

# TEMPO DE ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Valéria Limonta<sup>1</sup>

Jéssica França Dias<sup>2</sup>

Comunicação oral

GT Didática, Práticas de Ensino e Estágio

## Resumo

Este trabalho apresenta e problematiza questões a respeito do tempo escolar, currículo e ensino nas escolas de tempo integral. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico, onde se busca identificar, por meio dos procedimentos da observação participante e da entrevista semiestruturada, como as escolas de tempo integral têm organizado o currículo e o ensino. As reflexões aqui apresentadas são fruto de uma pesquisa em andamento em seis escolas públicas de tempo integral de Ensino Fundamental em dois municípios do estado de Goiás. Entende-se que está em construção em nosso país um projeto de educação integral e escola de tempo integral como política pública concomitantemente ao desenvolvimento de programas e projetos isolados em diferentes estados e municípios. A ampliação do tempo de escola tem sido entendida em documentos legais, programas e projetos como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica, o que demanda da escola a ampliação de suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares. Defende-se neste trabalho uma concepção de ampliação do tempo de escola baseada na articulação pedagógica do aumento da jornada diária escolar, da escolarização em ciclos e do Ensino Fundamental de nove anos, entendendo que esta concepção permite uma organização curricular e didática que repercute positivamente na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A permanência por mais tempo na escola e o redimensionamento dos tempos da aprendizagem individual são aqui compreendidos como consequência de um projeto de educação e desenvolvimento das crianças e jovens, os tempos de escola e de aprendizagem se inter cruzam, se alteram e se ampliam porque é necessário mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Tempo de escola. Ampliação da jornada escolar. Escolarização em ciclos. Ensino Fundamental de nove anos.

## Introdução: A escola de tempo integral como objeto de pesquisa

A ampliação do tempo de escola tem sido entendida em nosso país como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica em que vivemos, o que torna a escola, aos olhos da sociedade, uma instituição que precisa ampliar suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares. Essa ampliação de funções e tarefas demanda

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora da Faculdade de Educação da UFG no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: sandralimonta@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFG, especialista em Educação Integral/Integrada pela UFG, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. E-mail: jetonts@gmail.com

mais tempo *na* escola e *de* escola, principalmente para as crianças e jovens das escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

No entanto, é preciso planejar cuidadosamente e avaliar o processo de ampliação do que neste trabalho denominaremos de *tempo de escola*, processo já em andamento em ritmo acelerado, para que a ampliação deste tempo de escola não seja um fim em si mesmo e nem leve a escola a se tornar uma instituição total, isolada das outras instituições e a única alternativa para uma sociedade onde os adultos encontram sérias dificuldades em cuidar, proteger e educar as crianças e jovens. Há mais de duas décadas, Arroyo (1988) já nos alertava para a necessária reflexão sobre a ampliação do tempo de escola e a ideia de educação integral que começava a tomar forma no Brasil:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... (...) Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Uma das constatações mais importantes que nossa pesquisa nos permite fazer, confirmando a tese de Arroyo (1988) apresentada acima, é que o ensino dos conteúdos escolares e as demais atividades socioeducativas ofertadas pelas escolas de tempo integral podem facilmente ficar subsumidas a demandas das crianças e jovens que dificilmente podem ser resolvidas apenas na escola – questões referentes à alimentação, higiene, saúde, violência e comportamento social se destacaram em nossas observações.

Dessa forma, o tempo de escola ampliado pode não se destinar prioritariamente ao conhecimento e ao desenvolvimento. Para Libâneo (2012), da forma como os projetos de escola de tempo integral têm se organizado, acentua-se o caráter assistencialista da escola pública brasileira. Em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres.

Buscando fazer a crítica a esta concepção de educação integral e escola de tempo integral, neste trabalho apresentamos uma concepção que foi se construindo na medida em que nos debruçávamos sobre os dados coletados em nossa pesquisa: a ampliação do tempo de escola constituída sobre uma articulação pedagógica do aumento da jornada diária escolar, da

escolarização em ciclos e do Ensino Fundamental de nove anos. Nossa tese é que a compreensão política, epistemológica e pedagógica destas três políticas/propostas pode levar a uma organização curricular e didática que realmente implique em mais e melhor ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

É necessário garantir que a permanência por mais tempo na escola e o redimensionamento dos tempos da aprendizagem em ciclos seja consequência de um projeto de educação e desenvolvimento das crianças e jovens. Os tempos de aprendizagem e de permanência se ampliam, se inter cruzam e se alteram porque é necessário mais tempo para o conhecimento, mais tempo para que a escolarização atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...).

Entendemos que o objetivo principal do processo de escolarização é o acesso e a internalização da cultura acumulada historicamente e sistematizada no currículo escolar sob a forma dos conteúdos escolares. No entanto, novos conhecimentos e atividades socioeducativas têm se incorporado ao currículo da escola e nos desafiam a ampliar não só o tempo, mas nossas próprias concepções de escola, currículo, ensino e aprendizagem. Ao responder a esses desafios, caminhamos na direção de um projeto de educação compreendida em seu sentido mais amplo como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

Nesse sentido, o objetivo principal de nossa pesquisa é investigar como as escolas de tempo integral de Ensino Fundamental têm organizado o currículo e o ensino e se mais tempo de escola repercute positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento. Trata-se de um objetivo que só pode ser alcançado se estivermos em contato direto com a realidade escolar e com os sujeitos que a constituem, assim, propomos uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, tal como a descreve André (2000 e 2004).

No trabalho de coleta, sistematização e análise dos dados, buscamos apreender em contexto os modos de organização das escolas de tempo integral e também uma maior aproximação entre a universidade e a escola de Educação Básica por meio deste tipo de pesquisa (LÜDKE, 2001; LÜDKE e CRUZ, 2005; ANDRÉ, 2005). Tendo a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico como metodologia, pretendemos conciliar dois diferentes procedimentos metodológicos: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Não é possível pensar o “tempo” de permanência de alunos e professores nas escolas sem que se pense, na mesma dimensão e sentido, no “espaço” em que ocorrem as atividades educativas. Assim, as condições espaciais de funcionamento das escolas de tempo integral, que, em muitos casos, são os espaços das edificações pensadas para escolas de tempo regular

ou parcial, nos leva a necessidade de compreender o(s) espaço(s) e materiais socialmente usados para ensinar e aprender (salas, quadras, jardins, móveis, objetos...). Nesse sentido, a dimensão temporal só existe em relação com a dimensão espacial, daí a necessidade de observar o contexto, ouvir os sujeitos e visualizar os espaços (FRAGO e ESCOLANO, 1998).

A observação participante, segundo Angrosino (2009), é uma forma de captar “em sistema” a realidade que se pretende compreender: o cenário, o contexto, os sujeitos, suas ações e reações. A observação participante permite uma visão globalizada da realidade escolar e um de seus aspectos mais interessantes é que a realidade observada é fonte de informação e de aprendizagem, dada a aproximação dos pesquisadores com o contexto e os sujeitos da pesquisa – por meio da observação participante o pesquisador integra-se ao seu objeto de pesquisa para além de estudá-lo, o que pode levá-lo a um maior conhecimento sobre este objeto.

Além da observação participante pretendemos também coletar informações dos sujeitos que constituem tal contexto, por meio da entrevista semiestruturada, na busca de perceber como os professores constroem os sentidos do ensinar e do aprender na escola de tempo integral. O campo desta pesquisa se constitui de seis escolas públicas de tempo integral de Ensino Fundamental de dois municípios do estado de Goiás. A primeira etapa da pesquisa (observação participante) já foi realizada e os dados sistematizados e analisados nesta etapa nos permitiram a elaboração teórica que apresentamos neste trabalho. Neste momento iniciamos a segunda etapa (entrevistas semiestruturadas), onde pretendemos entrevistar 05 professores de cada escola, totalizando 30 professores entrevistados.

### **Ampliação do tempo de escola, currículo e didática**

Como já anunciamos no início do texto, neste trabalho defendemos uma concepção de ampliação do tempo de escola assentada na relação pedagógica entre a ampliação da jornada escolar, a escolarização em ciclos e o Ensino Fundamental de nove anos. A concepção de tempo de escola/tempo escolar que sustenta nossas reflexões parte da ideia do tempo como construção cultural que assume uma função social simbólica e reguladora, conforme Parente (2010). Ensinamos às crianças a organizarem suas atividades de forma a obedecer a essa dupla função social: “(...) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando como o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.” (ELIAS, 1998, p. 15).

De acordo com Parente (2010), podemos observar no tempo histórico que as transformações sociais implicaram também em importantes mudanças na organização e

ampliação do tempo de escola, num *continuum* crescente: mais anos, mais horas, mais conteúdos, mais espaços, mais objetos...

Na virada do Século XIX para o Século XX a escola se consolida como uma instituição social pela qual praticamente todos as pessoas deverão passar e nesse atual momento histórico a ampliação do tempo de escola (em anos e em horas) incorpora aos poucos a necessidade de se pensar a ampliação do tempo psicológico de aprendizagem dos alunos, buscando romper com a ideia de que há uma total sincronia entre o tempo do indivíduo e o tempo escolar dividido em séries escolares, que por sua vez corresponderiam sincronicamente ao período de um ano de vida da criança, também sincronicamente correspondente a um ano letivo escolar.

Essa total correspondência e homogeneização entre tempo de aprendizagem individual, série escolar, ano de vida e ano letivo (que não se sustentam diante das inúmeras análises que as pesquisas em Educação têm feito a respeito do que se passa na escola) revela que o tempo como regulador se sobrepõe ao tempo humano, produzindo, muitas vezes, fracasso e exclusão do processo de escolarização. Os ciclos do desenvolvimento nos desafiam a desnaturalizar o naturalizado, a desconstruir a concepção de tempo de escola como simetria do tempo regulador e a reorganizar as atividades escolares com base não no calendário, mas nos processos de ensino e aprendizagem (ARROYO, 1999; BARRETO e MITRULIS, 2001; FREITAS, 2004; MAINARDES, 2011; MAINARDES e STREMEL, 2011).

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. (...) As idades da vida da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços (ARROYO, 1999, p. 158).

No ano letivo e no calendário escolar da escola de tempo integral, a organização do currículo, das aulas, das atividades para além do estudo das disciplinas escolares e dos horários de alimentação, descanso e brincadeira nos revelam que a ampliação do tempo de escola exige um reordenamento pedagógico do(s) tempo(s), espaços, do que ensinar e das formas de ensinar.

Finalmente, compondo o que aqui entendemos como ampliação do tempo de escola, além da ampliação da jornada diária escolar e da organização da escolarização em ciclos, o Ensino Fundamental de nove anos nos leva a repensar a organização da escola a partir das leis n. 11.114 de 2005 e n. 11.274 de 2006, que instituem, respectivamente, a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Já temos disponível uma boa produção científica a respeito dos impactos políticos e educativos do Ensino Fundamental de nove anos, com destaque para a relação pedagógica entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma que não ocorra uma ruptura brusca na vida e na trajetória escolar da criança, desrespeitando-se e conformando-se a infância ao tempo de escola regulador (SANTOS e VIEIRA, 2006; ARELALO, JACOMINI e KLEIN, 2011; CORREA, 2011; SILVA e CAFIERO, 2011). Também aqui nos parece que a organização da escolarização em ciclos pode ajudar a planejar e a realizar o processo de escolarização da Educação Infantil ao Ensino Médio sem rupturas e passagens ritualizadas de um nível para outro da Educação Básica.

A pesquisa que estamos desenvolvendo nos levou a construir o conceito de ampliação do tempo de escola que buscamos apresentar até aqui. A partir deste conceito e confrontando-o com os dados coletados durante o período de realização da observação participante, fomos elaborando uma análise sobre o currículo e as formas de organização do ensino que encontramos nas seis escolas públicas de Ensino Fundamental em tempo integral que constituem nosso campo de investigação.

As concepções mais contemporâneas de currículo o compreendem como o conjunto de todas as experiências vividas pelos alunos na escola e, num sentido mais abrangente, como os projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino (SACRISTÁN, 2000).

No entanto, no contexto escolar observado em nossas pesquisas, materializa-se um currículo que reflete a tradição curricular da “grade” ou “matriz” de disciplinas, onde o conhecimento é dividido, subdividido e disposto em unidades de conteúdos que seguem uma ordem e uma sequência do simples para o complexo, do geral para o particular, supondo que a organização metódica e a disposição rigorosa dos conteúdos nesta ordem garantem a aprendizagem. Observamos que as atividades socioeducativas têm também se conformado nesta tradição curricular e aquilo que seria uma possibilidade de inovação na organização do ensino vai aos poucos tomando a forma de disciplina e ocupando seu espaço no currículo.

Com o objetivo de problematizar e repensar esta concepção de currículo escolar e a “disciplinarização do tempo de escola”, defendemos aqui a perspectiva crítica do currículo com base em autores como Forquin (1993), Sacristán (2000), Apple (2006) e Apple e Buras (2008). Na perspectiva crítica, o currículo é historicamente situado e determinado por uma multiplicidade de interesses (econômicos, sociais, políticos, culturais) num constante e complexo processo de inclusão, revisão e retirada de conhecimentos, quase sempre submetido às necessidades econômicas (e não sociais, políticas ou culturais) da sociedade.

Segundo Sacristán (2000), currículo é a seleção de elementos da cultura considerados necessários (por uma dada sociedade num determinado contexto histórico-cultural) para a formação de suas crianças e jovens. Além de legitimar e selecionar os elementos da cultura considerados fundamentais para a preservação, transmissão e formação, o currículo escolar, para Apple e Buras (2008) expressa e materializa um projeto de educação (de uma sociedade, de um país, de um estado, de uma cidade, de uma escola, de um professor...). Para Forquin (1993), o currículo expressa a legitimação de parte do patrimônio cultural e intelectual produzido pela humanidade considerado merecedor de ser preservado e transmitido.

A perspectiva crítica de currículo apresenta para os educadores um bom problema epistemológico: o que ensinar na escola? Para responder a esta questão, partimos do pressuposto de que é preciso articular no currículo a formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, dito de outra forma, é em torno dos conteúdos escolares que os demais conhecimentos e atividades deverão ser pensados e organizados.

Entendemos que o currículo escolar possui uma “estrutura” fundamental, a partir da qual e para a qual todos os conhecimentos e atividades escolares fluem e se organizam. Esta estrutura é composta pelos conteúdos escolares: Língua e Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Dito de outra forma, conhecimentos e atividades das mais diversas “gravitam” em torno dessa estrutura do currículo, ora aproximando-se, ora distanciando-se e até mesmo fundindo-se com ela.

Partindo desse princípio, a ideia de integração curricular nos parece adequada para pensarmos o currículo das escolas de tempo integral. A integração curricular pressupõe integração da “estrutura” entre si, com outros conhecimentos, com as oficinas e atividades oferecidas pela escola, com a vida e com a comunidade dos educandos, em momentos disciplinares e interdisciplinares (projetos pedagógicos, projetos de pesquisa, centros de interesse, estudos do meio, solução de problemas, ateliers, oficinas, temas geradores) e tantas outras formas de organizar o ensino que poderão ser criadas pelos professores no tempo-espço da escola de tempo integral.

Planejar e realizar esse currículo coloca para os professores o desafio da organização do ensino na escola de tempo integral. Em nossas observações, predomina nas escolas uma concepção de ensino que podemos considerar como tradicional, baseada na exposição dos conteúdos escolares e no uso do livro didático. Há pouca interação entre o currículo formal ou estruturante e as demais atividades que fazem parte do currículo da escola, além da forte tendência, já colocada anteriormente, de disciplinarizar as atividades socioeducativas. Há

também a preocupação com a manutenção da ordem pela observação criteriosa dos horários de ocupação dos diferentes espaços das escolas (salas de aula, quadra, pátio, refeitório, biblioteca, laboratórios). Mesmo com mais tempo e mais espaços à disposição, as escolas de tempo integral têm enfrentado dificuldades para pensar o currículo e o ensino de forma diferente do já estabelecido. Nesse sentido, acreditamos que a concepção de ensino como mediação pedagógica pode nos ajudar a pensar a didática na escola de tempo integral.

A pesquisa atual sobre a Didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento (LIBÂNEO, 2011, p. 92).

A mediação pedagógica tem sua gênese no conceito de mediação de Vigotski (2007 e 2010). Ao explicitar a lei genética geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que afirma que estas funções aparecem duas vezes, primeiro nas atividades sociais, no plano intersíquico, e depois na atividade individual, no plano intrapsíquico Vigotski (2007) esclarece que este movimento não é direto e nem de causa e efeito, ou seja, não pode ser compreendido no plano psicológico como a relação estímulo-resposta. Entre o sujeito e o mundo há elementos intermediários, mediadores: os instrumentos e os signos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de toda cultura humana têm sua origem nas formas mais primitivas de trabalho, com os primeiros instrumentos criados pelos homens para transformar e controlar a natureza. Ao transformar a natureza e criar cultura, o homem transforma a si mesmo e nesta dinâmica são criados os signos, “marcas externas” que simbolizam alguma coisa e que passam a organizar e regular a atividade mental interna, tornando-se instrumentos psicológicos. A linguagem é a construção mais importante de todo o sistema de signos criado pelo homem, pois é um sistema de signos capaz de comportar e transmitir todos os outros (VIGOTSKI, 2010).

A mediação entre a cultura e a criança é realizada pelos indivíduos próximos a ela por meio da linguagem, que possui ainda a dimensão do significado. Os homens atribuem significados aos signos linguísticos que também são transmitidos, o que é denominado de mediação semiótica. Os significados são contextualizados e históricos e mais do que a palavra em si, é o seu significado social e histórico que constitui a cultura humana que a criança vai paulatinamente internalizando por meio da linguagem.



Os indivíduos adultos e as crianças mais velhas são os portadores desse complexo sistema de signos e significados que carrega toda a experiência cultural acumulada e, nesse sentido, são os elos entre a criança e a realidade no início do processo de desenvolvimento. Na escola, a mediação entre o aluno e o conhecimento se dá por meio do ensino e seu portador é o professor. Aqui se percebe de forma bastante clara a importância dos primeiros anos de escolarização no processo geral de desenvolvimento do indivíduo.

Essas considerações mostram o traço mais marcante de uma didática crítico-social na perspectiva histórico cultural: o trabalho docente como mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva. O modo adequado de realizar a mediação didática, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

A concepção de ensino como mediação pedagógica permite compreender a unidade entre ensino e aprendizagem, melhor dizendo, entre ensino e desenvolvimento. Mais uma vez recorremos a Vigotski, apresentando em linhas gerais as principais ideias da psicologia histórico-cultural a respeito do processo de aprendizagem da criança.

O primeiro pressuposto que coloca a psicologia histórico-cultural como uma teoria do ensino e da aprendizagem que, no nosso entendimento, se articula ao adequadamente ao projeto da escola de tempo integral é a constatação de que a educação escolar desempenha um papel de grande importância no processo de desenvolvimento psicológico, princípio que sustenta a continuidade das pesquisas da psicologia histórico-cultural sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e revela a atualidade de conceitos como zona de desenvolvimento próximo, formação de conceitos e atividade de aprendizagem.

Uma das teses de Vigotski (2010, p. 114) mais conhecida entre nós é aquela que compreende a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A aprendizagem não é a assimilação-reprodução do mundo tal como a criança o vê ou tal como os adultos lhes contam, mas um complexo processo de internalização desse mundo – “(...) um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p.115).

A internalização da cultura é estruturada na criança pela sua atividade externa com os outros e com os objetos materiais e não materiais da cultura. Assim, o desenvolvimento humano implica no processo de interiorização dos êxitos do desenvolvimento histórico-social, primeiro “fora”, numa relação intersíquica com os objetos e com os outros, depois “dentro”,

por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual, processo que Vigotski (2010) denomina de lei genética ou fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As capacidades psíquicas que se tornarão internas estão num primeiro momento objetivadas na cultura – nos objetos, nos signos e nos significados – que serão apresentados às crianças por meio da linguagem. Não se separam, nos objetos culturais, o produto do processo: a cultura é portadora das capacidades psíquicas historicamente desenvolvidas e materializadas em instrumentos e signos culturais, que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito (FREITAS e LIMONTA, 2012).

Podemos perceber a riqueza desta tese com alguns exemplos. Objetos como o lápis, o caderno e o livro didático não são simples objetos que viabilizam e ajudam na internalização da cultura. São ferramentas (ou instrumentos) culturais que “contém” além dos signos e da história do desenvolvimento da escrita, as operações mentais dos homens que as criaram, utilizaram e modificaram. Ler e escrever são ferramentas psicológicas, construídas e transmitidas historicamente pelos homens com os lápis, cadernos e livros.

Da mesma forma, ao ensinar os conteúdos escolares o professor não transmite apenas o conhecimento, mas também ferramentas de pensamento. Ao descrever, explicar e apontar as características específicas do bioma Cerrado, por exemplo, o professor não apenas ajuda o aluno a internalizar um novo conhecimento, mas faz com que ele compreenda o que é o bioma Cerrado a partir de um conjunto de conceitos interligados entre si e com outros conceitos das Ciências Naturais e da Geografia, além dos conhecimentos empíricos mais gerais que certamente o aluno já possui.

Estas premissas permitem melhor compreender e reafirmar a importância do ensino escolar para o desenvolvimento humano. As atividades realizadas pela criança na escola demandam exigências mentais que impulsionam seu desenvolvimento, ampliam suas capacidades de pensamento e favorecem outras aprendizagens.

O ensino escolar busca superar o conjunto de aprendizagens que formam a zona de desenvolvimento real, que se constitui de todas as funções mentais que resultam de um processo de desenvolvimento já consolidado. Ao propor novos conteúdos, vivências e atividades que as crianças poderão realizar primeiro com a ajuda de companheiros mais experientes e do professor e depois sozinhas, o ensino escolar movimenta o que Vigotski (2010) chama de zona de desenvolvimento potencial. A distância entre os níveis real e potencial constitui-se a zona de desenvolvimento próximo, conjunto de momentos complexos

de interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, onde as funções psicológicas estão em constituição conforme a lei genética geral do desenvolvimento.

### **Considerações finais – mais tempo para o conhecimento e para o desenvolvimento**

Está em construção em nosso país um projeto de educação integral e de escola de tempo integral como política pública concomitantemente ao desenvolvimento de programas e projetos isolados em diferentes estados e municípios. A ampliação do tempo de escola tem sido entendida em documentos legais, programas e projetos como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica, o que demanda da escola a ampliação de suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares.

Defendemos neste trabalho uma concepção de ampliação do tempo de escola baseada na articulação pedagógica do aumento da jornada diária escolar, da escolarização em ciclos e do Ensino Fundamental de nove anos, entendendo que esta concepção permite uma organização curricular e didática que repercute positivamente na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A permanência por mais tempo na escola e o redimensionamento dos tempos da aprendizagem individual são aqui compreendidos como consequência de um projeto de educação e desenvolvimento das crianças e jovens. Na escola de tempo integral os tempos de escola e de aprendizagem se inter cruzam, se alteram e se ampliam porque é necessário mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento.

Nossa pesquisa demonstra que a ampliação do tempo de escola não transforma por si mesmo a organização curricular e didática e que há uma forte tendência em reproduzir no tempo ampliado formas curriculares e de ensino já cristalizadas: o currículo por disciplinas, o ensino por transmissão e a regulação disciplinada e disciplinadora do tempo na escola. Ao analisar o que foi observado na realidade escolar, entendemos que há que se compreender epistemológica e pedagogicamente o projeto educativo da escola de tempo integral e buscar perspectivas de currículo e de ensino mais coerentes com a ampliação do tempo de escola. Apresentamos, assim, as concepções de currículo integrado e ensino como mediação pedagógica como suportes epistemológicos e pedagógicos.

Não é tarefa fácil construir este projeto de escola ao mesmo tempo em que enfrentamos a ideia de “escola do acolhimento” (LIBÂNEO, 2012) que já se consolida, pois nos encontramos diante de discursos e propostas de escola de tempo integral vazias de conhecimento, que desconsideram o grande número de pesquisas já realizadas referentes ao currículo, ao ensino e à aprendizagem.

Vale ressaltar que os gestores e professores das escolas de tempo integral não podem (e nem devem) construir sozinhos tal projeto de escola de tempo integral. Será preciso que o poder público acredite e invista no professor e demais profissionais das escolas de tempo integral em todos os aspectos: formação de qualidade, tempo para planejamento e pesquisa, melhor remuneração e carga horária de dedicação exclusiva às escolas, para que se apropriem com qualidade dos conhecimentos necessários ao trabalho educativo.

Outra questão de grande importância diz respeito à arquitetura escolar e à infraestrutura material das escolas de tempo integral. Não podemos propor um projeto educativo como este para os profissionais da escola sem lhes dar as condições adequadas de trabalho – na escola de tempo integral tempo, espaço, condições objetivas, currículo e ensino se articulam e se complementam.

A escola de tempo integral pode vir a ser mais do que um projeto, pode se tornar um verdadeiro movimento revolucionário, pois nos leva a repensar e a redimensionar o teórico, o político e o pedagógico, ressignificando a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública. A escola de tempo integral como política pública pode nos levar a construir uma nova história da educação em nosso país, desde que mais tempo de escola seja entendido como mais tempo para o conhecimento e para o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L.; **Currículo, poder e lutas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

\_\_\_\_\_. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-104, mai./ago. 2001.

CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. *Porto Alegre*: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 (Educação Fundamental) na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da M.; LIMONTA, Sandra Valéria. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**. Brasília – DF, v.18, n.35, mai./ago. 2012, p. 69-86.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa R.; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. (p. 85-100).

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012, p. 13-28.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **e-Curriculum**, v. 7, p. 1-20, abr. 2011.

MAINARDES, J; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 6, p. 3-14, jan./jun. 2012.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p.135-156, ago. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 (Especial), p. 775-796, out. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, v. 27, n. 02, p. 219-248, ago. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: **Obras escogidas**. 2 ed. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Visor, 2001(a). (Tomo II).

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001(b).

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.