

Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Resumo

As discussões e experiências sobre a extensão da jornada escolar vinculam-se à cultura da escola e sua dinâmica, pois o tempo, tido como mito representado pelos deuses, converte-se em esclarecimento com o auxílio das ciências e da tecnologia e, novamente, converte-se em mito no aprisionamento da organização do mundo moderno. A mitificação e o fetiche do tempo aprisionam o sistema escolar e condicionam a própria organização do trabalho pedagógico. Entretanto, uma mudança lenta e gradual vem ocorrendo na instituição escolar em relação à sua organização temporal, às continuidades e inovações surgidas, à discordância entre o que foi prescrito e o real, entre os tempos estabelecidos ou propostos e os vividos.

Palavras-chave: escola de tempo integral; organização da escola; cultura escolar.

Abstract

Schooling time and the organization of pedagogic work

This study deepens discussions and experiences about the extension of time spent in the school, relating it to approaches about the study of school, its culture and its dynamic. One starts with the assumption that the time, considered as a myth for it becomes in enlightenment with the support of the sciences and technology and, again becomes a myth with the enclosure of the organization of modern world. The mystifications and the fetish of the time enclose the schooling system and constrain the proper organization of the pedagogic work. It is a study that points to the slow and continuous change that is happening in the schooling institution regarding its temporal organization, the continuities and innovations that have taken place and considering the distance between what has been prescribed and the real, between the established or intended time and the lived ones.

Keywords: school in full time; organization of school; school culture.

O tempo tem características marcantes para a humanidade. Todos os homens, desde o início da história, têm suas vidas atreladas à contagem do tempo, mesmo sem saber decifrá-lo. Na Grécia antiga, *Chrónos* era o deus reverenciado pelo controle do tempo e *Kairós* era o deus que administrava o tempo subjetivo. Os mitos, que ordenavam os acontecimentos, foram substituídos, aos poucos, por novos conceitos e métodos advindos da filosofia, da ciência e da astronomia. O homem, na análise dos fenômenos repetitivos da natureza, foi se adaptando às diferentes formas de administrar sua vida cotidiana nas normas e regras sociais indicadas por esses esclarecimentos, de tal forma que, hoje, de maneira geral, administra-se a vida ao olhar o relógio para consultar o tempo. Para Horkheimer e Adorno (1986, p. 39-40), o esclarecimento revelou o desconhecido, mas aprisionou o homem com o domínio dos fenômenos naturais, retornando, dessa forma, ao mito.

É neste sentido da dialética entre o mito e o esclarecimento que compreendemos a necessidade da desmitificação do tempo, entendendo-o como um processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências, de acordo com a realidade humana. Este pensamento conduz à lógica de organização temporal da escola e à necessária reflexão sobre o elemento tempo na cultura escolar.

Chrónos, Kairós e o relógio na escola

A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do código social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola. Desde a infância, a

vida do homem está atrelada aos tempos sociais e, entre esses, à escola, que, como instituição, também instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo.

De acordo com Elias (1998, p. 94-95), o tempo físico é diferente do tempo social. Para ele, o tempo físico pode ser representado por quantidades isoláveis, passíveis de serem medidas com altíssima precisão e de figurar, juntamente com resultados de outras mensurações, em cálculos matemáticos. Em contraste, Elias detalha mais sobre o assunto e esclarece que o tempo social permaneceu insignificante como tema de pesquisas teóricas ou, em linhas mais gerais, como objeto da investigação científica. No entanto, sua importância no convívio social dos homens não parou de crescer. Poder-se-ia até dizer que, por uma espécie de inversão do curso efetivo dos acontecimentos, ele se afigurou como um derivado, um tanto arbitrário, do tempo físico, esse muito mais solidamente estruturado.

O tempo, como faculdade de sínteses, é, portanto, uma construção social e humana que deve ser aprendida e interiorizada. Os diferentes tempos sociais e os ritmos da vida cotidiana constituem o contexto que determina sua aprendizagem. Um destes tempos sociais, nem sempre de acordo com outros, é o tempo escolar, um tempo diferente e plural, um fato cultural. O tempo escolar oferece estruturas e organizações variadas, como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos; a dos calendários letivos e acadêmicos; a da distribuição semanal e diária das matérias e atividades, a dos horários, etc.

Entende-se que a compreensão do significado do tempo escolar em suas variáveis é importante na elaboração de possibilidades educacionais para estudantes, instituições escolares e projetos pedagógicos. O tempo é tido para a maioria dos educadores como algo posto, um *Chrónos* preexistente, como um elemento dado, sem possibilidades de interferência. É preciso retomar as reflexões e perceber que o tempo é humano, não é único, mas plural, distinto, individual e coletivo. Não há um só tempo escolar, mas tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens. Os estudos sobre tempos escolares revelam que é possível precisar ritmos, processos, valores e normas interiorizados nas sociedades contemporâneas. Assim como na Grécia antiga, a escola também sente a grande dificuldade de articular o deus *Kairós* com o proposto pelo tempo objetivo. Ainda há um hiato entre o tempo dado da escola e o tempo necessário do estudante.

O tempo na cultura escolar

Na busca por mais estudos sobre o assunto e à medida que o esclarecimento, a ciência, a tecnologia e a arte se disponibilizam, procura-se verificar como a escola tem respondido ao elemento tempo e como este tem se incorporado nas análises da cultura e das formas escolares.

Como cultura escolar, recorre-se ao conceito desenvolvido por Viñao Frago (1998, p. 168):

[...] um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e “levar” a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana da escola. Estes modos de pensar e atuar constituem, em certas ocasiões, rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras, tais como a dos alunos e, quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora da escola – e a dos pais ou famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar.

A cultura escolar, assim posta, é constituída por diversos elementos e, entre eles, os tempos escolares que influenciam a vida escolar a partir de determinações das diferentes arquiteturas temporais da escola.

Muitos estudos decorrem dessa problemática e vários são os pesquisadores que têm investigado o tempo e seus usos, assim como o predomínio da organização temporal sobre alguns elementos internos e externos à própria cultura escolar.

Compère (1997), Viñao Frago (1998), Escolano (1998), Forquin (1993), Juliá (1993), Vincent (1980) e Bernstein (1996) são pesquisadores e estudiosos que demonstram a necessidade da análise histórica do tempo escolar – visto ser ele um fato cultural –, e que, por outro prisma, apontam a carência de estudos e a necessidade de se investir em pesquisas sobre a cultura escolar e as suas formas, para melhor compreender os mecanismos que regem a dinâmica interna e externa da escola, tanto numa análise macro como microeducacional.

86

Marie Madalene Compère (1997) coordena um grupo de estudos nos países europeus, no Institut National de Recherche Pédagogique, em Paris, agrupando pesquisadores da França, Suíça, Portugal, Espanha, Itália e Alemanha. Seus estudos tratam da educação da infância no período entre a não escolarização e a escolarização uniforme e massiva. Com exceção da França, os países estudados apresentam um leque representativo de critérios que parecem determinantes para uma história do tempo escolar: critérios confessionais (católico/protestante), critérios de organização e de tradições políticas (centralizada/descentralizada e autoritária/democrática), assim como critérios de desenvolvimento econômico.

Nesse grupo, incluem-se os pesquisadores Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano, ambos com uma intensa lista de artigos e livros que analisam aspectos da cultura escolar, como: espaço, conteúdos, práticas escolares e, principalmente, estudos sobre os tempos escolares. Viñao Frago (1998) desenvolve um excelente estudo sobre a composição dos tempos na educação dos séculos 19 e 20, elencando os diversos aspectos da cultura escolar vinculados às questões temporais e estas às discussões sobre espaço. Viñao Frago e Escolano (1998) discutem a arquitetura escolar como um programa a ser explorado na educação.

Nos estudos que se voltam para a análise da cultura escolar, incluindo reflexões sobre a organização, a distribuição e as influências do elemento tempo na educação, destacam-se as contribuições de Jean-Claude Forquin em que analisa os aspectos do currículo escolar, tanto na perspectiva analítica como na prescritiva, trazendo sob diferentes abordagens uma ampliação da compreensão do conhecimento escolar.

Forquin (1993, p. 167) indica sobre esse aspecto que “os tempos escolares estão presentes nesta discussão, quer no mundo social da escola, quer na prática escolar, possibilitando diferentes análises por suas configurações variadas”. Da mesma forma, destacam-se Dominique Juliá (1993) com seus estudos sobre a cultura escolar como objeto histórico e Guy Vicent (1980) que, além de pesquisar outros elementos constituidores das formas escolares, desenvolve um estudo histórico sobre a importância da organização e distribuição dos tempos na escola.

Tais formas também são analisadas, em outra perspectiva, por Basil Bernstein que demonstra a importância de estudos por dentro da escola e é reconhecido pela sua teoria das pedagogias visíveis e invisíveis. Bernstein (1996, p.119-121) vem afirmar que o fator tempo está na lógica da homogeneização da idade da criança, assim como na imposição da categoria temporal na organização da escola, impondo comportamentos sociais e personalizados distintos para regras sociais públicas.

São leituras importantes, avanços necessários para subsidiar reflexões. Reconhece-se, no entanto, a necessidade de mais estudos sobre a escola – especialmente no Brasil, com sua linguagem específica, sua história, seus programas, suas políticas –, que possibilitem uma melhor compreensão da sua estrutura e da sua dinâmica, e, também, sobre o uso do tempo como um elemento essencial na organização do processo educativo, considerando os aspectos internos e externos que se apresentam nessas análises.

Nos resultados de pesquisas sobre as formas escolares, destaca-se que os aspectos internos da escola determinam e são determinados pelo contexto social, econômico, cultural e político em que se inserem, e que os elementos externos influenciam a escola e são também por ela influenciados.

Quanto aos aspectos do interior da escola, as análises recaem sobre: o método, a distribuição de disciplinas, os espaços escolares, a formação e competência dos professores, as novas teorias e estudos (como o higienismo, os pressupostos escolanovistas), além das pesquisas históricas sobre formas escolares e das análises críticas da educação.

Em relação aos aspectos externos, examina-se: 1) a nova configuração das sociedades urbano-industriais, o tempo como valor de mercadoria, a falta de espaços sociais, as relações entre trabalho e educação, tanto dos pais quanto das crianças; 2) a intervenção das políticas educacionais atreladas a outras políticas sociais e econômicas que compuseram a história dos tempos escolares; 3) a globalização e as políticas neoliberais atreladas às imposições de metas e rumos educacionais que se vinculam com as possibilidades de financiamento das agências internacionais dos países mais ricos para a ajuda econômica aos países mais pobres e em desenvolvimento.

A extensão do tempo escolar pode ser analisada na identificação das políticas educacionais que determinam os diferentes tempos postos para e na escola, indicando trabalhos que, de um lado, demonstram que a escola monopoliza excessivamente, cada vez mais, o tempo da criança, e, de outro, que este alargamento está associado historicamente às reivindicações de educadores, buscando melhor atender às necessidades da vida contemporânea. Há de se lembrar neste aspecto, a indicação

de Compère (1998, p. 19) “[...] é o excesso e, sobretudo, as inadequações do tempo passado pela criança na escola que são denunciados [hoje].”

Embora raros, nos estudos sobre a qualidade da formação dos educandos em relação à organização temporal, vamos encontrar um maior número de pesquisas vinculadas às análises dos programas e projetos implantados em diferentes momentos da realidade educacional.

A tese mais comum sobre a definição do tempo escolar é a de que a distribuição e a organização da jornada de trabalho vêm impostas por determinações governamentais e de acordo com os preceitos de ensino e aprendizagem. Se antes na educação havia uma adesão maior às imposições das normas políticas e legais ou pedagógicas e didáticas, as novas configurações sociais em função da reestruturação dos tempos familiares, de trabalho e de atendimento à infância passam a ser recolocadas a partir de planos externos, como o trabalho da mãe, a destruição da família, os transtornos sobrevividos da concepção do tempo de trabalho oposto às exigências expressas do setor de lazer, manifestando a inadaptação do tempo pensado em uma época onde essas realidades eram ignoradas. Todavia, há ainda novos elementos de análise a serem considerados, isto é, como a cultura escolar tem respondido a essas determinações e quais as inovações e modificações do tempo promovidas pela prática escolar a partir das ações propostas para as escolas.

Respostas que as escolas oferecem ao tempo

88

Nas análises críticas das políticas educacionais e das teorias pedagógicas que envolvem as questões temporais, algumas evidências contraditórias têm sido detectadas. Há o destaque que o maior ou o menor tempo de escola não tem verificado a função de transmitir mais ou menos conhecimentos dos livros ou dos professores, mas as funções de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar ou absorver as regras do jogo dominante, que são traduzidos no fazer da escola.

Por outro lado, comprova-se que as experiências de distribuição dos tempos variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que se adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, adotada tanto pelas instituições como pelas famílias e pela própria comunidade e, nesse sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos diferentes sistemas de ensino dos países, estados, municípios e redes escolares.

Entende-se que, para concordar ou discordar e se posicionar sobre as afirmações acima, é fundamental compreender como a escola tem respondido aos desafios da organização e distribuição do tempo.

Das leituras de Faria Filho (2000), Faria Filho e Vidal (2000), Souza (1998) e Arco-Verde (2003), pode-se concluir que o projeto civilizatório que se colocou no Brasil Pós-República, por meio da instituição escolar, aponta para uma organização temporal com base na escola graduada e seriada. Mas, nem sempre foi assim. Há uma construção histórica deste tempo. As teses dessa organização tiveram como

princípio a racionalidade, cientificidade, urbanismo e, especialmente, a partir da década de 1920, medidas de cunho político-econômico para atender à demanda de escolarização básica.

Embora o discurso político de expansão educacional tenha se caracterizado democrático, o que se observa é uma constante luta, de um lado, pela redução da jornada escolar, com aumento dos turnos para atender o contingente de educandos e, de outro, a busca da qualidade e da garantia de um tempo efetivo igualitário para todos. Diminuir a jornada escolar para dar vazão aos estudantes ou aumentar o tempo de atendimento diário para uma melhor qualidade educacional é uma constante luta no âmbito das políticas educacionais e apenas parte das discussões de organização do tempo para o processo educacional.

Árduos defensores da escola pública, como Anísio Teixeira, já indicavam, desde a primeira metade do século 20, que a ampliação do tempo escolar é um elemento que contribui para a diminuição da defasagem histórica da educação nas camadas populares. Em uma de suas inúmeras passagens que traduzem essa sua luta, Teixeira (1977, p. 128) afirma: “com a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar”. Segundo ele, para tal seria indispensável: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentemente do ensino propriamente intelectual; e, preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

A luta de Anísio Teixeira ficou durante anos adormecida e as discussões sobre a jornada escolar seriam retomadas mais tarde, porém sob prismas diferentes, quer na década de 80, com programas específicos de atendimento à infância, quer na década de 90, com a expansão e encerramento desses programas, assim como a retomada da extensão da jornada escolar nos últimos cinco anos com programas indutivos de políticas e algumas propostas de leis e planos nacionais de educação.

O tempo se apresenta como elemento bastante significativo na cultura escolar, não por sua concepção linear física – o tempo do relógio, construído pelo homem, com o refinamento da ciência, que resultou na uniformização e universalização do tempo cronológico no mundo –, mas pelo aspecto dinâmico que ele toma, seja em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural da escola, seja pelo aspecto organizativo dos tempos sociais e humanos na instituição escolar.

As propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil vêm e voltam, ficam mais evidentes em determinados momentos políticos do País; porém, quase sempre foram desativadas pela descontinuidade dos governos e por interesses políticos, causando descrédito dos profissionais da educação e, principalmente, rupturas nos processos educacionais das crianças e adolescentes que ingressaram em instituições que propunham com otimismo os projetos especiais de escola integral. Ainda assim, algumas experiências persistiram, de modo que os tempos escolares foram alterados e a escola encontrou novas formas de organizá-los.

Particularmente, as últimas três décadas, de 1980 a 2010, no Brasil, foram marcadas por diversas propostas de extensão da jornada escolar – umas voltadas

para a implantação de escolas e centros de educação integral; outras, para a utilização de espaços públicos e privados dos municípios, dentro da perspectiva de “cidades educadoras” – todas, via de regra, destinadas à população mais pobre. É importante ressaltar que elas resultaram de projetos governamentais e programas políticos que tenderam e tendem a desaparecer com as mudanças governamentais. Talvez, uma exceção recente se ponha nos programas governamentais que indicam a possibilidade de, na sequência, promoverem um movimento ampliado e intensificado de construção de uma nova organização temporal, com o respaldo da instituição de política pública para a extensão da jornada escolar, como o Mais Educação, mas claramente definido como “programa indutor de políticas de educação integral”, o Ensino Médio Inovador e o ProJovem.

No entanto, até hoje, observa-se que os programas não chegaram, de fato, a se consagrar como uma política educacional para o Brasil, mas tomaram vulto acentuado no sistema público de ensino, com uma nova organização escolar que estendeu a jornada de atividades. As propostas foram adotadas em algumas redes educacionais, e como uma nova configuração de atendimento para as séries iniciais do ensino fundamental em que foi indicada uma variação entre seis e nove horas diária. No entanto, não se tem a universalização das propostas. Tais programas se dirigiram, quase exclusivamente, à população pobre, o que pôs em dúvida a chamada democratização da escola, porque a extensão da jornada não era encarada como direito de todos, mas como prevenção da marginalidade.

90 A extensão da jornada diária de tempo integral, que instituiu fato peculiar na educação brasileira, apresenta um contraditório discurso de democratização e de atendimento parcelado da população, sobremaneira a das camadas mais pobres da população. Algumas críticas têm evidenciado que o objetivo fundamental das propostas de extensão da jornada é o controle dos estudantes das camadas populares, na perspectiva da prevenção da marginalidade, ao secundarizar a perspectiva de melhoria da qualidade de ensino no direcionamento de uma proposta efetiva de educação para todos.

Ampliar o tempo da escola estendendo a jornada escolar parece um paradoxo ante as alternativas de diminuir o tempo para atender mais estudantes e “cumprir” as demandas de uma sociedade moderna que advoga o menor tempo como a melhor eficiência. O fato é que a realidade brasileira, contraditoriamente, vem apontando em diferentes escolas das redes pública e privada, da esfera federal, estadual e municipal, para programas de ampliação do tempo de permanência diária da criança na escola com diferentes propostas, o que talvez seja o grande indutor de novas políticas públicas de educação.

Tais propostas, desenvolvidas no Brasil, podem ser identificadas de quatro formas:

- 1ª) com ênfase maior ao desenvolvimento escolar dos educandos, sob o prisma de que com maior tempo, melhores são as possibilidades de aprendizagem. Trata-se da ênfase na organização de conteúdos do ponto de vista acadêmico, tendo em vista as exigências da sociedade competitiva que

utiliza meios e métodos de seleção dos melhores, dos que mais sabem, dos que têm mais possibilidades;

- 2^a) as propostas que dobram o turno, deixando um para as atividades escolares e outro para o desenvolvimento de atividades culturais, desportivas e artísticas, são modelos de uma escola simbolicamente dividida em duas, uma para o desenvolvimento das atividades tradicionais da escola, e outra, de uma escola com atividades complementares, que buscam ampliar as possibilidades formativas do educando. Note-se a fragilidade dessas propostas na continuidade e descontinuidade dos governos e da gestão escolar, que facilmente retornam aos modelos anteriores, retirando as atividades complementares por estas não se configurarem realmente como essenciais na formação dos discentes;
- 3^a) ampliação do tempo escolar, rara ainda na realidade educacional, mas já em desenvolvimento em algumas escolas e municípios que identificaram todas as atividades como fundamentais no processo educativo, e, portanto, sem aporte temporal *a priori* dos conteúdos, atividades ou disciplinas;
- 4^a) situações de atendimento e assistência, com a evidente preocupação de, em paralelo à escola, dar apoio às crianças mais pobres, prevenindo tanto o educando como o próprio Estado de futuros problemas sociais e econômicos, a partir de programas de alimentação, saúde, higiene e orientações sociais e culturais, além de manter a guarda e o controle da infância, na busca do saneamento da sociedade, camuflando suas mazelas ao retirar as crianças das influências e das possíveis situações de violência da sociedade moderna.

As experiências são diversas por terem surgido em momentos históricos distintos, em localidades diferenciadas, em instituições peculiares. Cuidados, no entanto, devem ser tomados para evitar uma explosão eclética de propostas que ponham em risco a própria concepção de escola. Coelho (2009, p. 94) afirma que:

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças.

Como as propostas são recentes e as avaliações iniciais realizadas por pesquisadores, técnicos e mesmo por grupos políticos, na maioria das vezes têm enfatizado, de um lado, os grandes resultados educacionais, sociais e individuais na formação do educando, da escola e dos professores, quando há interesse em enaltecer as experiências realizadas e, de outro lado, o grande custo financeiro, a pouca produtividade e o controle social como foco central desses programas, quando se

pretende criticar as ações realizadas por um grupo opositor. É necessário um cuidado na análise e nos indicativos apontados pelas experiências, que ainda são movidas pela força ideológica de grupos vinculados a esta ou aquela concepção de sociedade.

Passada a paixão e o entusiasmo que marcaram a implantação dos programas de educação integral é importante analisar como a escola, na continuidade dessas experiências, responde à nova organização temporal de extensão da jornada diária de atividades com os educandos e as práticas dos professores. Esse é um desafio importante aos educadores brasileiros. As definições de políticas são essenciais e não podem ficar ao sabor de pretensos desejos ou vontades pessoais de governantes e/ou legisladores. A implantação da escola de tempo integral precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes.

Um estudo da organização do tempo escolar em Curitiba

Imbuída das reflexões sobre o tempo na cultura escolar e de como a escola tem se organizado temporalmente no desafio da extensão da jornada escolar, buscou-se trazer contribuições sobre a implantação de escolas de tempo integral realizadas ao longo dos últimos anos, especialmente as experiências na rede municipal de Curitiba, que têm demonstrado a resistência e os avanços da escola em relação à proposta de escola de tempo integral.

Em paralelo aos estudos teóricos, às pesquisas documentais, às experiências profissionais,¹ foram realizadas visitas aos Centros de Educação Integral (CEIs) para observações, contatos informais e análise de documentos das escolas, além de consultas e coletânea de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Para complementar, fizeram-se pesquisas de campo com observações e entrevistas em três centros: CEI Professora Tereza Matsumoto, CEI Érico Veríssimo e CEI Professora Maria Augusta Jouve, que resultaram em algumas reflexões importantes para a organização pedagógica da escola de tempo integral.

Como o tempo escolar é apenas um dos aspectos presentes no processo educacional e não pode ser avaliado senão no conjunto dos elementos internos e externos que compõem a cultura escolar, as análises não se limitam a ele, mas a esse conjunto de elementos, como: o espaço, os métodos, a seleção e distribuição de conteúdos, a atuação docente e discente, a organização familiar e comunitária, as propostas pedagógicas, as relações de trabalho, bem como as políticas determinadas e efetivadas na sociedade.

Como resultado dessas pesquisas de campo e com o grande volume de dados coletados, buscou-se detectar quais os focos que apontavam polêmicas, resistências

¹ Registra-se que a autora do presente trabalho, como professora da Universidade Federal do Paraná, vem desde 1988, realizando atividades de pesquisa em escolas de tempo integral da rede pública, atividades de extensão, coordenando programas de capacitação de docentes dos diferentes Centros de Educação Integral e acompanhando as propostas das redes municipais de educação do Paraná, em especial, de Curitiba e região metropolitana e Apucarana, além de incorporar nos conteúdos das disciplinas lecionadas a análise das políticas e propostas pedagógicas de extensão da jornada escolar.

e dificuldades das escolas na organização e dinamização das atividades em tempo integral. Esses focos resultaram na seleção e análise de alguns aspectos específicos da cultura escolar dos CEIs, sintetizados abaixo, que são interessantes de se pensar na reorganização da escola sob uma nova perspectiva temporal.

Função social da escola de tempo integral

A análise da função social da escola demonstra que são desenvolvidas em paralelo atividades escolares, atividades culturais e ações assistenciais de atendimento alimentar, com o almoço e dois lanches diários, e de prevenção de doenças e cuidados com a higiene, além dos diversos casos de atenção aos educandos no cotidiano escolar. Observa-se a forte tendência de a escola de tempo integral manter em todas as suas ações o cunho pedagógico e educativo, resistindo àquele puramente assistencial. Há uma aversão dos profissionais das escolas com extensão da jornada escolar de situar, de fato, o papel da escola e criticar a prática, muitas vezes comum, de transferência das funções da família para a escola, especialmente no que se refere ao atendimento à saúde e ao comportamento dos alunos, evidenciado de forma mais intensa no alargamento do tempo na instituição.

Organização temporal da escola de tempo integral

As escolas de tempo integral estudadas fazem a distribuição dos horários e atividades administrando as diferentes variáveis da realidade escolar e as possibilidades concretas da instituição. Há educandos que iniciam pela manhã com atividades escolares e à tarde passam para atividades culturais. Outros, ao contrário, iniciam com atividades culturais e à tarde seguem com atividades escolares propriamente ditas. Além desse funcionamento paralelo de turmas de período integral, há turmas que frequentam um só turno. É com essa complexa organização do tempo que a escola tem possibilidades de administrar sua proposta pedagógica. Em propostas tão diferenciadas de organização de turnos e horários para diferentes educandos, confirma-se que foi e é possível coordenar os tempos diferentes de entradas, turnos e públicos diversos, mas entende-se que essa diversidade concorre para a falta de concepção clara de proposta formativa da escola, da própria concepção da extensão da jornada escolar, acarretando a falta de unidade do processo educacional na escola.

Arquitetura e espaço da escola de tempo integral

A investigação sobre o espaço e a infraestrutura física dos CEIs deixa a marca de que a unidade pretendida é constituída de um conjunto de dois complexos distintos, tanto arquitetônica como pedagogicamente, o antigo para atividades

propriamente escolares e o novo para as atividades complementares. Há de se destacar dois fatos pedagógicos de extrema importância que ocorreram com os CEIs: 1) a elaboração do projeto arquitetônico do novo complexo antes do projeto pedagógico tornou necessário rever e refazer os espaços depois de pronta a construção; 2) a reação dos docentes e discentes em relação ao “prédio velho, cinzento e escuro”, que manteve a tradição das disciplinas curriculares, e ao “prédio novo, alegre e colorido”, que trouxe as atividades culturais, esportivas e artísticas, conforme aponta Arco-Verde (2003). São situações cotidianas da prática de extensão da jornada escolar que exigem uma reflexão sobre como o espaço interfere na formação dos educandos e sobre a importância da tarefa de arquitetos e educadores. Ressalta-se ainda um segundo elemento: a luta enfática e vencedora de profissionais dos CEIs sobre a adequação de espaços para lazer, refeitórios e descanso. Um destaque importante a se apontar é o uso de outros espaços públicos previsto nas propostas de escolas de tempo integral, que, embora não se tenha encontrado nas escolas estudadas, é um assunto recorrente.

Profissionais da escola de tempo integral

As escolas com extensão da jornada escolar têm um corpo de profissionais que apresentam uma atuação diferenciada das demais escolas. O horário de trabalho e o tipo de contrato dos profissionais, bem como a organização da hora-atividade, devem estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e com a organização do tempo. A disponibilidade de profissionais para os trabalhos específicos e as demandas de atendimento em horários não convencionais constituem desafios antes não imaginado nas escolas comuns, para os quais nem sempre a administração pública está preparada. A articulação e a integração dos corpos docente, técnico e administrativo das propostas de tempo integral ainda carecem de definições de ordem pedagógica e administrativa. Há de se ressaltar que novos espaços, tempos e saberes requerem um novo olhar da gestão escolar. Nos CEIs essas situações foram apresentadas pelos professores e diretores como um dos graves problemas da implantação e implementação da proposta de extensão da jornada escolar.

Proposta político-pedagógica da escola de tempo integral

Uma formação integrada e coerente do educando deveria ser o princípio básico que referencia a proposta político-pedagógica. Sob o pretexto da autonomia do projeto das escolas, cada unidade definiu as atividades escolares e culturais, seguindo, em parte, o currículo básico da mantenedora da rede de ensino, pois introduziram alterações de conteúdos e de formas de trabalho. Também implantaram uma nova política de ciclo de aprendizagem estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, acrescida de atividades propostas pelos professores por meio de oficinas, sob a denominação (equivocada) de Pedagogia de Projetos. Observou-se que a proposta curricular tradicional, comum a todas as escolas da rede municipal, foi mantida e

esteve sob avaliação e inspeção constante da mantenedora e da própria comunidade. As atividades culturais, esportivas e artísticas, propostas para o “outro turno”, ficaram à mercê da disponibilidade de docentes, das possibilidades de uso dos espaços e da criatividade da comunidade escolar. Enquanto a proposta para a formação do aluno não for o principal ponto de articulação do projeto de escola, qualquer proposta de extensão do tempo, com a criação de apêndices, não logrará êxito.

Relação família e escola de tempo integral

Uma das grandes alterações na gestão da escola é a intensidade dos níveis de relacionamento com as famílias. Observa-se que, com a necessária mudança dos tempos escolares que interferem diretamente na organização familiar, há uma possibilidade real de ampliar a qualidade da gestão democrática e da tomada das decisões com a participação dos pais e responsáveis. Na pesquisa junto aos CEIs, um fato marcante foi a ampliação da quantidade e qualidade no funcionamento dos Conselhos Escolares e da Associação de Pais e Professores, bem como a existência de trabalhos com a comunidade do entorno escolar. A família, assim como a escola de tempo integral, está aprendendo a lidar com as novas situações de tempo e a criar novas formas que se estabelecerão como uma nova cultura escolar e familiar.

Estudantes da escola de tempo integral

A verificação das reações e do comportamento dos estudantes de escolas de tempo integral traz desafios para os educadores, pois, de um lado, cansaço e fadiga parecem inevitáveis nas crianças e adolescentes que permanecem mais tempo na escola, e, de outro lado, a boa organização escolar, combinada com o trabalho competente dos professores e demais profissionais, permite ao discente permanecer motivado durante todo o período escolar, além de sentir prazer nas atividades desenvolvidas. Talvez seja importante retomar, para todas as discussões pedagógicas da escola de tempo integral, o conceito de *surmenage* e *malmenage* utilizado por Alcántara García nos compêndios de pedagogia do final do século 19.

Professor de pedagogia das Escolas Normais de Professores e Professoras de Madrid, Pedro de Alcántara García Navarro é o mais destacado introdutor das ideias de Froebel na Espanha, com a questão do *surmenage* escolar nos seus *Tratado de higiene escolar* (1886) e *Compêndio de pedagogia teórico-prática* (1891). Alcántara García utilizava, de um modo expresso, o termo *surmenage*, que indica os princípios e regras da organização escolar e suas relações com a distribuição e o emprego do tempo nas escolas para evitar a fadiga. Esse efeito negativo não era consequência do número de disciplinas, senão de um *malmenage*, isto é, da maneira de ensiná-las, da abstração, dogmatismo, verbalismo e memorização, do método empregado, da ausência de exercícios físicos, descansos e recreios, e das más condições higiênicas dos locais, do mobiliário e do material de ensino. Como afirmava Alcántara García, citado por Viñao Frago (1998), “com o desaparecimento do *malmenage* não haverá

necessidade de *surmenage*”, ou seja, uma boa organização didático-pedagógica pode trazer quase que automaticamente bons resultados educacionais.

Desmitificação do tempo

Da análise dos itens acima mencionados, infere-se que as escolas criaram e recriaram constantemente uma cultura específica de práticas que, apesar dos determinantes legais, das propostas impositivas e das políticas adotadas, fazem-na funcionar com um corpo de conhecimentos, de ações e de atitudes que lhe são peculiares. Essas ações precisam ser explicitadas e estudadas para estabelecer diretrizes educacionais e propostas pedagógicas que venham ao encontro da realidade das crianças, jovens e adolescentes.

O tempo escolar precisa ser avaliado em todas as suas variáveis. Há uma multiplicidade de tempos, que estão ligados a outra variedade de situações. Sendo uma construção histórica e humana, o tempo pode e deve ser percebido como passível de alterações. Resgata-se a história da humanidade. *Chrónos*, o deus que traz o tempo cronológico, demonstrava sua força de aprisionamento dos homens. Mesmo ao desvelar e esclarecer o mito, os próprios homens, pela sua incompreensão do tempo, tornam-se prisioneiros desse mesmo tempo e retornam aos mitos, subordinando-se a seus ritmos, suas sequências, suas previsões. Sem alteração, o deus *Kairós*, que representa o tempo humano, o tempo subjetivo, o trazido pelos educandos, pelos profissionais da escola, pelas famílias, nem sempre ritmados e sequenciais, não é atendido. Esse é o grande desafio dos homens sobre o fator tempo e, por conseguinte, da escola ao organizar seu trabalho utilizando o tempo como referência.

Enfim, compreende-se que a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral exige a desmitificação e a consciência do fetiche do tempo. Afinal, o grande pensador do século 20, Adorno (1995, p. 122) alertou para o perigo da inversão dos meios pelos fins, especialmente no mundo moderno, com os avanços da ciência e tecnologia, onde os meios são fetichizados, porque os fins que representam a vida humana digna encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. O ser humano está acima do tempo. Portanto, parece fundamental não esquecer que as formas criadas para a educação ainda estão distantes da possibilidade de constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual, de sua liberdade individual e coletiva, de sua autonomia e sua emancipação.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARCO-VERDE, Yvelise F. de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-98, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, Éditions Économica, 1997.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, Ed. Universitária, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, número especial, p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf>.

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

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

JULIÁ, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION (ISCHE), 15., 1993, Lisboa. *Anais...* Lisboa, 1993. Tradução para o português disponível em: <rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Ed. Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espanha (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon 1980.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é docente da Universidade Federal do Paraná.
arcoverde@onda.com.br