

## **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS CONCEPÇÕES CRÍTICAS E UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DOCENTE**

*FULL-TIME SCHOOL: SOME CRITICAL CONCEPTIONS AND A PROPOSAL  
FOR TEACHING PRACTICE*

**Juliana Chioca Ipolito**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
juipolito@mail.uft.edu.br

**Eder Ahmad Charaf Eddine**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
ederahmad@uft.edu.br

**Resumo:** Partindo de uma concepção histórico-crítica como arcabouço teórico, o presente artigo propõe uma análise crítica sobre a escola de tempo integral e da prática de docentes que atuam nessas instituições de ensino. Os estados e municípios construíram escolas de tempo integral no movimento que ia ao encontro das políticas educacionais e, para tanto, organizaram currículos que atendessem às novas demandas de ensino. O estudo aponta que os professores tentam superar a organização curricular de tempo parcial e estabelecem novas formas de ensinar considerando o maior tempo que os alunos passam na escola, o que, por si só, não garante uma melhora na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Com isso, o artigo traz novos elementos para pensar uma pedagogia emancipatória e de formação integral que avança na perspectiva de uma escola pensada para atender o capital e o sistema econômico. Conclui-se que a escola de tempo integral é caminho profícuo, mas não o único, para uma prática docente dialética e emancipadora, pois, ao dispor de mais tempo nas escolas, o currículo dessas instituições pode proporcionar ao educando o conhecimento da sua própria realidade e as contradições sociais, que não se obtém, apenas, com o atendimento automático das diretrizes legais.

**Palavras-chave:** Educação de tempo integral, Educação emancipadora, Didalética

**Abstract:** Starting from a historical-critical conception as a theoretical framework, this article proposes a critical analysis of the full-time school and the practice of teachers who work in these educational institutions. States and municipalities have built full-time schools in the movement that met educational policies and, to that end, organized syllabus to meet new teaching demands. The study indicates that teachers try to overcome part-time syllabus organization and establish new ways of teaching considering the longer time that students spend at school, which, by itself, does not guarantee an improvement in the quality of the teaching-learning process. With this, the article brings new elements to think about an emancipatory pedagogy and of integral formation that goes in the perspective of a school thought to attend the capital and the economic system. It is concluded that the full-time school is a fruitful path, but not the only one, for dialectical and emancipatory teaching practice, since, by having more time in schools, the syllabus of these institutions can provide the student with the knowledge of their reality and the social contradictions, which are not only obtained by automatically complying with legal guidelines.

**Keywords:** Full-time education, Emancipatory education, Didaletics

## Introdução

Os países ditos em desenvolvimento têm sofrido, nas últimas décadas, diversas reformas estruturais, dentre as quais as educacionais. Tais mudanças no âmbito educacional possuem importância na manutenção e reprodução do consenso, bem como na qualificação de mão de obra. Estas reformas e/ou ajustes são a condição estabelecida pelos organismos internacionais para obtenção de mais empréstimos pelos países endividados (SOARES, 2009). Dentre as reformas estruturais, executadas no Brasil como recomendação de Organizações Internacionais, estão as reformas educacionais. A década de 1990 foi marcada por esse processo de ajuste e a escola incorporou diversas funções para atender aos objetivos do capital mundial globalizado.

É neste contexto que ressurgem também as propostas de educação de tempo integral. Isso porque essa discussão já havia sido a tônica nos tempos da Escola Nova, na década de 1930, quando se propunha uma re-ligação da educação com a vida, mas na vertente pragmática deweyana (CAVALIERE, 2002).

Atualmente, a implantação de escolas em tempo integral tem ocorrido em diversos Estados e municípios como resposta a uma política nacional. Muito embora saibamos que toda essa aparente estrutura física das escolas, bastante veiculada pela mídia, não garante um avanço educacional, ela se torna tendência, pois “[...] a atual LDB [...], trouxe a indicação de aumento progressivo da jornada escolar no ensino fundamental, bem como de implantação do tempo integral. Estados e municípios já implementam políticas nessa direção.” (CAVALIERE, 2003, p. 43)

Uma crítica feita à escola de tempo integral tem sido a de que todo o investimento para construir e manter esta estrutura movimenta o capital. Além disso, o aluno permanecendo por dez horas ininterruptas no ambiente escolar libera as mães para o mercado de trabalho. Outra função da manutenção dos alunos em tempo integral nas instituições educativas é a da contenção da criminalidade, pois parte-se do pressuposto de que esta ocorra devido a um problema moral da classe trabalhadora. Daí a escola de tempo integral funcionar, principalmente, como espaço de formação integral do educando (PARO, 1988; ARROYO, 1988).

Como argumenta Arroyo (1988):

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 [...]. Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. 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: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (ARROYO, 1988, p.4).

As teorias que mais se encontram em escolas de tempo integral são as teorias pedagógicas do aprender a aprender, onde a experiência sobrepõe-se ao saber sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a escola de tempo integral não surge como uma proposta de melhora da qualidade educacional para a classe trabalhadora, mas sim, como uma forma de educar e conformar os educandos aos moldes burgueses de comportamento.

Coelho (1996) discute a questão da qualidade da educação nas escolas de tempo integral, referenciando as experiências dos CIEPs (Centros integrados de educação pública) e CAICs (Centros de atendimento à criança e ao adolescente). A autora indica a necessidade de superar o conceito de qualidade total para qualidade emancipatória. Isso porque constata que historicamente a educação vem sendo tratada pelo viés economicista, em que o foco da qualidade é situado nos recursos, tanto financeiros e materiais, como humanos, e na eficácia do processo. Coelho (1996) compreende a qualidade emancipadora do ensino como resultado da qualidade formal e política:

Entendemos qualidade formal como apreensão/domínio crítico de conhecimentos/conteúdos historicamente produzidos; qualidade política como capacidade de socializar esses conhecimentos, construindo-os no cotidiano das relações sociais e, concomitantemente, como força motriz em direção à transformação social. Esta configuração pressupõe qualidade emancipadora no ensino, pois leva em conta as duas faces – formal e política – de uma mesma moeda: a construção do homem-cidadão que interfere em sua própria realidade (COELHO, 1996, p. 125-126).

No entanto, ao invés de uma educação com qualidade emancipadora, o que vemos é uma educação pragmática e esvaziada de conteúdo científico, mascarada pelo aumento do tempo de permanência dos educandos na escola. Ipolito (2015), em pesquisa realizada em duas escolas de tempo integral, aponta que as professoras tentam sair do modelo de escolas de tempo parcial, contudo esses esforços não geram os efeitos esperados, pois, apesar da forma de

organização curricular diferenciada da escola de tempo integral os resultados do IDEB<sup>1</sup> foram semelhantes aos das escolas convencionais. A autora relata que, embora o trabalho educativo na instituição disponha de um período maior que o das outras escolas e tenha métodos diferenciados, não tem proporcionado maior qualidade do ensino.

Cavaliere (2007) salienta a importância de refletirmos também sobre as outras implicações da mudança do período de permanência dos alunos nas escolas para o tempo integral. Para Cavaliere (2007), este quadro justifica-se por três maneiras:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

De fato, o maior tempo de permanência dos jovens nas escolas pode gerar um maior rendimento dos alunos, mas isso não é regra. Cavaliere (2007) aponta que diversas pesquisas confirmam que não há uma relação direta entre tempo de permanência na escola e desempenho dos discentes. Logo, o diferencial deve estar na forma como ocorre o processo educativo.

Na escola de tempo integral há a preocupação de não se reproduzir a escola convencional, por isso a proposta do presente texto é trazer novos elementos para pensar uma pedagogia emancipatória e de formação integral. Para sairmos da função cristalizada das escolas no sistema capitalista, de não proporcionar melhor qualidade de ensino aos filhos da classe trabalhadora, mas sim ensinar os comportamentos burgueses, alimentá-los, mantê-los ocupados, evitando, desta maneira, que entrem na criminalidade, bem como liberando suas mães para o trabalho, entre outros. Defendemos, assim, uma escola realmente emancipadora, que proporcione a educação integral do educando e maior autonomia didático-pedagógica dos trabalhadores da educação.

Para Arroyo (1988), essa função do sistema escolar se explica porque:

---

<sup>1</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 07 maio 2015)

As propostas de educação integral dos trabalhadores coincidem com a difícil tarefa de constituição da mercadoria trabalho e com a resistência do trabalhador a se submeter a essa condição. Sob essa aparente tarefa mobilizadora, a burguesia sabe que está lidando com um problema político situado no cerne das relações entre capital e trabalho. A burguesia deixa que os reformadores dêem vazão a sua compaixão moralizante frente à degradação moral das massas; o resultado que ela espera dessa maior ocupação dos futuros trabalhadores é a educação para o trabalho, a celebração do trabalho, de sua positividade como o novo redentor da miséria, como único produtor de riqueza para aqueles que, desde a tenra idade, a ele se devotarem. Não é por acaso que a burguesia e os defensores da nova economia política defenderam com tanto empenho o movimento das escolas de trabalho, escolas de ocupação integral (ARROYO, 1988, p.6).

Com efeito, a ideologia neoliberal, sob a forma da Teoria do Capital Humano, apregoa que todos podem ser os capitalistas de si mesmos e que a educação é o caminho para este processo. Nesse sentido, somente através do aperfeiçoamento educacional, da aquisição de determinadas habilidades, é possível a classe trabalhadora livrar-se de um destino miserável.

Até aqui fizemos a crítica a uma educação de tempo integral que não está emancipando e transformando a sociedade. Sabemos que não podemos generalizar que todas as escolas estão trabalhando na vertente alienadora, contudo lutamos por uma educação de qualidade e que garanta a formação integral do sujeito. Na seção seguinte tentaremos expor uma proposta de educação que transforme a realidade social do educando.

### **Uma proposta pedagógica e integral para a escola de tempo integral**

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. (ADORNO, 1995, p. 169)

Afirmar que um processo educativo deva emancipar e ser integral parece redundante nos nossos dias, contudo o que observamos (IPOLITO, 2015) é que ainda não temos uma educação realmente voltada a emancipar o sujeito. O que temos, ainda, é uma educação voltada para o “aprender a aprender”.

Muitos pesquisadores já criticaram a teoria do aprender a aprender que tem por base o construtivismo (DUARTE, 2008, 2006; FACCI, 2004; ROSSLER, 2006), apontando para o esvaziamento do conteúdo do professor, para a manutenção da ideologia burguesa que oprime o trabalhador e a educação só funciona para criar mais mão de obra barata. Também indicam o processo alienante presente no discurso construtivista.

Assim, podemos analisar, hipoteticamente, pelo prisma de que a escola capitalista funciona como uma fábrica. Ela, então, possuirá operários que trabalham a todo vapor, executando suas atividades coordenadamente, com a finalidade de obter o produto final: o aluno instruído.

No entanto, a escola pública não pode ser considerada como uma fábrica, pois a extração de mais-valia não ocorre de forma direta, mas indireta. Apesar disso, a escola não se configura como atividade improdutiva, pois: “[...] embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização de mais-valia; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo” (FRIGOTTO, 1984, p.27).

Nesse contexto, o professor estabelecerá uma relação com o processo de trabalho na escola de forma diferenciada da que os operários mantêm nas fábricas. Como afirma Codo (2006, p. 47):

[...] o saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididas, o ritmo imposto a seu trabalho não escapa completamente de seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir. Tudo isso porque ele possui um saber e porque o produto de seu trabalho é o outro.

E esse outro, no qual o trabalho docente estará materializado, será o aluno. Mas que aluno é esse? Ele será produto do trabalhador-professor que, através de sua atividade imprime-lhe história, passado e futuro ao mesmo tempo. Assim como o artesão produz utensílios de barro, o trabalhador da educação, ou seja, o professor, produz o aluno. Contudo, há uma diferença crucial: o primeiro vê sua identidade impressa no produto de seu trabalho; já o segundo, raramente consegue percebê-la, dado que seu produto é o outro, o que torna quase impossível o reconhecimento de sua marca lavrada nele (CODO, 2006).

Deste modo, podemos inferir que a alienação ocorre de forma diferente em ambos os trabalhadores. Para Alves (2006), o que caracteriza a alienação do trabalho docente na atualidade é a organização manufatureira do trabalho. Fundamentando-se em Comenius (1592-1670), o autor salienta que a simplificação do trabalho didático ocorre por meio de uma divisão e objetivação do trabalho docente, que pode ser exemplificada tanto pela divisão em níveis de ensino, com disciplinas separadas, quanto pelo material de trabalho do professor, ou seja, os manuais didáticos.

Já para Codo (2006), existe outro aspecto da alienação do trabalho docente, que se relaciona ao produto de seu trabalho:

Em primeiro lugar [...] não se trata de um objeto sobre o qual ele plasma sua subjetividade, mas de um outro ser humano. A parte de seu ser que foi realmente objetivada no produto-aluno será sempre alguma coisa difusa para ele e para os outros. O produto/aluno será, no entanto, tão alheio como é alheio para um trabalhador qualquer o produto por ele produzido. Embora, dificilmente o produto do trabalho será sentido como algo estranho, que se opõe a ele (CODO, 2006, p. 47).

Percebe-se que Alves (2006) se refere à segunda dimensão da alienação em Marx, e Codo (2006) à primeira. Assim, Marx (2004) examina os dois aspectos do estranhamento da atividade humana prática, ou seja, do trabalho:

1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com o *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si* (Selbstentfremdung), tal qual acima o estranhamento-da-coisa (MARX, 2004, p.83. Grifos do autor).

Com efeito, se o professor em sua atividade sofre o estranhamento-de-si e o estranhamento-da-coisa ele, do mesmo modo, não se percebe como ser genérico, não se reconhece enquanto homem, como parte do gênero humano e, portanto, o trabalho, como atividade produtiva vital para sua existência, será apenas um meio para suprir a necessidade de sobrevivência. Nesse sentido, o professor também estará alienado na terceira dimensão proposta por Marx (2004, p. 85): “[...] quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física”.

Igualmente, como consequência das três dimensões da alienação acima expostas, o professor ainda se encontrará alienado em uma quarta dimensão, segundo proposições de Marx (2004, p. 85): a do “estranhamento do homem pelo [próprio] homem”. Isso lhe causará o mesmo sentimento acerca do estranhamento-da-coisa, é o estranhamento-do-outro, do produto do outro.

Essas quatro dimensões da alienação propostas por Marx (2004) são inerentes ao sistema capitalista. Logo, se somos produtos e produtores das relações que estabelecemos com

nosso meio, em um modo de organização societário que tem como prerrogativa a exploração da força de trabalho de uns para extração de mais-valia por outros, sendo todos seres de uma mesma espécie, só poderá produzir homens alienados, aprisionados. Por isso, Marx (2004) irá dizer que o trabalhador só se sente junto a si quando fora do trabalho, porque este trabalho se tornou forçado, obrigatório, já que não o reconhece como pertencente a si, como parte de seu ser.

Pode-se afirmar que não somente o professor está submetido às leis da alienação, mas todos os trabalhadores, inclusive os professores. Eles igualmente estão imersos nas mesmas condições e, portanto, estão alienados, pois não são capazes de reconhecer o produto de seu trabalho (que também é o outro) e, desta forma, estranham a si mesmo, não se reconhecendo como ser genérico<sup>2</sup> e, tampouco, reconhecendo os outros seres de sua mesma espécie.

Isso porque a divisão do trabalho em nossa sociedade gerou a separação entre o trabalho material e o intelectual, a teoria e a prática, a produção e o consumo, o interesse particular e o coletivo, resultando daí um trabalhador também fragmentado. Esta contradição implicará uma das formas de alienação, na qual o trabalhador, antes completo e/ou detentor de conhecimento sobre todo o processo de trabalho, torna-se incompleto, alienado.

Ademais, estamos em tempos de neoliberalismo, em que as relações sociais estão cada vez mais fragmentadas, individualizadas. Incentiva-se à competição dos homens com os próprios homens, produz-se uma atmosfera na qual o ser humano não é nada se não consome, e para consumir deve vender sua força de trabalho, se perdendo de si mesmo, caindo na prisão do fetiche da mercadoria, que oculta que ela (a mercadoria) é resultado de uma relação social, embora aparente ser apenas fruto de um processo técnico. Assim, as pessoas tornam-se coisas e as coisas passam a assumir o papel de sujeito, ou seja, o valor de troca sobrepõe-se ao valor de uso

O trabalho, como atividade propriamente humana, é aquilo que possibilita ao homem a transformação da ordem natural em ordem social, e assim, constituir a consciência e adquirir todo o conhecimento necessário para se viver em sociedade.

---

<sup>2</sup> Para Marx, o ser humano é um ‘ser genérico’ e um ‘ser social’. Um ‘ser genérico’, pois não produz e reproduz simplesmente sua vida imediata particular, mas forja um complexo de relações sociais generalizadas que se organiza como uma segunda natureza, cujo comando é humano – a sociedade. É na produção desta natureza social própria, parcialmente autônoma da natureza animal, que o homem objetiva sua existência genérica. “A questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico, quer dizer que *um homem está estranhado do outro*”,<sup>25</sup> diz Marx, arriscando uma incipiente definição do conflito social como luta de classes, sensível à atomização da vida social promovida pelo comando da mercadoria (VASCONCELOS, 2010, p.70).



Sob a égide do modo de produção capitalista, no entanto, o trabalho tornou-se alienado, fragmentado e desqualificante. Na escola, este quadro configura-se através da transformação da organização do trabalho, que vem assumindo cada vez mais um modelo técnico-burocrático:

Este modelo traz como características: a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características desse tipo que poderiam ser aqui arroladas (HYPOLITO, 1991, p.5).

Face ao exposto, nos cabe aqui analisar a escola como uma organização, ou seja, como se estrutura este contexto organizacional e como esta estrutura é determinada por suas relações com o contexto macrossocial em que se insere, e ainda, como esta escola se posiciona frente a estas condições. Libâneo (2001) aponta que: “o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social”.

Deste modo, entendemos a escola como espaço de confronto entre os interesses das classes sociais e, sendo histórica e socialmente determinada, também cumpre funções de manutenção e reprodução do capital. Nesse contexto, a estrutura organizacional da instituição escolar será constituída, em primeira instância, para estes fins.

Para Hypolito (1991, p.18):

Quando se fala num trabalho dividido, fragmentado, o trabalhador individual dá lugar ao trabalhador coletivo. Como o capital enfrenta essa questão? Ora, para o capital essa é a forma que lhe possibilita assumir a gerência sobre o trabalho. Para isso, toda a coordenação do trabalho é estabelecida desde fora (concepção) para um trabalho que deve ser desenvolvido (execução) sincronizadamente. Para tanto, a cooperação é a forma de coordenar um trabalho com outro.

Nesses termos, o controle da organização escolar é de suma importância para o capital, e uma das formas de se conseguir isso é através da disseminação da ideologia dominante.

Assim, percebemos que política nacional de educação determina a política municipal que regerá o trabalho educacional na escola de tempo integral. Isso não quer dizer que não há a possibilidade de um município ou uma instituição realizar um trabalho diferenciado do que lhes é imposto, mas que isso é uma tarefa muito difícil, haja vista que existem diversos mecanismos de controle criados pelo Estado para que as escolas sigam os preceitos

estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC. Um exemplo contundente deste fato é o Sistema Nacional de Avaliação Educacional, criado na década de 1990.

Apesar da importância das políticas educacionais para a compreensão do trabalho escolar, nos deteremos na forma como é organizado o trabalho na escola, entendida como uma organização. Para tanto, iniciamos investigando as características estruturais desta organização-escola que, segundo Loiola (2004, p. 93) “de forma geral, podem ser agrupadas em mecanismos de divisão e coordenação”.

Para Loiola (2004):

O conceito de especialização é central para a análise de como a organização se divide em partes componentes. Especialização é o modo pelo qual o trabalho é dividido em tarefas individualizadas. O grau de especialização pode ser medido pela diversidade de atividades incluídas nos cargos dos funcionários. Quanto mais alto o grau de especialização, mais estreito o âmbito das atividades de cada cargo (LOIOLA, 2004, p.94).

Por isso, entendemos o professor como um especialista na instituição escolar, devido à especificidade de sua atividade. O trabalho dividido entre os especialistas poderá ocorrer em nível horizontal ou vertical de especialização. Aquele, refere-se ao “modo pelo qual o trabalho executado em cada nível hierárquico de uma organização é dividido em trabalhos discretos, individualizados” (LOIOLA, 2004, p.94), e este “diz respeito ao grau a partir do qual uma organização é dividida em níveis hierárquicos e relaciona-se ao grau de controle sobre o trabalho – pouco ou muito controle” (LOIOLA, 2004, p.94).

Assim, entendemos que o trabalho educacional apresenta uma especialização horizontal menor do que a vertical: são poucas especialidades individualizadas com uma forte hierarquia. Ele necessita ser dividido para que cada trabalhador execute suas funções articulada e coordenadamente, com a finalidade de obter o produto final: o aluno instruído.

Diante desta divisão do trabalho, cria-se a necessidade de implantar mecanismos de coordenação, com vistas a integrar objetivos e atividades de unidades de trabalho separadas. Na escola, a coordenação ocorre por meio de supervisão direta do diretor titular da instituição, embora o diretor adjunto também possa exercer essa atividade.

No caso da supervisão direta, uma pessoa – o supervisor – assume responsabilidade pessoal pelo trabalho de um grupo. Esse trabalhador possui autonomia hierárquica para determinar quais tarefas precisam ser executadas, quem as executará e como elas se interligam na cadeia de produção para se alcançar o resultado final desejado (LOIOLA, 2004, p.95).

Nesses termos, entendemos que o produto gerado pelos trabalhadores deveria ser resultado de uma ação coletiva, coordenada, na qual participariam, desde os funcionários da limpeza, o porteiro, a merendeira, até os professores, os coordenadores, os diretores e os psicólogos (LOIOLA, 2004).

Nessa estrutura, decorrente da divisão por especialidade verticalizada, há duas dimensões gerais da estrutura organizacional: a centralização e a hierarquia. Aquela se refere “à localização da autoridade para tomada de decisão”, e esta “à cadeia de comando”, ou seja, “a quem cada indivíduo se reporta ou as relações de supervisão existentes” (LOIOLA, 2004, p.96). Assim, sendo a escola marcada por estas características, podemos dizer que ela é uma organização do tipo burocrática, que pode ser assim descrita:

[...] Há uma acentuada especialização (vertical e horizontal) e a departamentalização, que cria estruturas com níveis hierárquicos e muitos segmentos ou setores [...] uso intensivo de regras e regulamentos [...] documentação escrita para garantir consistência ao longo do tempo. São muitos os manuais que definem políticas, que descrevem cargos e que especificam procedimentos [...] prevalece o princípio de hierarquia oficial, segundo o qual estabelece-se a organização de instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com o direito de apelação ou reclamação das instâncias subordinadas às superiores (LOIOLA, 2004, p. 101).

Assim, ter uma direção mais atenta e participativa que somente serve para ser avaliada é fundamental para uma escola de tempo integral diferenciada e capaz de emancipar e criar cidadãos críticos.

Sarmento (2015), ao discutir sobre o direito à educação da infância de tempo integral, relata que os filhos das classes média e alta sempre frequentaram essa modalidade de educação e que essa frequência alargou aos filhos das classes populares e tende a universalizar. Para ele, “esse processo consiste num progresso civilizatório” (p. 71). Mas essa universalização deve estar assentada no interesse superior da criança, ou seja, “se a institucionalização da infância corresponder à afirmação dos direitos da criança e se inserir num projeto de emancipação humana. (p. 72).

Segundo o autor:

Uma opção de uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e todas. (SARMENTO, 2015, p. 79-80)

O estudioso relata que uma educação da infância de tempo integral centrada nos direitos da criança deve considerar “a necessidade de entender a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educativa” (p. 80) e enuncia algumas linhas de orientação de uma pedagogia da infância:

Organizar a educação da infância como um campo de possibilidades. A educação das crianças nasce das suas realidades sociais e culturais para daí se ampliar e desenvolver. Nesse sentido, é preciso recusar os modelos finalizados, os padrões e as rotinas rígidas, os *standards* e os esquemas pré-elaborados que não têm em linha de conta as realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância. Privilegia-se, alternativamente, uma intervenção institucional do/a educador/a adulto/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação. (SARMENTO, 2015, p. 81)

A partir disso, segundo o estudioso, temos então que pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas, pois as culturas são o espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas, onde as identidades se interpenetram. Devem ser nessas instituições o lugar onde “as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo” (p. 81).

Por fim, o autor defende uma concepção de direitos da criança como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura.

Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas, implica recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação. (SARMENTO, 2015, p. 85-86)

Assim, uma proposta pedagógica alinhada ao que estamos defendendo para a escola de tempo integral estaria voltada para o direito da criança e o direito à educação, saindo da ideologia neoliberal, que gera desigualdades e que não educa integralmente o sujeito. Abaixo, tentaremos expor uma didática que vai ao encontro desse conceito de educação transformadora.

## Considerações finais: apontamento para uma prática pedagógica emancipadora

Para garantir uma educação integral no espaço-tempo da escola integral devemos pensar em uma prática docente emancipadora, pois, segundo Corazza (1991), o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. Assim, a autora considera o conhecimento como

[...] um fato histórico e social, que se desenvolve sobre a base de uma realidade material, a qual existe independentemente da consciência humana. Sendo assim, o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. (CORAZZA, 1991, p. 84)

A autora continua dizendo que o homem é um ser concreto e está situado no tempo, no espaço e nas condições de sua vida contextualizada.

Não sendo objeto, ele é sujeito ativo, dinâmico, investigador, fazedor e pensador de cultura e de história. Ele cria, recria, e decide. Com os outros homens, participa de um movimento histórico e social em que, refazendo, se refaz; construindo, reconstrói-se. (CORAZZA, 1991, p. 85)

Dessa forma, o conhecimento é histórico e social, não sendo linear, ele é, então, dialético. Um processo individual, mas definido pelas condições sociais e culturais do tempo histórico em que se vive.

Enfim, entende-se o conhecimento como o movimento que parte da *sincrese* (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela *análise* (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à *síntese* (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora). (CORAZZA, 1991, p. 85, grifo da autora)

Uma proposta pedagógica, então, deve olhar a prática social dos sujeitos da educação. “A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre o fazer prático cotidiano.” (GASPARIN, 2002, p. 6). Dessa forma, partindo da prática social, o professor não vai simplesmente transmitir o conhecimento, numa relação direta de assimilação. Ele vai partir da prática social, para teorizá-la e, posteriormente, retornar a essa prática para transformá-la. “Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata” (GASPARIN, 2002, p. 8).

Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar. (GASPARIN, 2002, p. 8)

Corazza (1991) aponta que a concepção metodológica dialética do conhecimento deve:

1. partir da prática; 2. teorizar sobre ela e, 3. voltar à prática para transformá-la.

O ponto de partida do processo educativo deve constituir-se na prática social, que é indagada e problematizada. São as necessidades práticas, os fatos e situações significativos da realidade imediata dos sujeitos (ou seja, sua finalidade no nível mais próximo, conhecido, concreto e particular) que os impelem na busca do conhecimento teórico. (CORAZZA, 1991, p. 86)

Entende-se, então que a realidade do educando consiste no produto de uma prática social e histórica, “forjada pelas situações da realidade imediata vividas pelos sujeitos do processo educativo – o que eles fazem, sentem ou pensam. É imprescindível compreender esta prática particular como refletindo a prática social geral.” (CORAZZA, 1991, p. 87).

Teorizar sobre a prática social consiste na problematização da realidade imediata de um grupo, ou seja, encaminhar para uma teorização sobre a prática concreta. “A teoria, neste aporte, deve conformar-se à prática a fim de desvelá-la, explicitá-la, descrevê-la e explicá-la” (CORAZZA, 1991, p. 88). Significando ir além das aparências imediatas, deixando o senso comum de ser a única explicação possível, viabilizando a descoberta e a elaboração de conceitos que permitem a compreensão das leis históricas e sociais.

É fazer com que o aluno pense e reflita sobre o conteúdo, não apenas memorizando-o, deixa de lado a concepção de que o processo educativo seja apenas a transmissão direta dos assuntos; aluno e professor são ativos no processo e o livro didático não será mais a principal fonte de conhecimento.

O processo de abstração encaminha o sujeito e o grupo a um permanente questionamento sobre os fatos, à ampliação ou atualização dos conhecimentos e uma constante reelaboração dos elementos de interpretação teórica. (CORAZZA, 1991, p. 89)

Assim, após passar pelo pensamento abstrato, o sujeito retorna à prática diferente:

Nem ele, nem sua prática serão mais os mesmos. [...] O conhecimento do sujeito, necessariamente, não terá a mesma forma antiga de percepção das situações isoladas, mas estará enriquecido, com uma capacidade interpretativa muito mais consistente e totalizadora. Também o sujeito transformará sua prática, pois que dela terá um entendimento transformado e transformador. (CORAZZA, 1991, p. 89)

Entende-se que essa metodologia dialética, que parte e retorna ao concreto, é uma possibilidade emancipadora e reconstrutora da realidade imediata do sujeito, pois ela transforma a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor-pensador da práxis, ou seja, da sua ação-reflexão-ação.

A escola de tempo integral é caminho profícuo, mas não o único, para essa prática docente, pois, ao dispor de mais tempo nas escolas, o currículo dessas instituições pode proporcionar ao educando o conhecimento da sua própria realidade e também das contradições sociais. O professor poderá elaborar atividades que contemplem a interdisciplinaridade, a avaliação formativa, as diversas realidades sociais e culturais – a indígena, a quilombola, a LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), as dos ribeirinhos, entre outras – auxiliando o aluno a romper preconceitos e opressões.

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4227>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 65, maio, 1988.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1015-1035. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COELHO, L. M. C. C. Escola Pública de Horário Integral e Tempo de Ensino. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 11, p. 121-128, abril/junho de 1996.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma “Dida-lé-tica”. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização e esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

IPOSITO, J. C. **O trabalho do psicólogo no contexto escolar: contradições e desafios**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

JIMENEZ, S. V. Educação, cidadania e emancipação. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.99, pp. 609-613. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200016>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBANEIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2012.

LOIOLA, E. et. al. Dimensões básicas de análise das organizações. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 65, maio, 1988.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015, p. 61-89.

## SOBRE A AUTORA E O AUTOR

### **Juliana Chioca Ipolito**

Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Psicóloga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP.

### **Eder Ahmad Charaf Eddine**

Professor da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP.

*Recebido em setembro de 2021*

*Aceito para publicação em novembro de 2021*

*Publicado em dezembro de 2021*