



A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO EDUCATIVO-ESCOLAR. ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Marília Andrade Torales Campos¹

Veronica Branco²

Leziany Silveira Daniel³

Resumo

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as políticas públicas de educação no que se refere a experiências no campo da temática da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral; mais especificamente, trata do processo de ampliação e uso do tempo educativo-escolar efetivado no Município de Apucarana/PR. A escolha deste objeto de pesquisa se justifica pela emergência de uma nova realidade político-econômica no país, o que impõe a necessidade de repensar a escola e suas funções sociais. Assim, a partir da experiência analisada, mostramos indícios de surgimento de uma nova concepção de escola, baseada em uma estrutura comunitária, ou mesmo de comunidades de aprendizagem, transcendendo o clássico binômio professor-aluno e incorporando novos sujeitos ensinantes e aprendentes. A compreensão dos dados torna latente a importância de repensar o significado dos espaços e do tempo, não só da escola, mas também das famílias e das comunidades no atual contexto social.

Palavras-chave: Educação Integral; Uso do tempo escolar; Espaços pedagógico-escolares

¹ Doutora em Ciências da Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, UFPR-Campus Reitoria-DTPEn. Endereço: Universidade Federal do Paraná, Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação. Rua XV de Novembro, 1299. Centro, 80060-000 - Curitiba, PR – Brasil. Endereço eletrônico: mariliat.ufpr@gmail.com

² Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal do Paraná, UFPR-Campus Reitoria-DTPEn. Endereço: Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação - Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua General Carneiro, 460, Alto da Glória, 80060-150 - Curitiba, PR – Brasil. Endereço eletrônico: veronica_branco@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, UFPR-Campus Reitoria-DTPEn. Endereço: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua General Carneiro, Centro, 80000-000 - Curitiba, PR – Brasil. Endereço eletrônico: leziany@hotmail.com

Quiçá fosse ingênuo pensar a vida, a cultura, a racionalidade e a organização da vida social sem considerar a noção de *tempo* e a ocupação dos *espaços* como marcadores de referência fundamentais. Mais ingênuo seria pensar essas referências em seu sentido absoluto, livre da *invenção* e da subjetividade humana que lhes dá significado e existência simbólica. Para a educação, as noções de temporalidade e espacialidade são fatores de especial interesse para compreender os limites e as potencialidades nas experiências vividas pelos sujeitos.

A observação das comunidades escolares permite identificar indícios de uma insatisfação, por parte de professores, famílias e sociedade em geral, com os resultados alcançados pelos estudantes no processo de aprendizagem e em sua formação educativa geral, considerando a amplitude e a complexidade que este fenômeno envolve. Isto reforça as evidências científicas (SACRISTÁN, 2008; MORAN DE CASTRO, 2005; IBERNÓN, 2009; FERNANDEZ ENGUITA, 2001) que apontam a urgência de criar e experimentar outras possibilidades de ação educativa que sejam mais coerentes com as características físicas, psicológicas, intelectuais e sociais dos estudantes nos diversos níveis de ensino e com as expectativas da sociedade.

A organização do tempo e do espaço, compreendidos como uma interpretação histórica e social que se diferencia de acordo com as peculiaridades materiais e simbólicas de cada grupo social, denota suas crenças, seus sentimentos, tradições e uma diversidade de estilos de vida e de manifestações culturais. Cada grupo social sincroniza seu tempo real (baseado nas teorias físicas e matemáticas) a um tempo ideal (que corresponde a desejos e necessidades relacionados a modos de vida), criado para atender suas necessidades existenciais e produtivas – o tempo da alimentação, do descanso, do trabalho, do lazer, do convívio familiar, da escola etc. –, estabelecendo uma dinâmica de temporalidade e espacialidade própria de cada sociedade.

A organização dos calendários e horários de funcionamento das escolas é, sem dúvida, uma questão de evidente repercussão social, merecedora, portanto, de ampla discussão e envolvimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, o debate supõe a necessidade de ruptura de tradições e rotinas incorporadas à tradição escolar a partir da revisão dos interesses e das condições objetivas de trabalho. O tempo da escola funciona como um regulador – material, funcional e simbólico – que incide nas possibilidades e limites da socialização escolar, bem como na quantidade e na qualidade das experiências de aprendizagem que os estudantes podem ter ao longo de um ano letivo. Assim, o tempo

escolar, transcrito e expresso em mínimos de carga horária e na disposição de dias letivos, define e regula os processos educativos e socializadores que transcorrem no interior das comunidades escolares.

Para Fernandez Enguita (2001), o afastamento entre a escola e seu entorno social, com suas respectivas necessidades, é um processo que vem se mostrando progressivo e crescente. Cada vez mais as famílias se organizam de maneira menos convencional e estruturada, as comunidades crescem de forma desordenada e, muitas vezes, porque não dizer, caótica. Na mesma proporção, as relações se tornam cada vez mais impessoais e difíceis, as ruas se convertem em espaços de incerteza e perigo, as condições de trabalho obrigam os pais a grandes deslocamentos e a uma conseqüente redução do período de dedicação à criação e de convivência com os filhos.

A escola é uma instituição fundamental para repensar essa realidade e, por conseqüência, para que toda a sociedade possa repensar suas funções como instituição legitimada para efetivação de processos formativos, educativos e socializadores. Dessa forma, recorreremos à análise da experiência educacional do município de Apucarana, localizado no interior do Paraná e que é considerado pioneiro na implementação de políticas de Educação Integral no estado.

Este artigo é resultado de pesquisas realizadas por um conjunto de universidades brasileiras, desde 2008, na busca por aprofundar resultados e compreender as experiências de Educação Integral no país. O objetivo principal da pesquisa foi analisar experiências significativas que ocorreram em diferentes regiões do território brasileiro com base no depoimento dos envolvidos no processo. No ano de 2010, deu-se prosseguimento ao projeto de pesquisa “Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental: concepções e práticas na educação brasileira” que tratava de analisar as experiências de Educação Integral na região sul do Brasil. No Paraná, destacou-se o Município de Apucarana, no qual todas as escolas municipais oferecem jornadas de pelo menos 7 horas diárias⁴.

Como forma de esclarecimento conceitual em relação à análise dos dados, vale destacar nossa compreensão sobre as expressões “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”, que se apoia nas definições de Cavaliere e Moll:

⁴ As principais análises realizadas no interior deste projeto de pesquisa estão no relatório Educação integral / educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada. Estudo qualitativo. Relatório da região sul, de 2010, construído pelas autoras deste artigo e disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 28 de Abr. 2016.

Educação Integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, apud LECLERC; MOLL, 2012, p. 95-96).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, apud LECLERC; MOLL, 2012, p. 95-96).

Nesse sentido, a análise da experiência do município de Apucarana busca, com base na compreensão de Educação Integral e Educação de Tempo Integral acima apontadas, destacar os dados que nos dão indícios de que a ampliação da permanência dos estudantes no espaço escolar não trata apenas de uma nova forma de organização dos tempos e espaços das escolas, mas, sim, de uma oportunidade para envolver, de maneira integrada e integradora, diferentes dimensões da formação humana em um espaço socializador e educativo legitimado pela sociedade para tal.

ORIGEM DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O TEMPO ESCOLAR E SEUS NOVOS CONTORNOS

Conforme Branco (2009), a concepção de Educação Integral no Brasil está fortemente marcada pelas ideias e experiências conduzidas pelo educador Anísio Teixeira, no estado da Bahia. Ele, como um dos pioneiros do movimento da Escola Nova no Brasil, teve a oportunidade de, entre os anos 1925 e 1928 e também posteriormente a isso, por toda a década de 1950, realizar um trabalho em defesa da Educação Integral.

Por meio da lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, e do Decreto nº 4.312, de 30 de dezembro de 1925, do estado da Bahia, o educador aprovou o regulamento do ensino primário e normal. Essa legislação estabeleceu a obrigatoriedade das escolas primárias da Bahia ofertarem cinco anos de educação básica, atendendo em dois turnos, de quatro horas cada um.

Compôs um currículo “tão rico quanto possível para a época”, como ele mesmo afirmou, no qual já se encontravam, além das disciplinas de Aritmética e Escrita, Ciências Físicas e Sociais, a introdução do Desenho, da Música, da Dança e da Educação Física.

Suas ideias, influenciadas por John Dewey, eram de ampliar a escolaridade das crianças para formar os cidadãos de uma sociedade democrática. Ele acreditava que só a escola pública – a escola comum, laica e para todos – poderia educar o cidadão para construir e viver em uma sociedade democrática, tal como constava no Manifesto dos Pioneiros, de 1932.

Éboli (1969) afirma que os estados da Bahia e do Rio de Janeiro resistiram às ideias reducionistas, porém a simplificação tomou conta do país, com tal força, que a lei da reforma educacional de Washington Luiz, de 1930 – a que reduziu a escola primária a três anos – congestionou as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos. Entretanto, a lei – que continha lacunas – e as ideias reducionistas, muito sedutoras pela economia que representava para os governantes, acrescenta Teixeira, fizeram com que os estados conseguissem piorar a legislação, transformando os três anos de escolaridade obrigatória em três anos de “meios-dias” (expressão do autor, referindo-se ao fim do atendimento em período integral e à instituição dos turnos de quatro horas diárias nas escolas). Teixeira completou seu comentário dizendo que a instrução pública tinha se reduzido, então, a um ano e meio de escolarização, se comparada ao que se ofertava anteriormente.

O educador pioneiro não se limitou a criticar o estado em que se encontrava a educação brasileira de sua época, tratou de implantar inovações ao retornar ao cargo de Secretário Estadual de Educação da Bahia, em 1950. Preocupado com as questões da educação das crianças e condoído pela situação das famílias mais humildes que não podiam prover alimentação e saúde a seus filhos, planejou escolas de Educação em Tempo Integral para as populações da periferia de Salvador. Como não havia locais construídos para tal finalidade, iniciou seu projeto com uma arrojada concepção arquitetônica, fazendo construir quatro grandes escolas – três de nível primário (ofertando as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental) e uma de nível secundário (ofertando as quatro séries finais do Ensino Fundamental). As escolas estavam acerca de 500 metros umas das outras, dispostas nos vértices de um quadrilátero. Ele denominou essas construções de “escolas-classe”, destinadas a ofertar o ensino de letras e ciências.

No centro do quadrilátero foi construído um complexo de instalações para ofertar as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho – em oficinas – e as atividades de

educação física. Esse conjunto central de edificações foi denominado de “Escola-Parque” e tinha a capacidade para receber 2.000 alunos, por turno. Entre as edificações projetadas havia um refeitório, que oferecia almoço aos quatro mil alunos, um ginásio de esportes, um teatro ao ar livre, uma biblioteca, um auditório, um pavilhão para as oficinas de atividades para o trabalho, um pavilhão para as atividades socializantes, além de espaço próprio para atendimento médico e odontológico de alunos, professores e demais servidores da escola, como informa Éboli (1969), em “Uma experiência de Educação Integral”.

O discurso de Teixeira de 1950, já reportado em parte em parágrafos anteriores, foi proferido exatamente na solenidade de inauguração do complexo educacional que recebeu a denominação de Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Era o primeiro de nove centros planejados e que acabou sendo o único, uma vez que os demais não chegaram a ser construídos. No entanto, essa experiência, realizada como uma semente inicial, resistiu em seus ideais por dezenove anos, de 1950 a 1969.

O currículo dessas escolas foi planejado por Anísio Teixeira para ofertar:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (ÉBOLI, 1969, p. 16).

Completando sua trajetória como idealizador de novos projetos educacionais, Anísio Teixeira foi convocado para dar, mais uma vez, sua contribuição à educação brasileira quando do início da construção de Brasília, a nova capital federal. Ele foi convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para comandar uma equipe de notáveis – dentre eles estava Darcy Ribeiro – para repensar a educação do povo brasileiro, da educação básica à universidade, da qual Brasília deveria ser o centro irradiador.

Em meados dos anos 1980, a concepção de Educação Integral retorna à educação brasileira – no estado do Rio de Janeiro – com o educador Darcy Ribeiro na função de Secretário de Educação, que, ainda sob influência do projeto de Anísio Teixeira, implanta os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP. Foram cerca de 506 (quinhentos e seis) prédios construídos em todo o estado do Rio de Janeiro, com projeto de Oscar Niemeyer, como informa Cavalière (2002).

No final dos anos 1980 e meados da década de 1990, a experiência de Educação Integral dos CIEP do Rio de Janeiro frutificou também nos estados de São Paulo e Paraná. Entretanto, a criticada redução e simplificação da escola primária ocorrida entre as décadas de 1930 a 1950, transformaram-se, ao longo dos tempos, em uma aceitação e, posteriormente, em situação de normalidade, ao ponto das autoridades educacionais e os educadores reputarem como normal e suficiente a oferta de escolarização pública fixada em 180 dias letivos na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) de 1971, sem referir-se ao número de horas diárias, e, depois, em 200 dias letivos, com 800 horas de atividades, na LDB de 1996, a Lei em vigência.

Além disso, deve-se ressaltar que é somente nessa última legislação, do final do século XX, que é retomada a menção – e não ainda a prática – de educação em tempo integral. Porém, a retomada do tema da Educação Integral, em âmbito nacional, com uma intenção concreta de sua realização, reaparece a partir do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e consolidado pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010.

Esse Programa é uma estratégia indutora para a implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, estabelecendo que Educação Integral é aquela em que a escola se responsabiliza pelas atividades dos alunos, pelo menos 7 horas por dia, em cinco dias da semana. Nesta tessitura, agregou-se um novo elemento para o contexto educacional: o do tempo necessário para que aconteçam as aprendizagens previstas em um amplo currículo que inclua, além das áreas de conhecimento já trabalhadas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e temas transversais como o Meio Ambiente, também de forma efetiva, as Artes, os Esportes e a Cultura, empregando abordagens pedagógicas ativas.

O Programa Mais Educação considera o direito de aprender como inerente ao direito à vida e dependente das políticas sociais asseguradoras dos direitos à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. Trata-se de reconhecer a indissociabilidade das dimensões cognitivas, morais, afetivas e sociais que atuam para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, e de operacionalizar preceitos da Constituição Federal, como os previstos em seus artigos 205, 208 e 227, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069), nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/01).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná, que é responsável pela oferta dos anos finais dos ensinos Fundamental e Ensino Médio, não tem uma política pública própria voltada para a Educação Integral. No ano de 2008, o estado implantou um programa de ampliação da jornada escolar denominado “Programa Viva a Escola⁵”, que instituiu a possibilidade das comunidades escolares que desejassem, e tivessem condições de espaço físico, ampliar a jornada escolar em quatro horas diárias. Esse programa se destinava a atender alunos carentes e em situação de risco. Aproveitou-se para executar, nessa ação, o Programa Federal Segundo Tempo, para atividades esportivas, em duas horas semanais, e reforço escolar, em outras duas horas semanais. A partir de 2009 e anos seguintes, algumas escolas estaduais foram aderindo ao Programa Mais Educação; além disso, o Programa “Viva Escola” foi se fundindo com o Mais Educação que, a partir de então, passou a ser considerado como a política pública estadual de Educação Integral.

CONHECENDO A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE APUCARANA – PR

A presente análise integra-se a uma pesquisa nacional realizada em diferentes municípios brasileiros. A equipe nacional da pesquisa foi composta por pesquisadores das seguintes universidades: Federal do Estado do Rio de Janeiro, Federal de Minas Gerais, Federal do Paraná, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A equipe na Universidade Federal do Paraná ficou responsável pela coleta e análise dos dados da região sul, onde se localiza o município de Apucarana.

Ao todo, para a realização do estudo qualitativo com visitas *in loco*, foram selecionadas 21 (vinte e uma) experiências em todo o Brasil. Nessas visitas, foram coletados materiais referentes aos documentos legais e pedagógicos da experiência, bem como os depoimentos de vários atores envolvidos no processo. Foram ainda entrevistadas as autoridades locais: prefeito e secretário de Educação. Com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e com os coordenadores pedagógicos das escolas e professores, foram organizados grupos focais para a coleta de dados sobre a experiência, bem como para a

⁵ Programa Viva a Escola, aprovado pela Resolução n.º 3683/2008 do Estado do Paraná.

identificação das dificuldades e formas de superação encontradas pelos profissionais envolvidos.

A seleção do município de Apucarana para representar o Estado do Paraná na pesquisa nacional se deu em função dos critérios estabelecidos conjuntamente pelos pesquisadores, entre eles: ter participado do estudo quantitativo respondendo o questionário enviado para pesquisa anterior, em 2008; atender o maior número de alunos em relação ao total de alunos da rede de ensino – participavam da experiência, em 2009, 36 (trinta e seis) das 37 (trinta e sete) escolas mantidas pela rede, atendendo 8.386 alunos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental; ofertar mais de 7 horas diárias de aula durante cinco dias da semana – Apucarana ofertava 9 horas diárias, durante cinco dias da semana, perfazendo quarenta e cinco horas de atividades escolares semanais; e tempo de sedimentação da experiência – oito anos, no momento da coleta de dados.

Procurando contemplar a maior diversidade das escolas existentes, fizeram parte direta da coleta, seis escolas municipais, atendendo a solicitação de serem: uma central e outra periférica, ter obtido o maior índice de qualidade da educação básica (IDEB) e outra o menor índice, e ainda, uma que atendesse o maior número de alunos e outra que estivesse entre as que atendem o menor número de alunos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA/PR E SUAS IMPLICAÇÕES

O sistema público de ensino municipal de Apucarana era composto, no ano de 2010, de 37 escolas que ofertavam o ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo que 36 delas ofertavam o ensino em tempo integral, atendendo 8.386 alunos, das 7h30min às 16h30min, perfazendo um total de nove horas diárias de atendimento escolar.

A Educação Integral foi implantada em Apucarana pela Lei Municipal nº 090 de 21/12/2001, que estabeleceu o horário de atendimento das escolas e a obrigatoriedade para que todos os alunos frequentem a escola no período integral. Porém, ao implementar o tempo integral nas escolas, o município sentiu a necessidade de abrir uma exceção, ofertando matrículas em uma escola mais central, em período parcial, para atender os alunos que se enquadrassem como casos especiais e/ou que não pudessem frequentar o período integral estabelecido pela legislação municipal.

No início da implantação do tempo integral, os alunos podiam escolher as oficinas de que desejavam participar, segundo seus interesses e habilidades, porém não existiam muitas

ofertas para escolha. Os professores da rede municipal, concursados com padrão de 20 horas semanais, se responsabilizam pelos conteúdos do currículo formal. Para trabalhar com as atividades no período complementar, inicialmente foram utilizadas estagiárias da Escola Normal. Também foram convocadas pessoas voluntárias que tivessem habilidades de artesanato para desenvolverem oficinas.

Dessa forma, inicialmente as oficinas não tiveram uma programação prévia e sua definição dependia das habilidades de estagiários e voluntários para trabalharem com os alunos. O trabalho desenvolvido pelos estagiários e voluntários não foi considerado satisfatório por diferentes motivos, dentre eles o fato de não comparecerem com regularidade às escolas, fazendo com que as oficinas não tivessem garantia dos horários de funcionamento. Diante dessa situação, as escolas procuraram identificar as habilidades artesanais das próprias professoras para oferecerem as oficinas. Essa foi a alternativa para que as oficinas ofertadas no período da tarde tivessem continuidade e regularidade.

Questões como as acima descritas, colaboram no sentido de perceber como a definição de novas formas de organização do tempo e do espaço escolar são desafiadoras, provocando diferentes formas de entendimento acerca do processo ensino-aprendizagem, no qual mobilizam-se diversos atores sociais.

APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA E NO DIÁLOGO COM AS COMUNIDADES

Na fala do então secretário municipal de Educação de Apucarana, quando este se refere à participação de diversos atores sociais na definição de prioridades e, principalmente, pelo apelo de que a comunidade assumisse um papel protagônico na implementação da proposta de Educação Integral, além da possibilidade de apoio que a comunidade poderia manifestar, também emergem no discurso, fragmentos de um apoio concreto em relação ao fortalecimento das estruturas básicas necessárias para o alcance dos objetivos a que se propõem as escolas que assumem a Educação Integral como desafio.

Assim, também é possível pensar o tempo numa perspectiva transcendente, conforme apontada por Vázquez Recio (2007), ao afirmar que o tempo na organização escolar deixa de ser uma variável interna para ser, em sua complexidade, um elemento transversal à realidade escolar e comunitária. Esta transcendência também pode ser percebida em diversos outros

aspectos que compõem a realidade das escolas do município de Apucarana, dentre elas a presença da comunidade nos espaços escolares, o repensar do papel e das funções que desempenham os professores e a qualidade do tempo vivido pelos estudantes em sua permanência na escola.

Na experiência de Educação em Tempo Integral desenvolvida no município de Apucarana é possível perceber uma inquietação latente em relação ao significado e ao valor pedagógico que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola pode ter. Sobre o sentido do uso do tempo escolar, Vázquez Recio (2007) enfatiza que é necessário planejar e organizar o tempo para estabelecer uma ordem que permita aos agentes educativos viajar pela vida da escola com algumas bases que orientem esta viagem.

Segundo Sacristán (2008), as horas letivas ou de aulas são unidades de tempo pedagógico que se referem ao trabalho dos professores e à organização do ensino, determinados pelas políticas educativas. Esta definição evidencia uma desigualdade entre o que se poderia compreender por tempo escolar e tempo extra-escolar. Se considerarmos as quatro horas previstas pela legislação brasileira como tempo escolar e o restante do tempo como um *extrapolamento* deste, qual seria o sentido de um em relação ao outro? O tempo escolar se refere ao desenvolvimento de currículos, atividades pedagógicas, alcance de objetivos, aprendizagem de conteúdos, avaliações etc.

Mesmo que o conceito de Comunidade de Aprendizagem não tenha sido utilizado de forma fundamentada em alguma linha teórica pelos entrevistados, para agregar elementos teóricos na compreensão da proposta efetivada por este município, valeria retomar o conceito de Comunidades de Aprendizagem a que se referem diversos autores. Nesse caso, tomando como referência os estudos de Imbernón (2009), seria possível dizer que, desde o ponto de vista social, a comunidade de aprendizagem é uma proposta orientada para a construção de cenários educativos inovadores na escola, mediante a participação de diversos atores sociais que formam a comunidade de aprendizagem: os alunos, a comunidade, a escola, as equipes docentes, as famílias, a comunidade local etc.

Vejamos então, para compreender a forma como ocorre a incorporação do tempo que transcorre além das 4h letivas convencionadas pela lei, quais atividades são propostas para a implementação da Escola Integral na experiência de Apucarana. Segundo relato do secretário de Educação, todo esse somatório (de pessoas que se disponibilizavam a ajudar as escolas) de contribuições foi substanciado pelo projeto pedagógico e, posteriormente, submetido a avaliação do Conselho Estadual de Educação, conforme o que se pretendia.

Nessa busca interpretativa que pressupõe um processo de análise, assumimos que entre os propósitos de intervenção na educação em tempo integral está o sentido de ampliação da formação cultural dos educandos, a luta contra os índices negativos apontados pelas pesquisas de nível de aprendizagem e construção de conhecimentos dos estudantes e o estímulo à participação das famílias e da comunidade no projeto escolar. Sobre estes aspectos, mais do que o simples ato de ofertar alguma atividade para que os alunos tenham seu tempo ocupado na escola, segundo o depoimento de uma coordenadora pedagógica de escola,

existe uma preocupação de oferecer experiências educativas em que as crianças não deixassem de ser elas mesmas, porque elas também precisavam brincar e não ficar somente dentro da sala de aula. No início nós não tínhamos essa quadra que hoje se tem. Essa quadra ajudou, muito porque as crianças agora têm mais espaço e o tempo de uso é dividido em horários diferentes para meninas e meninos (Coordenadora Pedagógica).

Neste relato também aparece uma preocupação latente com o processo de hiper-escolarização⁶ dos estudantes, conforme já apontado por alguns autores. Ou seja, existe uma necessidade de que a rotina escolar em tempo ampliado seja menos rígida e permita aos sujeitos vivenciar experiências livres de determinados padrões característicos da cultura escolar, como a organização de filas, os deveres, o silêncio, as hierarquias etc. Além disso, pode-se perceber a importância dada ao desenvolvimento de atividades lúdicas como forma de constituição dos sujeitos e garantia de um tempo e um espaço específico, destinados a estas atividades. Ainda segundo a mesma coordenadora pedagógica,

nesse tempo todo, nos nove anos em que temos educação em tempo integral, a gente faz os programas de formação humana com os alunos, nós colocamos para eles tarefas orientadas e isso é importante. Então tudo que a criança fazia em casa, ela passou a fazer na escola, direcionada pelos professores. Esses alunos melhoraram bastante. Eles se organizaram e eles aprenderam a conviver melhor (Coordenadora Pedagógica).

Esse depoimento poderia ser interpretado na complementaridade do anterior, pois denota uma preocupação com a formação geral dos estudantes. No entanto, esse trecho também introduz outra variável que denota uma preocupação com os resultados do rendimento escolar dos estudantes, pois além do brincar, as tarefas escolares ocupam uma parte do tempo educativo ampliado.

Neste estudo, não foram identificadas evidências científicas que comprovem uma relação direta entre o tempo de permanência diária na escola e o nível de rendimento escolar

⁶ Cf. GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

dos alunos. Para que esta afirmativa pudesse ser sustentada, outros fatores precisariam ser analisados com maior profundidade. Nessa perspectiva, e demonstrando adequada prudência, Cavalière (2007) afirma que os resultados das pesquisas que relacionam tempo e desempenho escolar e a percepção de que a escola pode ser uma instituição mais eficiente encorajam e dão suporte às políticas de ampliação do tempo.

É curioso perceber que, com o aumento no *tempo de convivência* entre professores e alunos, emerge a possibilidade de novas relações, pois por meio de suas habilidades, os professores mostraram aos alunos outra dimensão de seus conhecimentos e, porque não dizer, de si mesmos. Em contrapartida, os professores afirmam que a experiência de educação em tempo integral permitiu a eles aprofundar o conhecimento que tinham de seus alunos, o que claramente favorece o fortalecimento das relações interpessoais e do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a própria coordenadora pedagógica ilustra bem estes aspectos dizendo que os professores,

além de conhecer o aluno academicamente, conhecem o aluno também emocionalmente, porque ela pode ver diversos aspectos de seu cotidiano (Coordenadora Pedagógica).

Com isso, a valorização dos aspectos humanos que envolvem o processo ensino-aprendizagem também é destacada no relato do secretário de Educação de Apucarana, ao dizer que, com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, é possível se dedicar muito mais ao aluno e trabalhá-lo individualmente. Acompanhar caso a caso. Assim, *o tempo da escola* não se traduz somente no *tempo das atividades* estritamente escolares, mas se converte em um *tempo de conhecimento mútuo* entre os envolvidos.

Para avançar na análise do uso do tempo e dos espaços educativos e nas ações educativas já desenvolvidas, é preciso mapear de forma clara e com base em evidências empíricas as principais necessidades que as comunidades escolares demandam. Em um primeiro momento, é importante considerar os aspectos físicos dos prédios escolares e a adequação dos espaços, sem deixar de lado os fatores estruturais e organizativos que sustentam o fazer pedagógico das comunidades e desafiam suas lideranças na busca de soluções.

De forma mais enfática, os entrevistados apontam para necessidades de caráter estrutural. Por exemplo, na fala da diretora de uma das escolas pesquisadas, é possível perceber sua preocupação com a ampliação e a adequação do prédio escolar para atender às demandas da educação em tempo integral. Segundo ela, existe a necessidade de uma sala

exclusiva para desenvolver atividades de Artes para que os professores possam atender os alunos de forma diferenciada.

Com base nos relatos obtidos, é evidente que o uso da metodologia de projetos é uma forma de organização do trabalho pedagógico, todavia parece importante aprofundar a compreensão sobre a natureza dessas propostas e a forma como o conjunto de ações educativas vai se caracterizando ou é caracterizado a partir do estabelecimento de linhas estratégicas prioritárias. No caso da experiência desta escola, percebe-se que a proposta de atividades está bastante relacionada aos projetos elaborados e desenvolvidos pelas professoras a partir de suas habilidades e interesses específicos. De maneira geral, existe uma tendência à aprendizagem de atividades artísticas ou manuais, tais como oficinas de pintura, bordado ou de produção artesanal.

Um dos aspectos fundamentais para a implementação ou ampliação da educação em tempo integral é a disponibilidade de recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento da proposta. Por isso, nesta análise, interessa-nos de forma especial a maneira como essas demandas têm sido administradas e adequadas ao novo contexto escolar. Segundo a coordenação pedagógica de uma das escolas pesquisadas, alguns ajustes precisaram ser feitos: os horários de almoço dos professores, da coordenação pedagógica e da direção foram ajustados de acordo com a necessidade de atendimento aos alunos; a distribuição das aulas foi repensada em função da ampliação do horário de permanência dos alunos na escola; a proposta das oficinas foi sendo modificada de acordo com a avaliação feita ao final de cada período; a carga horária de trabalho dos professores foi aumentada para 40h semanais.

Segundo o secretário de Educação de Apucarana, nesse momento a comunidade disponibilizou diversos espaços para o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo, os salões paroquiais que ficavam fechados durante a semana, os clubes e suas estruturas esportivas, as escolas de informática etc. No entanto, é preciso não deixar de lembrar que deslocar grupos de escolares para esses espaços demanda um planejamento pedagógico, estrutural e organizativo, de curto, médio e longo prazo, para a distribuição e uso do tempo. Por outro lado, nos depoimentos obtidos pode-se perceber que, muitas vezes, diretores, coordenadores pedagógicos ou professores ainda encontram dificuldades em realizar esses planejamentos, considerando os diversos desafios que pressupõem a ampliação da jornada escolar e a conseqüente necessidade de romper com um modelo tradicional de escola.

Tomando por base a experiência do município de Apucarana, alguns aspectos importantes da proposta de educação em tempo integral foram levantados, dentre eles podemos destacar como **avanços**:

- A presença da comunidade nos espaços escolares pode ser considerada como um aspecto normal nos cotidianos escolares, todavia, nessa experiência, pode-se notar em todas as escolas pesquisadas que há uma intensificação da participação da comunidade em diversos momentos;
- Em decorrência deste primeiro aspecto destacado, poderia-se dizer que o repensar do papel e das funções que desempenham os professores, as famílias, os gestores públicos ou os gestores escolares anuncia um novo fenômeno no campo educativo, e, como tal, merece um olhar pedagógico para sua melhor compreensão;
- A preocupação latente entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos com a qualificação do tempo vivido pelos estudantes em sua permanência na escola, mesmo que muitos deles ainda demonstrem necessidade de maior formação sobre a Educação Integral;
- A superação do uso de expressões como “contra-turno” em alguns discursos, conforme destaca o depoimento do secretário de Educação, uma vez que já “não existe mais essa divisão em dois turnos, em que parecem duas escolas, uma escola séria e a escola da brincadeira”.

E como possíveis **desafios** para o desenvolvimento da proposta, podemos citar:

- As atividades são ainda muito vinculadas ao que o professor pode oferecer e as atividades artesanais têm sido utilizadas como alternativa. E, por outro lado, existe uma demanda de diversificação das atividades e integração à proposta formativa geral da escola. Essa necessidade foi percebida em todas as escolas pesquisadas;
- Falta de melhor estrutura física das escolas, pois a ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades demandam outros espaços de trabalho para professores e alunos. Na prática, a ampliação e a melhoria das estruturas físicas das escolas foram uma necessidade percebida em todas as escolas participantes deste estudo;

- Necessidade de continuidade da ampliação da jornada escolar para crianças que saem do 5º ano e vão para uma escola em tempo “normal”.

Nem sempre os resultados de uma pesquisa são generalizáveis a outras realidades, especialmente em pesquisas de base qualitativa no campo das Ciências Humanas. Por não haver uma diretriz única para implementação da Educação Integral nas escolas de Apucarana, cada uma delas vivenciou um processo diferente, de acordo com as características de sua comunidade, de suas condições organizativas, estruturais e com a disponibilidade de recursos humanos disponíveis naquele momento. A partir da interpretação dessas diferenças e particularidades entre cada uma das comunidades escolares, foi possível perceber que a ampliação das jornadas escolares e transcendência do tempo neste processo têm um significado pedagógico importante para a compreensão e a problematização das funções exercidas pela escola, tendo em vista que diferentes tensionamentos emergem desse contexto, em especial no que se refere ao uso do tempo e dos espaços educativo-escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nossas sociedades do segundo milênio, o controle do tempo converteu-se em um dos grandes reguladores da existência humana. A conciliação entre as diversas temporalidades cotidianas se impõe cada vez mais como um desafio para a maioria das pessoas que necessitam cumprir suas funções familiares, pessoais e profissionais. Nesta tessitura, o conjunto dos tempos sociais, educativos e, em particular, dos tempos educativo-escolares adquire um protagonismo especial, ainda mais para países como o Brasil, que vive uma fase de mudanças em seu padrão de desenvolvimento e que demanda rápida melhora nos resultados de aprendizagem de sua população escolar.

Trata-se de um debate que precisa ser posto a toda a sociedade e mediado pelos responsáveis pelo planejamento e efetivação das políticas públicas, uma vez que o tempo escolar ocupa um espaço concreto na vida de crianças e adolescentes, condicionando a rotina familiar, as possibilidades de convívio no tempo extra-escolar. De acordo com nossa atual legislação, o tempo destinado à educação escolar deverá corresponder a um mínimo de quatro horas diárias, distribuídas em duzentos dias letivos. Portanto, *horários* e *calendários* escolares materializam intenções político-ideológicas, compõem os traços identitários de uma cultura

pedagógico-escolar e se inscrevem no conjunto dos tempos de existência do ser humano em sociedade.

Mais do que pensar em horários, nesta pesquisa sentimo-nos desafiados a pensar em horas concretas, em períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e no sentido que esta presencialidade adquire para os envolvidos nesse processo. Seguramente, seria ingênuo resumir o debate sobre o uso do tempo escolar a uma mera revisão de horários ou calendários, pois este processo envolve uma maior amplitude de implicações que precisam ser aprofundadas nas políticas públicas de educação e no próprio cotidiano das instituições.

THE ORGANIZATION OF SPACE AND EDUCATION SCHOOL-TIME: ANALYSIS OF AN INTEGRAL EDUCATION EXPERIENCE

Abstract

This article proposes a reflection upon the public policies in education with regard to the experiences on full-time education – more specifically, on the process of extension and use of school-educational time, carried out in Apucarana/PR. The choice of this research object is justified by the emergence of a new political-economic reality in the country, which imposes the need to rethink school and its social functions. Thus, from the analyzed experience, the emergence of a new concept of school was noticed. This concept is based on a communitarian structure, or on learning communities, and it transcends the classic teacher-student dichotomy, including new learning-teaching individuals. In order to understand the data, it is important to rethink the meaning of time and space, not only in school, but also in families and communities from the social context.

Keywords: Full-Time Education; Use Of School Time; School-Pedagogical Spaces

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y DEL ESPACIO EDUCATIVO-ESCOLAR: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Resumen

El artículo propone una reflexión acerca de las políticas públicas de educación en lo que se refiere a experiencias en la temática de la Educación Integral y de la Educación en Tiempo Integral, más específicamente, trata del proceso de ampliación y utilización del tiempo educativo-escolar en el caso de la ciudad de Apucarana/PR. La selección del objeto de

investigación se justifica por la emergencia de una nueva realidad político-económica en el país, lo que impone la necesidad de repensar la escuela y sus funciones sociales. Así, a partir de la experiencia analizada se puede señalar la emergencia de una nueva concepción de escuela, basada en la estructura comunitaria o de las comunidades de aprendizaje, trascendiendo el clásico binomio maestro-alumno e incorporando nuevos sujetos enseñantes y aprendientes. La comprensión de los datos muestra la importancia latente de repensar el significado de los espacios y de los tiempos, no sólo de la escuela, pero también de las familias y de las comunidades en el contexto social.

Palabras-clave. Educación Integral; Uso del Tiempo Escolar; Espacios Pedagógico-Escolares

REFERÊNCIAS

- BRANCO, Veronica. *O desafio da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- CAVALIÈRE, Ana Maria Villela. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIÈRE, A. M. V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp, vol.28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 Abr de 2010.
- ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *La jornada escola: Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. *As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor*. *Pátio*, Porto Alegre: Grupo A; Porto Alegre: Editora Artmed, n. 51, p. 8-11, ago/out, 2009.
- LECLERC, G.; MOLL, J. *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral*. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, v. 45, n. 3, p. 91-110, jul./set. 2012. <http://dx.doi.org/10.5380/educar.v0i45.30008>
- MORÁN DE CASTRO, Carmen. *A jornada escolar na vida cotiá da Infancia: análise da incidência das modalidades de sessão “partida-única” nos processos de socialização infantil em Galicia*. 2005. 640f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

CAMPOS, M. A. T.; BRANCO, V.; DANIEL, L. S.

RECIO, Rosa María Vázquez. *Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, vol. 5, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/vol5num3.htm>>. Acesso em: 30 Mar. de 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

Data de recebimento: 29/01/2016

Data de aceite: 07/03/2016