

## ***Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos***

Sandra Valéria Limonta  
Universidade Federal de Goiás - GO- Brasil  
[sandralimonta@gmail.com](mailto:sandralimonta@gmail.com)



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **Resumo**

Este artigo objetiva discutir o projeto de escola de tempo integral que se encontra em construção em nosso país, articulando história e política a uma reflexão teórica sobre a organização curricular e o trabalho pedagógico em escolas de jornada ampliada. A partir de revisão e análise bibliográfica realizada como procedimento de pesquisa de uma investigação sobre currículo e ensino na escola pública de tempo integral, problematizam-se teoricamente dois conceitos que podem contribuir para o debate: currículo integrado e mediação pedagógica.

**Palavras-chave:** Escola de tempo integral. Currículo. Mediação pedagógica.

## ***Full Time School: Policy, Curriculum and Pedagogic Challenges***

### **Abstract**

This article discusses the design of a full-time school that is under construction in our country, articulating policy, history and a theoretical reflection on the curriculum organization and pedagogical work in full-time schools. From literature review and as a research procedure for an investigation of curriculum and teaching in public full-time school, we theoretically problematize two concepts that can contribute to the debate: integrated curriculum and pedagogical mediation.

**Keywords:** Full-time schools. Curriculum. Pedagogical mediation.

## ***Escuela de Tiempo Integral: Desafíos Políticos, Curriculares y Pedagógicos***

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo discutir el proyecto de escuela de tiempo integral que se encuentra en construcción en nuestro país, articulando historia y política a una reflexión teórica sobre la organización curricular y el trabajo pedagógico en escuelas de jornada

ampliada. A partir de la revisión y el análisis bibliográfico realizado como procedimiento de investigación de un estudio sobre el currículo y la enseñanza en la escuela pública de tiempo integral, se problematizan teóricamente dos conceptos que pueden contribuir para el debate: currículo integrado y mediación pedagógica.

**Palabras clave:** Escuela de tempo integral. Currículo. Mediación pedagógica.

## 1 Introdução

As escolas de Educação Básica, em nosso país, têm assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos que ultrapassam em grande medida sua função social primordial de iniciar as crianças e jovens no longo processo de escolarização. Entendemos a Educação Básica como o processo de proporcionar aos estudantes acesso e apropriação qualitativa da cultura acumulada historicamente e sistematizada pela humanidade: domínio da língua materna (leitura, escrita e letramento) e iniciação ao conhecimento sistematizado como currículo escolar nos campos da Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Os conteúdos escolares, para nós, constituem a *estrutura do currículo formal ou currículo estruturante*.

A ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica tem implicado, contemporaneamente, na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública, que, muitas vezes, não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

No entanto, estamos com dificuldades para planejar a organização e a articulação da estrutura do currículo com esses novos conhecimentos e atividades. O que se observa é a ocupação do tempo escolar que foi ampliado com demandas que, muitas vezes, não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido tanto para os alunos quanto para os educadores.

Fazer a crítica da submissão do ensino dos conteúdos escolares às demandas sociais das crianças no espaço escolar exige a compreensão da origem desse fenômeno no contexto mais amplo e, também, a elaboração de contribuições para que sejam repensados o currículo, a organização do trabalho pedagógico e o ensino nessas circunstâncias.

Libâneo (2012, p.16) usa a expressão “escola do acolhimento social” para tecer uma crítica pertinente ao processo de precarização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais nas escolas públicas brasileiras. Alerta para a questão do fracasso escolar brasileiro, que não se infere mais pelo número de crianças reprovadas, mas pelo número de crianças que alcançam séries e níveis mais elevados da Educação Básica sem que tenham aprendido os conteúdos mais elementares.

Ainda segundo Libâneo (2012), 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. “A escola constituída sobre o princípio do conhecimento está dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 641).

Um dos maiores objetivos da política educacional brasileira, na atualidade, é a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, para nós, essa ampliação do tempo de escola não está se constituindo como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens.

As reflexões que aqui trazemos sobre essa temática são a síntese da revisão bibliográfica empreendida numa pesquisa em andamento sobre o projeto de escola pública em tempo integral em construção em nosso país. Pesquisa na qual, a partir da historicização da escola de tempo integral no Brasil, objetivamos compreender as políticas para a ampliação da jornada escolar e como essa ampliação repercute na organização do currículo e do trabalho pedagógico nas escolas.

A ampliação da jornada escolar no Brasil é uma questão há muito discutida, mas efetivamente prevista como política pública a ser planejada e implementada pela União, estados e municípios a partir da década de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996; na Portaria Normativa Interministerial 17, de 24/04/2007 (que institui o Programa

Mais Educação) e no Decreto 7.083, de 27/01/2010 (que dispõe sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas) (BRASIL, 1990, 1996, 2007, 2010).

Na última versão do novo Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> a meta de número 6 é oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica para atender, pelo menos, 25% do total de alunos. A meta se desdobra em oito estratégias: 1) ampliação do tempo (igual ou superior a 7 horas diárias; 2) construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres; 3) melhoria e ampliação dos recursos de infraestrutura e equipamentos, material didático e formação para os professores; 4) articulação no território – fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos; 5) parcerias com entidades privadas; 6) parcerias com Organizações Não Governamentais; 7) atendimento em tempo integral à diversidade (escolas do campo, indígenas e quilombolas); 8) tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Reproduzimos, aqui, a meta e as estratégias para que tenhamos clareza da dimensão do projeto nacional de escola de tempo integral proposto para a próxima década, ao mesmo tempo em que será preciso continuar enfrentando os demais problemas históricos da escola pública brasileira.

É no sentido de refletir sobre a (re)organização das funções sociais da escola, do currículo e do trabalho pedagógico na escola de tempo integral que afirmamos a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os novos sentidos que a educação escolar assume quando se coloca como uma necessidade social, e não educacional, a permanência dos estudantes na instituição escolar em período integral. Subjacentes à dimensão tempo-espaço da escola de tempo integral estão diferentes conceitos de educação integral, historicamente presentes nos debates sobre a escola brasileira desde o advento da República, mas que ganham novos delineamentos no atual momento histórico. Dadas essas considerações iniciais, apresentamos uma breve análise histórico-política sobre a escola de

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br). Acesso em 02/04/2014.

tempo integral no Brasil e problematizamos teoricamente dois conceitos que podem contribuir para esse debate: currículo integrado e mediação pedagógica.

## **2 Educação integral e escola de tempo integral: conceito(s) e contexto(s)**

De acordo com Cavaliere (1996, 2002 e 2007), 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 nessa discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que, a partir daí, a ideia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou.

O movimento reformador do início do Século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana (CAVALIERE, 2002, p.251).

Naquele momento da década de 1930, além dos pioneiros da Educação Nova, o Movimento Integralista e o Movimento Anarquista defendiam, no Brasil, uma educação escolar voltada para a formação integral do homem, mas cada movimento trazia sua própria concepção político-ideológica de educação e de sociedade. 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 condição humana e a educação, colocando a formação crítica e política como

elemento fundamental da educação integral. Em comum, porém, as três correntes afirmavam que a escola deveria ocupar-se da formação integral das crianças e jovens: cultural, intelectual, física, psicológica, social, política e moral (CAVALIERE, 1996, 2007).

Nos anos de 1980 no Rio de Janeiro, a ideia será retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro e seguindo ainda a tradição do pensamento de Anísio Teixeira, segundo Coelho e Cavaliere (2002). No mesmo período, em São Paulo o governo estadual implementou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire.

No âmbito federal, entre 1991 e 1994, o governo Collor construiu diversos Centros de Educação Integral da Criança (Caic), cujos princípios pedagógicos retomavam os ideais anisistas com pinceladas patrióticas do movimento integralista, mas que não chegaram a ser totalmente implementados. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob a égide do movimento de globalização econômica e cultural do capitalismo contemporâneo e dos organismos internacionais, as grandes reformas educacionais que foram implementadas na educação brasileira reavivaram, no nível do discurso político e em projetos-piloto pontuais, a educação integral e a escola de tempo integral como ideal a ser alcançado num período posterior à urgente universalização da Educação Básica. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, implementados durante a gestão de Martha Suplicy (2001-2004) e ainda em funcionamento, são o que temos de mais recente no que diz respeito às experiências mais amplas de educação em tempo integral no Brasil.

Atualmente, diversas experiências de implantação de escolas de tempo integral estão em andamento nas redes municipais e estaduais em todo o país, a maioria delas baseando-se nas anteriores, brevemente descritas acima e iniciando a ampliação da jornada escolar pelo Programa Mais Educação, refletindo o resultado de diferentes forças sociais e políticas, que vão desde uma concepção mais ampliada e crítica de educação integral e de escola de tempo integral até a efetivação aligeirada de promessas de campanha eleitoral.

Escapa à maioria dessas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das

escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral.

A realização de um processo de escolarização plena e de qualidade, que para nós é o acesso e apropriação da cultura acumulada historicamente e sistematizada sob a forma dos conteúdos escolares é, neste momento histórico, um dos mais importantes aspectos do processo de educação de um ser humano, entendendo aqui a educação num sentido mais amplo (e não apenas escolar) como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

A apropriação da cultura produzida historicamente via educação escolar é a principal função social da escola e, ao realizá-la, estamos também promovendo o desenvolvimento das capacidades máximas do pensamento. Ao proporcionar ao aluno os conteúdos escolares, é preciso que a escola preocupe-se em ajudá-lo a apropriar-se desses conteúdos de forma a construir e desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de pensar teoricamente – o que Vigotski (2001, 2010) denomina de funções psicológicas superiores – *ferramentas mentais* necessárias para compreender criticamente a realidade.

A apropriação da cultura via conteúdos escolares implica, também, na reelaboração crítica destes, e ao questionar a realidade em que vive porque possui as ferramentas da cultura e do pensamento, o indivíduo em processo de escolarização está, também, em processo de preparação para a vida em sociedade, assim, a formação política a partir dos conteúdos escolares, é também função social da escola. Finalmente, a escola cumpre com a importante função social de preparação dos estudantes para que possam prosseguir nos estudos visando à formação profissional, seja técnica, tecnológica, licenciatura ou bacharelado.

### **3 Currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral – possibilidades em análise**

Pensar a organização da educação integral na escola de tempo integral exige a compreensão do(s) significado(s) do currículo escolar, uma vez que este carrega e organiza os conhecimentos e atividades que serão realizados na escola e reflete uma concepção e um ideal de educação. A resposta à pergunta *O que deve conter um currículo de uma escola de tempo integral?* precisa considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo e, ao mesmo tempo, deve responder aos desafios históricos e emergentes e da Educação Básica brasileira.

Segundo Goodson (2003, p.31) “A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas levam ao entendimento do currículo como percurso a ser apresentado e seguido”. Recorrer ao sentido etimológico não é uma tentativa de precisar o conceito, mas uma forma de perceber como os sentidos do currículo foram se modificando e se aprimorando no tempo histórico, mas não perderam de todo essa conotação original.

As concepções mais contemporâneas de currículo giram em torno da ideia de programas de estudos, conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola ou ainda, num sentido mais abrangente, projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino.

A ideia de currículo como percurso de um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados está intimamente associada às mudanças sociais e econômicas da época pré-industrial, que trazem a necessidade de padronização e organização do ensino e da escola enquanto instituição. Essa concepção original não se perderá no tempo histórico, pelo contrário, foi lentamente se consolidando e, hoje, corresponde ao sentido tradicional do termo, pode-se dizer que é o conceito de currículo presente nos diferentes níveis de ensino.

Essa perspectiva de currículo como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados e sistematizados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando, direcionando-o às exigências de uma sociedade já organizada, tem suas raízes na visão positivista de sociedade, ciência e educação e está sendo dura e firmemente questionada pelos estudiosos do currículo há pelo menos duas décadas, no entanto, tal concepção se mantém praticamente inalterada no que se refere à concepção e

planejamento do currículo escolar (COSTA, 2003; GARCIA e MOREIRA, 2003; MACEDO e LOPES, 2006).

Trazemos aqui para nos ajudar a repensar essa concepção a perspectiva crítica do currículo, que busca contrapor-se à visão positivista. Na perspectiva crítica situam-se autores como Forquin (1993), Sacristán (2000), Apple (1989, 1997, 2003a, 2003b, 2005 e 2006) e Apple e Buras (2008), dentre outros. 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.

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. 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 (1997, 2003a e 2006) e 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...).

Um exemplo interessante, que ilustra a complexidade da composição dos currículos escolares, é a análise que podemos fazer da Lei 9.494 de 1946, que dispõe sobre o ensino de Canto Orfeônico e da Lei 9.795 de 1999, que estabelece a Educação Ambiental como uma prática educativa transversal e interdisciplinar (BRASIL, 1946, 1999). Qual era o contexto da década de 1940 que levou o Canto Orfeônico para o currículo escolar? Por que, posteriormente, desapareceu dos currículos? Qual é o contexto atual que coloca para a escola a necessidade de integrar a Educação Ambiental em suas atividades educativas? Como trabalhar com um conhecimento não disciplinarizado, transversalizando-o nas outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento?

A perspectiva crítica de currículo apresenta para os educadores um problema epistemológico: o quê, então, cabe à escola ensinar? É preciso considerar que no projeto de

educação integral na escola de tempo integral essa questão é ainda mais complexa e exige o aprofundamento de todos os envolvidos no conhecimento sobre teoria e planejamento curricular para que se possa delimitar e planejar quais são os conhecimentos e atividades que deverão compor o currículo dessas escolas.

Nossos estudos a respeito do currículo das escolas de tempo integral nos levam a considerar que estão *inchados* de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. No campo do currículo há certa dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, e os demais componentes e atividades que estão sendo inseridos.

Trazemos, aqui, o conceito de currículo integrado para pensarmos em caminhos para a integração curricular dos conteúdos escolares entre si (Linguagem, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas) e com as oficinas/atividades em momentos e/ou atividades interdisciplinares, como projetos pedagógicos, projetos de pesquisa, centros de interesse, estudos do meio, solução de problemas, ateliês, oficinas, temas geradores e outras práticas pedagógicas que poderão ser realizadas no tempo-espço da escola de tempo integral, mas sem perder os conteúdos escolares de vista em nenhuma delas.

O conceito de currículo integrado pressupõe uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade, distanciando-se da ideia de currículo interdisciplinar ou transdisciplinar. Santomé (1998, p. 63), faz uma crítica das possibilidades limitadas do currículo interdisciplinar no contexto educativo: “[...] a regorganização de algumas disciplinas já consagradas deu origem à interdisciplinas, como a biofísica, a geoquímica, a medicina legal... A interdisciplina de hoje é a disciplina de amanhã.” O autor propõe, então, a concepção de currículo integrado como uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e cultura como um todo, levantando a possibilidade do estabelecimento de um pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas.

O currículo integrado, para Pacheco (2001 e 2005) e Ramos (2005), não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Nesse sentido, a ideia de integração curricular tem como concepção de educação a perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores dessa formação a ciência e a cultura.

Uma das perspectivas mais interessantes que o currículo integrado traz para pensarmos a escola de tempo integral é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das inter-relações que mantém entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

Considerando o currículo como “projeto educativo em ação/construção” (PACHECO, 2001, p.88), todos os que dele/nele participam são sujeitos que desempenham um papel ativo e interdependente e que a integração curricular tem como objetivo a efetiva aprendizagem dos educandos. O processo de desenvolvimento curricular culmina na gestão do currículo realizada pelos professores nas aulas e no desenvolvimento das atividades de ensino em sala de aula.

Segundo Moreira (2003, p.55) “[...] num momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico”. Trata-se de cumprir a difícil tarefa democrática e emancipadora da educação escolar, conforme Libâneo (1998) e Saviani (2005, 2007), proporcionando às crianças e jovens de nossas escolas públicas o acesso e a apropriação, com qualidade, dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a possibilidade da integração curricular como acima apresentada coloca o desafio da organização do ensino. Para que a integração curricular se materialize no cotidiano do ensino, é preciso construir com os professores uma concepção de ensino que não é apenas conhecer os conteúdos e expor/transmitir num determinado momento aos

alunos. A concepção de ensino como mediação pedagógica parece ser a que pode nos ajudar a materializar um currículo integrado 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).

Ao explicitar a lei genética geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que afirma que tais funções aparecem duas vezes, primeiro nas atividades sociais, no plano intersíquico, e depois na atividade individual, no plano intrapsíquico Vigotski (2001) esclarece que esse 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.

A base materialista histórico-dialética do pensamento vigotskiano pode ser percebida em toda sua riqueza quando o autor afirma que 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, nessa 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 o paradigma 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, mais uma vez, a importância dos primeiros anos de escolarização no processo geral de desenvolvimento da criança.

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).

Voltamos, aqui, como num círculo que se fecha, aos desafios políticos da educação integral na escola de tempo integral. Os professores das escolas de tempo integral não podem (e nem devem) construir sozinhos tão grandes e complexas habilidades didático-pedagógicas. 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 à escola.

Um outro problema bastante importante e que não poderá ser devidamente analisado neste texto é a questão da infraestrutura física e material das escolas de tempo integral. A precariedade dos prédios e dos arranjos materiais que tem caracterizado as escolas públicas de tempo integral dificulta ou mesmo inviabiliza a organização curricular e pedagógica sugerida anteriormente. Não podemos propor um projeto educativo como este para os profissionais da escola sem lhes dar as condições adequadas de trabalho. A escola de tempo integral não cumprirá minimamente seus objetivos sem que tempo, espaço, currículo e ensino se articulem e se complementem.

#### **4 Considerações finais**

Neste artigo buscamos apresentar contribuições para a compreensão e realização do projeto brasileiro de escola pública de tempo integral, articulando história e política à uma reflexão teórica sobre currículo integrado e mediação pedagógica. Contudo, os desafios políticos, curriculares e pedagógicos da escola de tempo integral apontados neste texto não podem ser entendidos como intransponíveis. O primeiro passo para superar uma realidade é conhecê-la radicalmente, no sentido que Marx (1958, p. 10 apud VÁZQUEZ, 2011, p.119) dá à ideia de conhecimento radical: “Ser radical – diz Marx – é atacar o problema pela raiz [...] é uma crítica que responde a uma necessidade radical”.

A escola de tempo integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública. No entanto, só fará sentido pensar a escola de tempo integral se a concepção de educação integral que a sustenta representar uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A melhoria da qualidade da escola pública brasileira é uma necessidade radical que não pode mais ser adiada. A transformação da sociedade passa pela transformação do homem-massa em filósofo (GRAMSCI, 2010) e a escola pública de tempo integral pode desempenhar papel de grande destaque nesse processo.

## Referências

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

APPLE, M.W. **Para além da lógica do mercado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, M.W. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003a.

APPLE, M.W. **Poder, significado e identidade**. Ensaio de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 2003b.

APPLE, M.W. **Os professores e o currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

APPLE, M.W. **Educação e poder**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 7.083** de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.530/2010**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei 9.494**, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em: <[www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-07-22;9494](http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-07-22;9494)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CAVALIERE, A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A.M.V. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: \_\_\_\_\_.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 22ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 639-651, mai.-ago. 2005.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: \_\_\_\_\_.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. P. 106-127.

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

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Clacso/Expressão Popular, 2011.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Enviado em Maio/2013  
Aprovado em Maio/2014