O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*

Resumo: O texto discute minimamente, no contexto de escolas públicas em tempo integral, o conceito de tempo da escola e tempo na escola. Nesta perspectiva, problematiza o entendimento de tempo na escola e tempo da escola, a partir de uma pesquisa em uma rede municipal de ensino do interior sul-rio-grandense que, há duas administrações, edifica escolas em tempo integral. Como conclusão, o texto acena para o cotejo de outros elementos (espaço físico, material de apoio...) que, agregados ao aumento do tempo de permanência da criança na escola, podem alterar a qualidade em termos educacionais.

Palavras-chave: tempo integral, organização do tempo escolar, política educacional.

The time of the school and the time in the school as script in the quarrel of politics of quality for the public school

Abstract: The paper discusses minimally, in the context of public schools full time, the concept of school time and time at school. From this perspective, questions the understanding of time in school and school time, from a poll in a municipal net of education of the interior Rio Grande do Sul state that, two administrations, builds schools full time. In conclusion, the text wave to the collation of other elements (space, support materials ...) which, added to the increased length of stay of children in school, can change the quality in education.

Key words: integral time, organization of the pertaining to school time, educational politics.

Sazonalmente ganha destaque no cenário dos debates educacionais um tema recursivo: a tentativa de qualificar a escola pública através de escolas organizadas em tempo integral, normalmente vinculadas ao uso de dois turnos regulares pelo mesmo grupo discente, entremeados por alimentação e atividades de recreação.

Nesta perspectiva, quando trazido à baila o tema escolarização integral, a primeira e mais óbvia referência, vem calcada na idéia de ampliação do tempo escolar, entendido como “unidade de medida de trabalho escolar, que pode envolver uma cessão de anos, meses, dias ou horas”, referindo-se ainda ao

“tempo que a escola e a comunidade escolar destinam para a realização de suas atividades educativas”¹, ou seja, as distintas alocações (ampliações, reduções, separações, convenções...) do tempo utilizado dentro da escola em atividades inerentes às funções desta.

Na esteira da afirmação anterior, desenvolvi uma pesquisa qualitativa em uma rede municipal de ensino do interior sul-rio-grandense, objetivando acompanhar o processo de implementação de escolas em tempo integral e, em face deste, a discussão do que se entende como tempo (de

¹ <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>

permanência) na escola e o tempo (pedagógico) da escola. Tal pesquisa foi desenvolvida a partir de duas abordagens: a análise de conteúdo advindo de fontes documentais (jornais de circulação local, atas de reuniões e relatórios elaborados a partir de encontros de formação com professores e gestores) e a revisão bibliográfica sobre a temática.

Na rede de ensino analisada as escolas organizadas em tempo integral correspondem, hoje, a 15% de todas as escolas municipais de ensino fundamental e estão localizadas em bairros periféricos da cidade, entendendo-se por periferia os bairros e vilas que se constituem nos limites das cidades, muitas vezes sem condições de urbanização adequadas e aos quais ocorrem famílias com menor poder aquisitivo, 'expulsas' do centro urbano pela especulação imobiliária que inflaciona as residências mais centrais.

Em parte por esta localização periférica e, em função desta localização pelo atendimento a comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social, grosso modo a escola em tempo integral passou a ser entendida como uma instituição social que comporta uma conotação simbólica de acesso a bens culturais inalienáveis.

Nesta direção, faz sentido a defesa do alargamento do tempo de permanência da criança na escola, a fim de caracterizar um acesso maior aos bens simbólicos e também a um dia letivo completo, tendo em vista que... "a simplificação teve forças para congestionar as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de 'meios-dias'". (TEIXEIRA, 1994, p. 173)

A experiência mapeada tem se mostrado eficaz na busca pela qualidade da educação através da permanência prolongada da criança na escola. Contudo, tal experiência mostrou-se, em um exame mais acurado, muito mais exitosa graças a um projeto pedagógico inovador, do que ligada a um simples aumento da permanência da criança na escola.

Cumprir destacar, destarte, que o simples fato de manter uma criança na escola por um prazo mais dilatado do que as habituais quatro horas diárias não significa, em hipótese alguma, uma educação de melhor qualidade.

Partindo dos conceitos de tempos e temporalidades de Maurice Halbwachs (1877-1945) é possível problematizar o tempo enquanto elemento de organização escolar. O tempo escolar dilatado ou reduzido não tem o condão de sozinho, aferir qualidade a redes, escolas ou mesmo disposições da sala de aula. Nas palavras de Halbwachs "os acontecimentos dividem o tempo mas não [necessariamente] o preenchem." (1990, p.118). Tal preenchimento (qualitativo) depende da soma de diversos fatores.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p. 1015)

Isto porque a idéia da organização do tempo escolar não é um dado 'natural', mas um elemento político de aceitação social, que reflete as ambições de uma

dada sociedade, sociedade esta que credita à escola a guarda de suas crianças em razão proporcional aos interesses, prioridades e exigências do mundo adulto.

Tal assertiva encontra respaldo na seguinte colocação: "...as divisões do tempo, a duração das partes assim fixadas, resultam de convenções e costumes, e [...] exprimem também a ordem, inelutável, segundo a qual se sucedem as diversas etapas da vida social" (HALBWACHS, 1990, p.90).

Desta forma, os tempos escolares, por serem condicionados socialmente, não necessariamente significam aprendizagens qualitativas. Constata-se que o tempo da criança não é o tempo do adulto. Alargar o período de permanência da criança na escola (seja pela dilatação do dia letivo em turnos integrais, seja pela expansão do cômputo geral e final dos dias letivos) sem um planejamento pedagógico adequado, significaria reforçar os referenciais de uma escola tradicional (TEIXEIRA, 1994), onde o aluno recebe mais do mesmo!

Assim, exercícios repetitivos não melhoram o aprendizado e não somam ao tempo vivido na escola, pois o tempo, neste contexto, tem mais de vivência do que de física.

Isto porque o ritmo é: "... um produto da vida em sociedade. O indivíduo sozinho não saberia inventá-lo" (HALBWACHS, 1990, p. 174), assim o tempo de escolarização, enquanto ritmo de vida, de ritual e de intervenção humana, também é uma construção social que pode ser ressignificada em experiências mais ricas que as desenvolvidas habitualmente.

Sabendo que "a sociedade, obrigando-nos a medir sem parar a vida à sua maneira, nos torna cada vez mais

inaptos para fazê-lo da nossa" (HALBWACHS, 1990, p.92). Indaga-se, dentro desta perspectiva, qual o valor de manhãs e tardes abarrotadas de exercícios desconectados e repetitivos, que apenas cumprem um ritual cronológico e não uma organização de seqüências para atender as reais disposições, necessidades e interesses dos discentes?

Nesta direção, Cavaliere (2002, p. 101) aponta que

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar.

Assim, além da proposta político-pedagógica da unidade escolar, questões como a estrutura física das escolas; a existência e opções da biblioteca escolar; as condições logísticas para passeios e participações em atividades culturais, por exemplo, também exercem influencia inegável sobre a consecução dos objetivos qualitativos com a escola em tempo integral. Isto em razão de que o tempo, associado a permanência compulsória no espaço escolar (ou em atividades correlatas à escola formal) pode se tornar tão indigesto quanto a redução da permanência do aluno na escola.

Outro defensor da escola em tempo integral também atentava para outras condições necessárias para a qualidade dos processos pedagógicos em organizações escolares em tempo integral (e não apenas dos tempos escolares):

O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à

escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação (RIBEIRO, 1995, p. 22)

O uso inadequado do tempo não configura qualidade em termos educacionais; o que fazemos na duração do tempo em que estamos na escola caracteriza com mais propriedade uma educação de qualidade do que a simples dilatação temporal.

Aponta-se, assim, para um trabalho escolar voltado para a ruptura com a exclusividade de condicionantes temporais, pois estes não se configuram em condições exclusivas para o alcance da qualidade em educação.

Desta sorte, ao falarmos em tempo escolar ampliado como sinônimo de qualidade, ele não está associado apenas ao item extensão, mas sobretudo a metodologias e projetos qualitativos.

À revelia do que prevê a LDB 9.394/96 em seu artigo 34 – a ampliação da permanência da criança na escola, com progressiva extensão do horário escolar –, experiências de escolas organizadas em tempo integral têm esbarrado em questões práticas e contextuais².

² “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino”. Tal idéia é reforçada no artigo 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Ainda que a experiência de escolarização em tempo integral acompanhada mostre-se muito competente, não é possível pensar que a simples dilatação do tempo de permanência da criança na escola seja suficiente para garantir qualidade em termos de educação.

Na maioria das vezes, as possibilidades qualitativas encontram barreiras logísticas nas condições infra-estruturais das escolas públicas, que nem sempre são as mais adequadas para uma experiência qualitativa, como espaço físico (interno e externo), biblioteca, espaços lúdicos, material didático em diferentes mídias, vínculo efetivo com a comunidade, apoio irrestrito à proposta das diferentes esferas da administração pública, etc...

Sem cotejar o tempo com outros elementos de qualidade (espaço físico e material de apoio, por exemplo) o simples aumento do tempo de permanência da criança na escola não vai alterar significativamente a qualidade em termos educacionais, tampouco possibilitar um ensino mais qualificado e efetivo. Tais premissas dependem de vários fatores que não apenas o alargamento do tempo de permanência da criança na escola.

Vale ressaltar que processos qualitativos de ensinar e aprender não estão descolados de experiências escolares exitosas e estas não estão desligadas de condições que, se incluem a escolarização em tempo integral, não se resumem a ela.

Nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997).

Referências

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: _____; COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Educação Integral e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. Carta 15: **O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 17-24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994, 250 p.

* **ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI** é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo / UPF