



**AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL, A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER E O ENSINO DE HISTÓRIA.  
SCHOOLS OF FULL TIME IN BRAZIL, THE DEMOCRATIZATION THE KNOW AND THE TEACHING OF HISTORY.**

**RESUMO**

O projeto a ser desenvolvido tem como intenção entender o funcionamento da Escola de Tempo Integral CEPI- Colégio Estadual "Dom Veloso" de Itumbiara, investigar o desenrolar de suas atividades, as políticas públicas que a regem, qual é o seu papel social e sua atuação na cidade, tentar entender o seu funcionamento e como está sendo feito o ensino de história dentro desta instituição.

Hoje muito tem se falado sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil. Educação esta que tem como proposta a permanência dos alunos na escola por um período de tempo estendido, onde em sua maioria o aluno entra às 7h da manhã e sai às 17h da tarde, nesse ambiente faz todas as suas atividades.

Esse aumento de tempo teria como principal argumento a formação integral, seria um instrumento de mudança que atenderia às necessidades sociais e culturais dos cidadãos, uma escola que promoveria a inclusão social e que socializaria os saberes como direitos universais que possibilitaria a formação de um indivíduo mais consciente e crítico, um cidadão que compreendesse as nuances mais complexas do mundo onde está inserido.

Neste contexto se faz necessário uma análise do contexto histórico, político e socioeconômico do processo educacional brasileiro após a década de 1930 época da implantação das primeiras escolas de Tempo Integral no Brasil e entender como com seus discursos de ensino diferenciado, qualidade e formação de professores, adequação das estruturas dos prédios e aulas diversificadas e entender como isso está sendo vivido por professores e alunos.

**PALAVRAS-CHAVE** Ensino; educação; tempo integral.

**ABSTRACT**

The project to be developed is intended to understand the workings of the School of the State College Full Time CEPI- "Veloso Dom" Itumbiara investigate the conduct of its activities, the public policies that govern it, which is its social role and its performance in the city, trying to understand its functioning and how it is being done the teaching of history within this institution.

Today much has been said about the Full Time Education in Brazil. This education that proposes the students stay in school for an extended period of time, where mostly the student enters at 7 am and leaves at 17h afternoon, this environment makes all its activities.

This would increase the time as the main argument in full training would be an instrument of change that would meet the social and cultural needs of citizens, a school that would promote social inclusion and to socialize the knowledge as universal rights that would allow the formation of an individual more conscious and critical, a citizen who understands the complex nuances of the world where he belongs.

In this context an analysis of the historical, political and socioeconomic context of the Brazilian educational process is needed after the 1930 time of deployment of the first schools of Full Time in Brazil and to understand how their discourse of differentiated instruction, quality and training of teachers, adequacy of buildings and structures of varied classes and understand how it is being experienced by teachers and students.

**Keywords:** Education; education; full time



Assim como um artesão que valoriza e se satisfaz com o seu trabalho este projeto pretende discutir as escolas de Tempo Integral, a democratização de ensino que ela propõe, o lugar da história, o fazer histórico e principalmente o papel do historiador que muito tem a contribuir para todas as áreas do saber, e que de acordo Durval M Albuquerque Júnior (2009), que se dedica a reciclar as variantes daquilo que já aconteceu e se propõe a partir da pesquisa minuciosa trazer à vida versões do passado que depois de examinadas podem trazer sentido para angústias do presente.

Pesquisar a escola de tempo integral na cidade de Itumbiara e o desenrolar de suas atividades, as políticas públicas que a regem e qual é o seu papel social e sua atuação é tentar exercer esse papel de historiador e entender o seu trabalho é propor-se a pensar em como diz Marta Abreu “...um retorno do ‘eu’ e da subjetividade como critério de legitimação dos discursos sobre o passado” . (ABREU, 2007 p.35).

Essa proposta espera dialogar com vários autores e com o uso de diversas fontes tanto orais quanto escritas e almeja com o debate entre as várias memórias e teorias estabelecer interessantes conclusões a respeito das escolas de Tempo Integral, de suas práticas sociais e como está sendo oferecido o ensino de história nessas instituições. Pretende confrontar todas essas práticas dentro da perspectiva da Educação Histórica mapeando realidades do Ensino de História nesse contexto.

Essas reflexões pretendem discutir a respeito da construção da Consciência Histórica. Esse processo é que valida o ofício do historiador que é descrito como um trabalho meticuloso e mais cuidadoso a todas as partes sem a ansiedade com a verdade total. (BARCA, 2001).

É um trabalho que visa principalmente compreender esse fazer acadêmico que parte de um lugar social para uma prática científica que produz reflexão e pesquisa e resulta num produto escrito que é apreciado por um determinado grupo. Segundo Michel de Certeau *trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras.* (1972 p.79)



Um projeto de ensino que tem raízes no Brasil no período de 1930 a 1936 com a criação de Escolas de Tempo Integral feitas na Bahia por Anísio Teixeira. Projeto esse que foi discutido por Ester Buffa e Nosela e que apresenta a seguinte indagação “...é preciso pôr as crianças na escola e agora o que vamos fazer com elas?”(BUFFA, 1991 p.76). Para responder à esta pergunta Anísio Teixeira acreditava na criação de uma escola onde o aluno tivesse uma formação completa e atividades diversificadas. (SANTOS, 2008 p 21).

Essa é uma das muitas inquietações que me impulsionaram na tentativa de compreender a dinâmica das escolas de tempo integral em Itumbiara e principalmente entender como se tem realizado o ensino de história e se esse ensino tem contribuído para a formação de indivíduos críticos que realmente formem uma consciência histórica e que tenham condições de conhecer e mudar o meio onde vivem e se essa escola verdadeiramente tem promovido uma democratização no ensino. “Mudanças educacionais que modifique um histórico de um país onde a educação tem resquícios de autoritarismo e elitismo.” (BUFFA, 1991, p.64).

Interesso-me no estudo do suporte político e econômico que foi dado às escolas para promoverem a mudança para instituições que ofereçam essa educação integral, pois a teoria dos discursos de ensino diferenciado, qualidade e formação de professores, adequação das estruturas dos prédios para maior conforto dos alunos, aulas diversificadas, nem sempre tem correspondido à prática. Ester Buffa aponta essa dicotomia entre política e a prática educativa já na criação das primeiras Escolas de Tempo Integral quando os idealizadores do Manifesto da Escola Nova ancorados nos ideais da Revolução de 1930 ansiavam por mudanças políticas, econômicas e sociais no país, mas perceberam que o foco do governo não era bem a educação. Segundo Ester Buffa (1991, p.66)

Em termos histórico 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.

Nesta conjuntura é necessário uma análise do contexto histórico, político e socioeconômico do processo educacional brasileiro na implantação das escolas de Tempo Integral



no Brasil, que surgiram em um período que, segundo José Carlos Libâneo, foi inicialmente pensada para atender ao capitalismo emergente do cenário brasileiro onde o governo programou algumas ações com o objetivo de organizar um plano educacional. (LIBÂNEO, 2008).

E para ter a dimensão de como essas ações educacionais estão sendo implementadas é também imprescindível conhecer a organização curricular e o ensino de história que é ministrado nessas escolas de tempo integral e entender se ele se identifica com um ensino tradicional ou se, de acordo com Edgar Morin, seja um ensino que seja capaz de situar o ser humano no universo, onde centrado na condição humana ele possa responder às questões que remetem à sua posição e importância na sociedade. (MORIN, 2011, p.43)

É muito importante analisar como estão atualmente organizadas essas Escolas de Tempo Integral e apontar soluções que contribuam para a melhoria do ensino de história. Segundo Michel de Certeau é a partir do presente e das inquietações do historiador sobre esse presente que aquele, por meio de mediação de atividades técnicas, pauta a sua prática. Essa prática gera problematizações e reflexões de situações conflitantes com o objetivo de encontrar possíveis soluções.

É nesta perspectiva que o trabalho científico a ser realizado assume uma especial importância, pois, espero ao refletir sobre as políticas que regem o ensino de história nas escolas de Tempo Integral lançar novas luzes a esse debate com o propósito de como expõe Isabel Barca (2001 p.23) “*uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado*”.

Hoje muito tem se falado sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil. Educação esta que tem como proposta a permanência dos alunos nas escolas por um período de tempo estendido, onde em sua maioria o aluno entra às 7h da manhã e sai às 17h da tarde, nesse ambiente faz todas as suas atividades físicas, intelectuais e até as suas refeições. Esse aumento de tempo em que o aluno permanece na escola tem como seu principal argumento sua formação integral como cidadão e visaria segundo José Carlos Libâneo:



“ o atendimento às necessidades sociais e culturais da população, sobretudo as referentes à inclusão social, requer uma escola de qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte, enquanto direito universal”.(2008, p.25)

A criação dessas escolas não pode ser entendida apenas como a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, esse tempo precisa ser bem planejado. Como dizia Anísio Teixeira deveria ser um ensino 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 educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”* (TEIXEIRA, 1959 p.73, p. 78-84) porque se somam a essa ampliação de tempo multi-fatores, dos educacionais - ao gerir mudanças pedagógicas - e curriculares, passando para os sociais e econômicos.

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 filosófica está apoiada em Maria Cândida Morais (2007) quando ela retrata 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 a 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. (DELORS, 1996)

Nesse contexto proponho um estudo com professores que trabalham na educação para investigar como estão funcionando as escolas de tempo integral e como está sendo ministrado atualmente o ensino de história. Beatriz Sarlo aponta em sua obra que o presente é o gatilho que traz ao nosso conhecimento as situações e as conjunturas econômicas, políticas e sociais do nosso passado (SARLO, 2007 p.10).



Essas mudanças econômicas, políticas refletem diretamente nas políticas sociais e nas políticas educacionais como é discutido no livro Geraldo Horn quando explica 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. Destaca também a importância do currículo no mundo do trabalho.

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 p. 47)

Essa perspectiva de controle do saber através do tempo nos currículos é um importante ponto de análise ao meditarmos sobre o ensino de história e sua prática e quais as principais implicações desse tipo de ensino estar sendo oferecido. Nesse contexto serão importantes as entrevistas, pois elas suscitarão informações que poderão ser confrontadas com outras que agregam memórias e como Beatriz Sarlo problematiza: *“nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstrução que não coloque em seu centro os direitos da lembrança...”* (SARLO, 2007, p.9)

Nesse diálogo é interessante a concepção de memória trazida por Edgar Morin no livro: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* onde o autor trabalha o conceito de erro e ilusão ao lidar com as memórias, ele apresenta as nuances que ocorrem ao processo de lembrar, que consciente ou inconscientemente está sempre em reconstrução, ora embelezando ora omitindo fatos ocorridos. (MORIN, 2011), e também Marta Abreu que ao analisar o dever da memória afirma: *“o dever da memória, a obrigação de permanentemente lembrar-se dos feitos realizados como condição de encontrar um lugar no presente* (ABREU, 2007, p.26)

Dentro da reflexão a respeito de qualquer tema histórico as narrativas numa perspectiva de história oral são muito importantes, Beatriz Sarlo adverte que a reconstrução das visões do passado é subjetiva, mas aponta que esse trabalho deve ser feito não numa perspectiva de transformar a memória em um ícone da verdade como ocorre na produção midiática, mas deve



ser realizado de modo a considerar sua dimensão subjetiva o que ela chama de “*guinada subjetiva*”. (SARLO, 2007)

Com a teoria da guinada subjetiva Beatriz Sarlo dialoga em termos de confluência com Edgar Morin quando ele afirma: “*O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser para a educação um princípio e uma necessidade permanentes.*” (MORIN, 2011 p.29). Essas reflexões são muito importantes pois, lembrar é importante, mas desconfiar, analisar, entender e principalmente racionalizar é segundo Morin a melhor proteção contra o *erro e a ilusão* que o processo de lembrança pode induzir, seja eles mentais, intelectuais ou racionais.

Nesse sentido pretendemos discutir como o ensino de história tem contribuído para que as propostas de uma educação integral se cumpra. Para essa análise foi delimitado um espaço de pesquisa que consiste no CEPI - Colégio Estadual Dom Veloso de Itumbiara que fazem parte desse modelo educacional.

É neste contexto que levantamos questionamentos a respeito das escolas de tempo integral inicialmente idealizada por Anísio Teixeira e se atualmente tem o mesmo ideal. Se essas escolas de tempo integral visam realmente democratizar o ensino público brasileiro e que tipo de formação deveria ter o professor que atua ou irá atuar nessas escolas de educação tempo integral. Pretende também entender as políticas que estão pautando essa implantação. Se foram feitos investimentos nas estruturas das escolas que aderiram ao programa e como tem sido o ensino de história e como ele tem contribuído para o despertar da consciência histórica do indivíduo e colaborado para a sua formação crítica e integral.

Assim, nosso objetivo é o de estudar a Escola de Tempo Integral CEPI- Colégio Estadual “Dom Veloso” da cidade de Itumbiara em Goiás, seu contexto histórico, político e social. Entender como ocorre o ensino de história nessa instituição e analisar como ela tem contribuído para a democratização do ensino. Buscando também investigar quais as propostas difundidas por Anísio Teixeira para a democratização do ensino com a implantação de escolas de período integral a partir da década de trinta; entender as políticas educacionais que regem o ensino brasileiro e se



elas contribuem para que o ensino ofertado contribua para a permanência da diferenciação social; analisar quais as diferenças existem no ensino de história nas escolas de Tempo Integral e nas escolas com ensino seriado e entender o que os professores pensam sobre a Educação de Tempo Integral na cidade de Itumbiara.

A educação brasileira foi forjada, assim como toda a história da humanidade em relação à educação e a cultura, num sistema que visa a manutenção do controle político, social e econômico. Segundo Sandro Souza:

“... 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 tornassem 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 são as pessoas que são formadas pelo ensino público brasileiro e impedidas pelo próprio sistema a ter uma educação onde se priorize a igualdade de direito dos indivíduos, ela simplesmente reforça estruturas já arraigadas.

Antes de 1930 ocorreram algumas reformas na educação, mas essas não alteraram significativamente o padrão educacional de manutenção de poder, apesar de o ensino superior já estar em pleno vigor no Brasil a grande maioria das pessoas estavam alienadas do processo educacional e por isso mesmo desconheciam até mesmo a forma de se escrever o seu nome. Segundo Sérgio Buarque de Holanda (2004) a sociedade brasileira teve uma educação mal constituída, desde suas origens houve uma segregação das classes dominantes para com as classes dominadas.

Após a Revolução de 1930, temos então uma nova reformulação na política educacional do país, centrada nas ideias de vários educadores entre os quais Anísio Teixeira, que foi o fundador da primeira escola de tempo integral... Anísio Teixeira em todos os momentos defendeu uma escola pública democrática e que gera democracia. (MOLL, 2012).





Esse novo fluxo de ideias defendia 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 e que segundo Maria Isabel Moura Nascimento [et al.] no livro *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* (p. 133), já pontuava que:

“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”.

Inicia-se assim um grande número de discussões e debates a respeito da democratização do ensino e longe de ser um debate homogêneo o tema educação aparecia sempre como o alicerce do processo revolucionário, mas as suas ideias e sua prática encontraram vários obstáculos de grupos sociais dominantes que eram contra reformulações que trouxessem como resultado uma diminuição de desigualdades (SAVIANI, 2008, p. 222).

Esses ideais foram colocados em prática com o funcionamento da primeira escola com tempo ampliado, a primeira escola de tempo integral do Brasil com uma nova metodologia e nova didática onde prevaleceriam as atividades lúdicas que gradativamente se tornariam mais sérias, partindo para a formação de um estudante mais responsável que com o tempo se preocuparia mais com a sua formação acadêmica. (PEREIRA & FORACCHI, 1985).

Essa proposta de ensino que tem raízes no Brasil no período de 1930 a 1936 com a criação de Escolas de Tempo Integral é discutidas por Ester Buffa que apresenta a seguinte indagação no livro *Educação Negada “é preciso pôr as crianças na escola e agora o que vamos fazer com elas?”* (BUFFA, 1991 p.76). Para responder a esta pergunta Anísio Teixeira acreditava na criação de uma escola onde o aluno tivesse uma formação completa e atividades diversificadas (ABREU, 2008 p 21) .

Temos então nesse período uma nova reformulação na política educacional do país, com projetos novos como os colocados em prática com o funcionamento da primeira escola com



tempo ampliado, a primeira escola de tempo integral do Brasil com uma nova metodologia e nova didática onde prevaleceriam as atividades lúdicas que gradativamente se tornariam mais sérias, partindo para a formação de um estudante mais responsável que com o tempo se preocuparia mais com a sua formação acadêmica (PEREIRA & FORACCHI, 1985).

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 o foco e a discussão a respeito da educação muda de foco pois a mudança política e a repressão política irão por fim ao primeiro grande debate sobre a educação no Brasil (BUFFA, 1991).

Isso ocorreu porque essas ideias e práticas revolucionárias não foram compartilhadas por todos os setores da sociedade sendo que encontraram vários obstáculos de grupos sociais dominantes que eram contra reformulações que trouxesse como resultado uma diminuição de desigualdades. (SAVIANI, 2008, p. 222)

Com o Golpe do Estado Novo e posteriormente com a ditadura militar a educação deixa de ser o centro do pensamento, muitos pensadores são obrigados a deixar de lado suas propostas e então essa proposta de Escolas de Tempo Integral se torna experiências isoladas pois, como aponta Ester Buffa: *“A educação não está problematizada no país; está submersa, imóvel na transformação social...”* (1991, p.82)

A única problematização educacional discutida é a criação dos Sistemas S de educação para a formação de mão de obra, a ênfase recai na educação profissional e sempre no campo educacional um projeto sempre é pensado de acordo com as condições sociais e econômicas do país, mas sobretudo é pautada na vontade políticas dos períodos históricos (LIBÂNEO, 2008).

A leitura de Horn ajuda a compreender como o currículo contribui para o acirramento e a perpetuação dessas desigualdades à medida que determina quais são os saberes pertinentes para determinado grupo ou o que não deve ser estudado à medida que são definidos os conteúdos que serão contemplados na educação brasileira (HORN, 2009).

Além da política a economia também exerceu um fator de grande controle no planejamento da educação brasileira, pois a demanda de ensino sempre foi controlada pela organização de recursos e financiamentos e muitas vezes projetos que são bons não passam do papel ou são implantados de forma inadequada simplesmente pela falta ou pela má aplicação dos recursos (ROMANELLI, 1993).

Após a redemocratização do país retorna novamente a discussão da educação integral, e muitas escolas ampliam a sua jornada de tempo se tornando escolas de tempo integral numa perspectiva marxista por arquitetar o ser humano na sua totalidade, por isso mesmo elaborar diferentes estratégias que considerem as suas múltiplas competências e habilidades (BRASIL, 2013).

A partir da década de 90 esse processo passa por novas discussões quando o governo federal fomenta uma série de leis que procuram favorecer a implantação do ensino de tempo integral no país. Tendo como marcos legal desde a LDB (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) até as mais atuais como: Plano de Desenvolvimento da Educação (2002), o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007) Como aponta Ester Buffa estas novas leis, principalmente na LDB – *“destacam-se importantes elementos novos, essencialmente sintetizados nas organizações político-reivindicativas do conjunto dos educadores* (BUFFA, 1991, P.176).

Essa experiência do Ensino de Tempo Integral ocorre numa fase que se buscou concretizar concepções de estado-nação e incide numa grande linha evolucionaria da formação social e da identidade nacional e nem bem se iniciou e, foi interrompida pela ditadura militar e somente retomada após o seu final, nesse meio tempo priorizou-se a educação técnica (NASCIMENTO, 2007 p. 126).

Essa falta de uma política pública contínua e articulada com a realidade é um grande prejuízo para um país que não se preocupa com a implementação de uma política educacional universal, que se sobrepusesse à troca de partidos e se preocupasse com a formação universal do



ser humano. Segundo Maria Cândida Morais (2007) no livro Paradigma Educacional Emergente, os resultados educacionais brasileiros estão refletindo a falta de uma política educacional que sempre está em mudanças dependendo da rotatividade de partidos políticos, com isso está sempre desarticulada e fomenta os baixos índices educacionais.

Essa desarticulação quanto às políticas educacionais e os seus maus resultados têm feito atualmente o governo empreender esforços na implantação de programas que contemplem a educação, especialmente as escolas de Tempo Integral. No ensino fundamental uma prova disso é a grande demanda de escolas que aderiram ao programa “Mais Educação”. Segundo Moll (2012), “o programa Mais Educação promove o encontro do tempo presente com a instalação do sistema escolar no Brasil, com suas condições históricas, econômicas, socioculturais, geográficas”.

Na prática a implantação tem encontrado várias entraves, dificuldades, entre as quais está a falta de investimentos ou o mau uso das verbas. Outra dificuldade está no fator social, atrelado à desvalorização dos educadores e a sua formação.

Para Patto (2005, p.25)

“o investimento em educação escolar pública sempre esteve muito aquém das necessidades num país de grande população de crianças e jovens. Com isso, desvalorizam-se os educadores, não só pelo nível da formação que lhes é oferecido, mas também pelo salário que recebem”.

Mas antes de tudo é preciso investigar com os professores de história se esse ensino está sendo empregado para a construção de um indivíduo com consciência histórica e que seja consciente do mundo onde está inserido. Por isso é fundamental uma verificação de como está sendo ministrado o ensino de história nessas escolas de Tempo Integral. *“toda afirmação deverá ser comprovada, ou seja, a história só é possível respaldada em fatos.”* (PROST, 2009, p.56)

Espera-se que, nessas escolas de tempo integral, os alunos se tornem coparticipantes de sua formação, através do protagonismo juvenil, eles seriam o ponto central do processo educativo, sendo corresponsáveis pela sua aprendizagem. Dessa maneira teríamos alunos mais interessados e participativos, e os métodos estariam mais de acordo com a realidade social e familiar.



Otaíza de Oliveira Romanelli, retrata bem ao dizer 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 (1993, p. 23).

Para que isso aconteça é muito importante que o ensino de história aconteça, numa proposta de educação histórica, para dar voz ao aluno, e entender o que ele tem como conhecimento para aprimorar sua consciência, é o que Marta Abreu em seu livro *Cultura política e leituras do passado* analisa quando diz *“Reconstruir possibilidades dessa convivência em comum significa necessariamente dar voz ao silenciado, como ato de elaboração do vivido e condição de produção de presentes e futuros”* (ABREU, 2007, p.37).

Dar voz ao silenciado é possibilitar soluções que contribuam para a melhoria do ensino de história pode ser uma das soluções para que o indivíduo como sugere Edgar Morin *“favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral”* (MORIN, 2011 p.37).

É importante buscar respostas para contribuir com resultados satisfatórios que possam contribuir para a melhoria no ensino de história. E como afirmava Antoine Prost em seu livro *Doze Lições de História*. *“O historiador não exige que as pessoas acreditem em sua palavra, sob o pretexto de ser um profissional conhecedor de seu ofício – embora esse seja o caso em geral -, mas fornece ao leitor a possibilidade de verificar suas afirmações”* (PROST, 2008, p.35).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos: o historiador como artesão das temporalidades**. Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, Ano 4, Nº19, Rio, 2009 [ISSN 1981-3384]

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, Porto, III Série, Vol. 2, 2001, pp.013-021.

BUFFA, Ester. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez. 1991)

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Educação Integral e Integrado**. Goiânia: UFG, 2003. p.59.



CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

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](http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez. 2008.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª. Ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

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

MORAIS, Maria Cândia. **Paradigma Educacional Emergente**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

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. – (Coleção memória da educação)

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005.

PEREIRA, Luiz Pereira & FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1985.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil:1930/1973**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p.23.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007

SANTOS, Flávia Freitas Fontany dos. **Anísio Teixeira: Uma Concepção de Educação Integral em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: UFRJ Centro de Ciência Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação e Mestrado em Educação, 2004.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção memória da educação)



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 ISSN:1676-2584.<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/issue/current>>Acesso em 05 mai. 2014.