

# Em busca do tempo de aprender

ANA MARIA CAVALIERE\*

## TEMPO REI / Gilberto Gil

Tempo rei, ó, tempo rei,  
ó tempo rei,  
transformai as velhas formas do viver.  
Ensinai-me, ó pai,  
o que eu ainda não sei.  
Mãe, Senhora do  
Perpétuo, socorrei.

## O TEMPO / Sá de Miranda, 1481.

Pede-me o tempo, de meu tempo a conta;  
e eu, para a conta, peço tempo ao tempo,  
pois quem gastou sem conta tanto tempo  
há que ter tempo para fazer conta.  
O tempo, no entanto, não quer ter em conta  
porque tal conta não se fez a tempo;  
bem quisera eu contar meu tempo em tempo  
se para contar tempo houvera conta!  
Que conta há de bastar a tanto tempo  
que tempo há de bastar a tanta conta...  
Se quem vive sem conta não tem tempo?  
Por isso estou sem tempo e sem ter conta,  
sobretudo que hei de dar conta do tempo  
quando chegar o tempo  
de dar conta.

(TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM CASTELHANO, POR HEITOR P. FRÓES)



**s características dos sistemas escolares têm determinado**, nas diferentes sociedades, o tipo de debate que se trava em torno do tempo de escola. Às vezes, esse tempo é considerado excessivo e, outras, insuficiente. Quase sempre é criticado por seu referencial lógico-quantitativo e por submeter o tempo das crianças ao dos adultos, sendo um fator perturbador da relação pedagógica.

\* ANA MARIA CAVALIERE é Professora de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*[...] o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. [...] o ciclo de escolarização, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar.*

A partir de questionamentos quanto às formas padronizadas e impensadas de utilização desse tempo, buscam-se caminhos para as mudanças necessárias.

Entre as discussões sobre o tempo escolar, está a da jornada integral que foi objeto de debate não apenas no Brasil, como também na Itália, nos anos 1970 (Catabrinni, 1997; Ragazzini, 1983), e na Espanha, um pouco mais tarde, na década de 1990 (Morales, 1993).

No Brasil, o debate sobre a jornada integral eclodiu nos anos 1980, e esteve concentrado, principalmente, no Rio de Janeiro. O tema surgiu associado ao Programa dos CIEPs — implementado em duas gestões governamentais, respectivamente, nos períodos de 1983/86 e 1991/94 — que deixou em funcionamento 411 novas escolas de tempo integral no estado (Ribeiro, 1995). Segundo dados de 2006 da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, o saldo, 12 anos após o fim do Programa, é de 264 CIEPs<sup>1</sup> funcionando em horário integral. Além disso, a rede municipal tem 203 creches também em horário integral.

O efeito da presença das escolas de tempo integral no sistema escolar do Rio de Janeiro aparece nas estatísticas do Censo Educacional/2004,<sup>2</sup> em que se verifica que o estado possui o maior número de matrículas em turnos de duração de mais de cinco horas, correspondendo a 14,56% do total de matrículas. O Distrito Federal segue de perto essa percentagem, com 13,01%. Nos demais estados, a porcentagem é bem menor: São Paulo com 5,82%, Minas Gerais com 1,99% e Rio Grande do Sul com 0,86%. O dado é um reflexo direto da existência dessas escolas, visto que, em contrapartida, o estado do Rio de Janeiro apresenta um índice de matrículas em turnos, com duração de menos de quatro horas (2,36%), acima dos índices dos demais estados: Distrito Federal (0,65%); São Paulo (0,15%); Minas Gerais (0,84%) e Rio Grande do Sul (1,89%).

A partir da promulgação da LDBEN/96, cujos artigos 34 e 87 prevêem a oferta de horário integral no ensino fundamental, alguns projetos e conseqüentes debates têm surgido em outros estados e municipalidades. A experiência do Rio de Janeiro tem propiciado investigações e reflexões que poderão contribuir com a discussão sobre o tempo escolar no país, que agora parece tornar-se de interesse mais geral e de âmbito nacional.

A abordagem do tema comporta diferentes vieses: desde aqueles voltados para aspectos quantitativos e regulatórios, eminentemente formais, àqueles de cunho

psicológico, preocupados com os ritmos próprios da infância, ou sociológicos, voltados para a relação do tempo de escola com a organização social mais geral.

No que diz respeito ao estudo das organizações escolares, pensar sobre o tempo de escola, isto é, sobre o que o instaura e suas implicações, pode ser um bom começo para que se criem bases sólidas às necessárias mudanças, não apenas na quantidade do tempo de escola, como, principalmente, na lógica de sua utilização.

### **Tempo de escola e organização social**

**A organização social do tempo é um elemento que,** simultaneamente, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, por ser a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tornou-se, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral.

Ao longo da história, o tempo de escola caminha em direção às situações de relativa harmonia com o tempo social e sofre lentas mudanças de médio e longo prazo em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com os níveis de urbanização, de eliminação do trabalho infantil, de regulamentação das relações de trabalho e de democratização das sociedades.

O advento da obrigatoriedade escolar, a exigência generalizada de se obter níveis mais altos de escolaridade, a profissionalização e autonomização do campo educacional e a padronização dos sistemas nacionais de ensino produziram, por sua vez, mudanças marcantes na gestão do tempo dos indivíduos e instituições, conformando uma nova ordem do tempo social, da qual o tempo de escola é componente fundamental.

Nas sociedades contemporâneas, além de ser, simultaneamente, estruturante e estruturado pela organização social mais ampla do tempo, o tempo escolar tem outro elemento a ser ressaltado: o fato de que — por estar dirigido às crianças e adolescentes, isto é, às idades de formação —, ele nos permite enxergar as expectativas, os projetos e as prioridades de um dado grupo social, constituindo-se assim em mais um meio de compreensão da cultura e do *ethos* de uma sociedade.

Em suas definições da prática, o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão a respeito da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho. Algumas dessas forças estão diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, outras, às necessidades do Estado e da sociedade e outras, ainda, à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores.

A fim de identificar as diferentes dimensões do tempo de escola, organizamos uma caracterização que envolve três níveis diferentes e complementares.

O primeiro, de caráter macroestrutural, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. Esse tempo, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar. No Brasil, o ensino fundamental foi ampliado, em 2006, de oito para nove anos de duração, antecipando-se para seis anos o ingresso obrigatório.

O segundo nível, intermediário — parcialmente regulado em âmbito macro, mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades —, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo, e, no Brasil, também segue tendência de aumento progressivo. A partir da LDBEN/96, os dias letivos foram ampliados de 180 para 200, além da indicação de implantação do horário integral.

O terceiro nível, microestrutural, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola significa, na verdade, compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos

de tempo com lentas transformações, terminando por serem encarados como elementos dados, isto é, naturais. Ademais, não há nada mais óbvio do que o tempo, e isso o torna pouco visível como objeto de estudo.

No modelo escolar ocidental clássico, destaca-se, como sua característica básica, a organização acurada e minuciosa do uso do tempo. Tudo na escola refere-se à regulação do tempo. Tudo nela controla e é controlado pelo tempo. Horários, calendários, planejamentos curtos e longos, prazos, tempos para a execução de tarefas, enfim, a administração do tempo compõe o cerne da vida escolar tal como ela se expandiu e triunfou. O bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui, em si mesmo, grande parte do sucesso escolar do aluno.

A lógica de organização do tempo na escola é uma lógica que podemos classificar como monocrônica, isto é, cada coisa deve ser realizada em períodos predeterminados, bem definidos e sem que se tolere a simultaneidade. Já a lógica policrônica — caracterizada pela possibilidade de se fazer várias coisas concomitantemente, pela interpenetração das ações, pela flexibilidade, sem um preestabelecimento rígido dos períodos — é banida organização do tempo escolar por ser considerada ineficaz para a aquisição da autodisciplina e para a consecução de objetivos pré-traçados.

Uma das características das pedagogias que se pretendem inovadoras tem sido, desde finais do século XIX, o questionamento da lógica organizacional rigidamente monocrônica da escola e a proposição de uma racionalidade menos presa à formalidade cronológica e mais sensível aos ritmos psicológicos, biológicos e culturais dos indivíduos. Mas a realidade é que a instituição escolar tem resistido às mudanças nessa direção, revelando o quanto está profundamente apoiada naquela racionalidade e a dificuldade que tem em incorporar um outro tipo de organização.

A escola e seu projeto de racionalização e controle do tempo está na base da própria constituição da concepção de infância, tal como a conhecemos hoje. Como mostrou Philippe Ariès (1981), em seu já clássico estudo sobre a história da infância, a transformação de grande parte dos processos formativos de “aprendizagem espontânea” em “aprendizagem escolar” marcou também a passagem das sociedades tradicionais para as industriais ou modernas. O controle da idade — isto é, o registro do tempo no próprio indivíduo —, a segregação entre

as “idades” da vida, o isolamento no tempo e espaço do aprendiz como condição da boa educação, que são elementos generalizados pela expansão da escola, conformaram a infância de longa duração. Segundo o autor, as classes de idade se organizam em torno de instituições e a especialização do sentimento de infância foi uma obra realizada, principalmente, pela escola, da mesma forma que a adolescência se distinguiu, mais adiante, já em fins do século XVIII, pelo alistamento militar.

Entretanto, se a escola conforma a infância de longa duração, não o faz de forma idêntica para todos. Por muito tempo, o mundo do trabalho, das classes populares, ignorou a divisão escolar das idades. Ainda segundo Ariès, o aprofundamento da separação entre as idades foi mais evidente nas classes burguesas, justamente as mais influenciadas pela escola.

Portanto, se é verdade que o tempo de escola é constitutivo da identidade moderna das crianças e dos adolescentes, definindo essas fases da vida, é verdade também que o modo de encará-lo apresenta diferenças entre as sociedades e, também, internamente, em cada sociedade. Nelas, são facilmente perceptíveis as variações nos níveis de adesão das diferentes classes e segmentos de classe em relação à escola e sua racionalidade organizacional. Por isso, lidar com o tempo de escola — ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo — não é mero acerto técnico, e sim uma ação com implicações político-culturais de grande alcance.

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões ideológicas, ainda que encobertas por demandas de caráter pragmático.

Ao longo da história, freqüentemente, quando se pretendeu fortalecer a direção pública ou estatal das sociedades, planejou-se um aumento do papel da ação escolar na vida das crianças e adolescentes e, como consequência, um aumento do tempo de escola (Cavaliere, 1996).

Do século XX em diante, embora não se possa estabelecer uma relação estável, biunívoca e necessária, en-

tre mais tempo de escola e mais democracia, parece ter havido, até aqui, uma tendência nessa direção. No entanto, diferentes combinações já puderam ser percebidas e estudadas. Kodron (1997), em estudo comparativo sobre os tempos escolares na Europa, mostra que, em algumas regiões da Alemanha, o encurtamento do tempo diário de permanência do aluno na escola foi uma medida que pretendeu a democratização do sistema escolar com o alívio das tarefas escolares, garantindo a inserção escolar de um maior número de alunos. Na Itália (Cattabrigini, 1997), ao contrário, a criação da escola de tempo pleno, nos anos 1980, teve o caráter democratizante de buscar uma inserção mais efetiva de parte da população na vida escolar.

A definição dessa relação entre o tempo de escola e o desenvolvimento democrático é função da própria gênese dos sistemas escolares, isto é, da maior ou menor base comunitária sob a qual foram estruturados, do nível de diferenciação interna por grupos sociais ou dos formatos escolares tradicionalmente assumidos. É nas sociedades tardiamente escolarizadas que o sentido democratizante da ampliação do tempo se estabelece com mais clareza. Isto porque a escolarização tardia, em geral promovida pelo Estado, sem apoio em iniciativas comunitárias já em curso, tende a ser uma escolarização minimalista, implantada com recursos parcos e modelos padronizados barateadores.

Em suma, o sentido democrático da política de aumento do tempo de escola aparece especialmente nos sistemas escolares mais recentes e menos estáveis, assim como a crítica a essa tendência surge nos países cujos sistemas têm forte estabilidade e tradição.

Sobre essa crítica, observa-se um fenômeno recente que vem ocorrendo nos países desenvolvidos e merece registro: são os movimentos de recusa à escola, nos moldes em que está estabelecida, sob a alegação de que ela submete e usurpa o tempo da infância e a liberdade da família em relação à formação das crianças. Critica-se fortemente a prática dos deveres de casa e o fato de que, enquanto o tempo de trabalho dos adultos vem sendo encurtado, o tempo de escola continua se prolongando sem uma mudança na qualidade daquilo que ela oferece. O debate é visível na Alemanha e Suíça (Grunder, 1997), e também surgiu, recentemente, na França, nos debates em torno da tentativa frustrada de reorganização dos *rythmes scolaires*, promovida pela municipalidade de Paris em 2001 (Le Monde de L'Éducation, 2001).



Importa ressaltar que, se de fato prevalece a tendência inequívoca de crescimento do tempo de escola (Compère, 1997) e uma relação histórica do fenômeno com a democratização social, não há qualquer essencialidade nessa relação, podendo-se encontrar, dependendo do contexto, significados diferentes e opostos.

No caso brasileiro, o que poderia efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização do tempo: um tempo que propicie vivências multidimensionais, não comprimidas numa grade horária padronizada e esterilizante. Dessa forma, certos tipos de experiências e saberes que normalmente não frequentam as escolas — mas que são fundamentais tanto aos processos individuais quanto coletivos de emancipação, ou seja, saberes e práticas normalmente presentes em contextos familiares ou privados — poderiam penetrar com sucesso nas escolas. Por exemplo, a leitura, a pesquisa e a expressão escrita livres, a utilização da In-

ternet, a apreciação de obras de arte, filmes, música, a prática de esportes, enfim, um conjunto de atividades que não fazem parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras.

A ausência dessas atividades não se deve apenas à carência de recursos, como também à falta de “afinidade” da escola com elas. A organização policrônica do tempo é parte da construção dessa “afinidade”, trazendo a possibilidade da escolha e o desenvolvimento da autonomia dos atores na administração de seus próprios objetivos e ritmos.

### **Tempo de escola no Brasil: a experiência do Rio de Janeiro**

**No Brasil, ainda estamos longe do fenômeno de recusa à escola aparecer com algum significado social efetivo. Somente agora o País se aproxima da universalização da escolarização e a questão da qualidade assume prioridade nos debates. Em relação à difusão da cultu-**

ra escolar, sabemos o quanto ela pode variar em função da classe social e da região.

Se, aparentemente, a população brasileira, hoje em sua maior parte urbanizada, dá sinais de uma já generalizada adesão à escola, não é tão alto o patamar em que se encontra a interiorização dos valores e normas da escolarização.

Constatamos, em pesquisa de campo em escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (Cavaliere, 2002b), a forte falta de assiduidade, bem como o freqüente descumprimento dos horários escolares, em parte significativa dos alunos, fato que tem preocupado professores e complicado o trabalho pedagógico. O fenômeno não é exclusivo dessas escolas, mas parece agravar-se nelas. Para além de problemas mais diretamente ligados às difíceis condições de vida em que se encontra grande parte da população que ocorre às escolas públicas, o fenômeno pode revelar a persistência de formas tradicionais de organização social, especialmente as ligadas à dinâmica da vida familiar. Ou seja, pode significar uma reação ao aumento da jornada escolar e do ano letivo, e seu impacto na vida das crianças e suas famílias. A observação da demanda, nas escolas de tempo integral do Rio de Janeiro nos trouxe informações importantes que podem colaborar com a pretensão de se ampliar a jornada escolar em âmbito nacional.

### As peculiaridades da demanda

**Ao contrário do que ocorre nos países europeus, onde as crianças menores ficam menos tempo na escola, e esse tempo vai sendo progressivamente ampliado para as crianças maiores e para os adolescentes (Compère, 1997), no Brasil, são as crianças menores que permanecem mais tempo na escola.** As creches, que atendem às crianças de zero a três anos, têm, em geral, turnos longos, e o perfil que traçamos, em 2001, das escolas de horário integral do Rio de Janeiro, confirma essa tendência. Nos CIEPs da rede estadual, aproximadamente 40% das turmas em tempo integral eram de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Cavaliere e Coelho, 2002). Na rede do município do Rio de Janeiro, 29% das turmas de horário integral eram de Educação Infantil (quatro e cinco anos) e 39% eram compostas pelos três anos do ciclo de alfabetização (seis a oito anos) (Cavaliere, 2002b), somando 68% do total das turmas em tempo integral.

No Programa dos CIEPs, dentre as unidades escolares de 5ª a 8ª série e também de ensino médio originalmente implantadas, poucas permaneceram atuando em horário integral ao final dos governos que as criaram. Enquanto isso, as unidades de Educação Infantil a 4ª série, apesar de terem enfrentado inúmeras dificuldades, contabilizam já cerca de 20 anos de funcionamento com jornada integral.

No município do Rio de Janeiro, onde é possível acompanhar o percurso dessas escolas por ter havido continuidade de funcionamento, é visível a transformação paulatina de unidades de 5ª a 8ª série em unidades de educação infantil e séries iniciais ou, ao menos, o acréscimo dessas séries onde antes inexistiam, caracterizando uma espécie de “destino” associado ao tempo integral.

Nessa mesma rede, a demanda por vagas em horário integral na Educação Infantil é tão grande que levou a prefeitura a projetar 29 novos módulos anexos aos CIEPs, especialmente voltados para esse nível. Esse é um forte indício de que são as necessidades prementes dos pais em ter seus filhos menores protegidos enquanto trabalham o principal motor da adesão à escola de tempo integral. Nesse caso, são os interesses e necessidades da vida adulta exercendo seu papel no processo de definição do tempo de escola das crianças.

No que se refere aos CIEPs de 5ª a 8ª série, pode-se associar o fracasso da proposta de tempo integral para os adolescentes (em contrapartida ao sucesso do modelo para as crianças) à maior dificuldade em se projetar e realizar uma escola com jornada integral que seja capaz de satisfazer aos alunos dessa faixa etária. Na maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante. Após um período inicial de intensa procura por essas escolas, com a formação de filas de espera em muitas delas, seguiu-se uma tendência ao esvaziamento. A forte procura revelou a expectativa reprimida por uma nova escola que, mais uma vez, foi frustrada.

Como os indivíduos desse grupo etário são menos tuteláveis, seus próprios interesses e seu nível de satisfação exercem um papel relevante na permanência na escola. Pode-se ainda somar, aos motivos que levaram ao afastamento dos adolescentes das escolas de tempo integral, formas culturais tradicionais, não apenas relacionadas ao trabalho infanto-juvenil (no sentido econômico-produtivo), como também aos diversos tipos de solidiedade familiar ou comunitária, que atribuem papéis

*No que se refere aos CIEPs de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, pode-se associar o fracasso da proposta de tempo integral para os adolescentes (em contrapartida ao sucesso do modelo para as crianças) à maior dificuldade em se projetar e realizar uma escola com jornada integral que seja capaz de satisfazer aos alunos dessa faixa etária. Na maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante. Após um período inicial de intensa procura por essas escolas, com a formação de filas de espera em muitas delas, seguiu-se uma tendência ao esvaziamento.*

às crianças maiores e aos adolescentes que não se limitam ao papel de estudante. Os CIEPs de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Rio de Janeiro sucumbiram ao esvaziamento de matrículas e à pressão por vagas em tempo integral para as crianças menores. No exemplo anterior, o interesse mais explícito da esfera administrativa, no sentido de implantar o tempo integral em escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, foi subjugado por outros interesses — dos alunos e das famílias — envolvidos.

Para compreender esses movimentos da demanda, é preciso considerar as forças que, em cada caso, sobre eles atuam. No Programa dos CIEPs, os interesses de governo, respaldados pela crítica da sociedade à baixa qualidade da escola então existente, representaram um forte componente para a implantação da jornada integral, a ponto do Programa ter sido a mais forte marca da gestão governamental que o criou. Entretanto, como vimos, os diferentes interesses que intervêm na definição do tempo de escola sempre atuam uns sobre os outros, reforçando-se ou anulando-se mutuamente.

### **As peculiaridades culturais**

**Pelo menos dois elementos de natureza antropológica** entram em cena quando pensamos sobre o tempo de escola no Brasil:

- o primeiro é um traço da cultura brasileira que consiste na pouca segregação da criança em relação à vida adulta; a convivência entre crianças e adultos em eventos culturais e de lazer, familiares ou públicos, é grande; a quarentena, ou seja, o fechamento das crianças nos estabelecimentos escolares, não se deu sem resistências, ainda que nem sempre explícitas, especialmente quando a escolarização passou a alcançar as camadas populares.
- o segundo elemento é o uso não rigoroso do tempo, isto é, um tipo de racionalização considerada precária diante dos moldes das sociedades industrializadas desenvolvidas.

Sobre a lógica de organização temporal na sociedade brasileira, não podemos deixar de considerar a forte presença das culturas negras e indígenas na formação cultural, especialmente das classes populares. Estudos antropológicos mostram que, nas práticas religiosas afro-brasileiras, ainda hoje é visível a diferença em relação aos usos do tempo na cultura ocidental capitalista. Segundo Prandi (2001), no candomblé, por exemplo, é a atividade que

define o tempo e nunca o contrário. Dependendo de diversos fatores, as atividades podem levar mais ou menos tempo e ser interrompidas caso se interponham outras necessidades, e isso é perfeitamente aceitável e assimilável dentro de uma concepção cíclica do tempo.

Nessa concepção — como tudo sempre se refaz, sempre retorna, e o novo, o inesperado, é justamente o indesejado — não há necessidade de se fazer uma rígida previsão e nem de se viver com pressa. A experiência torna-se a chave dos saberes que são sempre os mesmos e não têm que ser permanentemente procurados ou inovados, numa espécie de “corrida” das gerações. Afirma o autor que “os afro-descendentes assimilaram o calendário e a contagem de tempo usados na sociedade brasileira, mas muitas reminiscências da concepção africana podem ser encontradas no cotidiano dos candomblés” (Prandi, 2001, p. 47).

Essa afirmação nos leva a pensar que determinadas formas arcaicas de organização social, que incluem não só outras lógicas de racionalização do tempo, como também de sociabilidade da infância, podem ainda estar sutilmente presentes na cultura das classes populares que acorreram maciçamente à escola nas últimas quatro décadas. Como nos lembra Bosi (1992), no Brasil, “o processo de aculturação luso-afro-americano ainda está longe de ter-se completado”.

No entanto, a visão ideológico-cultural hegemônica é a de que, à maior capacidade de sistematização e controle do tempo, corresponde um maior desenvolvimento civilizatório, cabendo, à escola, a introdução da criança nos ritmos precisos da vida.

Na situação brasileira, o uso pouco rígido do tempo pode ser visto como uma oportunidade de construção de um novo modelo de sua organização. Pois aqui,

a co-habitação de tempos é mais evidente e tangível do que entre alguns povos mais sincronicamente modernizados do Primeiro Mundo (...) e certamente os seus descompassos e a sua polirritmia ferem os ouvidos afinados pelo som dos clarins e das trombetas evolucionistas. Por tudo isso, é preciso escutar a nossa música sem pressa nem preconceito. Com delicada atenção. É um concerto que traz um repertório de surpresas, é verdade, mas que, no seu desenrolar-se está constituindo a nossa identidade possível (Bosi, 1992, p. 32).

Os efeitos escolares dos modelos culturais de utilização do tempo são grandes e penetrantes nas mais diferentes realidades. Sem precisar ir muito longe na histó-

ria, inclusive na Europa, atual e sincrônica, estudos constataram, por exemplo, a grande diferença de ritmos de trabalho entre estudantes espanhóis e alemães (Compère, 1997), ou seja, estudantes oriundos de duas culturas clássicas e constitutivas da sociedade ocidental. Mesmo lá, as dificuldades em relação a essas diferenças não são rapidamente ou facilmente superáveis, ainda quando se esteja convencido de que devam sê-lo.

Por isso, é imprescindível a busca de referências na própria realidade cultural brasileira para a organização do tempo de escola, ainda mais se forem consideradas as críticas contemporâneas efetuadas à excessiva instrumentalização do tempo. Esse hipercontrole das rotinas tem levado, paradoxalmente, a uma perda do controle dos indivíduos sobre seu próprio tempo e tem dado base, nos países desenvolvidos, aos já citados movimentos de recusa à escola. A exacerbação do controle estaria limitando uma série de experiências humanas que necessitam do ócio, da contemplação e de outras lógicas não monocrônicas ou seriadas de organização temporal.

## Ritmos e inovações

**Analisando o tempo tal como ele realmente se estabelece nas escolas públicas do Rio de Janeiro, pudemos observar, com já relatamos, que, a despeito da vigência de um modelo convencional, sua prática é pouco rigorosa. Os horários, principalmente de entrada, nem sempre são cumpridos, em alguns casos, nem mesmo pelos professores. Principalmente no turno da manhã, muitos pais têm dificuldades para encaminhar as crianças à escola sem atraso. As faltas também são muito frequentes, concentrando-se principalmente nas segundas e sextas-feiras. Quanto ao ritmo consagrado ao trabalho na sala de aula, ele é, em geral, bastante lento e pouco sistemático.**

O ritmo lento em sala de aula associa-se tanto a problemas de planejamento das ações didáticas quanto ao grande número de horas que os professores passam em contato direto com os alunos. Nas escolas municipais de tempo integral que investigamos em 2001, esse tempo era de cerca de oito horas e incluía o almoço, realizado em conjunto com as crianças. O profissional diminui seu ritmo, a fim de controlar o gasto de energia para que possa vencer toda a jornada (Cavaliere, 2002a).

Em sua fase de implantação, o Programa dos CIEPs tentou criar uma nova estruturação das atividades diárias. Não apenas a jornada integral, como também a

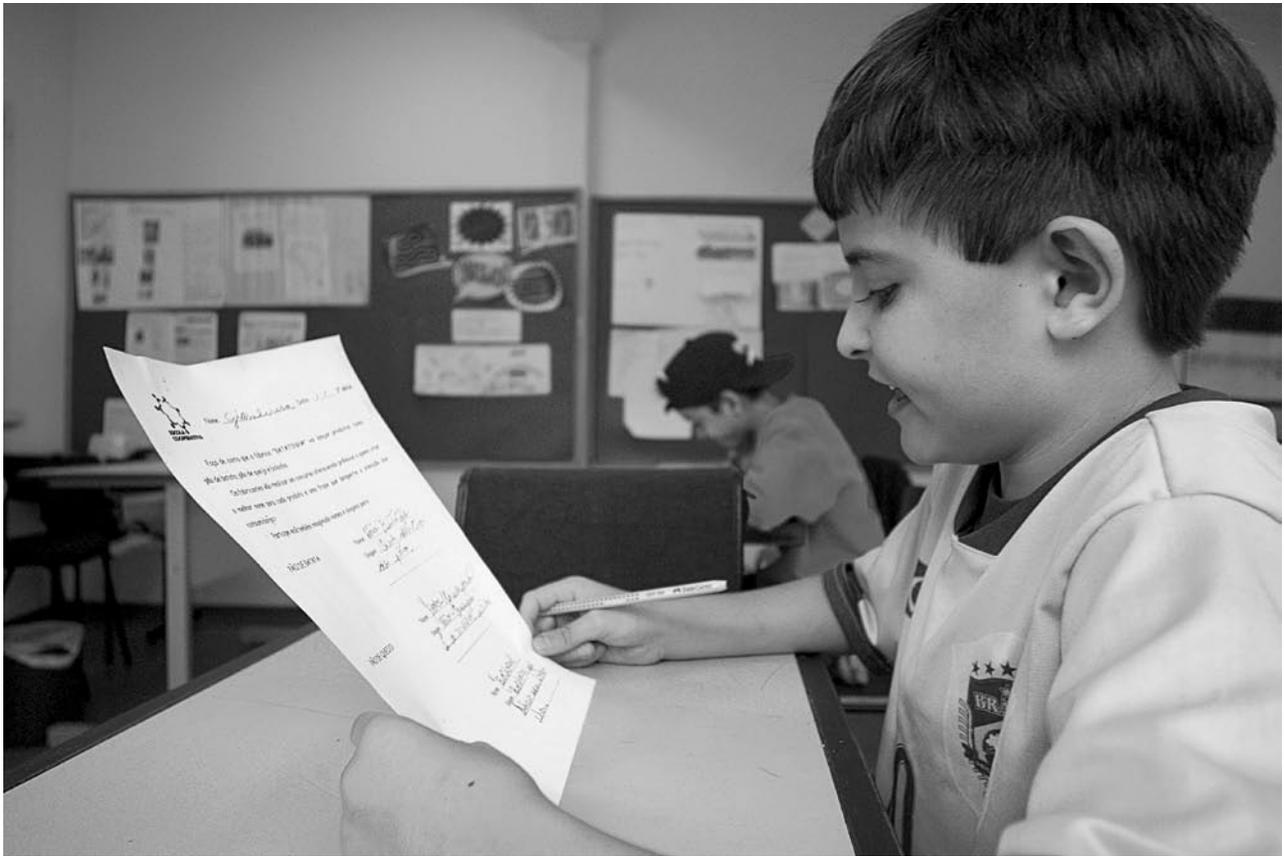
disposição das atividades ao longo dela foram alvo de discussão e mudanças. Como vimos, o tempo da instituição escolar é tradicionalmente um tempo monocrônico e serial, sendo as tarefas agrupadas por sua natureza, sem misturas e de acordo com a hierarquia de valores que as enquadra. Na primeira fase do Programa, iniciada em 1983, essa lógica não chegou a ser questionada.

As aulas convencionais eram agrupadas em uma parte do dia, de preferência pela manhã, e as atividades de artes, educação física, biblioteca, música, animação cultural etc. agrupadas na outra parte do dia, de preferência e, sempre que possível, à tarde. O modelo, entretanto, mostrou-se ineficaz diante do objetivo de valorizar as atividades não convencionalmente escolares.

Já na segunda fase do Programa, iniciada em 1991, tentou-se implantar uma estrutura aproximadamente policrônica, em que as atividades seriam entremeadas no tempo, independentemente de sua natureza mais ou menos sistemática. Pretendia-se, com essa nova lógica organizacional, favorecer o encontro interdisciplinar, bem como evitar a valoração prévia entre as diversas disciplinas e atividades. Um horário de aula de matemática podia ser seguido de uma atividade promovida pela animação cultural, que, por sua vez, podia prosseguir num horário de biblioteca ou numa aula de língua portuguesa. Essas atividades poderiam, em função de um projeto elaborado, estar integradas, rompendo a rigidez da própria concepção de aula.

Tal sistema, entretanto, exigia um complexo padrão de organização do trabalho pedagógico, bem como das dinâmicas de deslocamentos e uso dos espaços. A inexistência de recursos compatíveis provocou uma rotina escolar conturbada e muito fragmentada, demonstrando





que a proposta só poderia obter sucesso em condições muito diferentes das que existiam, tanto nas práticas de organização e planejamento docente quanto na proporção numérica entre alunos e profissionais da escola.

A experiência dos CIEPs mostrou que, para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível, menos presa aos rigores das rotinas burocráticas esvaçadas, necessita-se, ao contrário do que possa parecer a primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente, do ponto de vista político-filosófico, e complexa, do ponto de vista técnico-pedagógico.

### **Tempo de escola e emancipação**

**O tempo é um elemento fundamental para a compreensão** não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, como também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e

simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu, o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, o tempo serve como elemento de medida para a compreensão de estruturas e representações sociais complexas.

O estudo do tempo, em sua expressão social, pretende compreender, entre outras coisas, as formas pelas quais essa dimensão, de tão difícil descrição e tão complexa aproximação teórica, é posta a serviço tanto do incremento quanto do enfraquecimento das desigualdades sociais. A complexidade dessa abordagem deve-se ao fato de que, assim como o tempo constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo (Elias, 1998), a categoria tempo social não pode ser considerada em

sua objetividade ou substancialidade. O tempo social é constituído de um conjunto de relações entre categorias que compõem um determinado contexto, no nosso caso, o contexto escolar.

Se quisermos imaginar um tipo de vivência na esfera pública relativa ao acesso e usufruto de bens simbólicos, que possa gerar processos formativos que rompam as inércias da estrutura social, o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado.

Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido — especialmente na sociedade brasileira, dadas as peculiaridades culturais já apontadas — se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo e se levar em conta essas peculiaridades.

A forte presença dos esportes, das artes e de atividades culturais na escola exige uma organização flexível do tempo, pois essas atividades constantemente invadem os limites dos horários rigidamente determinados. Organização flexível, aproximadamente policrônica, que não se confunde com falta de clareza quanto aos objetivos, mas que é necessária à autonomia, ao pensamento e à ação independente. Estas últimas precisam de um tempo pessoal, não linear e não inteiramente previsível. A rigorosa e minudente organização das horas na escola não deixa oportunidades à invenção e à tentativa, pois essas trazem sempre o risco da “perda” do tempo.

Não se trata de imaginar uma escola sem horários ou regras, e sim de recriar esses horários e regras em função de um projeto mais ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas que ali os indivíduos possam encontrar.

A ampliação da jornada escolar atua e tem efeitos em uma esfera diferente da ampliação longitudinal do tempo de escolarização dos indivíduos. Essa última, por si só, não altera as posições relativas dos indivíduos na sociedade. A escolarização torna-se de longa duração, mas os valores simbólicos dos níveis de ensino diminuem na mesma proporção. Já a ampliação e reorganização da jornada escolar — que, com muito mais força, atinge os dogmas da vida escolar e seus moldes de formalização — traz desafios ao nível microsocial, no qual se desenvolvem processos de produção cultural que, mesmo balizados pela visão de mundo dominante, muitas vezes a subvertem.

Isso localiza as potencialidades transformadoras da instituição escolar em sua experiência vivida, em seus processos culturais internos, entre os quais, a experiência de uma vivência coletiva intensificada pela jornada integral e por uma outra racionalidade organizacional do tempo. A escola é um equipamento social por demais complexo e importante para que seja conduzido por inércias e burocracias estéreis. Ainda que dentro de certos limites, parece-nos possível repensar um seu aproveitamento que seja mais intensivo e fecundo do ponto de vista civilizatório.

### Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CATTABRINI, U. L'École du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats. In: *Compère M. M. Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 313-342.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 93-111.
- CAVALIERE, A. M. *Relatório de pesquisa Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. UFRJ/FAPERJ, 2002b.
- CAVALIERE, A. M. *Escola de educação integral — em direção a uma educação escolar multidimensional*. FE/UFRJ, 1996 (tese de doutorado).
- CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Relatório de estudo Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001*. NEEPHI/Unirio, 2002.
- COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GRUNDER, H. U. Refus à l'école et temps scolaire. Débats contemporains en Suisse et en Allemagne. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 343-356.
- KODRON, C. Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 357-381.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION. *Les rythmes scolaires*. n. 298, dez. 2001
- MORALES, M. M. Las razones de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 221, 1993.
- PRANDI, R. O candomblé e o tempo — concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 47, out. 2001, p. 44-58.
- RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, D. e outros. *Carta: falas, reflexões, memórias — O novo livro dos CIEPs*, n. 15, Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.
- RAGAZZINI, D. *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Monier, 1983.

### Notas

- 1 Esse total representa a soma de 146 CIEPs com regime misto de horário integral e parcial e 47 CIEPs com funcionamento exclusivo em tempo integral na rede estadual e 71 CIEPs com horário integral da rede da capital do estado, segundo dados de 2006, das respectivas Secretarias de Educação.
- 2 Sinopse Estatística da Educação Básica, 2004, Tabela 4.4, Turmas, Ensino Regular, p. 160. MEC/INEP/SEEC.