

RELATO DE EXPERIÊNCIA

TEMPOS DE ESCOLARIZAÇÃO... O TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO NA ESCOLA COMO PAUTA NA DISCUSSÃO DE POLÍTICAS DE QUALIDADE PARA A ESCOLA PÚBLICA

TIMES OF ESCOLARIZAÇÃO... THE TIME OF THE SCHOOL AND THE TIME IN THE SCHOOL AS GUIDELINE IN THE QUARREL OF POLITICS OF QUALITY FOR THE PUBLIC SCHOOL

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

Resumo

A sinopse apresenta reflexões sobre uma experiência de organização curricular em tempo integral, com foco para discussões sobre o alargamento do tempo escolar enquanto elemento de qualidade na escola pública. Trazendo como pano de fundo a trajetória de uma rede municipal de ensino no interior sul-rio-grandense, o texto baseia-se em uma pesquisa qualitativa desenvolvida dentro de duas abordagens: a análise de conteúdo e a revisão bibliográfica temática, problematizando a idéia de qualidade simplificada na dilatação do tempo de permanência na escola. Como conclusão, é possível indicar que processos qualitativos de ensinar e aprender não estão descolados de experiências escolares positivas e estas não estão desligadas de condições que, se incluem a escolarização em tempo integral, não se resumem a ela.

Palavras-chave: tempo integral, qualidade, políticas educacionais, escola pública, organização dos tempos escolares.

Abstract

The synopsis presents reflections on an curricular organization experience in integral time, with focus to for quarrels on the widening of the school time as element of quality in the public school. Bringing as backdrop the trajectory of a municipal education's net in the Rio Grande do Sul interior, the text is based on a qualitative research developed inside of two approaches: the content analysis and the bibliographical revision thematic, arguing the idea of quality simplified in the widening of the time of permanence in the school. As conclusion, it is possible to indicate that qualitative processes to teach and to learn are not unglued from positive pertaining to school experiences and these are not off of conditions that, if include the school in integral time, do not summarize it.

Key words: Integral time, quality, education politics, public school, organization of the school times.

INTRODUÇÃO

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem (Fernando Pessoa).

Como resultado palpável do processo de universalização do acesso ao ensino fundamental desencadeado ao longo do século XX, os sistemas

escolares de sobremaneira os públicos, viram-se obrigados a (re) pensar formas de organização, racionalização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção quantitativa dos alunos que buscavam vaga na educação formal.

Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender a uma demanda crescente por vagas, estas distribuídas muitas vezes em dois ou até mesmo

* * Doutora em Educação. Pesquisadora da Universidade de Passo Fundo / UPF e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF.

em três turnos regulares de trabalho (manhã, tarde e noite), seguindo princípios de racionalização financeira, bem como de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das salas de aula.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162).

Na contra-mão deste processo, a discussão emergente desde o final do século XX perdurando no início do século XXI, vem ao encontro de outra demanda: a qualidade da educação. Já não basta mais, para a opinião popular, colocar todas as crianças na escola.

O debate acirra-se não mais em torno do acesso à escola, mas sim do sucesso obtido nos bancos escolares, sobretudo com a proposta de organizações curriculares e experiências de sucesso (por qualitativas) de escolarização.

Dentre estas experiências, sazonalmente¹ ganha força no Brasil, a discussão de escolas públicas organizadas em regime de tempo integral, normalmente vinculadas ao uso (pelo mesmo grupo discente) de dois turnos regulares, entremeados por alimentação e atividades de recreação.

Assim, o modelo de escolarização em tempo integral caracteriza-se como recursivo na história da educação brasileira. Em certos momentos, tal modelo de organização dos tempos escolares, com base em diferentes opções metodológicas, avança como projeto e política educacional.

Desta forma, apresento conclusões de uma pesquisa qualitativa que acompanha o processo de implementação de escolas em tempo integral em um município de médio porte no interior sul-riograndense. A partir desta experiência, centro a

¹ Dentre as experiências de escolarização em Tempo Integral, citamos o Centro Educacional "Carneiro Ribeiro" (Escola Parque), na Bahia (anos 50); os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (década de 1960); os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, em 1982; os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), na década de 1990; o projeto Escola de Tempo Integral do governo do Estado do Rio Grande do Sul (adm. 2002-2006 e adm. 2007-2010); além de diversas experiências realizadas em nível municipal.

análise na organização formal dos tempos escolares, problematizando a idéia de qualidade circunscrita a dilatação do tempo de permanência na escola.

Importa destacar que classifico a organização em tempo integral acompanhada como uma experiência, pois tal organização ainda carece de uma legislação educacional que a ampare, estando mais atrelada a um programa de governo do que a uma política pública.

A pesquisa em tela pretende-se qualitativa e é desenvolvida dentro de duas abordagens: a análise de conteúdo e a revisão bibliográfica temática, sendo que as fontes documentais levantam dados concretos sobre tal processo, enquanto as revisões bibliográficas temáticas iluminam a interpretação dos dados obtidos.

Para construção específica do presente texto, foram consideradas fontes documentais sujeitas à análise de conteúdo, os registros das reuniões entre a mantenedora (secretaria de educação do município foco dos estudos) e os professores que trabalham nas escolas envolvidas na experiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Das sessenta e seis escolas pertencentes à rede municipal examinada, cinco escolas de ensino fundamental e vinte e seis escolas de educação infantil empenham-se, com apoio do poder público municipal, em experiências de tempo integral.

No que tange ao ensino fundamental, objeto precípuo das análises, as turmas comprometidas com a escolarização em tempo integral têm dois tipos complementares de escolarização: a escolarização formal desenvolvida em um dos turnos, e uma suplementação de estudos e/ou acompanhamento ao discente, organizada na forma de oficinas e reforços escolares.

Nesta proposta, os tempos escolares são edificados em cinco períodos regulares de 45 minutos diários, concentrados em um turno, onde são desenvolvidos conteúdos vinculados as disciplinas do núcleo comum. No turno inverso, também chamado contra-turno, são desenvolvidas oficinas específicas, ou a parte diversificada do currículo.

Grosso modo, a escola em tempo integral é entendida como uma instituição social que comporta, para a maior parte das crianças agregadas às camadas em situação de vulnerabilidade social (camadas estas vinculadas as escolas públicas em

tela, sobretudo pela localização periférica das mesmas), 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).

Ancorando-se na própria estrutura da escola em tempo integral, que demanda uma permanência duplicada do aluno no espaço formal de escolarização, as oficinas desenvolvidas surgem como complementos pertinentes ao conteúdo desenvolvido nas aulas dos turnos formalmente reconhecidos como "regulares".

Da mesma forma, no acompanhamento discente realizado pelo reforço escolar suplementar ao tempo integral, professores empenham-se em aulas quase particulares (pelo reduzido número de alunos que atendem), onde são avigorados elementos trabalhados nas aulas regulares e nas oficinas específicas.

PENSANDO SOBRE O TEMPO

A experiência mapeada tem se mostrado eficaz na busca pela qualidade da educação através da permanência prolongada da criança na escola. Contudo, tal experiência mostra-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.

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. Constatase 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, a estrutura física das escolas exerce 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 os espaços (e não apenas dos tempos escolares) em um projeto como este:

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).

Destarte, 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 configuram-se e condições exclusivas para o alcance da qualidade em educação.

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

A GUIA DE CONCLUSÃO

À revelia do que prevê a LDB 9.394/96 em seu artigo 34² - 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 contextuais.

Ainda que a experiência de escolarização em tempo integral acompanhada mostre-se 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 de língua materna 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

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

escolarização em tempo integral, não se resumem a ela.

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.

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

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

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

Recebido: 01/11/2008

Aceito: 01/04/2009

Endereço para correspondência: Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. Programa de Pós-Graduação em Educação/ UPF