eram destinados à formação de clubes juvenis que organizavam atividades tendo em vista uma área de interesse comum a todos os integrantes. Nesses horários os professores não participavam, era o seu horário de estudo. Dentre algumas sugestões do manual de formação estavam: “Clube do Jornal, Programa Miniempresa, Círculos de leitura: Leitura de clássicos literários e poesias em grupo, Monitoria acadêmica” (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Orientação de Estudo era outra disciplina que compunha a parte diversificada. Era organizada por um professor regente. “A escola em tempo integral devia oferecer a condição (tempo, ambiente e recursos) para que o estudante recebesse a orientação para aprender e a executar os seus estudos” (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

Era nessa disciplina que eles faziam as tarefas, os trabalhos e aos estudos das disciplinas em geral. Geralmente nos primeiros anos eram destinados dois horários para essa disciplina e nos segundos e terceiros anos apenas um horário.

Também da parte diversificada tínhamos as disciplinas eletivas, onde os alunos escolhiam os conteúdos e os professores elaboravam disciplinas compatíveis para que eles

pudessem se inscrever. Eram dois horários semanais. Sendo que os alunos podiam participar de qualquer eletiva de sua escolha independente da série que estivesse cursando.

Segundo o manual da disciplina eletiva, as aulas deviam ser “oferecidas semestralmente – compulsórias para o estudante, porém de livre escolha – com a presença de no mínimo 2 professores de áreas distintas - culminância no final do semestre – de caráter essencialmente prático – com eixo interdisciplinar” (ICE, Curso de Formação, dez. 2012).

A disciplina chamada pós-médio era ministrada para os segundos anos com duas aulas semanais e para os terceiros anos com seis aulas semanais. Tinha por objetivo nos segundos anos reforçar as disciplinas de Português e Matemática e nos terceiros anos preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A disciplina de Laboratório era ministrada somente para os primeiros e segundos anos, sendo duas aulas semanais nos primeiros anos e uma nos segundos anos. Nessas aulas havia um revezamento semanal dos professores que ministram laboratório de matemática, de Física, de Química e de Biologia. Sendo que no decorrer do mês o aluno tinha aulas de laboratório destas quatro disciplinas.

Dentro do novo modelo pedagógico os professores deviam tutorar os alunos, ou seja, os alunos escolhiam alguns professores que os acompanhavam durante o ano escolar e que pudessem servir como ponto de referência na vida escolar.

Outra atribuição dos professores era tematizar o seu local de trabalho. Neste modelo não é o professor que troca de sala e sim os alunos que fazem essa troca, desse modo o professor recebe o primeiro, o segundo e o terceiro ano em sua sala de aula. Essa sala é organizada de modo que os alunos possam ter acesso a materiais ou recursos visuais que ajudem na disciplina.

Todas as ações da equipe de trabalho da unidade escolar após a implantação do projeto Novo Futuro passaram a ser estruturadas de acordo com o material recebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A equipe gestora composta pelo diretor, pela secretária, pelo Coordenador administrativo financeiro (CAF) e pelo Coordenador Pedagógico (CP) deveriam fazer o planejamento da semana e o acompanhamento do trabalho de todos em uma reunião semanal.

Nesta reunião deveriam utilizar o instrumento PDCA (1 “Plan”- Planejar), (2 “Do” – Fazer), (3 “Check” – Controlar), (4 “Act” – Agir/Revisar), além disso deveriam controlar os índices de resultados de cada aluno, de maneira a cumprir as metas que são estabelecidas nos planos de ação recebido da Superintendência de Ensino Médio. O instrumento de

planejamento escrito em inglês deixa claro que todo o controle do processo escolar segue um modo de gerenciamento que tem como inspiração empresas multinacionais.

Além do Coordenador Pedagógico (CP), no modelo de Escola de Tempo Integral proposto cada área de conhecimento e a parte diversificada possuía um coordenador que era chamado de coordenador de área e da parte diversificada. Ficava a cargo desses coordenadores, juntamente com o CP acompanhar os planos de aula e as avaliações realizadas pelos professores. O modelo dos planos de aula das disciplinas do currículo mínimo acompanhavam os utilizados por todas as escolas da Secretaria de Educação de Goiás e eram feitos on-line.

Também ficava a cargo da equipe gestora controlar as faltas ou ausências dos funcionários uma vez que, o projeto Novo Futuro previa além das 40 horas normais pagas aos professores do Estado de Goiás, um bônus no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais). Esse bônus só era pago se o professor não tivesse nenhuma falta, pois mesmo se a falta fosse justificada com atestado médico ou por falecimento de parentes, ou se o professor se ausentasse da escola por algumas horas por qualquer motivo, com essa falta o professor perderia esse bônus.

Da forma como essa medida aparece, torna-se quase explícita a “punição” ao professor faltante, pois diante da imprevisibilidade e problemas que a vida diária oferece é quase impossível que, em algum momento, por algum fator e acontecimento relevante o professor tenha que faltar. E da forma como é colocada torna-se uma medida opressora e escravizatória do profissional.

Em entrevista a professora 3 cita que, após a implantação do Projeto Novo Futuro “uma das insatisfações de todos é o fato de não ter direito de adoecer” (Professora 3, 17/06/2015). Não é permitido ao professor nenhum tipo de ausência. Esse fato ocorre porque o bônus de 2.000 (dois mil reais) não foi incorporado ao salário base, desse modo, não conta como parte do pagamento, ficando assim, sujeito às condições impostas pelo Projeto Novo Futuro.

Outro ponto, que causava desconforto aos professores era o fato de ter que ministrar aulas de outras disciplinas que não faziam parte da sua formação, como cita a professora 3:

Eu trabalho com história, sociologia, tem avaliação semanal, pois toda segunda feira eles são avaliados [...] Também tem o Estudo Orientado onde são passadas técnicas de estudo e tem a disciplina eletiva, que é uma disciplina que tem duas aulas (Professora 3, 17/06/2015).

Os professores, na prática ministravam disciplinas nas quais não foram formados. Isso ocorria segundo a professora 3 porque “ a proposta foi sofrendo modificações pela falta de investimentos por parte do governo. [...] Não tem investimentos, não tem aquela proposta que foi apresentada” (Professora 3, 17/06/2015). No entanto na apresentação feita aos professores a respeito do projeto pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) o ponto chave era a qualificação e a qualidade das aulas ministradas pelos professores.

A professora 3 toca numa questão central, que é a financeira. Em Pernambuco houve, como num primeiro momento um maciço investimento do setor privado. No entanto quando esse projeto foi implantado em Goiás não houve a participação do setor privado. Mesmo o projeto determinando a formação de parcerias todo o investimento ficou nas mãos do governo, que é responsável obrigatório conforme a Constituição Federal.

Nesse sentido é importante refletirmos que a base desse projeto que era o Instituto Pernambucano inicialmente contou com o apoio financeiro de empresas do setor privado para seu bom andamento. No entanto é preciso refletir se essa desobrigação do Estado não se torna problemática à medida que esse mesmo setor privado não tem por obrigação financiar essas escolas, e pode a qualquer momento retirar os seus incentivos. ´

Um ponto que ficou bem claro em nossa pesquisa é que os Projetos de Educação Integral implantados tem características bastantes diferentes um do outro, entretanto apresenta também algumas similaridades. Sendo assim no próximo tópico nos propomos a discutir essas diferenças e essas similaridades.

2.4 Projetos de Tempo Integral: Ensino Fundamental e Médio – distanciamentos e proximidades

Todas as informações que vimos desde o início desse capítulo, nos permitiu refletir que os projetos de educação de Tempo Integral, apesar de tratar-se de projetos escolhidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE) e implantados em 2007 no Ensino Fundamental e em 2013 no Ensino médio na cidade de Itumbiara, apresentam pontos de distanciamentos e proximidades entre si e pontos de distanciamentos e proximidades com o ensino na modalidade regular.

Sendo assim, como afirma Edgar Morin no livro *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro* “[...] não há evolução que não seja desorganizador-reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose” (MORIN, 2000, p. 81). Torna-se

importante abrir discussões para refletir o que de fato mudou e o que permaneceu nessas escolas que foram transformadas em unidades de Tempo Integral.

Nesse sentido, é importante pensar quais contribuições a Escola em Tempo Integral trouxe ao ensino de história, considerando as mudanças que aconteceram quando os alunos puderam contar com mais tempo na escola.

Dessa forma, iniciaremos nossa reflexão pensando a respeito do número de aulas previstas na carga horária dos professores de história quando as escolas eram de tempo regular e o que mudou quando implantaram o Projeto de Tempo Integral. Conforme o Projeto Político Pedagógico das duas escolas antes da implantação dos Projetos em Tempo Integral o Ensino Fundamental contava com três horas aulas semanal e o ensino médio tinha duas aulas semanais previstas nas duas instituições de ensino.

Em suas narrativas todos os professores afirmaram que não houve mudança no número de aulas destinadas à disciplina de história. Tanto o Projeto de Tempo Integral para o ensino Fundamental o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem, quanto o Projeto de Tempo Integral para o Ensino Médio o Projeto Novo Futuro não ampliaram o tempo para o estudo dessa disciplina.

Sendo que, no Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem, o professores 1 e a professora 2 narraram que nem tinham acesso aos professores do contraturno e por isso mesmo as aulas continuaram a ser ministradas sem qualquer alteração, como se ainda trabalhassem numa escola de ensino regular.

Do mesmo modo no Projeto Novo Futuro, apesar de não ter contraturno e a professora 3 ter dedicação exclusiva na escola, as aulas destinadas ao ensino de história continuaram em um mesmo número. O que mudou foi que, além de ministrar história a professora 3 passou também a ministrar sociologia, e disciplinas da parte diversificada.

Com relação à adequação do espaço físico, a escola de ensino fundamental, a que primeiro aderiu ao projeto de Ensino Integral, mesmo depois de todos os anos de funcionamento não possui espaços necessários às atividades que são propostas no projeto, não recebeu as reformas propostas, sendo que até hoje não possui nem refeitório, nem quadra coberta. As salas que os professores utilizam para ministrar as aulas do currículo básico são as mesmas utilizadas no período da tarde para as atividades diversificadas.

Já na escola de ensino médio apesar de não haver refeitório, foi feita uma reforma e uma reestruturação da escola que conta com uma relativa infraestrutura, adequada à modalidade em tempo integral, com salas arejadas, biblioteca, quadra coberta e anfiteatro.

Nesse caso percebe-se uma diferenciação entre os dois projetos, sendo que o primeiro a ser implantado, o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral: Perspectivas de Avanços na Aprendizagem, ainda não tem as condições físicas necessárias à modalidade de tempo estendido, o que ainda é um grande desafio para todos enquanto o Projeto Novo Futuro instalado na escola de ensino médio apresenta instalações em melhores condições.

Com relação ao regime de trabalho percebemos um grande distanciamento entre os dois modelos de projeto, uma vez que na escola de ensino fundamental, os professores trabalham com carga horária semelhante aos outros professores da rede: 21h, 40h ou 60 horas mensais, já na escola de ensino médio todos os professores trabalham por 40 horas e recebem um bônus por dedicação exclusiva.

Com relação às aulas ministradas, os professores da escola de ensino fundamental podem escolher as disciplinas que estão disponíveis para o seu nível de formação. Já na de ensino médio a modulação é feita de forma que todos os professores tenham além da sua disciplina aulas da parte diversificada.

Com relação ao currículo básico percebemos a disciplina de história continuou a seguir os mesmos conteúdos que são trabalhados em todas as escolas do Estado de Goiás. Mais à frente no capítulo 3 discutiremos mais a respeito do currículo, bem como a respeito das dificuldades que ocorreram nessas escolas com relação ao processo de ensino aprendizagem, onde debateremos possibilidades para as escolas em tempo integral, a formação da consciência histórica e a relação de tal consciência em sua atuação em tais escolas.

3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO INTEGRAL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 A Escola de Tempo Integral e a Consciência Histórica

A reflexão a respeito da escola de tempo integral, seu ensino e a formação da consciência histórica de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem representou desde o princípio deste trabalho um grande desafio. Foi imensamente estimulante analisar como se desdobrava o ensino de história dentro desta perspectiva.

Pensar as dificuldades e possibilidades das reflexões históricas, tendo como pano de fundo os projetos de escola em Tempo Integral criadas pela SEDUCE, na cidade de Itumbiara consistiu numa grande provocação que teve o intuito de abrir caminhos para futuras discussões acerca desse assunto: o ensino de história e a consciência histórica.

Foi desafiador analisar as mudanças que ocorreram devido à política pública iniciada em 2007 pelo Estado de Goiás a qual contemplava a implantação de Projetos de Escolas de Tempo Integral. Defrontamo-nos em nossos estudos com uma política pública que contou com a proposta de projetos diferentes para essa remodelação.

Os dois projetos analisados partiram de um mesmo programa de governo, mas, entretanto, em sua aplicabilidade foram totalmente diferentes um do outro. Projetos que apesar de terem como princípio norteador o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, continham propostas pedagógicas totalmente distintas, mas com vários pontos comuns.

Foi importante então procurar entender essas propostas pedagógicas tão diferentes que ocorreram na cultura escolar dessas unidades de ensino. Segundo Dominique Júlia, no artigo *A cultura escolar como objeto histórico* a cultura escolar é:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização] (JÚLIA, 2001, s/p.).

Ao procurarmos entender as mudanças que ocorreram na “cultura escolar” que permearam essas duas escolas, consideramos a análise de Leclerc (2013, p. 11-16) segunda a qual, o ambiente escolar no contexto da educação em tempo integral tem muita influência sobre a formação do aluno. Desse modo, assumimos a tarefa de compreender as principais

diferenças que o ensino de história apresentou nessas duas escolas: a escola de ensino fundamental e a escola de ensino médio que pesquisamos e o que continham como propostas frente à atuação dos profissionais que atuam em cada uma delas.

Procuramos, através desse estudo, refletir a respeito dessa política educacional e principalmente, analisar seu impacto político, social, econômico e entender as mudanças que essas transformações trouxeram à vida prática da comunidade escolar, pois, foi através dessas propostas pedagógicas que as mudanças incidiram diretamente no trabalho do professor e consequentemente na formação dos alunos dessas instituições.

Importa aqui entender as alterações que impactaram em vários aspectos da vida dos estudantes. Considerando como diz Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 239) que, “Sendo a escola uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais”.

Desse modo, optamos então por embasar nosso estudo e todo esse processo de reflexão na concepção de Educação Histórica. Isso ocorreu por considerarmos que através de sua proposta nos ofereceu subsídios para o encontro do fazer acadêmico com a prática escolar. Fernanda de Moura Leal (2011), no artigo “*Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen*”, analisa que:

As pesquisas na área de Ensino de História vêm florescendo e ganhando legitimidade em todo o mundo. Isso se deve em grande parte ao que Jörn Rüsen (1987) vai denominar de uma grande “mudança de paradigmas” nos estudos de História da Alemanha Ocidental, que a partir dos anos sessenta nortearão transformações em todo o mundo. Essa mudança de paradigmas trata de uma reaproximação entre a História “acadêmica” e a didática da história (LEAL, 2011, s/p).

É essa proximidade entre a “história acadêmica” e o estudo da didática utilizada nesses projetos de tempo integral e o reflexo dessa situação que tonou possível ‘considerar também os estudos que tem sido feito sobre a educação histórica que, segundo Leal (2011, s/p),

[...] encontra-se em um momento privilegiado de ebulição de produções no Brasil e no mundo. Assim como afirma Jörn Rüsen, com a retomada do debate acerca da Didática da História no âmbito acadêmico, as preocupações com as utilidades práticas da História ganharam locus científico e abriram espaço para pesquisas com o foco sobre os processos de ensino e aprendizagem de História.

Vinculada a essa mesma concepção, Schimdt (2012) no texto *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica*, também afirma que:

Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino nessa disciplina (SCHIMDT, 2012, p. 91-104).

Desse modo, procurando exercitar essa aproximação do fazer acadêmico com a prática escolar, buscamos nessa análise das relações da cultura escolar e da cultura histórica explicar o lugar do ensino de história dentro das Escolas de Tempo Integral que foram pesquisadas, pois, essa compreensão nos permitiu examinar as propostas contidas nos projetos de Educação Integral que, quando confrontadas com a prática, evidenciaram a importância da formação da consciência histórica de todos os envolvidos nesse processo. Formação essa que seria fundamental para que lutassem pelas condições necessárias à garantia da qualidade de argumentação frente às diversidades e à garantia de direitos.

Sendo assim, a formação da consciência histórica, foi importante para as reflexões necessárias à compreensão das propostas contidas nesses projetos, propostas que ao confrontar a teoria com a prática, como propõe a educação histórica, favoreceu o debate para se alcançar os melhores caminhos para que o ensino de história ofereça as ferramentas necessárias para contribuir com a formação integral do indivíduo.

Fernanda de Moura Leal (2011) no artigo *Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen*, discute que até o século XVIII havia um grande distanciamento entre o pensamento dos historiadores acerca da função prática da história e esses estudos foram relegados a pequenas categorias, havendo um distanciamento entre o saber acadêmico e, portanto, científico; com a vida prática, o que acarretou dificuldades que se desencadearam num “processo de pedagogização da História”. Como afirma a autora (2011, s/p) “de acordo com essa perspectiva, o ensino de história passou a obedecer a pressupostos do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente”.

Mas ainda, segundo a mesma autora (2011, s/p),

com a retomada do debate acerca da Didática da História no âmbito acadêmico, as preocupações com as utilidades práticas da História ganharam locus científico e abriram espaço para pesquisas com o foco sobre os processos de ensino e aprendizagem de História.

Esse fato pode afastar do ensino essa “pedagogização”. É bom acrescentar ainda que segundo, Cerri (2011) no livro *Ensino de História e consciência histórica*, é característica da Educação Histórica partir do presente e de todas as suas implicações políticas, sociais e

econômicas para buscar no passado as respostas que são necessárias para a reflexão do ensino de história. “E, no momento mesmo de criar algo totalmente novo, socorremo-nos das imagens e falas do passado” (CERRI, 2011, p. 20).

Salientamos que nessa perspectiva metodológica, como afirma Leal (2011), os estudos de educação Histórica no Brasil tem aproximado o fazer acadêmico com a didática da história principalmente nas experiências realizadas no sul do país de acordo com a autora citada anteriormente:

Consolidando um campo de pesquisa denominado Educação Histórica. Essas pesquisas pressupõem que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, capaz de proporcionar ao aluno uma compreensão mais profunda da vida humana (LEAL, 2011, s/p).

Em conexão com as considerações acima e tendo como foco o ensino de história dentro das Escolas de tempo Integral, buscamos analisar a cultura escolar e a cultura histórica dessas duas escolas pesquisadas, com o intuito de verificar suas experiências avaliar as contribuições que trouxeram para a formação da consciência histórica dos alunos e as dificuldades que se tem encontrado.

E como afirma Schmidt (2012, p. 91-104):

[...] as reflexões e investigações sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem da história necessitam levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenho e desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da didática da História e a interpretação de concepções históricas de alunos e professores.

Foi no confronto entre os projetos de escola em tempo integral e a realidade escolar verificada, que nos debruçamos através do estudo dos projetos escritos e como eles foram implantados no dia a dia da realidade escolar. É nessas reflexões que buscamos nortear os caminhos que elucidaram o nosso questionamento inicial: Quais foram as contribuições que a Escola em Tempo Integral trouxe ao ensino de história?

Para respondermos essa pergunta nos embasamos nos relatos dos professores de história dessas duas unidades de ensino de Tempo Integral, das suas memórias como protagonistas dentro desse processo de transformação por que passaram as escolas em que trabalhavam. Segundo Rüsen (2007, p. 25) no livro *Razão histórica teoria da História*, tudo é história e constitui história: “O conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que

dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes”.

Foram a interpretação desses relatos e dessas memórias, portanto as partes fundamentais, para a compreensão desse processo de mudança. Neste sentido, esses professores foram agentes históricos fundamentais, à medida que, ao vivenciarem essa transformação apresentam condições de refletir através das suas narrativas as principais dificuldades vivenciadas durante esse processo, bem como pensar as possibilidades ofertadas pelas escolas de tempo Integral ao ensino de história. Pois de acordo com Rüsen (2011b) no texto *Narrativa histórica: fundamentos, tipos e razão*:

[...] uma narrativa histórica se situa nas três qualidades seguintes e em sua relação sistemática: 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível. 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro. 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Esse conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2011b, p. 96-97).

As narrativas segundo Rüsen,, contemplam a prática do historiador e sua pesquisa, onde a racionalidade se torna o eixo norteador de todo o processo de reflexão teórica. Segundo ele “a teoria da história é uma metateoria, uma teoria (reflexiva) da teoria, um pensar sobre o pensamento histórico cujo eixo é a racionalidade” (RÜSEN, 2001, p. 15).

É procurando interpretar todas as informações obtidas através de leituras bibliográficas, das entrevistas e das documentações estudadas que buscamos entender todos os problemas enfrentados pelos professores de história em sua jornada de trabalho e quais foram as inovações que ocorreram em sua rotina de trabalho após a mudança para escola de tempo integral. Segundo Edgar Morin (2001, p. 20), “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”.

Foram nesses sinais que buscamos refletir as mudanças pelas quais o ensino de história passou dentro dos projetos de Escola de Tempo Integral, tendo por base os relatos feitos pelos professores que ministravam aula no período em que essas escolas tornaram-se

integrais, pois como diz Alberti (2004, p. 26), “na história de experiências”, através da história oral é possível, “[...] entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas”.

Ao fazer nossas análises optamos então por apresentar separadamente as experiências que os professores tiveram ao trabalharem com a disciplina de história tendo como foco a perspectiva de tempo integral, pois são dois projetos de escolas de tempo integrais diferentes que foram estudados. Sendo assim, procuramos fazer uma comparação entre os aspectos distintos apresentados nessas duas propostas, bem como entender as similaridades encontradas.

Após iniciar nossa análise percebemos que essas desigualdades e similaridades se apresentaram já no início, na implantação desses projetos, como aponta as narrativas dos professores 1 e 2 que trabalharam na escola de ensino fundamental e na narrativa da professora 3 que trabalhou na escola de ensino médio.

Começaremos nossas análises pelas colocações do professor 1, professor da escola de ensino fundamental que foi entrevistado no dia quinze de junho de 2015 e nas colocações da professora 3 que trabalhou no colégio de ensino médio e foi entrevistada no dia dezessete do mesmo mês, em como ocorreu o processo de implantação de Tempo Integral nessas duas escolas.

Na Escola de tempo integral do ensino fundamental optou-se por uma implantação gradativa, série a série, a partir de 2007 como narra o professor 1:

No ano de dois mil e sete começa a primeira turma de Tempo Integral de uma forma escalonada, o primeiro ano do ensino fundamental, ele começa com essa modalidade de tempo integral, os alunos entrando as sete da manhã e permanecendo o dia todo até se eu não me engano às quatro horas da tarde e aí progressivamente a partir de 2007 foram aumentando as turmas e cada ano ia incluindo uma turma de tempo integral até chegar ao nono ano (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Na escola de ensino médio a implantação foi feita imediatamente, sendo que todos os alunos que não faziam parte do ensino médio foram transferidos para outras escolas. Isso aconteceu também com os professores, já que com a diminuição de alunos houve uma diminuição na oferta de carga horária como nos narrou a professora 3, em entrevista concedida no dia 17 de junho de 2015. Segundo sua narrativa foi difícil a adaptação e compreensão do projeto pelos professores pois ele foi sendo modificado. Em sua fala ela narra que: “[...] depois que nós começamos né a passar por esse projeto de adaptação do que foi

proposto baseado no modelo de Pernambuco, mas também fazendo várias adaptações e tornando o modelo nosso um tanto diferente também.” (PROFESSORA 3, 17/06/2015).

Quando analisamos os caminhos empregados na implantação percebemos que, apesar das diferenças que marcaram a implantação do Tempo Integral nessas duas escolas, houve alguns pontos semelhantes, entre eles está o fato de que em nenhum dos projetos os professores foram consultados antecipadamente sobre essa mudança e nem puderam contribuir com ideias úteis aos projetos, já que os mesmos chegaram prontos e acabados, restando então a todos somente adequar-se à nova realidade. É importante aqui fazermos uma crítica a todo projeto educacional implantado de cima para baixo, que desconsidera o agir histórico dos agentes que dele participam, ignorando os saberes docentes e as necessidades reais da comunidade a que se destinam.

Continuando a analisar os projetos implantados apontamos agora a forma como eles foram apresentados à comunidade escolar. Segundo relato do Professor 1 da escola de ensino fundamental foi “nos trabalhos coletivos que a diretora da época apresentava a proposta” (PROFESSOR 1, 15/06/15). Já na escola de ensino médio de acordo com a professora 3

[...] fomos fazer uma capacitação em Goiânia, é onde tivemos maior conhecimento das bases dessas metas que a escola tem que cumprir, da forma que deve ser trabalhado, a pedagogia da presença, os pilares que ela é amparada e pra nós assim, continuou esse processo de adaptação, esse processo que também até estão não conhecíamos, como seria a nossa carga horária, a nossa lotação, até que houve um assentamento, uma adaptação foi bastante sofrida tudo muito novo [...] (PROFESSOR 3, 17/06/2015).

Nesse processo de transição de escola de tempo regular para escola de tempo integral não foi oferecido aos professores oportunidade de fazerem questionamentos acerca desse aumento de tempo e de como ele ocorreria, não houve colaboração reflexiva, uma discussão que como afirma Cerri (2011), tenha um “fundo identitário”. Esse mesmo autor aponta que,

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2011, p. 13).

A esse pensamento coletivo representado pela comunidade escolar das duas escolas consideramos que os indivíduos em sua maioria apresentam uma consciência histórica própria e diferente. Segundo Rüsen (2011c) no texto “O desenvolvimento da competência narrativa

na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral” existem quatro tipos de consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética.⁶

Ao analisarmos as ações desenvolvidas pela comunidade escolar nessa experiência de transição ousamos afirmar que a maioria da comunidade escolar apresentou uma consciência histórica tradicional, pois nesse tipo de consciência segundo Fernando Milani Marrera e Uirys Alves de Souza (2013) no texto *A tipologia da consciência histórica em Rüsen*, “Percebe-se assim que o indivíduo que compreende o seu mundo através da consciência histórica do tipo tradicional, pretende, através do seu discurso, trazer o passado ao presente, sem problematizar as atuais conjecturas em que ele está imerso” (MARRERA; SOUZA, 2013, s/p).

Desse modo podemos considerar que a capacidade de formação da consciência histórica fundamenta a necessidade de entender essas escolas em tempo integral, pois de acordo com Cerri (2011, p. 17):

Quando nos acercamos de um recorte mais específico de nossas sociedades, os nossos sistemas escolares, a discussão sobre o conceito de consciência histórica vêm abrir uma nova frente de reflexão quanto ao antigo problema: o que é e o que significa ensinar história? Que consequências essa reflexão tem para o ensino? Como os saberes sobre o tempo (nesse sentido, históricos) adquiridos antes, durante e apesar da escolarização afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade?

É essa nova frente de pensamentos que, segundo Barca (2012), no texto *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*:

A Educação Histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História, situando-se a investigação na sua interface: por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes.

É nesse contexto que, percebe-se um confronto entre a educação histórica e suas características e uma formação que atenda ao mercado, em que a política educacional está mais interessada em atender ao mundo globalizado, com critérios e índices de aprendizagem,

⁶ **Tradicional** - Experiência de tempo: Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória e formas de significação histórica: Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal. **Exemplar** - Experiência de tempo: Validade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores, Formas de significação Histórica: Regras atemporais de vida social. Valores atemporais. **Crítica** - Experiência do tempo: Desvios problematizadores dos modelos culturais de vida atuais. Formas de Significação: Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade. **Genética** – Experiência do tempo – Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis. Formas de Significação histórica: Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência. (RÜSEN, 2011c, p. 63).

baseados na criação de avaliações, sem se interessar por uma formação cultural e humana, correndo desse modo, o risco do indivíduo se perder nesse processo de formação que é tão pessoal (DELORS, 1998, p. 8).

Ao considerarmos as grandes possibilidades que a extensão de tempo de estudo propiciado pela escola de tempo integral, destacamos a grande contribuição na formação dos aspectos humanos que o estudo de história na perspectiva da Educação Histórica pode trazer a todos os alunos.

No entanto, quando analisamos a fala do professor 1 que trabalhou na escola de ensino médio de tempo integral percebemos que as mudanças que ocorreram não foram assim tão significativas para o ensino de história, os horários de aula do núcleo básico não tiveram nenhuma alteração e aconteciam no período anterior. Eram aplicadas no período matutino, enquanto à tarde ocorriam as oficinas que eram utilizadas muitas das vezes apenas para reforço escolar, ele afirma que “além desse reforço escolar não vi durante o tempo que permaneci, não vi nenhuma diferença” (PROFESSOR 1, 15/06/2015). A extensão de tempo foi puramente cronológica, mantendo-se o matutino inalterado em sua estrutura seriada e jogando para o vespertino a parte diversificada.

Os professores de história dessa escola de ensino fundamental continuaram trabalhando com a mesma carga horária e utilizando o mesmo currículo mínimo obrigatório que foi estipulado pela SEDUCE no estado de Goiás. Não houve nenhuma alteração. Os professores de história do núcleo básico não tinha nenhum contato com os professores que aplicavam as atividades complementares dos campos temáticos.

No quadro abaixo estão contidas as orientações do funcionamento da nova grade curricular do projeto Escola Estadual de Tempo Integral Perspectivas de Avanços na Aprendizagem, enviado à escola de ensino fundamental por ocasião da implantação da Escola de Tempo Integral para o ensino fundamental, nele podemos notar a separação entre o currículo básico e os campos temáticos.

Quadro 1 – Distribuição de carga horária na Escola de Tempo Integral do Ensino Médio

Manhã (7h às 11h25min)	Currículo Básico: Pautado nas competências e habilidades referentes ao Currículo de Referência da Rede Estadual.
Intermediário (11h25min às 12h45min)	Período do Almoço: Dimensão formativa e informativa de âmbito pedagógico.
Tarde (12h45min às 16h30min)	Campos Temáticos: Finalidade de complementar, ampliar, fortalecer e enriquecer os saberes conceituais procedimentais e atitudinais, integrados aos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

Fonte: GOIÁS, 2007.

Em conexão com as considerações acima citadas, podemos analisar, conforme afirma Arroyo (2012) no texto *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*:

Uma questão urgente: será essa a visão mais adequada de programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, de turnos-extras e mais tempo escolar? Podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? (ARROYO, 2012, p. 37).

Essa é uma reflexão primordial diante dos relatos estudados. Será que essa distância entre os professores da base comum e os dos campos temáticos estão, apenas como diz Arroyo (2012, p. 37) “[...] cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas”.

Essas dificuldades de ruptura de paradigmas educacionais se mostrou presente na divisão encontrada durante os períodos escolares, onde existe a separação do currículo básico e dos campos temáticos. Isso, em nossa opinião, inibiu muito a interação entre todos os professores da escola, como é apontado pelo professor 1:

[...] se discutia muito a questão do contraturno, o que se faria diferente com esses meninos já que a escola não tinha esses espaços mínimos, uma quadra coberta. Essa era a grande promessa para criar esse espaço para que os meninos tivessem essa condição de terem esse contraturno dentro da sala de aula, terem esse contraturno num espaço adequado (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Essa falta de articulação entre os turnos, a inadequação da estrutura física escolar nos faz refletir quais os resultados esperados nessas condições e analisar possíveis caminhos para que isso mude. E como diz Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 39-40) no livro *Educação escolar políticas, estrutura e organização*:

Há duas importantes razões para conhecer e analisar as relações entre o sistema educativo e as escolas. Por um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por isso, necessitam da análise crítica. Por outro lado, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica da sociedade.

É nessa análise crítica da realidade encontrada que nos debruçamos, pois, é preocupante notar nos relatos que as condições físicas dessa escola eram insuficientes à

proposta de uma educação integral. Segundo o Professor 1, “o colégio era um dos mais antigos de Itumbiara, desde 1960, pequeno, as instalações ainda não estavam adaptadas com rampas” (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Ainda, de acordo com as narrativas do Professor 1, várias foram as promessas feitas para melhorar as condições estruturais da escola, mas infelizmente nos anos que se seguiram à implantação, apenas poucas melhorias foram recebidas e isso ele afirma: “se tornou um lamento depois, até um indício de revoltas porque havia essa promessa, e por várias vezes se discutia essa questão dos meninos ficarem lá o dia todo sem muito espaço para se movimentarem e saírem dessa imobilidade” (PROFESSOR 1, 15/06/2015). Essa fala é muito significativa, pois o professor sente-se enganado, ultrajado em suas ações, pois uma das razões da ação dos docentes era acreditar em que a estrutura física melhoraria as condições dos alunos, pois a quadra coberta era um sonho da equipe.

Ao analisarmos o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral do ensino fundamental intitulado: Escola de Tempo Integral Perspectivas de Avanços na Aprendizagem, percebemos que ele trazia reflexões acerca do bom uso dos espaços da escola para aprendizagem, mas, não continha nenhum organograma onde constasse como deveria ser essa estrutura.

Em contrapartida, ao analisarmos a escola de ensino médio encontramos uma situação completamente diferente em relação à integração entre o currículo e a parte diversificada, também nos deparamos com uma significativa diferença no que concerne a estrutura física como vamos registrar em nossas próximas colocações.

Com relação à proposta de escola de tempo integral implantada na escola de ensino médio, intitulado Projeto Novo Futuro, podemos constatar que se tratou de um modelo mais ligado à produção de resultados, que através de estabelecimento de planos e metas a serem alcançadas norteou o projeto pedagógico.

Assim, como ocorreu na escola de tempo integral do ensino fundamental, o currículo não foi alterado, a escola ainda continuou a seguir o currículo mínimo exigido pelo estado de Goiás, não houve alteração no número de aulas de nenhuma disciplina, as aulas de história continuaram sendo apenas duas por semana, como ocorria antes de tornar-se escola em tempo integral. No entanto, diferente do que ocorreu na escola de ensino fundamental, nessa de ensino médio, o currículo básico não ficou separado da parte diversificada. Não havia contraturno, o horário foi feito de maneira a contemplar a parte comum e a parte diversificada como mostra o horário abaixo:

Quadro 2 – Horário escolar semanal do Colégio de Ensino Médio

3 A - Horário			
1º	Avaliação Semanal(Ayanda)	Inglês (Maria Lúcia)	Pós Médio
2º	Avaliação Semanal(Ayanda)	Inglês (Maria Lúcia)	Pós Médio
3º	Física (Kelly)	História (Tania)	Matemática (Maria Odete)
4º	Física (Kelly)	História (Tania)	Pós Médio
5º	Filosofia(Tânia)	Espanhol (Simone)	Física (Kelly)
6º	Português (Marli)	Português (Marli)	Eletivas
7º	Português(Marli)	Português (Marli)	Eletivas
8º	Matemática (Maria Odete)	Matemática (Maria Odete)	Arte (Valéria)
9º	Matemática (Maria Odete)	Matemática (Maria Odete)	Química (Fernando)

1º	Química (Fernando)	Biologia (Ayanda)
2º	Química (Fernando)	Educação Física (Odair)
3º	Protagonismo Juvenil	Pós Médio
4º	Protagonismo Juvenil	Pós Médio
5º	Português (Marli)	Educação Física (Odair)
6º	Estudo Orientado (Vanila)	Pós Médio
7º	Estudo Orientado (Vanila)	Sociologia (Cláudia)
8º	Biologia (Ayanda)	Geografia (Maria Helena)
9º	Biologia (Ayanda)	Geografia (Maria Helena)

Fonte: GOIÁS, Projeto Novo Futuro.

Mas apesar dessa aparente combinação entre a parte diversificada e o currículo mínimo, de acordo com a professora 3, não houve modificações significativas no que concerne ao ensino de história, mas, devido a redução de carga horária devido a diminuição de alunos que foi demonstrado no capítulo 2 e a inclusão da parte diversificada a professora teve que assumir outras disciplinas que não eram de sua área de formação. Relata que

[...] tudo o que chegava era muito novo. A forma de trabalhar era muito nova e toda a equipe sentiu isso. E com relação também assim, que acaba que disciplinas afins nos 1º e 2º anos eu tive que trabalhar com filosofia, que pra mim trabalhando nas três séries de ensino médio foi algo novo, algo que eu fiz. Tive que ir atrás, me esforçar e esse ano eu tive que pegar sociologia que é outra disciplina de áreas afins (PROFESSORA 3, 17/06/2015).

Dessa forma, pode-se inferir que ao invés de ter mais tempo para focar seus esforços na preparação das aulas de história, o professor assumiu mais outras duas disciplinas afins, além de outras da parte diversificada, pois, segundo ele, ministrava também avaliação semanal: uma avaliação feita por blocos que ocorria toda segunda feira, estudo orientado que era o momento em que eles estudavam, elegiam uma disciplina de livre escolha chamada eletiva e pós-médio que eram aulas preparatórias para vestibular.

Com relação à estrutura predial, antes do projeto o Colégio havia recebido uma reforma, já contava com quadra coberta, biblioteca, laboratórios de informática e de línguas, ou seja, já contava com uma boa estrutura predial. Por ocasião da implantação houve segundo

a professora 3, a promessa de uniformes completos para os alunos além da construção de um refeitório. No entanto, essas promessas segundo a mesma professora não foram cumpridas. Segundo ela:

A falta de investimento. Acaba por não haver a quantidade de investimento que deveria ter. As condições que quando se veio implantar esse projeto foi sugerido para nós uma série de quesitos que haveria e que na verdade não aconteceram como foi apresentado. A primeira proposta foi sofrendo modificações de acordo com a falta de investimentos por parte do governo, então assim as modificações acontecem de acordo com o jogo de interesses. Não tem investimento não tem aquela proposta apresentada pra nós inicialmente (PROFESSORA 3, 17/06/2015).

Ao fazermos essa comparação dos projetos implantados constatamos que, no que concerne ao ensino de história, a proposta de escola em Tempo Integral não apresentou nenhuma inovação. Sendo assim, é um grande desafio idealizar um ensino de história profícuo. Para que isso ocorra, o professor é um agente chave na transformação crítica de sua realidade. Sendo assim, no próximo tópico nos concentraremos em discutir a formação dos professores dentro da escola de tempo integral.

3.2 A formação dos professores e a escola em tempo integral

A formação dos professores tem sido um tema muito discutido ao longo dos anos, no entanto, mesmo após tantas discussões, consiste em um aspecto negligenciado pelas autoridades competentes. Isso ocorre de acordo com Nóvoa (1999) porque essa formação traz imbuída em si sentimentos de identidade. Esse processo de formação e afirmação profissional não obedece a regras preestabelecidas e segundo Antônio Nóvoa (1999, p. 21) no livro *Profissão Professor* “[...] é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”.

Esse tortuoso caminho percorrido pelos professores em busca de formação ocorre segundo esse mesmo autor porque “O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos” (NOVOA, 1999, p. 21).

A partir desse contexto, buscamos então refletir a respeito da formação dos professores que atuam nas escolas de tempo integral que pesquisamos, e, desse modo, buscar compreender as dificuldades que marcaram o processo formativo de cada um desses profissionais de história que trabalhavam em escolas regulares e que passaram a trabalhar em escolas de tempo integral.

Sendo assim, procuramos compreender se ao começarem trabalhar em escolas de tempo integral esses professores de história tiveram novas oportunidades de formação frente à nova realidade e frente às novas obrigatoriedades do ensino de história propostas pela LDB 9394/96 tais como gênero, ecologia, Educação Ambiental, diversidade Cultural, e outros temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esses novos campos de ensino contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus Temas Transversais vêm de encontro com a análise feita por Nóvoa (1999), quanto ao papel dos professores. Segundo esse autor (1999, p. 100), “Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem aos professores, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidade”.

Esse grande número de exigências que se fazem aos professores torna-se um grande problema se considerarmos que, em sua grande maioria, não possuem oportunidades de fazer novas formações, sendo que vários professores não possuem nem a formação específica necessária à disciplina em que ministra. Os professores entrevistados além de ministrarem aulas de história, também são responsáveis por outras disciplinas do currículo diversificado como explicitamos anteriormente no capítulo dois. Sendo que a Professora 2 ministra a disciplina de história mas não é licenciada, nem bacharela em história.

Percebemos também que esses professores apresentam um grau de formação bem diferente entre si. O professor 1 é licenciado em história, tem mestrado e está cursando doutorado, a Professora 2, apesar de ministrar aulas de história tem outra formação como cita em entrevista “eu fiz pedagogia, depois fiz a parcelada em geografia e fiz especialização em educação” (Professora 2) e a professora 3 é licenciada em história.

Apesar do diferente grau de formação que possuem, todos demonstraram ter interesse em continuar o seu processo formativo. No entanto, expõem um sentimento de tristeza ao não poderem prosseguir devido á grande demanda de trabalho.

Com relação à formação dos professores Maria Auxiliadora Schimdt no texto *A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula*, afirma que:

Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias, entre sua profissão, família e progresso cultural (SCHIMDT, 2015, p. 55).

Ao nos debruçarmos sobre a formação dos professores entrevistados nos deparamos com uma realidade muito semelhante ao que Schmidt traça anteriormente, pois apenas o Professor 1 continuou o seu processo formativo. Enquanto que a Professora 2 e Professora 3 não puderam continuar seus estudos.

A professora 2, além de trabalhar na escola de Educação Integral de Ensino Médio, também trabalha em uma escola regular da rede municipal de ensino, sendo assim, alega a falta de tempo para prosseguir os estudos. Em entrevista comenta sobre as dificuldades de planejamento em seu trabalho. Possui diversificadas turmas e disciplinas na escola de tempo integral de Ensino Fundamental. Ela afirma “eu tenho várias turmas. Eu tenho 6ºs e 7ºs com história e geografia, eu tenho primeiros e segundo ano com Sociologia” (PROFESSORA 2, 16/06/2015). E a professora 3 também encontra dificuldades para prosseguir a sua formação, uma vez que pelo projeto não pode ter faltas ou “perde a gratificação”. Desse modo para continuar os estudos, se tiver que ter alguma falta não pode permanecer nessa Unidade de Ensino.

Fica claro que esses professores trabalham com uma carga horária diversificada e por isso gastam muito mais tempo para o planejamento e a preparação das aulas do que se pudessem se dedicar somente ao ensino da disciplina que é formado. Desse modo acabam se exaurindo ao exercerem a sua profissão. O que é confirmado por Nóvoa (1999) no livro *Profissão Professor*. Segundo ele “[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis” (NOVOA, 1999, p. 108).

Outro aspecto importante a salientar é que, apesar de ministrarem aulas numa escola de tempo integral, os professores 1 e 2, não trabalham na modalidade de dedicação exclusiva, esse tipo de incentivo não é oferecido na escola de ensino fundamental. Ambos trabalham no período da manhã ministrando aulas de história e de geografia (no caso da professora 2) e nos outros períodos: vespertino e noturno trabalham em outras escolas a fim de complementar o seu salário. Desse modo fica evidenciada a dificuldade que passam para dar continuidade ao seu processo formativo.

Fato esse que não é exclusivo e nem novo para os professores. No livro *Profissão professor* Nóvoa (1999, p. 24), aponta que

Continuam próximos os tempos em que o primeiro-ministro João Franco aconselhava os professores das cidades a completarem os seus salários com outras atividades e os do campo a cultivarem umas batatas, bem como o período do Estado

Novo durante o que o salário dos professores chegou a ser considerada uma espécie de “gratificação”, admitindo assim, tacitamente, a “dupla atividade”.

Essa dupla jornada de trabalho atrelada à necessidade de um salário melhor, atrapalha e dificulta a formação profissional desses professores. Segundo o Professor 1 “é preciso ampliar a discussão sobre as licenciaturas e a formação de professores no Brasil” (PROFESSOR 1, 15/06/2015). Isso é muito importante, pois afinal são os professores que ao se educarem tem condições de propor discussões e desenvolver uma didática que contribua para formar as consciências históricas, papel desempenhado principalmente pelos professores de história, além de outros profissionais dedicados ao ensino.

Nesse sentido Nóvoa (1999, p. 17), afirma que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) no livro *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* também faz uma análise a respeito do papel dos professores e de sua formação. Explica que sendo o professor um agente primordial no processo de transformação social é preciso uma atenção especial à sua formação, segundo ele, “[...] pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 16).

Essa reflexão sobre uma formação continuada e que possa agregar valor e identidade ao professor deve ser priorizada. Principalmente ao considerarmos que a proposta da Educação Integral traz imbuído o ideário de formação integral. Essa discussão é imprescindível ao levarmos em conta as dificuldades que os professores pesquisados tiveram para prosseguir com sua formação e a grande diferença no estágio formativo que apresentam.

Observamos também uma diferenciação na formação que foi oferecida pela Secretaria Estadual de Educação para as duas escolas que foram transformadas em escolas de Tempo Integral. Na escola de ensino Fundamental, onde trabalhavam os professores 1 e 2 não houve nenhum tipo formação complementar, as mudanças que ocorreram foram tratadas no dia do trabalho coletivo (reunião mensal já definida no calendário da escola). Também não houve

nenhuma mudança ou incentivo com relação à remuneração dos professores que continuaram recebendo como todos os outros da rede.

Verificou-se nesse caso, como diz Schmidt (2015) que existe um grande descaso com o que concerne às mudanças propostas na educação. Quando não se faz investimentos adequados e não se oferece aos professores possibilidades de uma formação sólida, não existem condições de mudanças e melhorias, muitas das vezes, a única chance de formação que alguns desses professores possuem ocorre no embate e nas discussões que são realizadas com seus alunos em sala de aula (SCHMIDT, 2015, p. 55).

Diferentemente na escola de Ensino Médio onde trabalha a professora 3, todos os professores que permaneceram na escola participaram de uma formação em Goiânia na qual foram apresentadas às mudanças que ocorreriam devido à transformação em Escola de Tempo Integral. No entanto, entendemos que o que ocorreu não foi bem uma a formação, mas sim, um treinamento.

Os professores receberam todo o material pronto e não tiveram nenhuma oportunidade de discutir o projeto, nem de incluir propostas que viessem de encontro com a realidade da escola, nem contribuir com opiniões de como se daria o processo de ensino aprendizagem. Nessa “formação” receberam tudo pronto e acabado, restando a eles somente seguir a metodologia proposta e cumprir as metas que foram impostas já que todo o processo educativo dessa escola é marcado por metas e resultados a serem alcançados atendendo a moldes empresariais. E o que acontece quando uma educação que deveria ser formativa se transforma numa atividade empresarial?

Com relação à remuneração o Projeto de Ensino Médio também se diferencia da escola de ensino fundamental, Nesse referido projeto os professores passaram a trabalhar em regime de dedicação exclusiva, desse modo recebiam por quarenta horas, como muitos outros professores do Estado, no entanto, diferente de todos os outros, pela dedicação exclusiva recebiam um bônus de dois mil reais. Contudo o recebimento desse bônus estava atrelado à assiduidade do professor, se ele tivesse qualquer falta, mesmo com atestado médico de qualquer tipo, perdia o direito de receber esse incentivo.

A princípio ao analisarmos os dois projetos são muito parecidos, mesmo que aparentemente se mostrem muito diferentes, percebemos que as ações que remetem ao direito de formação continuada dos professores são extremamente iguais, ambos os projetos não priorizavam a formação do professor. Observamos que é preciso haver mais investimento para que haja possibilidades de mudanças reais no processo de formação e consequentemente no processo de ensino das duas escolas estudadas, pois essa qualificação influi diretamente na

formação histórica desses professores e vai possibilitá-los ver além da superfície. Pois como analisa Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 40),

Não basta, pois, aos professores dominar saberes e competências docentes competentes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formulares das políticas e diretrizes, das práticas escolares que elas induzem, a fim de se tornarem capazes de participar e atuar nas transformações necessárias da escola.

Entretanto, muito ainda há de se refletir com relação às dificuldades de formação dos professores, pois, como diz Schmidt (2015, p. 55), “A imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambiguidade”. É geralmente composta de complexas identidades, de “salvadores”, de “sacerdotes”, “reprodutores” ou “produtores de saber”. É preciso superar essa visão preconceituosa que as pessoas têm a respeito dos professores.

Uma possibilidade que discutimos é a de priorizar o processo de formação dos professores. Segundo Scmidth (2015, p. 57) cabe ao professor de história ofertar aos seus alunos todas as condições que são necessárias ao entendimento das múltiplas situações e problematizar todos os embates tornando o momento de cada aula num fazer histórico que possibilite ao aluno partir de sua realidade para a discussão e debate de problemas mais amplos.

Uma boa formação profissional do professor influi em muito nos resultados obtidos pelo corpo discente. Um professor só pode trabalhar com seus alunos se tiver o conhecimento e as metodologias adequadas para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. Um dos problemas mais preocupante presente na análise que fizemos dos professores entrevistados foi o desconhecimento e a falta de familiaridade com as correntes teóricas que embasam a Educação Histórica.

Nesse sentido, apenas o Professor 1, que continuou a sua formação acadêmica até a fase do doutorado demonstrou conhecer essa proposta. Proposta essa que, vislumbramos como uma das possibilidades para o ensino de história dentro das Unidades de Tempo Integral, pois, entendemos que a construção do fazer histórico e formação de consciência histórica tem muito a contribuir com a formação integral do cidadão. No entanto, devemos refletir que os demais professores entrevistados não conheciam a proposta teórica da Educação Histórica.

Oldimar Cardoso, no artigo *Para uma definição de Didática da História* (2008) vem corroborar com nossa discussão quando afirma que

a expressão ‘consciência histórica’ pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos – pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente –, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa (CARDOSO, 2008, p. 153-170).

Sendo assim, partimos do princípio de que para que haja uma formação integral é preciso refletir em larga escala a formação dos professores de modo geral, mas especificamente dos professores dessas escolas que vem sendo implantadas como um programa inovador. Não podemos deixar de analisar que para haver inovação e mudança é preciso formação profissional e novos conhecimentos. Sem esses elementos corremos o risco de continuar atuando da mesma forma conteudista. Sendo assim, é preciso encontrar novos caminhos.

São esses novos caminhos que nos propomos a refletir em nossas próximas discussões a respeito da consciência histórica dos professores de história, da didática do ensino de história e da forma diferenciada de ensinar numa proposta da Educação Histórica nas Escolas de Tempo Integral.

3.3 Narrativa de professores e a Didática do Ensino de História: possíveis diálogos

Quando refletimos profundamente a respeito das dificuldades encontradas pelos professores de história nessas escolas de tempo integral nos deparamos com um emaranhado de fatores que atrapalham o processo de ensino aprendizagem. Uma dessas dificuldades está centrada no fato de que ao levarmos em conta o aumento do tempo de aula oferecido aos alunos nos deparamos também com o aumento das expectativas colocadas no trabalho dos professores das escolas de tempo Integral. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 18-19) analisam que

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas de violência, das drogas, e das indisciplinas; que preparem melhor os alunos nos conteúdos [...].

Nóvoa (1999, p. 101) afirma que essa responsabilização dos professores ocorreu devido ao convívio cada vez menor que as crianças têm com suas famílias. Onde todos os adultos responsáveis estão inseridos no mercado de trabalho, desse modo sobra pouco tempo

para que a família participe na incorporação de práticas formativas e cumpra o seu papel na formação dos filhos.

Nessa perspectiva mencionada pelos autores, o professor assume um papel que não é o seu e desse modo incorpora várias atribuições que vão além da sua função educativa. Pesa sobre ele grandes expectativas, pois, apesar de toda a comunidade escolar participar do processo de ensino aprendizagem é o professor que passa mais tempo com esses alunos e é o que tem por objeto o ensino.

Se numa escola em tempo regular o professor já assume uma grande participação no processo formativo do aluno, numa escola em tempo integral ele é muito mais cobrado ainda. No entanto, não adianta cobrar excelência na aprendizagem tendo em vista o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, se esse aumento de tempo não significa a garantia da obtenção de resultados imediatos, pois, temos que considerar acima de tudo, como afirma Paiva (2013) no texto *Educação Integral – ressignificando o Khonos em Kairós*, que

A ampliação do tempo do educando na escola não possibilita isoladamente a qualidade da educação. Discutir tempo na perspectiva da educação integral se justifica por aprofundar em questões relacionadas a mudanças pedagógicas, de paradigmas e pela proposta do diálogo coerente acerca da educação pública no Brasil. (PAIVA, 2013, p. 76).

Desse modo é essa mudança de paradigma no que concerne às práticas pedagógicas necessárias à formação da consciência histórica dos alunos que iremos discutir e nos debruçar, tendo como referencial o ensino de história dessas duas escolas pesquisadas. Após essas discussões procuramos contribuir com o ensino de história sugerindo que o esse ensino dentro das escolas de tempo integral seja realizado na perspectiva da educação histórica.

A sugestão é que os horários sejam distribuídos de modo que haja condições para que o professor possa juntamente com os alunos se dedicar na construção e desconstrução de narrativas sobre o ensinar e aprender história, procurando compreender dentro da perspectiva da educação histórica a construção e desconstrução da realidade em que se está inserido.

Essa sugestão tem como intuito contribuir com as práticas pedagógicas contidas nos projetos de educação integral, pois, de acordo com os relatos ouvidos, essas práticas não apresentaram mudanças pedagógicas significativas para as disciplinas da base comum, e especificamente para o ensino de história.

Todas as discussões que ocorreram e todas as mudanças implementadas ficaram restritas às disciplinas da parte diversificada. Fato esse evidenciado na escola de ensino fundamental. O Professor 1 em entrevista comenta que

[...] não havia um projeto da escola com essa discussão. A não ser o que está lá no projeto Pedagógico, e o que se insere é a perspectiva da discussão da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Eu sempre procurei seguir aquelas ideias e mais algumas coisas das perspectivas do que eu busquei da minha própria formação. Agora uma discussão aprofundada para cada disciplina, principalmente as disciplinas que fogem da parte vamos dizer assim básica a leitura, escrita e cálculo eu não percebi. A parte de história ficava a meu cargo (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Do mesmo modo na escola de ensino médio o projeto de Escola em Tempo Integral não trouxe nenhuma nova discussão pedagógica sobre as disciplinas que compunham o currículo básico, as horas que foram acrescentadas durante o dia não contemplaram as disciplinas do currículo básico, houve mudanças somente com relação às disciplinas da parte diversificada. A respeito da disciplina de história a Professora 3, relata que “[...] embora a escola esteja em tempo integral, o número de aulas é o mesmo” (PROFESSORA 3, 17/06/2015).

Mesmo após se tornarem escolas de tempo integral, as aulas da disciplina de história dessas escolas continuaram a seguir o mesmo formato das aulas ministradas nas escolas de ensino regular. O planejamento pedagógico e o trabalho do professor continuaram a seguir o currículo mínimo que é disponibilizado online através de um sistema chamado SIGE (Sistema Integrado de Gestão e Educação) e que é utilizado por todos os professores de história de todas as escolas do Estado de Goiás, sendo ela regular ou de tempo integral.

Esse currículo mínimo em suas primeiras páginas de apresentação deixa claro a sua função:

O Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre (GOIÁS, Currículo referência da rede estadual de educação, 2013, p. 8).

Desse modo, o professor da rede Estadual de Educação independentemente da escola em que trabalha deve seguir em cada bimestre os conteúdos listados no currículo mínimo bem como deve trabalhar os eixos temáticos contemplados. Os conteúdos são desenvolvidos em planos de aula que são feitos via sistema online e devem contemplar as expectativas de aprendizagem listadas. Embora não possa tirar nenhum conteúdo ou expectativa de aprendizagem, o professor pode acrescentar outros conteúdos ou expectativas. No entanto é

preciso analisar que para haver uma aprendizagem significativa devemos considerar o aspecto humano e o tempo de aprendizagem de cada turma as necessidades básicas de cada grupo de alunos, o modelo educacional proposto por cada rede de ensino, o contexto histórico a que cada comunidade local está inserida, entre outros tantos aspectos, desse modo seria imperioso que o professor tivesse autonomia para decidir como prosseguir ou não em algum conteúdo, ao invés de ter que cumprir um currículo pré-estabelecido.

Para melhor compreender esse processo trouxemos o planejamento curricular proposto para o primeiro ano do ensino fundamental no seu primeiro bimestre. Nele estão listados os conteúdos, os eixos temáticos e até as expectativas de aprendizagem, ou seja, aquilo que o professor deve assegurar que seja aprendido. É importante ressaltar que esse planejamento curricular inicia-se no primeiro ano do ensino fundamental e vai até o terceiro ano do ensino médio.

Quadro 3 – Currículo mínimo exigido para o 1º ano do Ensino Fundamental

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	EIXO(S) TEMÁTICO(S)	CONTEÚDO(S)
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer o próprio nome e os nomes dos colegas como forma de identificação. - Relatar oralmente fatos marcantes de sua vida: festas, passeios, presentes. -Reconhecer as diversas funções das pessoas que atuam na escola. -Elaborar coletivamente regras de convivência em sala de aula. - Comparar fatos do seu passado com fatos atuais. 	História local e do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo Histórico/história - Tempo Cronológico. - Fonte Histórica. - Memória e patrimônio. - Local História. - Cidadania. - Sociedade e Trabalho. -A história da minha vida e outras histórias. - Bairro.. - Migração - Brinquedos e Brincadeiras - Meios de Comunicação - Profissões.

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

O Professora 1, com relação a esse processo de planejamento, analisa que seguir procedimentos e planejamentos tão rígidos atrapalha o trabalho, Dificulta que o processo de ensino se torne mais significativo. Também considera que inibe que o ensino de história seja trabalhado na perspectiva da educação histórica, já que tende a privilegiar conteúdos e o tempo, em detrimento à um ensino de história que se torne significativo, segundo ele

O Estado tinha uma posição com a qual eu quase nunca concordei. Um posicionamento quase sempre conteúdista. É você ministrar conteúdo mesmo, mas sem uma ênfase naquilo que é importante para a educação histórica que é uma narrativa consistente uma explicação histórica consistente aliado ao um pensamento crítico e reflexivo com relação às mudanças e permanências e aquilo que é básico para se compreender a história humana. (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Esse fazer histórico conteúdista que tem de cumprir e vencer conteúdos num tempo cronológico pré-determinado está bem próxima à didática a ser superada, à didática que segundo Jörn Rüsen (2011d) no texto *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, é a mais conhecida e que equivocadamente cumpre o papel de apenas ser um instrumento de transferência do saber “acadêmico” para as “cabeças vazias dos alunos”. Segundo esse autor “Essa opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e à relação entre didática da história e pesquisa histórica” (RUSEN, 2011d, p. 23).

A superação dessa didática conteúdista é uma das principais dificuldades que encontramos a serem superados no ensino de história pois, é preciso privilegiar o humano, o tempo de aprendizagem e o tempo de reflexão e, segundo Rüsen (2011d) essa didática conhecida pelo senso comum:

[...] falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e à relação entre a didática da história e a pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina (RUSEN, 2011d, p. 23).

Sendo assim, apostamos na Educação histórica e na sua didática como uma das possibilidades para tornar o ensino de história mais significativo dentro das escolas de tempo integral, pois a Educação Histórica de acordo com Schmidt, Barca e Garcia (2011) no livro *Jörn Rüsen e o ensino de História* está mais próxima à realidade dos alunos, ela ao partir dos acontecimentos cotidianos possibilita uma compreensão mais profunda da realidade vivenciada (SCHIMDT; BARCA; GARCIA, 2011, p. 11).

Acreditamos que a proposta da Educação Histórica possibilita um ensino de história mais significativo. Principalmente se levarmos em conta a sua aplicação dentro de escolas em Tempo Integral, que tem projetos que ainda estão sendo adequados. Bittencourt (2015, p. 14), no texto *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, analisa que, “O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade

urgente do ofício do historiador e do professor de história no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinida”.

Ainda segundo Bittencourt (2015) o ensino de história que é contemplado em grande parte das propostas curriculares brasileiras busca a formação de um indivíduo que possa desenvolver o “pensamento crítico” que possibilite uma leitura do mundo político, social, e do mundo do trabalho, segundo a autora “A inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a formação de um cidadão crítico” (BITTENCOURT, 2015, p.19).

Se considerarmos que os projetos de escola em tempo integral são relativamente novos e ainda estão em fase de implantação em diversas outras escolas, esse é um excelente momento para refletirmos: quais as contribuições que essa nova proposta de escola em Tempo Integral tem trazido à essas escola.

Queremos que esses questionamentos possam ser o princípio de uma série de discussões que venham ao encontro dos desafios encontrados pelos professores de História dessas escolas de tempo Integral. E que possam ser também ser alvo de reflexões à medida que propõe que a aprendizagem histórica seja uma das possibilidades de ressignificação do ensino de história dentro das Escolas em tempo Integral.

No texto *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*, Rüsen (2011e, p. 82) analisa que

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornando-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente em dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo.

Nessa mesma linha de pensamento Cerri (2014, p. 60) afirma que pensar historicamente é um aprendizado onde o tempo presente e a sua conjuntura se interliga com o resgate de outras experiências passadas e, segundo o autor “leva à compreensão do que de fato significa história; a sucessão do inesperado, do novo, o inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação a permanência, a continuidade”.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário essa discussão da Educação Histórica no ensino de história nos modelos de escola em tempo integral, entretanto, é importante que haja uma mudança no modo com tem sido trabalhado, é preciso priorizar a

qualidade do tempo, sendo assim, é preciso que seja atribuído às disciplinas do núcleo comum maior espaço no processo de ensino aprendizagem e isso deve ser feito a partir da revisão dos projetos de escola de tempo integral.

Diante dessas colocações, não se pode adiar, portanto, as discussões a respeito da adequação dos projetos de escola de tempo integral. Os professores de história precisam ser professores em tempo integral e ensinar em tempo integral. O Professor 1 em relação ao projeto analisa

Eu acredito muito nessa ideia de escola de tempo integral e do aluno em tempo integral. Eu acho que a educação ela consegue modificar a vida, ela é essencial para isso e quanto mais tempo de educação diária e semanal o aluno receber melhor. Só que há outras questões. O modelo de escola, o modelo de ensino que ainda se sobrepõe nos dias de hoje, é um modelo que não acompanha a realidade tecnológica, o mundo não é, principalmente pensando em história, o mundo não é o mesmo de dez, vinte anos atrás, quanto mais de cinquenta anos atrás. (PROFESSOR 1, 15/06/2015).

Essa ideia de mudança e inovação é compartilhada por Barca (2012) no texto *Ideias chaves para uma educação histórica: uma busca de (inter)identidades*, quando discute que a Educação Histórica tem contribuído para que muitos professores se sintam realizados ao cumprir o seu papel de transformador à medida em que tornam suas aulas laboratórios de reflexões históricas, utilizando dos espaços escolares, mas também buscando outros espaços de aprendizagem.

No entanto com relação ao aprendizado histórico é importante considerar como diz Rüsen (2011e, p. 42-43) que

Apesar de todas as férteis referências da didática da história a uma teoria do aprendizado, que se apresentou em diferentes concepções (pedagógicas e psicológicas), ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico. É por isto que as respectivas teorias psicológicas do aprendizado serão formuladas em nível de abstração [...].

Sendo assim, propomos essa reflexão pensando em como esse aprendizado histórico pode tornar o ensino de história mais significativo nas Unidades de Educação em Tempo Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do debate sobre a Educação em Tempo Integral vem de encontro dos anseios sociais que reivindicam mudanças no sistema de ensino. Após a realização deste trabalho, **entendemos que há uma diferença entre o que se define como educação integral e educação em “tempo” integral.** Desse modo é preciso haver mais estudos e discussões que possibilitem o encontro de soluções para as dificuldades que foram apresentadas durante o mesmo.

Sendo assim, consideramos que o ensino de história pode contribuir nas Escolas de Tempo Integral ao propor aos alunos elementos da Educação Histórica que, em sua essência, muito tem em comum com o que se espera do ensino numa perspectiva de tempo integral. Um ensino que possibilite aos alunos conhecer e compreender a historicidade do mundo que o cerca e que contribua para o desenvolvimento da formação de uma consciência histórica.

Partindo do princípio que a educação integral visa à formação humana total do indivíduo, desenvolvendo todas as suas potencialidades através dos princípios da multidimensionalidade da pessoa humana, percebemos dificuldades nas escolas pesquisadas, considerando que a educação em tempo integral implantada privilegia o tempo de permanência do aluno na escola e a sua seguridade (ideia de mantê-lo longe das ruas e afastado de perigos), sem, no entanto, definir planejamentos pedagógicos e objetivos mais claros.

Nesta perspectiva nosso estudo revelou que a transição de escola regular para escola de Tempo Integral não alterou aspectos pedagógicos no que se refere ao currículo básico, tendo como ponto de referência os modelos de projeto de Educação em Tempo Integral que foram implementados. Por exemplo, os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo básico na maioria das escolas não sofreram nenhuma mudança, permanecendo desse modo muito semelhante às escolas de ensino regular. Assim, não é uma escola onde o aluno tem um aumento qualitativo no ensino, mas sim, quantitativo do tempo, em que permanece nesse ambiente escolar, centrando somente nos quesitos referentes à sua seguridade e à ampliação do tempo de permanência desse aluno na escola, livrando-o assim dos riscos das ruas e da ausência da família em sua casa.

Comprendemos que os modelos de Escola em Tempo Integral que foram estudados contaram com pouca, ou nenhuma, participação nem contribuição com ideias, dos professores neles envolvidos, foram apenas projetos implantados de cima para baixo e que deveriam ser cumpridos obrigatoriamente por estes profissionais. Outra grande dificuldade encontrada foi o

fato de não ter havido antecipadamente uma formação mais específica e apropriada para estes professores, pois foi através das experiências e vivências que sozinhos aperfeiçoaram o seu trabalho. É importante ressaltar que não houve possibilidades para uma formação independente, pois as realidades mostraram que os professores do ensino fundamental não tinham tempo e nem condições financeiras para prosseguir os estudos e os professores do ensino médio não podiam ter faltas ou perdiam o bônus.

Esses projetos implantados seguem leis que apesar de contemplarem a educação em tempo integral, não explicitam como essa tarefa deve ser viabilizada. A lei informa apenas o mínimo de horas que uma escola deve ter para ser considerada uma unidade de ensino em tempo integral, mas não esclarece modos e maneiras de operacionalizá-las, o que de certa forma é positivo, pois abre espaço para várias possibilidades de projetos, tanto é verdade que os projetos analisados diferem um do outro em sua aplicabilidade.

Um dos problemas apontados por esta pesquisa é a de que muitas escolas copiam os modelos, como no caso do projeto da escola de ensino médio, que surgiu em Pernambuco e foi copiado em Goiás. Mas em Pernambuco o projeto contou com um grande investimento de empresas privadas e quando adotado pela Secretaria de Educação de Goiás, a princípio previa a parceria com empresas, mas depois de fato essa parceria não foi efetivada. Desse modo diferentemente do modelo original, não houve investimento e muitas escolas ainda esperam melhorias e adequações por parte do governo.

O que queremos dizer com isso é que essa transição da escola regular para uma escola de tempo integral não foi devidamente planejada. De um ano para o outro, sem nenhuma preparação e reestruturação predial, as escolas receberam os alunos em tempo integral, sem nenhuma transformação. Uma das principais ausências nas escolas analisadas foi a falta de investimentos, e de forma bem mais grave a ausência dos sujeitos participativos, exemplos dos professores que não atuaram na mudança.

Observamos que na parte pedagógica não ocorreram grandes modificações, os planejamentos continuaram a ser feitos no mesmo sistema que antes e que atendia a todas as escolas de Goiás. O conteúdo permaneceu o mesmo, e também a formação dos professores, a quem não foram propiciados momentos de formação continuada para melhorar o seu desempenho profissional em sala de aula. As oficinas e os chamados oficinairos funcionavam de forma instintiva, sem nenhum treinamento, nem capacitação.

Dessa forma, a parte pedagógica não viabilizava um desenvolvimento multidimensional do aluno, ampliando seus horizontes através de uma integração escola/sociedade, fomentando visitas em museus, cinemas, ambientes culturais, entre outros

tantos para o aluno se sentir integralizado à sociedade. Ou seja, se sentir um cidadão e aprender a conhecer seus direitos e deveres para tornar-se um membro participante da sociedade, e por outro lado de si próprio em se sentir participando e atuando nesse modelo de Ensino.

Outro fator marcante nas dificuldades encontradas nas escolas de Tempo Integral foi o fato de a família ter pouca participação na vida escolar dos seus filhos, não se preocupando com a parte pedagógica da escola, mas sim com o único fato de que se seu filho está sendo educado e supervisionado pelos professores, que acabavam por sua vez, cumprindo um papel que antes era atribuição da família, seja por meio da alimentação, segurança e ensino de valores sociais e morais.

Entretanto, essa busca da família por supervisão e cuidado para seus filhos é mais restrita aos alunos do ensino fundamental, pois ao atingirem idade legal para trabalharem como menor aprendiz abandonam as escolas de tempo integral e procuram vagas no ensino regular noturno. Sendo assim, o número de alunos matriculados nas escolas de tempo integral vem sofrendo uma diminuição gradativa ao longo dos últimos anos, principalmente no que concerne aos alunos do ensino médio.

Além disso, as escolas de ensino médio de Tempo Integral ainda enfrentam concorrência de outros projetos como é o caso do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego), que oferece cursos preparatórios e profissionalizantes ofertando uma ajuda de custo para alimentação. Esse fator se torna importante para o orçamento familiar, principalmente nas famílias de baixa renda.

Tendo em vista as análises empreendidas neste trabalho, apostamos num ensino de história dentro das escolas de Tempo Integral, que possa ajudar o aluno a compreender a sua cultura e a cultura de outras pessoas através das narrativas construídas, da multidimensionalidade e de formação de uma capacidade crítica para o desenvolvimento de um sujeito “integral”, muito além de um “tempo” integral e longe de apontar soluções mágicas, propõe o debate entre os envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores e comunidade local dessas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA NETO, Sidney Pereira de. **Itumbiara, um século e meio de história**. Itumbiara: Gráfica Terra, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012. p. 34-45.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- _____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Revista História**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula** (Org.). São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-27.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Educação Integral e Integrada**. Goiânia: UFG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez. 1991.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011,

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

COSTA, Fernanda Laura. Escola de tempo integral, currículo e diversidade cultural. In: LIMONTA, Sandra Valéria. **Educação integral e escola pública de tempo integral** (Org.). Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 87-94.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DIAS, Jéssica França. Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 79-86.

FACCIN, Delma Freo. Educação Integral e a cidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Curso de Educação Integral e Integrada**. Goiânia: Ed. da UFG, 2013.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-105.

GOIÁS, Secretaria da Educação. **Projeto Escola Estadual de Tempo Integral**. Perspectivas de avanços na aprendizagem. Goiânia: Superintendência de Ensino Fundamental, 2007.

_____. **Projeto Novo Futuro**. Superintendência do Ensino Médio. Goiânia, 2013.

_____. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação**. Goiânia, 2013.

_____. **Proposta Política Pedagógica** - Colégio Estadual Dr. José Feliciano Ferreira. Itumbiara/GO, 2013.

_____. **Proposta Político Pedagógica**. Colégio Estadual Dom Veloso. Itumbiara/GO, 2013.

_____. **Regimento Escolar**. Colégio Estadual Dr. José Feliciano Ferreira. Itumbiara/GO, 2013.

_____. **Regimento Escolar**. Colégio Estadual Dom Veloso. Itumbiara/GO, 2013.

_____, Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012**. Institui os Centros de Ensino em Período Integral –CEPI–, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm.

HORN, Geraldo Balduino Horn. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Curso de Formação**, Goiânia-GO, dez. 2012.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

LEAL, Fernanda de Moura. Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVI, julho de 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, julho de 2011.

LECLERC. Gesuína de Fátima Elias. Desenvolvimento da educação integral no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Educação Integral e Integrada**. Goiânia: UFG, 2013. p. 11-25.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Lívia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 39-70.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz; Loquim 2008.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 19-38.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2011,

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Trad. de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Clarisse. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

PAIVA, Neide da Silva. Educação Integral – ressignificando o Khronos em Kairós. In: LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 71-78.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

REIS, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

RIBEIRO, Darcy. **O testemunho**. Brasília: Editora EDU/Apicuri, 2009.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 41-50.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, n. 2, p. 163-2009, mar. 2009. Disponível em: <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/view/882>.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED. UFPR, 2011d. p. 23-40.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED. UFPR, 2011e. p. 79-92.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos e razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Trad. Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED. UFPR, 2011b. p. 93-108.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora;

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED. UFPR, 2011c. p. 51-78.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

SAMUEL, Rafael. Teatros da memória. **Proj. História**, São Paulo, v. 14, fev. 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11234/8241>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SANTOS, Flávia Freitas Fontany dos. **Anísio Teixeira: uma concepção de educação integral em tempo integral**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação e Mestrado em Educação, Centro de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula** (Org.). São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **SCHIMDT**, Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED. UFPR, 2011. p. 11-22.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez.2008.

SISTEC. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica Consulta Pública ao Acordo do Sistema S**. Disponível em:

<<http://sitesistec.mec.gov.br/consulta-publica-ao-acordo-do-sistema-s>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **1900-2000 provocações em educação**. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Sandro de. Um cabo de guerra na modernidade – as relações entre educação e o poder. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 20, p. 97, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/issue/current>>. Acesso em: 5 maio. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de intenções humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS

PROFESSOR 1. Entrevistado por Maria Estela Gonçalves Cardoso. Itumbiara. Brasil. 15/06/2015.

ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR 1 EM ITUMBIARA DIA 16.06.2015 À PESQUISADORA MARIA ESTELA GONÇALVES CARDOSO.

Entrevista com Professor 1

Entrevistadora: Entrevista com professor 1

Professor 1: Bom, sou o professor 1. Sou professor de história, atualmente licenciado pelo Estado de Goiás. Estou de licença por interesse particular pra fazer, cursar doutorado, também em História na Federal de Uberlândia. Minha formação tem início em 2002 na Universidade do Estado de Goiás na Unidade de Itumbiara na UEG. De lá para cá eu fui mesclando estudos com trabalho. Trabalhei... Já comecei a trabalhar na época em que estava na UEG, eu já trabalhava como auxiliar de produção na Caramuru Alimentos, depois saí dessa empresa e comecei já no último ano de faculdade a trabalhar como professor de história em Araporã como contratado na rede municipal. Em 2005 eu terminei a graduação e em 2006 eu continuei trabalhando em Araporã e passei num concurso do Estado de Goiás e comecei a ministrar aulas no Colégio Estadual José Feliciano Ferreira. Posteriormente em 2007 saindo de Araporã e ficando apenas nesse colégio, até o ano de 2012, quando eu passei como professor substituto no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara. Fiquei trabalhando nas duas escolas durante um ano e meio e em 2013 terminou o contrato no IFG e eu fiquei apenas no Colégio Estadual Dr. José Feliciano, de maneira que nesse Colégio, eu fiquei quase ininterruptamente de 2006, agosto de 2006, até novembro de 2012. Atualmente eu estou como técnico em assuntos educacionais no IFG – campus Itumbiara e como eu disse antes, licenciado no Estado de Goiás. E nesse meio tempo eu me esqueci de dizer que eu fiquei licenciado para o mestrado durante um ano no Colégio José Feliciano no ano de 2010. Na minha trajetória o meu principal local de trabalho, até então, que eu permaneci mais como professor de história foi no Colégio José Feliciano, durante oito anos.

Entrevistadora: Quando você entrou nesse Colégio ele já era integral?

Professor 1: Não, eu entro em 2006, em agosto de 2006 e ele estava no tramite para se tornar um colégio de Tempo Integral. No ano de 2007 ele começa a primeira turma de Tempo Integral de uma forma escalonada, o primeiro ano, o primeiro aninho da primeira fase do ensino fundamental, ele começa com essa modalidade de tempo integral. Os alunos entrando às sete da manhã e permanecendo o dia todo. Se não me engano até as quatro, cinco da tarde. E aí progressivamente em 2007 foram aumentando e incluindo uma turma de tempo integral, até completar o nono ano. Se eu não me engano ocorreu há dois anos

Entrevistadora: Como essa proposta foi apresentada para os professores? Houve uma participação? Como vocês se inteiraram que a escola iria se transformar em tempo integral?

Professor 1: Olha através de reuniões, na época eu estava chegando, trabalhando em duas escolas e tinha uma carga horária pequena no Colégio, minha carga horaria maior era em Araporã-MG e a maior para das vezes era por meio reuniões nos trabalhos coletivos do

Estado. A diretora da época apresentava a proposta apontando as dificuldades que nós teríamos pela condição estrutural do Colégio, era um Colégio antigo desde 1960, um dos colégios mais antigos de Itumbiara, se não me engano do Estado, pequeno, enfim as instalações também ainda não estavam adaptadas com rampas, enfim um Colégio bom de trabalhar, mas que tinha essas dificuldades, ainda tem até hoje essas dificuldades. Na época, nós discutíamos as dificuldades que teríamos pra manter os meninos lá o dia todo, dificuldades estruturais, mas também se discutia os benefícios que na época havia a promessa do Estado oferecer esses melhoramentos estruturais e condições para que esses alunos ficassem lá o dia todo, com um mínimo de qualidade, com um mínimo de atenção enfim.

Entrevistadora: Nesse período que você ficou lá houve essas melhorias? Como foi? A escola realmente recebeu?

Professor 1: Pouquíssimas. Inclusive se tornou um lamento muito grande depois, até um início, um pouco de revolta porque havia essa promessa por várias vezes. Discutia-se, enfim os meninos ficavam lá o dia todo sem muito espaço pra se movimentarem, saírem um pouco da imobilidade necessária, principalmente as turmas com as quais se iniciou esse projeto eram turmas de meninos muito pequenos, primeiro ano do ensino fundamental e não havia espaço, esses momentos para essa recreação. Discutia-se muito a questão do contraturno. O que se faria de diferente com esses meninos já que a escola não tinha esses espaços. O espaço mínimo que a escola poderia ter era uma quadra coberta e essa era a grande promessa pra criar esse lugar, esse espaço pra que esses meninos pudessem ter esse contraturno fora da sala de aula.

Entrevistadora: O Projeto que foi implantado. O que ele difere de uma escola regular? Qual a diferença básica que você percebe?

Professor 1: Olha, pedagogicamente, se a gente for pensar pra outras escolas que não oferecem essa modalidade de extensão de tempo que o aluno permanece na escola é justamente essa possibilidade de ampliar a carga horária de estudos, de orientação de educação oferecida a esses alunos. Nesse sentido de uma ampliação da educação e do tempo de oferta de educação diária pra esses meninos é o que eu noto, no mais sinceramente além desse reforço escolar, o aluno estando lá na escola é bem mais fácil pra se oferecer pra ele essa atenção maior. No mais sinceramente não vi durante esse tempo que permaneci, não vi muita diferença.

Entrevistadora: Se a gente pensar especificamente o ensino de história, que tem tentado fazer com que esse aluno se torne mais crítico participe mais das decisões, que ele realmente assuma uma identidade. Essa escola oferece possibilidades de aulas diferentes? O professor tem mais tempo? O ensino de história contribuiu ou permaneceu do mesmo jeito. Como você percebe isso?

Professor 1: Olha, com relação à parte que eu ministrava como professor de história eu posso dizer que não havia um projeto da escola com essa discussão, a não ser, o que está lá no Projeto Pedagógico que se insere na perspectiva da discussão ainda da LDB 9394/96, na discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim eu sempre procurei seguir aquelas ideias e mais algumas coisas que..., umas perspectivas que eu busquei da minha própria formação. Agora, uma discussão aprofundada para cada disciplina, principalmente as disciplinas que fogem da parte vamos dizer assim, que todos observam como básica, como a parte de matemática e português, a leitura, a escrita e o cálculo. Fora isso eu não percebi

nenhuma discussão mais aprofundada com relação às outras disciplinas. A parte de história ficava a meu cargo. A parte de história ficava a cargo de cada professor que ministrava do 1º ao 5º ano, depois do 6º aos 8º que era quando eu entrava, nesse tempo tiveram outros professores, nem sempre eu trabalhei com todas as turmas do ensino fundamental. Assim do 6º. ao 9º, havia anos que eu trabalhava só com os 6º.s anos outros com os 9º anos, outras pegava apenas o 6º e os 7º.

Entrevistadora: No contraturno vocês não participavam. Quem trabalhava e como era a organização desse contraturno.

Professor 1: O contraturno ficava a cargo dos professores que na época surgiram vários nomes, eram chamados de oficinairos. Pra mim esse era o grande gargalo junto com a questão estrutural, essa era a grande dificuldade, ainda é a grande dificuldade da escola de tempo integral. De não ter esse professor com uma formação mais robusta e que tivesse uma dedicação exclusiva. O professor da jornada básica fica com esses alunos até o almoço na parte da manhã, ministrando o conteúdo básico e a tarde muitas vezes se colocam monitores que não tem uma formação ainda específica. Geralmente são professores iniciantes, não é cem por cento dos casos mais ficam professores incitantes, às vezes até sem uma formação específica para aquilo, e muitos deles sem nenhuma condição de estar como professor de oficina, mas não se tem professores.

Entrevistadora: Com relação a conteúdos em história, mudou alguma coisa?

Professor 1: Com uma discussão mais estrutural não. Uma discussão mais ampla. O que eu posso dizer que mudou foi a minha maneira de trabalhar com os meninos. A cada ano eu tentei abordar com eles o que eu pensava, através da minha perspectiva de se trabalhar com o ensino de história. Eu fui implantando de acordo com a minha visão, não como se tivesse uma discussão e um posicionamento da escola e do Estado. O Estado até tinha um posicionamento, com o qual eu quase nunca concordei, um posicionamento quase sempre conteudista, você ministrar conteúdo mesmo, mas sem uma ênfase naquilo que é mais importante para a educação histórica, que é uma narrativa consistente e uma explicação histórica consistente, aliado a um pensamento crítico, reflexivo com relação às mudanças, as permanências, aquilo que é básico para se compreender e para se entender a história humana. Então eu sempre procurei implantar dentro da minha perspectiva e dentro do currículo que nos era imposto, e na maioria dos casos irrealizável. Não tinha como você com três aulas e todos os problemas da escola pública, você tendo que dar atenção não só para a questão do conteúdo histórico, da discussão histórica, mas com outras questões que você tem que lidar em sala de aula, então eu trabalhava muitas vezes à minha maneira, eu impunha o meu ritmo, dentro do que eu acreditava que seria mais adequado e que tivesse melhor resultados na vida daqueles alunos. Mas não havia um projeto pelo menos, um projeto que eu julgasse que fizesse sentido dentro de minha prática e dentro daquilo que eu observava na vida daqueles alunos.

Entrevistadora: Com relação a número de alunos e interesse. dos alunos como você percebia essa diferença já que você trabalhou em escola regular e nessa escola de Tempo Integral? Você percebeu alguma diferença no interesse desse aluno dentro da escola de tempo Integral? Tinha um número acessível de alunos? Tinha muitos alunos?

Professor 1 : A quantidade de alunos por sala quase sempre eram muitos, assim quando ainda eu trabalhava com o ensino fundamental, mas ainda não era em tempo integral porque foi de uma maneira escalonada, a cada ano ia aumentando uma turma eu consegui trabalhar em

alguns anos sem ser tempo integral, depois mudou para tempo integral porque as turmas foram entrando nessa modalidade. Havia um número maior de alunos, principalmente nas turmas onde os alunos tem uma idade mais avançada, já estão com 11, 12 anos, ali no 7º ano 8º ano, aliás, 8º e 9º ano, já estão quase terminando o ensino fundamental, antes de entrar nessa modalidade de tempo integral havia mais alunos nessas séries. Quando se tornou de tempo integral, houve uma diminuição significativa porque são alunos maiores e muitos vinham de outras escolas e rejeitavam a escola, por falta de estrutura e por ter na cidade outras escolas preferiam mudar para outras pra não ficar o dia todo na escola. Eu sempre avalei isso como rejeição: não se adaptar a ficar o dia todo em escola que não oferecia uma estrutura no mínimo confortável pra eles. Muitos permaneciam por imposição dos pais, mas apesar deles gostarem da escola, a questão não era a escola em si, era o tempo que eles tinham que ficar e era cansativo para eles, é cansativo realmente e muitos optavam por sair, principalmente nessas turmas mais avançadas de 8º e 9º anos. Eram turmas menores, geralmente com vinte, vinte e poucos alunos no máximo. No 9º ano principalmente diminuía bastante mesmo, eu avalio principalmente com relação à estrutura, que é realmente cansativo para o aluno ficar numa escola o dia todo sem uma estrutura mínima pra ele, de lazer. É realmente muito cansativo.

Entrevistadora: Qual é a visão que os pais tinham? Entendiam a dinâmica dessa Escola de Tempo Integral? Qual seria o objetivo principal para quererem esse tipo de escola para seus filhos? O que eles estavam buscando? O que você percebia?

Professor 1: Olha na nossa realidade o que eu percebi, o que eu avaliava é que os pais participavam muito pouco, principalmente por ser de tempo integral. Para o pai o ideal é que ele participe ativamente da escola pra perceber o que a escola está ofertando para o filho dele e também qual está sendo o desempenho desse filho desse aluno com relação ao que a escola oferta. Sempre compreendi que a participação sempre foi muito pequena. Imagino que seja uma situação geral, pelo que a gente acompanha e pelo que a gente lê, é uma situação geral, mas por ser uma escola de tempo integral a participação era uma participação pequena. Também dava para perceber que o pai gostava daquela modalidade porque ficava cômodo para ele, ele deixava o filho lá o dia todo sabendo que ele está sendo bem cuidado e muitas vezes são meninos carentes e tem ali refeições, quatro, cinco refeições no dia, então eu não vi uma preocupação, reflexo também da origem desses pais. Eles não tiveram uma orientação e nem a meu ver nem na infância e nem apartir do momento em que eles colocavam os alunos na escola não há nenhum momento mais amplo para se cobrar. E também para além do espaço da escola uma atuação pequena de outras autoridades pra cobrar desse pai a responsabilidade pela educação do filho dele, porque havia situações na escola que se convocava o pai inúmeras vezes e ele nunca aparecia na escola pra saber da vida escolar, da vida mesmo educativa do filho, do comportamento, era muito difícil trazer esses pais para o convívio escolar, pra que ele participe da vida escolar do seu filho.

Entrevistadora: Nós percebemos que uma das bandeiras que os governantes e os administradores impunham é a educação em tempo integral. Como você vê isso? Virou uma realidade, e a proposta é que se expanda espalhe, que todas as escolas, que é isso que vem sendo pregado nos discursos, que essa modalidade de ensino se propague para todas as escolas. Como você vê nos discursos e o que está acontecendo?

Professor 1: Houve uma mudança muito grande, o que se prega, o discurso que se constrói aquilo que se propagandeia e o que acontece realmente de fato. Eu acredito muito nessa ideia de escola de tempo integral e do aluno em tempo integral. Eu acho que a educação ela consegue modificar a vida, ela é essencial para isso e quanto mais tempo de educação diária e semanal o aluno receber melhor. Só que há outras questões. O modelo de escola, o modelo de ensino que ainda se sobrepõe nos dias de hoje, é um modelo que não acompanha a realidade tecnológica, o mundo não é, principalmente pensando em história, o mundo não é o mesmo de dez, vinte anos atrás, quanto mais de cinquenta anos atrás, o modelo de escola que se..., o modelo hegemônico, a oferta de educação hegemônica essa é a escola que o aluno está na sala de aula, o professor fala e ele escuta a ideia, o ideal de escola. Não deve ser assim mais, porque o mundo não é assim. As referências que o aluno tem não são referências mais só de texto, hoje ele tem referências muito mais voltadas para a imagem e para o som. Então o aluno não se adequa a esse ambiente escolar, principalmente quando não se tem a estrutura adequada. Então da Experiência que eu vivi no Colégio de Ensino Fundamental eu vivi experiência de uma gestão, vivi experiência de gestões muito comprometidas, diretores, coordenadores, professores que estão lá há muito tempo, que gostam muito da escola e são pessoas que você percebe que abraçam a educação, que acreditam nisso, mas a contrapartida que deveria vir do Estado no que toca à questão de estrutura, não só a questão salarial, mas questões de trabalho e as condições para que o aluno permaneça na escola oito horas por dia. Ficar ali mais do que, conviver na escola mais do que convive na casa dele muita das vezes. Essas condições não foram dadas. Eu posso dizer que não foram dadas de maneira alguma. O maior emblema, o maior exemplo dessa questão no Colégio foi a promessa de uma quadra coberta, que eu acho que seria o mínimo que deveria ter para oferecer esses outros espaços pros alunos e eu acompanhei nesse tempo o Colégio de ensino Fundamental ser o primeiro Colégio a abraçar esse projeto e se promettesse essas melhorias estruturais e isso chegasse em outras escolas em Itumbiara, mas o Colégio que foi o primeiro não recebeu essa quadra até hoje, por inúmeras desculpas, que não havia uma métrica básica pra se cobrir a quadra e uma série de outras desculpas que não dá pra engolir. A escola precisa de um espaço coberto pra atender os alunos que ficam lá o dia todo e o Estado, o Governo deveria resolver a situação. Adaptar o projeto, a engenharia evoluiu tanto que não é possível não se fazer um projeto para ter uma quadra menor. Em tantos anos, quase dez anos que se tornou colégio do Tempo Integral. Não só porque se tornou de tempo integral, mas toda escola deveria ter outros espaços para educação, então eu posso dizer com toda certeza que não se ofereceu a estrutura mínima e se o colégio permanece como escola de tempo integral é porque teve uma equipe que se empenhou muito: diretores, coordenadores, vice-diretores que abraçaram e ficaram e ficam naquela escola doze, treze horas por dia para resolver problemas pra dar conta do recado mesmo, para que a escola funcione minimamente com qualidade. Pressões também vieram para que não se abandonasse, mas a resposta que eu acho teria que ter sido dada é o abandono. Não que eu ache que isso seria o ideal, mas pra mostrar pra sociedade que é um engodo, uma enganação, eu acredito que foi bom para muitos alunos. É bom que eles fiquem na escola o tempo todo em ambientes educacionais ao invés de buscarem outros aí. Realmente tem sido muito bom para esses alunos conviver na escola tanto tempo, mas é um Estado omissivo, tanto a nível municipal, quanto a nível Estadual. Nesse tempo que eu permaneci vivenciando esse projeto o respaldo maior que a gente tinha era o federal. As verbas que não faltavam, as

verbas que complementavam a merenda e os lanches dos meninos. Nesse meio tempo o Projeto Mais Educação, que eu também tenho muita discordância com o formato dele mais, era uma forma de vir mais verbas para a escola por meio do governo federal também, porque por meio do governo do estado de Goiás a situação era crítica, é crítica.

Entrevistadora: Esses professores que trabalhavam no contraturno era o mais educação que financiava ou tinha uma contrapartida do Estado.

Professor 1: Tinha o projeto do Estado, mas também tinha o Mais Educação, que agora eu nem sei se está na ativa, se ele está funcionando.

Entrevistadora: Então tinha dos dois?

Professor 1: Tinha o do Estado e depois entrou o mais educação que oferecia verbas para contratação de outros monitores para oferecer outras atividades e implantação de outros projetos e funcionava como uma complementação bastante interessante, com algumas dificuldades para se levar esses projetos pelo dinheiro por questões muito burocráticas, era uma verba que se usa para complementar o lanche, contratar esses monitores, mas a gente ainda se esbarrava numa dificuldade para pagar esses monitores pois é uma quantia pequena e não atrai os melhores profissionais. Assim como a Educação hoje não atrai os melhores profissionais como a maioria dos casos por causa dos salários, essas bolsas não atraíam os melhores profissionais, atraía gente sem muita formação e sem experiência nenhuma. Durante esse tempo eu fui coordenador da Mais Educação por seis meses e essa era a principal dificuldade, encontrar profissionais para manter essa monitoria juntamente com os outros professores do contraturno.

Entrevistadora: Com relação a um projeto diferenciado pra Educação Integral o que o Governo enviou? Como seria essa oficina? De manhã regular como qualquer escola. Tinha um projeto pra essa turma da tarde ou era a própria escola que organizava?

Professor 1: Olha, sinceramente eu não poderia te afirmar com certeza. Eu imagino que sim, pelo bom senso eu imagino que sim. Como eu ficava mais com a parte de história eu sinceramente não me preocupava muito, até uma falha minha que deveria me inteirar da política da escola. Tinha um projeto, alias um projeto de tempo Integral com uma abordagem mínima com aquilo que o Estado propunha. Com certeza tem o Projeto do que o Estado com relação à Escola Integral, mas a escola tinha que adequar esse projeto à realidade dela. Então como a realidade da escola é uma realidade estrutural muito dura a escola fazia o que dava pra fazer dentro de sua realidade. Certamente existe esse projeto, provavelmente o projeto de ideal que provavelmente não condizia com a realidade vivenciada pelo colégio onde trabalhei então funcionava da maneira que dava dentro da escola e a direção, a coordenação, fazia aquilo que era realmente possível diante das dificuldades.

Entrevistadora: Pra gente fechar fale um pouco dos desafios de ser professor de história nessas condições que você falou.

Professor 1: O desafio maior, primeiro eu não posso fugir das minhas responsabilidades. O primeiro desafio é formar professores comprometidos com a educação pública de qualidade. Eu acho que no Brasil existiu essa dificuldade, nós vivenciamos uma formação na UEG, você como professora se lembra das condições ofertadas para a formação na Licenciatura em História na UEG, sem concurso público, uma rotação muito grande dos professores, o curso ficou vigente durante muito tempo, depois extinguíram ele. Sem sede e toda uma situação complicada. Era uma situação que não atraía ou não fazia com que os alunos, acreditassem

neles mesmos, acreditassem naquilo que estavam recebendo, então, havia uma defasagem estrutural já na formação e imagino que em outras realidades de formação de professores, parece que não se acredita muito ou acha que a formação de professores das licenciaturas pode ser de qualquer jeito. Um curso de engenharia, de medicina não pode funcionar de qualquer jeito na visão que se tem do senso comum e nas políticas educacionais, mas um curso de licenciatura pode funcionar de qualquer jeito. A distância, sem muito preparo, então a primeira questão é a formação do professor e o empenho desse professor em acreditar que ele tem que fazer o melhor e oferecer o melhor independente das condições que ele tem pra trabalhar para esses alunos, ele tem que dar o máximo, porque é o dinheiro público e esses alunos merecem o máximo desses professores. Então o primeiro ponto, a primeira dificuldade é com relação à se ampliar essa discussão sobre as licenciaturas e a formação de professores no Brasil, que seja uma formação realmente com qualidade e investimento. A segunda dificuldade que eu acredito é a questão salarial. Não se levando à sério a formação dos professores, o salário desses professores também não é levado à sério. Acredito que o professor tem que ganhar como médico, como engenheiro, como em outros países acontece e ele ganha até mais. Então na maioria dos casos não se atraem as melhores cabeças, os melhores profissionais, a ideia de professor ainda continua a ideia de sacerdócio, você vai lá porque você acredita. Existe isso também você ser comprometido com a ideia da educação, mas nós vivemos a condições matérias que nos foi herdada já dizia Marx, então a gente vive neste mundo capitalista e as pessoas anseiam por consumir, por mais que..., elas estão nesse mundo e elas querem consumir, todo mundo quer, e o salário é essencial pra o professor viver dignamente. Então teria que se melhorar essa questão do salário. Nos últimos anos tem tido um movimento forte, a questão do Piso foi um avanço, mas ainda há algumas vamos dizer assim, alguns posicionamentos dentro do País de rejeição a esse Piso Nacional e alguma manobra como a gente vê aqui no Estado de Goiás, que levam o descumprimento dessa Lei, principalmente com relação aos professores contratados. Há uma discrepância muito grande, pois há muita gente contratada que deveria receber como professor efetivo mesmo e uma outra dificuldade é a questão estrutural mesmo. Você reconhece uma escola no Brasil de longe, porque você vai perceber que é um lugar onde as paredes estão sujas, a estrutura muitas vezes pífia, que você vê que não tem um investimento mínimo na pintura anual daquela escola. Diferente de outros órgãos públicos, você vê fóruns, tribunais com estruturas onde há uma manutenção anual. Você chega na escola e raramente vai ver uma manutenção anual nessa escola. A dificuldade grande é um investimento geral na educação brasileira. A educação brasileira tem investimento ainda muito aquém do que deveria. Tudo isso juntado dentro desta mesma perspectiva que eu estou apontando, faz com que essa situação se torne enganação. Muitas vezes o aluno está na sala de aula acreditando que aquilo não vai mudar a vida dele e o professor está do outro lado pensando muitas vezes: o que eu estou fazendo aqui? Com muitos alunos, ganhando pouco e isso vai sendo levado e não se resolve. Eu acho que nos últimos anos tem-se aumentado em muito a verba pra educação, mas essa verba não tem chegado na educação, esse dinheiro não tem chegado como deveria, tanto é que com relação a esse Piso, muitos Estado alegam que não tem condições de pagar esse piso, mas quando o governo pede que ele comprove que ele não tem condições de pagar o Piso com relação ao que ele deve investir, os 25% que ele tem que investir, os 18% que o Estado tem que mandar. E quando o governo federal pede que eles comprovem que não tem essa

condição de pagar eles não conseguem provar. Usam o dinheiro da educação para outras coisas, assim como usam o dinheiro da saúde para outras coisas, Então não se investe o mínimo exigido por Lei na Educação Brasileira e com isso, não há uma perspectiva de atualização dos métodos de ensino, vem mantendo tudo como se vê a cinquenta ou sessenta anos atrás, com métodos pouco atraentes, onde se acredita que a culpa é do aluno, professor mal preparado que às vezes já chega à sala de aula achando que a culpa é do aluno, que o aluno não aprende porque ele não quer. Isso é uma visão rasa de sociedade, não é uma visão que condiz com a trajetória daquele aluno carente, aquele aluno que não acredita na educação porque colocaram na cabeça dele que educação não leva a lugar nenhum e professor que compra essa ideia muitas vezes porque está inserido nesse processo, mas não discutiu, porém na graduação o porquê desse aluno muitas vezes não se empenhar na escola. Então vai gerando um círculo vicioso onde ninguém acredita em nada e não sabem o potencial da educação. O que deve ser feito minimamente para que aquele aluno saia da escola sabendo pensar, sabendo analisar a sociedade em que ele vive, então tudo isso somado nós ficamos em uma situação muito difícil no Brasil. Eu fiz alguns concursos pelo país exceto o nordeste que eu não conheço ainda, não fiz concurso lá, mas eu conheço Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina, em todos esses lugares que eu fiz concurso você chega e sabe que é escola pública porque ela é sempre quase do mesmo jeito, com estrutura antiga ou falta de estrutura, sem manutenção, enfim essa é a situação que a gente vivencia aqui em Goiás, em Minas, enfim no Brasil inteiro porque não se leva a educação a sério, fica só na campanha eleitoral. Então são muitas as dificuldades, se fosse só salário era mais, fácil, se fosse só a estrutura, mas é um emaranhado, um amontoado de coisas para que a educação brasileira seja minimamente adequada.

Entrevistadora: Obrigada Professor 1.

Professora 2. **Entrevistado por Maria Estela Gonçalves Cardoso.** Itumbiara. Brasil. 16/06/2015.

ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA 2 EM ITUMBIARA DIA 16.06.2015 À PESQUISADORA MARIA ESTELA GONÇALVES CARDOSO.

Entrevista com Professora 2:

Entrevistadora: Fale um pouco da sua experiência profissional. Como você chegou à educação? Qual a sua formação?

Professora 2: Primeiro eu fiz o meu segundo grau, eu fiz técnico em magistério, não trabalhava na área da Educação, trabalhei em banco, trabalhei em agencia de publicidade, jornal e a educação surgiu no curso superior por acaso. Estava em casa ouvi falar do vestibular, fui fazer e na faculdade a gente sonha, a teoria é muito bonita e eu me empolguei e comecei a trabalhar como professora e prestei concurso do Estado, antes trabalhei como contrato e depois prestei concurso do Estado e passei, prestei concurso no município de Cachoeira Dourada e passei, prestei concurso na prefeitura e passei e estou trabalhando. Comecei já assim com outras experiências.

Entrevistadora: Qual é a sua formação?

Professora 2: Eu fiz pedagogia e depois eu fiz a parcelada de geografia e antes de fazer a parcelada eu fiz especialização em Educação.

Entrevistadora: Você começou na Escola de Ensino Médio e Depois foi para a Escola de Ensino Fundamental. Como isso ocorreu?

Professora 2: Primeiro a Escola de Ensino Médio era uma escola grande, que a gente tinha um universo completamente diferente. Trabalhava com o Ensino Médio, eram varias turmas da mesma série em um ano, então o seu trabalho acabava sendo menos, menor no sentido de que você elaborava para um primeiro ano e você tinha várias turmas de primeiro ano. A estrutura da escola, o espaço físico da escola, a questão de material o suporte que a gente recebia, ele era bom, ele era bacana. Agora a outra escola, a de Ensino Fundamental: ela é menor, então você tem que se desdobrar porque para você ter carga. Eu tenho carga mínima, eu tenho várias turmas, eu tenho 6º, 7º, com história e geografia, eu tenho um 1º ano e 2º ano com sociologia, então são 14 aulas que eu tenho que me desdobrar muito no planejamento, na elaboração de provas, na elaboração de trabalho, são várias disciplinas, pois você tem que sair picando.

Entrevistadora: Você percebe diferença no currículo de uma escola Regular para uma escola de Tempo Integral?

Professora 2: Não, pra mim é o mesmo currículo, a não ser a parte do vespertino que os meninos vão lá, mas eu não conheço, então não sei explicar, mas enquanto a turma de manhã é igualzinho, não tem diferença nenhuma.

Entrevistadora: A escola de Ensino Fundamental faz parte do programa Mais Educação, são oficinas?

Professora 2 : É a tarde tem as oficinas. De manhã é normal. Igualzinho ao dito regular

Entrevistadora: Então a proposta mesmo é a questão das oficinas a tarde?

Professora 2: Só isso.

Entrevistadora: E como é a estrutura da escola? Como os alunos se movimentam? O refeitório? Como é?

Professora 2: A estrutura é a mesma, não que ano foi construída aquela escola, mas a estrutura é a mesma. O refeitório era uma área livre que tinha entre a cantina, a secretaria e a sala dos professores, um espaço minúsculo em que colocaram mesas e cadeiras, as cadeiras que são as cadeiras das salas de aula que foram remanejando e trocando algumas e são essas cadeiras reformadas que estão lá na condição de refeitório. O pátio é o mesmo, a quadra é aberta, não tem cobertura e nem nada, o espaço é o mesmo.

Entrevistadora: Você percebe diferença nesta escola, como você já trabalhou em escola regular, pra uma escola regular?

Professora 2: É a mesma coisa, a única coisa que acrescentou é as oficinas que as crianças tem à tarde. O espaço é o mesmo, é a mesma sala de aula que eles ocupam de manhã que vão ocupar à tarde, eles não tem outro espaço para ocuparem.

Entrevistadora: E a questão dos alunos, do interesse dos alunos, você percebe diferença entre uma escola de tempo regular e essa de Tempo Integral?

Professora 2: Não, eu acho que os alunos da escola de tempo integral, eles são..., tem alunos que a gente percebe a descrença, a apatia, tem alunos que fica assim ai eu queria tanto ir para

uma escola que não tivesse que ficar preso o dia inteiro então assim eu não acho que.... Eu acho que são poucas crianças que se sentem confortáveis naquele ambiente.

Entrevistadora: E o número de alunos?

Professora 2: Muito elevado. São muitas crianças por sala. Eu trabalho no ensino fundamental segunda fase, é um número de alunos excessivo por sala de aula, o espaço não comporta.

Entrevistadora: O que você acha que o pai ao colocar a criança numa escola em tempo integral ele pensa? Ele tem consciência que não tem estrutura? Que é muito o número de alunos por sala?

Professora 2: Eu acho que hoje os pais colocam os filhos em escolas de tempo integral: alguns, para diminuir o custo, porque lá essa criança vai tomar o café da manhã, lá ela vai almoçar, tomar o lanche da tarde, por uma questão de conformismo, acham que lá a criança está segura, outros porque querem trabalhar, mas eu não acredito que ninguém esteja pensando em formação formal de filho em escola de Tempo Integral.

Entrevistadora: A história, você trabalha com a história e com outras disciplinas e quem trabalha em história quer ela realmente desperte esse aluno. Como você vê as aulas de história? Tem algum diferencial?

Professora 2: Olha, só se for na metodologia que o professor queira aplicar pra fazer com que mude esse olhar. Mas mudar o olhar é tão complicado, porque não depende só de você, tem que ser um contexto, teria que ser...

Entrevistadora: Tem mais número de aulas nessas oficinas? Tem alguma coisa de história?

Professora 2: Não só língua portuguesa e matemática. Só, nada de história, eu desconheço em história e geografia, a não ser que tenha em outras disciplinas, mas eu desconheço.

Entrevistadora: Então a prioridade é português e matemática?

Professora 2: E eu acredito que é quase como um reforço.

Entrevistadora: Então funcionaria como uma oficina de reforço?

Professora 2: Eu acho que sim, eu desconheço, não posso afirmar, mas pelo que eu tenho visto, ouvido, os comentários, eu acho que ela entra mais como reforço.

Entrevistadora: E com relação às avaliações? Não tem modificação nenhuma de uma escola normal?

Professora 2: Não, nenhuma. É a mesma coisa.

Entrevistadora: E os cursos? Vocês não passam por cursos? Por ser uma escola de tempo integral vocês tem cursos?

Professora 2: Nunca. Bom. Estou lá desde o início do ano e nunca ouvi falar, eu pelo menos nunca fui convidada a participar de nada. Eu venho de uma regular normal e é a mesma coisa, a minha percepção é a mesma, a única coisa que eu sei é que as crianças vão ficar lá até de tarde e mais nada.

Entrevistadora: Muito obrigada professora 2.

Professora 2: Disponha.

Professora 3. **Entrevistada por Maria Estela Gonçalves Cardoso.** Itumbiara. Brasil. 17/06/2015.

ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA 3 EM ITUMBIARA DIA 17.06.2015 À PESQUISADORA MARIA ESTELA GONÇALVES CARDOSO.

Professora 3 – professora efetiva da rede Estadual de Ensino, licenciada em História.

Entrevista com professora 3: 1ª Parte

Entrevistadora: Olá Professora 3 me conte um pouco da sua experiência na educação.

Professora 3: É, a minha experiência, ela começou em 2001, eu comecei a minha vida de professora no Colégio Polivalente. Depois eu trabalhei também no Colégio Ermelindo, trabalhei na escola Estadual na época, hoje acho que é Colégio Damores e, sempre com as aulas de história. Então a partir da chegada dessa implantação da escola de tempo integral, nós vivemos momentos assim de grande insegurança, porque na verdade nós não tínhamos uma garantia como isso ia ser como isso ia acontecer. Então a equipe representante do governo do estado, representantes da subsecretaria aqui. Chegou, nos comunicou, e foi assim, um período bastante sofrido para a gente porque nós não tínhamos assim, nós buscávamos alguma garantia, segurança e isso não foi apresentado. Depois nós fomos fazer uma capacitação em Goiânia, é onde tivemos maior conhecimento das bases, dessas metas que a escola tem que cumprir, da forma que dever ser trabalhado, a pedagogia da presença, os pilares que ela é amparada. E pra nós assim, continuou esse processo de adaptação, esse processo que também até então nós não conhecíamos como seria a nossa grade a nossa carga horária a nossa lotação. Então eu acho assim, que até que houve um assentamento assim pra nós, uma adaptação foi bastante sofrido. Tudo muito novo eu acho que tanto os gestores que aqui estavam, tudo que chegava era muito novo, a forma de trabalhar era muito nova e toda a equipe sentiu muito isso. E com relação também assim que acaba que disciplinas afins: no 1º e 2º anos eu tive que trabalhar com filosofia que pra mim assim, trabalhando nas três séries de ensino Médio foi algo novo, que eu tive que ir atrás, que esforçar que tentar fazer o melhor trabalho, agora esse ano eu tive também que estar aí com sociologia que é outra disciplina de áreas afins e isso sabe.

Entrevistadora: Esse projeto é novo e foi implantado?

Professora 3 – A escola de tempo Integral, já vem com sua história no ensino fundamental, pras séries iniciais, e aí eu acredito assim que foram pegando de Pernambuco que lá teve uma experiência que foi pioneira no país que tinha dado certo. Então pegaram esse modelo de Pernambuco, baseado na experiência deles lá e tá implantando. E segundo o que nos foi apresentado dentro desse projeto, depois que nós começamos né a passar por esse projeto de adaptação do que foi proposto baseado no modelo de Pernambuco, mas também fazendo várias adaptações é tornando o modelo nosso um tanto diferente também, com relação aos investimentos, com relação as OSs (Organizações Sociais) que lá emparravam essas escolas. Então eu considero que ainda está em num processo de adaptação, devido a mudanças também no governo, têm mexido muito nesse projeto.

Entrevista com professora 3: 2ª Parte

Entrevistadora: Bom dia Professora 3. Nós vamos conversar um pouco sobre a sua experiência na escola antes na Educação e depois da educação integral.

Professora 3: Eu comecei na Educação, a gente já está numa caminhada há vários anos. e com relação a essa comparação do ensino regular com o ensino integral, as mudanças, elas acontecem lentamente, isso é o que a gente percebe porque o número de aulas, embora a escola esteja em Tempo Integral, o número de aula de história ele é o mesmo então com relação aos conteúdos que são extensos a gente não consegue uma mudança expressiva pela quantidade do número de aula.

Entrevistadora: O currículo. Mudou alguma coisa?

Professora 3: O currículo, ele continua o mesmo, não houve mudanças nesse currículo referência que a gente segue, é o mesmo da escola de tempo regular e as mudanças assim que eu considero é a condições nossa mesmo de estar dentro dessa escola com uma proposta diferenciada em termos de atitudes, relacionamento e esse diferencial também é para nós com relação ao preparo das aulas, que embora nós tenhamos o mesmo número de aulas o que faz a diferença é essa condição da gente estar inserido numa tecnologia melhor, por estarmos aqui dentro da escola, com uma proximidade maior dos alunos com uma percepção maior de como inserir essas tecnologias que estão ao alcance né.

Entrevistadora: Explica como é esse projeto da Escola Integral.

Professora 3: O projeto de Escola em tempo Integral ele é amparado na pedagogia da presença, que seria né essa proximidade entre o docente e o discente né assim, então, é baseado nessa proximidade, baseado nas relações humanas e focado no aprendizado, na condição desse aluno de seguir a sua vida acadêmica ou voltada para o mundo do trabalho, mas é um projeto bastante humanizado. Tem os prós e os contras. A questão assim do projeto, a gente sente que é algo extremamente bom, agora os contras é a falta de investimentos. Porque acaba por não haver a quantidade de investimentos que deveria ter, as condições que quando se veio implantar esse projeto foi sugerido pra nós uma série de quesitos que haveriam e que na verdade não aconteceram como foi apresentado. A primeira proposta né, ela foi sofrendo modificações de acordo com a falta de investimento por parte do governo, então assim, as modificações, elas acontecem de acordo com o interesse, com o jogo de interesses. Não tem investimentos, não tem aquela proposta que foi apresentada para nós inicialmente. A proposta de implantação, ela aconteceu por uma decisão que veio de cima para baixo.

Entrevistadora: E com relação ao material aqui na escola, material para o ensino de história diferenciado, você tem muito material, ou tem limitações?

Professora 3; Tem limitações, assim eu considero que comparado a tempos atrás de o tempo que eu trabalhei no ensino regular, a carência de materiais que a gente enfrentava, hoje nós temos uma condição melhor relacionado a materiais. Então hoje nós precisamos de algum material, quando a gente apresenta, dentro das limitações, pois é lógico, eu também não vou pedir algo que eu poderia almejar apresentar dentro de uma aula que eu sei as condições, a gente conhece as condições, é isso que eu quero colocar, mas dentro das limitações os materiais que a gente pede como uma montagem de apostila, uma xérox, uma lista de exercício né, e materiais assim diferenciado que a gente tem utilizado dentro do ensino de história tem sido de utilizado muito assim a questão do cinema, a gente tem amparado assim os conteúdos dentro dessas aulas com essa mídia e alguns documentários e o uso de slides onde a gente pode estar explorando né imagens que é bem sugestivo para que essas aulas fiquem mais atrativas e temos alguns jogos também.

Entrevistadora: Por parte dos alunos você vê uma motivação maior dentro da aula de história nesse modelo? A adesão desses meninos, o interesse deles nas aulas.

Professora 3: Olha, aí fica assim, fica algo assim que acaba sendo dividido. Tem uma parte de alunos que a gente consegue atingir essa meta. A gente percebe que eles se interessam que eles questionam que eles participam realmente das aulas assim com gosto maior. Têm também, eu não posso negar que tem também uma parte que não se interessa e que a gente não consegue atingir.

Entrevistadora: O número de alunos da escola é uma coisa que mudou muito do regular para o Integral. Como você vê isso?

Professora 3: Esse é um ponto que favorece que torna assim favorável pra gente trabalhar, porque como é um número melhor do aluno então facilita um pouco esse trabalho do ensino principalmente de história que você tem que estar falando né, é uma disciplina que você tem que falar muito. Que você tem que fazer o máximo para conseguir a participação dos alunos para que haja uma assimilação melhor dos conteúdos, principalmente inserindo a parte contemporânea também, fazendo paralelo com esses alunos. Então o número de alunos favorece esse trabalho para gente. Se fosse às vezes com as salas que a gente tinha com o ensino regular, bem mais numerosas seria mais complicado.

Entrevistadora: Você ministra só história?

Professora 3: História e Sociologia.

Entrevistadora: A escola tem uma diferenciação das escolas regulares?

Professora 3: A escola trabalha com disciplinas diversificadas. Os alunos tem uma grade dessas disciplinas e agente trabalha com essas disciplinas também. Eu trabalho com história, Sociologia, tem avaliação semanal porque toda segunda feira eles são avaliados, com as chamadas provas de blocos, que são divididas por etapa por blocos de disciplinas e por isso chama bloco, então tem bloco 1, bloco 2 e bloco 3 que vai fechar um ciclo e são dois e são dois ciclos no bimestre. Então uma das disciplinas diversificada fica sendo essa avaliação semanal, que nós professores dessa disciplina trabalhamos com uma turma, vamos orientar essa turma, acompanhar o rendimento deles nessas avaliações, porque também tem os simulados, as produções de texto, então a gente faz um acompanhamento geral com essas turmas, tem o estudo orientado que é uma disciplina que é focada para a compreensão da necessidade de ter um horário de estudo que aprende também, que quem é professor dessa disciplina a gente tem que fazer um acompanhamento com eles das técnicas de estudo, passar isso para eles, todas as técnicas de estudo, estar cobrando isso deles também dentro destas aulas, acompanhando, cobrando, assessorando naquelas dificuldades, então, estudo orientado é outra. E tem a disciplina eletiva que é uma disciplina que tem o foco de estar complementando esses conteúdos que são trabalhados em sala de aula e tem também o pós-médio.

Entrevistadora: Os alunos tem quantas aulas por dia Professora 3?

Professora 3: Nove aulas

Entrevistadora: Então são 45 aulas semanais?

Professora 3: São 45 aulas semanais e no caso duas de história e uma de sociologia. As aulas de história, devido à extensão dos conteúdos, elas são muito poucas.

Entrevistadora: E o mundo do trabalho, você vê uma competição com a escola de tempo integral? Com relação à permanência do aluno na escola.

Professora 3: Esse é um grande entrave da escola de tempo integral, a questão do número de alunos, ser mais reduzido, é pela ocupação desse jovem no mundo do trabalho, porque a família em sua grande maioria tem uma carência financeira que necessita que esse jovem contribua no seu orçamento familiar, então assim, esse é um dos pontos de dificuldades dos jovens permanecerem na escola, porque a família acaba dando a sugestão de tirar esse jovem para que ele possa ir para uma escola regular e num outro período ele já começar sua vida no mundo do trabalho pra contribuir com esse orçamento familiar, então muitas vezes o jovem quer permanecer, mas a família quer tirar, quer que ele trabalhe, precisa que ele trabalhe, que ele ajude, então acaba sendo essa cultura assim, um entrave com relação aos estudos e até aos sonhos desse jovem. É a falta de oportunidade.

Entrevistadora: Você acha que a história pode contribuir mais do que esta contribuindo?

Professora 3: Eu acho que pode. Eu penso que o ensino de história deveria ter uma ampliação de contribuição bem maior, eu acho que as condições para isso tem que melhorar, Pra que haja essa contribuição tem que melhorar, tem que ampliar o número de aulas, tem que ter mais investimento, mais condições de um trabalho mais voltado pra essa reflexão.

Entrevistadora: A Educação Integral nesse aspecto pode ajudar?

Professora 3: A Educação Integral, ela acaba por não haver essa mudança. Eu acho que fica preso ao número de aulas, porque como são poucas aulas acaba ficando no mesmo limite do que estava no ensino regular, porque o currículo é o mesmo e o número de aulas é o mesmo, o único apoio que pode se considerar seria as aulas de pós-médio que te acrescenta aí uma aula quinzenal, duas aulas quinzenais, que a gente através dessas aulas a gente tenta fazer uma ampliação, mas também tem que ser voltado para o vestibular, os conteúdos voltados para o vestibular e o ENEM.

Entrevistadora: Obrigada pela entrevista e até a nossa próxima.

Professora 3: De nada e espero a próxima.