

**Universidade Estadual de Campinas
Doutorado em Educação**

TESE DE DOUTORADO

**A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e
alternativas plurais**

Cláudia da Mota Darós Parente

**Campinas
2006
I**

© by Claudia da Mota Darós Parente, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P215c	Parente, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares : possibilidades e alternativas plurais / Cláudia da Mota Darós Parente. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : José Roberto Rus Perez. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Tempo escolar. 2. Política e educação. 3. Gestão educacional. 4. Organização do espaço escolar. 5. Escola plural. I. Rus- Perez, José Roberto. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-321-BFE

Título em inglês : The construction of the pertaining to school times: plural possibilities and alternatives

Keywords : School time ; Politics and education ; Educational management ; Organization of the pertaining to school space ; Plural school

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. José Roberto Rus-Perez (orientador)

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Prof. Dr. Luís Henrique Aguilari

Profa. Dra. Agneta da Silva Giusta

Data da defesa: 14/06/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : claudiadaros@hotmail.com

*Ao Lucas
que em breve chegará
e a quem espero dedicar todo o
tempo necessário.*

*Ao Juliano
que durante todo esse tempo
foi um grande companheiro.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Juliano por todo o carinho, incentivo, ajuda e paciência durante a realização da tese.

À minha mãe Lesite que continuamente incentivou meus estudos e sempre se mostrou orgulhosa de minhas conquistas.

À minha irmã Márcia que comigo dividiu os anseios de uma longa jornada.

A todos os meus familiares que não tiveram oportunidade de estudar e que vêm na educação a possibilidade de um futuro melhor.

Ao professor José Roberto pela orientação e, sobretudo, por acreditar na minha capacidade.

Ao professor Miguel Arroyo pelas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Ao meu cunhado Ancelmo César pelas traduções e contribuições de última hora.

Ao primo Ir. Lauro por ser sempre tão prestativo e atencioso.

Ao Ir. Virgílio Josué Balestro por sua leitura atenta e pelas contribuições oferecidas a fim de que o texto se tornasse o mais claro possível.

Aos professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e às equipes das escolas municipais que me receberam durante a pesquisa de campo. Em especial, ao professor César Moura que muito me auxiliou durante a coleta documental e as visitas às escolas; e à professora Cláudia Regina por ter me acolhido em Belo Horizonte.

À professora Karla por suas contribuições e sugestões ao texto.

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas que, em virtude do Programa Permanente de Capacitação Docente, possibilitou-me um tempo maior para dedicar-me à tese.

De Tempos em Tempos

De tempos em tempos

*Descubro nossa submissão ao tempo
Questiono os presentes que nos traz
Desvendo o passado que o encoberta
Imagino o futuro de seu vir a ser.*

De tempos em tempos

*Percebo que quem mais sobreviveu ao tempo
Foi quem mais se arriscou a enfrentá-lo
Quem mais ousou encará-lo
Quem não desistiu de vivê-lo.*

De tempos em tempos

*Descubro que ele pode ser mais longo do que queremos
Mais próximo de quem olhamos
Mais escravo do que imaginamos.*

Cláudia da Mota Darós Parente

RESUMO

O presente estudo analisa as diferentes interfaces dos tempos escolares, buscando desvendar algumas possibilidades e alternativas que emergem no seu processo de construção. A análise das categorias temporais considerou, dentre os principais elementos, sua construção sócio-histórica e cultural, defendendo que os tempos escolares são construções realizadas, historicamente, por sujeitos e contextos específicos. Com base nisso, o estudo recorreu à análise das organizações temporais efetivadas no âmbito da política educacional formulada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e consolidada na Proposta Escola Plural, identificando as possibilidades e alternativas temporais construídas pelas escolas municipais. A partir disso, o estudo demonstra a viabilidade da disseminação de experiências plurais de organização dos tempos escolares, que tenham como foco os sujeitos da educação e seus tempos de vida.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the different interfaces of school times, by trying to reveal some possibilities and alternative ways which come into view in their building process. The analysis of time categories took into consideration, among the main elements, their social-historic-cultural construction, by advocating that school times are constructions historically carried out by specific individuals and contexts. Considering this, the study analyzed the time organizations carried out under the educational policy formulated and implemented by the Education Department of the Municipality of Belo Horizonte and consolidated in the “Proposta Escola Plural” (“Plural School Proposal”), by identifying the possibilities and alternative ways constructed in the context of municipal schools. From this analysis, the study points out the feasibility of broadcasting plural experiences of organization of school times, with focus on the subjects of education and their life times.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SMED – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Idades e Formas de Educar na História da Educação.....	50
QUADRO 2: Início da Escolarização na História da Educação Brasileira	55
QUADRO 3: Evolução da Escolarização Obrigatória – Brasil.....	61
QUADRO 4: Algumas Experiências de Construções Alternativas de Organização da Escolarização – Brasil	79
QUADRO 5: Número de Ciclos e Tempo de sua Duração em Redes Públicas.....	86
QUADRO 6: Organização dos Tempos de Escolarização na Escola Plural de Belo Horizonte	93
QUADRO 7: Atendimento Irregular do 2º Ciclo (Pré-Adolescência)	99
QUADRO 8: Exemplo de Distribuição do Tempo Pedagógico	126
QUADRO 9: Cálculo para Realização de Reuniões Pedagógicas	129
QUADRO 10: Organização da Coordenação Geral da Escola.....	131
QUADRO 11: Tempos de Coordenação Pedagógica.....	132

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	v
<i>Agradecimentos</i>	vii
<i>Epígrafe</i>	ix
<i>Resumo</i>	xi
<i>Abstract</i>	xiii
<i>Lista de Siglas utilizadas</i>	xv
<i>Lista de Quadros</i>	xvii
NO INÍCIO DOS TEMPOS – ou – <i>Dos significados e motivações de escrever sobre o tempo</i>	01
COM O PASSAR DOS TEMPOS – ou – <i>Dos tempos escolares como construções sócio-históricas e culturais</i>	27
1. O tempo e sua construção	29
2. Tempos escolares: algumas heranças	31
3. Conceito de tempos escolares na Escola Plural	44
NOS TEMPOS DE ESCOLA – ou – <i>Da existência de um tempo específico para freqüentar a escola</i>	47
1. Em outros tempos de escola	49
2. Os tempos de escola no Brasil	54
2.1. O início da escolarização	55
2.2. A antecipação da escolarização	59
2.3. A ampliação da escolarização	61
2.4. Tempo de escolarização e sujeitos da educação	63
3. O tempo de escolarização na Escola Plural	69
TEMPOS DE FORMAÇÃO - ou – <i>Das formas de organização dos tempos de escolarização</i>	73
1. A organização do tempo de escolarização no Brasil	74
1.1. A construção do modelo seriado de organização da escolarização	74
1.2. A construção de formas alternativas de organização da escolarização	78
1.2.1. Promoção automática e progressão continuada	79
1.2.2. Classes de aceleração	81
1.2.3. Ciclos Escolares	82
2. Tempos de formação e tempos de vida	87
3. Os tempos–ciclos de formação na Escola Plural	92
3.1. Tempos de infância	100
3.2. Tempos de adolescência	104

3.3. Tempos de jovens e adultos em processo de escolarização _____ 109

TEMPOS E CONSTRUÇÕES PLURAIS - ou – Das alternativas e possibilidades de novos tempos escolares	113
1. Mapeando os tempos da escola brasileira	115
2. Construindo escolas e tempos plurais	118
2.1. Tempos pedagógicos	120
2.1.1. Concepção de tempos pedagógicos	121
2.1.2. Organização dos tempos pedagógicos	125
2.1.2.1. Reuniões pedagógicas e encontros de formação	128
2.1.2.2. Organização do trabalho das coordenações	130
2.1.2.3. Organização das equipes de trabalho	132
2.1.2.4. Organização das formas de participação	133
2.2. Agrupamentos e enturmações diferenciadas: flexibilizando os tempos pedagógicos	134
2.2.1. A idade como critério básico de enturmação	135
2.2.2. As bases para outras formas de enturmações	135
2.2.3. Enturmações a partir de intervenções pedagógicas específicas	137
2.2.4. Agrupamentos flexíveis no ensino noturno	139
2.3. Educação em tempo integral	141
2.3.1. Escola ou educação em tempo integral: conceitos e discussões	142
2.3.2. Ações e projetos de ampliação da jornada escolar	146
EM TEMPO - ou – Do que ainda resta para ser escrito	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	
Anexo 1- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	167
Anexo 2A – Roteiro de Entrevistas com Professores/Gestores da Escola Plural	169
Anexo 2B – Roteiro de Entrevistas com Gestores e Professores	171
Anexo 3 – Lista das Escolas Municipais referenciadas pela Pesquisa	173

NO INÍCIO DOS TEMPOS

- ou -

Dos significados e motivações de escrever sobre o tempo

Para tudo há um tempo determinado, sim, há um tempo para todo assunto debaixo dos céus: tempo para nascer e tempo para morrer; tempo para plantar e tempo para desarraigar o que se plantou; tempo para matar e tempo para curar; tempo para derrocar e tempo para construir; tempo para chorar e tempo para rir; tempo para lamentar e tempo para saltitar; tempo para lançar fora pedras e tempo para reunir pedras; tempo para abraçar e tempo para manter-se longe dos abraços; tempo para procurar e tempo para dar por perdido; tempo para guardar e tempo para lançar fora; tempo para rasgar e tempo para costurar; tempo para ficar quieto e tempo para falar; tempo para amar e tempo para odiar; tempo para guerra e tempo para paz. (Eclesiastes)

É preciso muito tempo para escrever sobre o tempo. Nem sempre o tempo de que se dispõe é o necessário. Mas é o real, o possível, o que de fato existe.

O tempo não é (ou não deveria ser) algo dado, estável, imposto. Mas tem sido a regra converter tempos em modelos, em estruturas rígidas e determinadas.

Quase sempre a culpa recai sobre os tempos: é o tempo que “voa”, é a necessidade de “correr contra o tempo”. É o tempo e seu espectro cruel de dificultar que a vida seja mais atemporal, não tão submissa às suas imposições.

Não tem sido oferecido o tempo necessário às discussões sobre ele mesmo. Não há tempo para isso. Ele corre; não é possível “parar no tempo”. Não é à toa que falar sobre o tempo tem sido muito mais sinônimo de falar sobre o clima. Uma espécie de fuga para quem não tem o que falar, para “passar o tempo”. E ele passa, e nós ficamos. Se insistirmos em certas verdades ou ideais, logo passaremos a ouvir que “com o tempo”, compreenderemos mais a vida. E quando ele passa, permanecem as saudades daqueles “outros tempos”. “No meu tempo”, nada disso existia. Os mais asseveradores insistem: “há tempo para tudo”.

As muitas terminologias lingüísticas do nosso cotidiano temporal ilustram a naturalidade com que fomos aprendendo a entender o tempo, sem perceber os seus muitos condicionantes e o processo histórico-social e cultural de sua construção.

Essa naturalidade de encarar o tempo decorre, em grande medida, das transposições temporais. Existem processos naturais e biológicos que condicionam certos tempos. As práticas humanas, além de interferirem nesses tempos, criam novos tempos.

A categoria *tempo* é aqui definida como um conceito histórico e social. Aceitar esta premissa significa aceitar que a noção de tempo não é um elemento a priori, ou seja, que existe assim como os diversos elementos da natureza. Significa ainda aceitar que a noção de tempo é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história.

De acordo com Elias (1998), o tempo é um símbolo humano utilizado por determinado grupo, a partir de instrumentos e processos padronizados para servir de quadro de referência e padrão de medida. Os relógios exercem essa função.

Conforme o autor, a noção de tempo é uma construção histórica e social que o indivíduo vai aprendendo à medida que se relaciona com seus pares. O tempo, por isso, tem função simbólica reguladora. Os seres humanos possuem alto nível de organização proveniente, entre outros aspectos, da capacidade que têm de se comunicar por intermédio de símbolos sociais específicos, como é o caso da noção de tempo. Conforme esta vai sendo assumida individualmente, a função reguladora faz com que o indivíduo pense que as seqüências dos acontecimentos físicos, pessoais e sociais fazem parte de sua própria natureza, ou seja, da própria natureza humana, levando mesmo a certo caráter paradigmático de tal noção.

De acordo com o autor,

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Esse, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce (...) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o 'tempo' como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo (ELIAS, 1998, p. 15).

O tempo seria um símbolo humano utilizado por determinado grupo social, a partir de instrumentos e elementos padronizados, para servir de quadro de referência e escala de medida aos diferentes processos sociais.

É certo, portanto, que a noção de tempo na história da humanidade nunca foi a mesma. O conceito de tempo contemporâneo, conforme o autor citado, exige alto nível de abstração e

síntese. Quando o indivíduo das sociedades primitivas tinha como referência seus processos biológicos (fome, sede, sono, por exemplo), a noção do “quando” ainda era muito difusa. A formação de sociedades mais complexas deu margem à necessidade de sincronizar e mensurar o tempo. A necessidade de determinação do tempo para produção de alimentos por meio da agricultura é exemplo disso. A mensuração e sincronização do tempo foram possíveis, primeiramente, tomando-se como referência os processos da natureza, como o movimento da Terra e as fases da Lua, por exemplo. Porém a determinação do tempo, à medida que as sociedades tornaram-se mais complexas, sofreu cada vez maior influência da padronização social, ainda que tenha como referência mínima os processos naturais.

A ação humana interfere no tempo, na sua concepção e na sua criação. Ao escrever sobre o tempo, indubitavelmente faz-se o esforço de rever a sua concepção e atentar para a possibilidade de recriá-lo. Não se quer dar à ação humana poder incomensurável. Deve-se lembrar o papel que há muito já é seu. Há tempos que o ser humano constrói a sua história. É a sua ação que produz isso.

Poesia e música podem mais facilmente expressar não apenas essa responsabilidade da ação humana sobre o tempo, como reforçá-la. Qualquer que seja ela, está envolta de valores, interesses e paixões, isto é, elementos que nos movimentam e nos mobilizam para a ação.

Respondo que ele [o tempo] aprisiona, eu liberto;
Que ele adormece as paixões, eu desperto;
E o tempo se rói com inveja de mim
Me vigia querendo aprender como eu morro de amor
Para tentar reviver (Nana Caymmi. Música: Resposta ao Tempo)

Ainda assim, nem sempre é fácil admitir a responsabilidade humana por aquilo que não se consegue mudar, pelo menos não tão facilmente, sem brigas, esperas, contradições, lutas e longas argumentações. Ou seja, não tem sido fácil mudar o “rumo dos tempos”, como também não tem sido fácil admiti-lo. Se há possibilidades ou não de conseguir que as mudanças esperadas realmente ocorram, como em geral se fala, “só o tempo vai dizer”.

O tempo realmente mostra muitas coisas e a mais importante é a sua condição de criação, de produção. O papel que exerce é de quem é conduzido, condicionado, determinado. A questão é que, muitas vezes, as próprias criações humanas escravizam. E o tempo passa a ser o condutor, e nós os conduzidos.

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...
Quando se vê, passaram 60 anos...
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem –um dia- uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio
seguia sempre, sempre em frente...
E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas
(Mário Quintana. Poesia: Seiscentos e Sessenta e Seis)

Valores e interesses que produzem mudanças; valores e interesses que resistem a mudanças; valores e interesses que defendem a impossibilidade de mudanças. São esses mesmos valores e interesses que, escancarados, permitem desvendar o tempo. O ato de “desconstruí-lo” é o esforço de provar a sua construção. Ao fazer isso, é inevitável defender a possibilidade de sua reconstrução.

A referência não é a qualquer tempo. É sobre o tempo escolar, ou melhor, sobre os tempos escolares e os tempos associados a eles. Neste caso, o que nos move é o desejo de entender a construção dos tempos escolares e suas possibilidades.

No início, apenas um tempo, uma lógica. Aos poucos, tempos produzidos por determinadas lógicas e lógicas produzindo vários tempos. A idéia da pesquisa surgiu quando se viu a possibilidade de “desconstruir” o tempo da organização escolar; quando se descobriu que eram vários esses tempos e que, apesar dessa hipótese inicial, o tempo continuava pouco discutido em face dos elementos a ele associados.

Ao fazer esse exercício inicial, aprofundou-se a percepção de que os tempos são tratados superficialmente, e mesmo maltratados. Tempos de escola e tempos na escola. Como entender essas construções? Como compreender essas articulações? Como superar algumas concepções?

A poesia de José Paulo Paes ilustra um pouco das incongruências entre os tempos escolares e os tempos dos sujeitos que passam seus tempos na escola.

Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.
A chefe da escola é a diretora.
A diretora manda na professora.
A professora manda na gente.
A gente não manda em ninguém.
Só quando manda alguém plantar batata.

Além de fazer lição na escola, a gente tem de fazer lição de casa.
A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige.
Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa.
Por isso é que a gente erra.
Embora não seja piano nem banco, a professora também dá notas.

Quem não tem notas boas, não passa de ano.
(Será que fica sempre com a mesma idade?)
(José Paulo Paes. Poesia: Escola).

A “desconstrução” dos tempos da escola propiciou um olhar sobre as suas possibilidades de reconstrução. O foco, portanto, passou a ser a análise das possibilidades de construção de alternativas e inovações na organização dos tempos escolares.

A forma como a escola organiza-se, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções históricas que a determinaram. É possível, portanto, destacar que o presente estudo traz como pressuposto a noção de que o tempo da escola é condicionado pelo *tempo* e este, condicionado pelos diversos tempos histórico-sociais.

Já no século XVIII, Kant (1996), afirmava:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas (...) (p. 19).

E Durkheim (1978), no século XIX, ressaltava que “cada sociedade, considerado um momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.” (p. 36) Isto porque, “a educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio.” (p. 39)

Se a escola do século XXI é uma construção, com seus tempos não ocorre de forma diferente. Levando essa idéia adiante, a escola brasileira é uma construção que vem desde o início de sua história. Não se entende como necessário reconstruir a história da educação brasileira para chegar a essa conclusão¹.

Avançando em seu percurso histórico, chamam a atenção as reconstruções que a escola brasileira fez ao longo do tempo, sem muito alterar os tempos escolares. De forma geral, a escola, não apenas a brasileira, vem tendo muitas dificuldades em produzir alternativas à lógica tradicional.

Apesar disso, se não houvesse indícios que apontassem alguns movimentos temporais na escola, a própria finalidade deste estudo não teria sentido.

¹ Os estudos de Romanelli (1999), Ribeiro (1981), Xavier (1988) e Menezes (1999) são referências para isso.

Inicialmente, o levantamento de estudos e pesquisas na área educacional indicou o movimento crescente, a partir dos anos 80 do século XX, de reorganização do tempo de escolarização, tanto no Brasil como em vários países da América Latina e da Europa. As discussões sobre seriação, ciclos, progressão continuada, promoção automática, projetos de aceleração exemplificam esse movimento.²

Apesar de sua importância, percebia-se que outros tempos escolares, muitas vezes deixados de lado, pouco e superficialmente discutidos, precisavam vir à tona.

Nem sempre as análises das políticas, programas e projetos educacionais conseguem apreender as construções temporais realizadas no cotidiano das escolas, sejam essas construções impulsionadas ou não por políticas³.

Não há como discutir que as políticas educacionais produzem efeitos, condicionando o rumo da organização escolar, o que indica o peso dessa variável nas construções temporais da escola. No entanto a escola, entendida como instituição muito mais versátil do que o mero reflexo das determinações e ações políticas, constrói seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes.

Reflexões como estas levaram à delimitação do objetivo principal deste estudo: analisar as possibilidades de construção de tempos escolares, em determinado contexto educacional que possibilitasse inovações. Para isso seria preciso selecionar um espaço que conduzisse a essa análise. Menos por considerá-lo ideal e mais por compreendê-lo como possibilidade real de análise.

² Sobre isso ver: Marques (1991), Mainardes (1995) e Mattos (2004). Barreto e Mitrulis (2004) destacam que o tema da promoção automática marcou as discussões da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima, em 1956. Em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul implantou a promoção continuada. Nos anos de 1960, Estados como Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina realizaram experiências de promoção continuada, reorganização da educação primária, programas de aceleração. Os anos de 1980 foram marcados pela implantação dos chamados ciclos básicos de alfabetização, destacando-se as experiências de Minas Gerais, São Paulo e Paraná. A partir daí, várias políticas passaram a ser implementadas em todo o país.

³ A Política é entendida neste estudo como resultado das mediações realizadas entre Estado e sociedade, concretizadas através de programas e ações governamentais em resposta a determinadas demandas e interesses sociais. (Jobert e Muller, 1990) A partir dessa concepção, a Política não é apenas a formulação de uma ação específica; ela compreende, sobretudo, todos os processos que vão desde a sua entrada na Agenda – passando pela Formulação e Implementação da política propriamente dita - até a fase de sua Avaliação. Durante este percurso, vários fatores interferem nos rumos da Política. A própria compreensão de que há uma pluralidade de atores que interferem na Política, resulta de uma concepção que a compreende como processo dinâmico e não estável. (Lindblon, 1981) Além disso, estamos compreendendo a Política também sob o prisma das construções histórico-sociais, lembrando que ela mesma carrega consigo um aspecto temporal, ou seja, não pode ser compreendida sem considerar os percursos temporais de sua própria existência.

Ou seja, para realizar uma análise das construções temporais da escola seria possível lançar mão de diferentes alternativas, a começar pela seleção do contexto de análise, até porque o tempo é uma noção que se constrói no interior de um espaço.

Assim, para aprofundar a análise das construções temporais da escola, bem como defender as suas possibilidades de reconstrução no cotidiano do fazer-educativo, compreendia-se a necessidade de dispor de dois elementos principais: um contexto no qual fosse possível visualizar algumas alternativas de construções temporais, num movimento de romper com a lógica existente; e um contexto que oferecesse visibilidade aos significados e amplitudes das construções temporais.

Quando a análise passa para um prisma mais amplo, superando as ilusões de que discutir os tempos da escola é apenas discutir o tempo de uma aula ou discutir a mudança de seriação para ciclos, é mais fácil perceber que as várias organizações temporais da escola funcionam como “engrenagens” que movimentam a instituição e as pessoas que dela fazem parte. Essas “engrenagens” decorrem de concepções e valores, ao mesmo tempo que os reproduzem e os recriam no fazer da instituição. Ou seja, o modo de fazer da escola, conduz a um modo de fazer e ser dos sujeitos que fazem parte dela.

A análise das construções temporais da escola poderia ser feita em diferentes contextos, com mais ou menos possibilidades de visualização das construções temporais da escola. Em qualquer escola em que se vá, existem tempos que regem o fazer da instituição e das pessoas que fazem parte dela. Esses tempos, como se pretende mostrar, são decorrentes de diferentes movimentos internos e externos da escola, internos e externos das pessoas. Isso justificaria, em parte, a existência de escolas tão diferentes entre si, embora tão próximas, seja fisicamente, seja porque fazem parte de um mesmo sistema.

Se o pressuposto é de que as diferenças decorrem de movimentos internos e externos, certamente o sistema, a política, a legislação, dentre outros, interferem significativamente na cultura da instituição. Por outro lado, as pessoas, suas culturas, suas lutas, suas reivindicações, seus valores, suas identidades profissionais, entre outros elementos, confrontam-se com os movimentos externos. Daí a importância de realizar uma análise que, além de considerar essa multidimensionalidade da construção dos tempos escolares, selecionasse um contexto em que fosse possível apreender essas dimensões. E mais importante que apreender essas dimensões é reforçar que elas sustentam a hipótese da viabilidade de reconstruções temporais. Importa,

portanto, privilegiar as produções e inovações temporais, conseqüências diretas dos movimentos propiciados pela intersecção das referidas dimensões.

A opção por analisar as construções temporais da escola e suas possibilidades e alternativas tomando-se como referência a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte⁴, Estado de Minas Gerais, vem ao encontro dessas proposições iniciais.

O levantamento de estudos sobre o caso brasileiro indicou algumas experiências políticas em Estados e Municípios que recorriam a outras construções temporais, ultrapassando a barreira da simples reorganização da escolarização. Concomitantemente à experiência da Escola Plural, nos anos 90 do século XX, surgiram políticas e experiências inovadoras, por todo o país, com vistas a avançar na construção de uma educação incluyente e de qualidade. É o caso de muitas experiências municipais que, assim como a Escola Plural, ainda continuam buscando realizar seus intentos.⁵

A exploração desses casos indicou a relevância da Proposta Escola Plural, apontando seu caráter inovador no que se refere aos conteúdos e práticas decorrentes de sua proposição.

O contexto educacional de Belo Horizonte que vinha sendo construído nos últimos anos da década de 80 e início da década de 90 do século XX, articulava-se a um contexto mais amplo de abertura da sociedade brasileira à implantação de processos mais democráticos. Daí a importância de considerar a Escola Plural como resultado de uma ação política decorrente dos movimentos sociais e educacionais que a antecederam.⁶

⁴ Em 2005, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte possuía 182 escolas e quase 10 mil professores que atendiam cerca de 183 mil alunos, desde a educação infantil ao ensino médio.

⁵ Várias experiências inovadoras puderam ser visualizadas durante a década de 90 do século XX em todo o país. Alguns estudos ressaltam a associação dessas propostas político-pedagógicas com a abertura democrática. Esses estudos destacam, além da Proposta Escola Plural, a Escola Candanga, de Brasília; a Escola Cidadã, de Porto Alegre; a Escola Participativa, de Ipatinga. (Dalben, 2000; Barreto e Sousa, 2004) Os estudos de Dalben (1998), Andrade (2002), Azevedo (2000), Barreto e Mitulic (2004) analisam algumas experiências.

⁶ Isso é reforçado por Castro (2002) e Dalben (2000). Tomando-se como referência os estudos de Miranda (1998) e Rahme (2002), cabe enumerar alguns acontecimentos que antecederam a implantação da Escola Plural. São eles: criação do Colegiado Escolar e da Assembléia Escolar nas escolas municipais de Belo Horizonte (1983); instituição do processo de eleição direta para escolha de diretores e vice-diretores (1989); o colegiado escolar passou a ser instância máxima de decisão da escola (1989); realização do I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1990); criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) (1990).

Especificamente em relação à Escola Plural, no plano da gestão pública municipal de Belo Horizonte, essa consolidação veio com a implantação dos chamados governos democráticos-populares⁷.

A Proposta Escola Plural foi formulada durante a gestão 1993-1996 pela Secretaria Municipal de Educação, sendo defendida como resultado de experiências escolares emergentes e como uma Proposta continuamente em construção. Isso pôde ser evidenciado a partir da análise dos próprios documentos que referendam e divulgam a Proposta, de autores que fizeram estudos a respeito da Escola Plural e de entrevistas com profissionais que atuam na gestão da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

No início, essa opção por analisar os tempos escolares tomando-se como referência a experiência da Escola Plural era muito mais temporal e superficial. Comumente destacava-se como proposta pioneira frente às suas proposições, além do decênio de experiência que acumulava.

A pesquisa de campo confirmou que a seleção da Proposta Escola Plural era adequada ao objetivo proposto, pois aos poucos foi possível contextualizá-la no movimento de inovação e renovação educacional, movimentos estes que sugerem reconstruções dos tempos escolares. Cabe neste momento enunciar o que estamos entendendo por inovação educacional e seus vínculos com a reconstrução dos tempos escolares.

Ao discutir a contribuição da filosofia da educação para a análise do problema da inovação educacional, Saviani (1989) explica que, dependendo da concepção que se tem de homem e de sociedade, a inovação terá determinado conceito. A partir de uma concepção dialética, sendo o homem a síntese de inúmeras determinações e compreendido a partir do contexto histórico em que está inserido, inovar significa mudar as raízes e as bases. Para o autor:

Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade (p. 21).

⁷ Gestão 1993-1996 (Partido dos Trabalhadores – PT): Prefeito Patrus Ananias de Sousa; Vice-Prefeito Célio de Castro; Secretária Municipal de Educação Glaura Vasques de Miranda; Secretário Municipal Adjunto de Educação Miguel Gonzáles Arroyo. Gestão 1997-2000 (Partido Socialista Brasileiro – PSB): Prefeito Célio de Castro; Vice-Prefeito Marcos Sant’Anna; Secretária Municipal de Educação Maria Ceres Pimenta Spinola Castro; Secretário Municipal Adjunto de Educação Antônio David de Sousa Júnior. Gestão 2001-2004 (Partido Socialista Brasileiro – PSB): Prefeito Fernando Damata Pimentel; Secretária Municipal de Educação Maria do Pilar Lacerda Almeida e

O conceito de inovação educacional, trazido pelo referido autor, percebe-se, está diretamente associado ao seu papel social. A partir disso, a inovação traz consigo um caráter de mudança, não apenas do contexto educacional, mas da sociedade da qual faz parte.

Para Carbonell (2002) o termo inovação educativa está diretamente associado a renovação pedagógica, a mudança educacional, a movimentos progressistas e pode ser conceituado de uma forma bastante ampla:

(...) conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (p. 19).

O autor associa inovação a um conjunto de alternativas que buscam alterar o que está posto, em virtude de concepções e ideais. Por isso a inovação também é condicionada pelos contextos socioculturais de onde emerge, pelas relações de poder existentes e pelo grau de envolvimento dos agentes educativos.

Alguns autores destacam que o termo inovação, em educação, tem sido utilizado muitas vezes como sinônimo de reforma educacional. No entanto, alguns deles acreditam ser conveniente uma abordagem diferenciada entre os dois termos, tendo em vista os objetivos a que se destinam. O primeiro estaria mais relacionado às mudanças que afetam diretamente as escolas e salas de aula; o segundo seria mais genérico, relacionado a mudanças na estrutura do sistema educativo.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos (NÓVOA, 1999, p. 40).

A partir da explicitação desses conceitos, neste estudo, optou-se por utilizar o termo inovação, associando-se mudanças possibilitadas no âmbito do sistema (política) a mudanças concretizadas no âmbito da escola, entendendo que estas mudanças operam dialeticamente. Acredita-se que a política deve ser norteadora de processos e práticas inovadoras; e a escola, por

sua vez, deve reconstruir o seu cotidiano a partir de um olhar constante sobre suas concepções, valores e objetivos.

Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudanças (NÓVOA, 1999, p. 40-41).

Se, por um lado, é na escola onde ocorrem as inovações educacionais, por outro é a própria política que possibilita, em grande medida, que as condições materiais para as inovações se estabeleçam. É, certamente, via de mão dupla: uma política que cria condições para inovações; uma escola que inova, ao aderir a uma política inovadora. E mesmo uma escola inovadora que impulsiona a formulação de uma política e uma política que inova justamente porque aderiu a inovações escolares.

Essa concepção que busca articular as responsabilidades dos atores nos níveis macro e micro do sistema educacional, em grande medida, vem do desejo de que todos os atores que atuam na área educacional se tornem co-responsáveis pelas decisões e ações educacionais. Pensar na escola como espaço privilegiado das ações educacionais não significa, em hipótese alguma, defender a omissão do Estado diante de suas obrigações.⁸

É preciso continuar a defender que há espaço para a implantação de processos descentralizadores e democratizantes na gestão escolar, sem que o Estado perca com isso o seu papel, o que remete necessariamente à compreensão da multiplicidade dos atores que atuam na área educacional.

No caso brasileiro, apesar de o agente privilegiado das inovações educacionais ser o Estado, os atores responsáveis pela inovação são múltiplos. (Wanderley, 1989) Se, por um lado, se acredita na multiplicidade dos atores responsáveis pela inovação, como professores, alunos, pais, técnicos, há também aqueles que defendem que determinadas ações devem ser predominantemente desencadeadas por alguns grupos.

⁸ Muitas vezes, temas como descentralização, autonomia escolar e ampliação do processo decisório da escola - temas esses estreitamente articulados à implantação de processos inovadores nas escolas - são associados à diminuição do papel do Estado na educação. Quanto a isso, destacam-se os posicionamentos de Gracindo (1997) que trata de ressaltar os riscos de discursos e ações perversas em relação à gestão educacional que pretendem, em nome da descentralização, transferir para a escola o que cabe ao Estado.

O entendimento de que a inovação educativa deve partir da equipe escolar, predominantemente dos professores, é altamente defendida por Carbonell (2002). No entanto, o mesmo autor ressalta a necessidade de que haja uma preocupação do Poder Público de garantir meios e instrumentos para que a inovação aconteça. Isso reforça a idéia de que defender a inovação escolar não significa retirar do Estado o papel que lhe compete.

Qual é, então, o papel do Estado ou de qualquer outro poder público? Basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública dos recursos necessários para que os professores possam levar a cabo as inovações sob as necessárias condições de qualidade (p. 27-28).

Não é demais reforçar que as medidas políticas tornam-se inócuas cada vez que são formuladas em detrimento das concepções e valores presentes nos sistemas de ensino. Quando tais medidas desconsideram os movimentos dos coletivos das escolas, os valores e as concepções que seus integrantes carregam, correm o risco de não se efetivarem.

Parece, portanto, conveniente destacar que o papel do Estado deve ser de mapear o que há de consolidado no campo educacional e o que está latente em razão de concepções e práticas educativas. Ao fazer isso, terá condições de visualizar o que há para ser feito em função do que já foi feito. Dependendo da distância entre esses elementos (e isso dependerá também de concepções e valores dos gestores públicos) será possível trazer propostas e discernir onde é possível dar continuidade, o que é possível construir e reconstruir.⁹

A inovação educacional, portanto, é resultado de motivações que sugerem mudanças. No entanto, discutir inovações significa considerar o tempo sócio-histórico em que elas estão inseridas. Não é possível confrontar políticas, ações e propostas educativas de tempos históricos diferenciados, contanto que haja categorias e referenciais bem definidos para isso. Isso é importante destacar para que não haja negações constantes dos processos históricos que, na verdade, constituíram a base dos processos presentes.

De acordo com Glatter (1999), existem três grandes abordagens quanto ao modo de colocar em prática uma idéia inovadora: mediante a coerção, efetivada pela força ou poder; mediante a negociação ou manipulação, efetivada por apelos emocionais, por interesses pessoais ou mesmo por mudanças de atitudes; mediante a persuasão, pelo uso do argumento lógico.

⁹ Essa concepção remete ao conceito de Agenda, compreendida como uma fase da Política, mediada por negociações. (Cobb e Elder, 1971)

Essas abordagens denotam que tipo de associação pode ocorrer entre o nível macro e o nível micro do sistema; se houve uma relação mais ou menos democrática; uma relação com maior ou menor participação dos atores que estão no nível micro do sistema.

Chamar atenção para esse aspecto é importante, não para que se ressalte a todo o instante, no campo da política pública, a dicotomia clássica existente entre formulação e implementação, decisão e execução. A intenção é justamente o contrário: caracterizar os dois níveis do sistema, porém não como elementos indissociáveis que podem ser pensados separadamente. Com frequência se erra justamente por iniciar um processo de defesa extrema do local em lugar do global, do específico em lugar do geral, ou vice-versa.

Acredita-se, portanto, que a análise de qualquer política ou inovação educacional, somente tem sentido se articulada às vivências e experiências escolares, ou seja, diante da política, o que de fato se construiu em termos de ações e resultados educacionais concretos.

A articulação entre inovações escolares e inovações políticas sugere os benefícios dessa reciprocidade, sem com isso, desconsiderar que é possível existirem inovações escolares sem inovações políticas. Daí a importância que o estudo oferece à necessária articulação entre os processos inovadores que ocorrem na escola, a partir da escola, direcionados pela escola e para a escola.

Diante desses elementos referentes à noção de inovação educacional, a Proposta Escola Plural foi sendo desvendada como tal, seja pela forma como se constituiu como política de educação, seja pelo conteúdo de sua proposição política. A preocupação estava em destacar os elementos da Proposta que produziam e/ou estimulavam inovações na organização dos tempos das escolas.

A fim de aprofundar a análise das construções temporais, era preciso entender as concepções e os argumentos que sustentavam as inovações promovidas.

No entanto, afirmar que a Escola Plural trouxe inovações nos tempos escolares não significa defender que todas as escolas produziram experiências inovadoras. Estudos sobre a Escola Plural mostram as adversidades dos coletivos de professores, gestores, pais e de escolas

em geral, em relação à parte ou ao todo da proposta. Essas adversidades refletem diretamente na adoção de práticas e valores que conduzem o trabalho pedagógico nas escolas.¹⁰

Ao possibilitar ou dar continuidade a um movimento de construção de inovações e de formulação dos projetos político-pedagógicos das escolas, a Escola Plural fortaleceu o coletivo da escola e suas opções político-pedagógicas. É nesse campo que, por um lado, práticas e concepções podem ser mantidas e, por outro, experiências que não querem mais vivenciar tempos e lógicas rígidas são produzidas.

Diante da possibilidade de mudar, algumas escolas realmente buscaram, em sua coletividade e no contexto de sua comunidade, reformular práticas, valores e concepções para, então, reorganizar a escola.

A redefinição do papel da escola, a reconfiguração dos processos de gestão escolar e a ampliação dos processos decisórios da escola foram os elementos que fizeram parte do panorama da rede municipal de ensino de Belo Horizonte no período que antecedeu a construção da Escola Plural. Tais elementos são vistos como determinantes no desencadeamento dos eixos norteadores da Proposta Escola Plural.¹¹

A Proposta Escola Plural tem sido defendida como resultado de experiências escolares emergentes. Isso pôde ser evidenciado a partir da análise dos próprios documentos que referendam e divulgam a Proposta, de autores que fizeram estudos a respeito da Escola Plural e de entrevistas com profissionais que atuam na gestão da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Essas experiências constituíram exercícios que as escolas foram fazendo para romper com concepções e práticas que não eram mais válidas para determinados grupos de profissionais, pais e alunos. Novas lógicas no ordenamento temporal, de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos foram sendo construídas.

¹⁰ Sobre isso, destacam-se os estudos de Dalben (1998), Freitas (2000) e Soares (2000). Pelo próprio objetivo do presente estudo, a análise não se deterá em destacar essas adversidades, embora leve em consideração a existência delas. Em alguns momentos, serão feitos alguns destaques.

¹¹ São oito os eixos norteadores da Proposta Escola Plural: 1º uma intervenção coletiva mais radical; 2º sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3º a escola como tempo de vivência cultural; 4º escola como experiência de produção coletiva; 5º as virtualidades educativas da materialidade da escola; 6º a vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7º socialização adequada a cada Idade-Ciclo de Formação; 8º nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

Na concepção da Escola Plural, seria preciso buscar nas experiências já existentes no âmbito do município, alternativas e práticas que impulsionavam a reformulação da concepção de educação, da função da escola, da organização escolar.

Dalben (1998), em sua tese, relata que, em 8 de novembro de 1994, a Proposta Escola Plural foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, tendo sido aprovada como projeto experimental a ser desenvolvido em quatro anos. A autora descreve o processo de efetivação da construção da Proposta da seguinte forma:

(...) um grupo composto por noventa pessoas: trinta do CAPE¹², cinquenta representantes de equipes pedagógicas das nove Regionais, além de profissionais da Secretaria de Educação, estudou cerca de cem projetos pedagógicos elaborados pelas escolas. O grupo percebeu que a grande insatisfação do aluno com o processo de aprendizagem era uma das preocupações comuns a todos eles. Os projetos continham ações que visavam compreender melhor as razões dessas dificuldades, especialmente, dos alunos com muitos anos de repetência. Nesse particular, verificou-se que o aluno se interessa pela escola e gosta de frequentá-la, gosta dos colegas, do recreio, da educação física. Verificou-se, também, que, embora apresente capacidade intelectual e vivências interessantes reveladoras de um conhecimento prático para a solução de problemas de sua vida cotidiana, não consegue aprender aquilo que a escola quer lhe ensinar (p. 42).

A autora destaca ainda as motivações que levaram à construção da proposta, ressaltando a análise dos projetos pedagógicos das escolas, e acrescenta:

As escolas vinham criando inúmeros mecanismos com o objetivo de atender, de maneira mais adequada, os alunos com dificuldades específicas. Utilizavam-se de práticas como: turmas intermediárias, que burlavam a seriação; turmas diversificadas que permitiam aos alunos vivenciar trabalhos diferentes em turmas variadas, orientando-os nas dificuldades específicas; organização do horário escolar com aulas geminadas no curso noturno para o melhor aproveitamento do tempo pelo professor e pelos alunos; criação de sistemas de dependência, evitando a repetência da série quando o aluno demonstrava dificuldade apenas em um ou dois conteúdos; e outras (p. 42).

Os documentos da Escola Plural apontam que várias escolas já haviam produzido experiências significativas e inovadoras antes de sua implantação: novo ordenamento do tempo, estratégias de reorganização de turnos; estratégias de continuidade e de promoção, de aumento do tempo de escola, de diversificação de áreas e de processos de avaliação; estratégias que ultrapassam o limite dos conteúdos curriculares por meio de projetos interdisciplinares; formas de

¹² Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (CAPE). Criado em 1990 e extinto em 2005, quando de uma reestruturação na organização na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ver Organograma – Anexo 1.

incorporação de elementos formativos esquecidos pela escola, como dança, teatro, música, literatura, cultura, questões sociais etc; diferentes critérios de enturmação; flexibilização de horários; jornada integrada; tempo integral; diferentes formas de trabalho coletivo; diferentes espaços de formação do profissional de educação; espaços para trocas e produções coletivas.

Miguel Arroyo (2002), Secretário Municipal Adjunto de Educação na Gestão 1993-1996, destaca:

Já em 1993 quando iniciamos a construção da Proposta político-pedagógica Escola Plural no coletivo das quase 200 escolas da rede municipal de Belo Horizonte descobrimos que as professoras e os professores com suas inovações transgressoras apontavam para essa radicalidade na intervenção educativa (p. 58).

A pesquisa de campo mostrou que muitas práticas absorvidas e/ou preconizadas pela Proposta, já existiam anteriormente. Era o caso, por exemplo, da construção de projetos interdisciplinares que exigiam momentos coletivos e rompiam com a lógica das aulas pré-definidas; das turmas intermediárias criadas para poder lidar com alunos multirrepetentes, rompendo com a seriação. Algumas escolas foram apontadas como referências que, naquele momento, consubstanciaram muitas das concepções e práticas da Escola Plural. Algumas escolas, como resultado de um trabalho coletivo mais articulado, ousaram em criar novas formas de organização que permitissem intervenções mais próximas do sujeito/aluno.

A Proposta Escola Plural passou a ser implementada a partir de 1995; trouxe como argumento a necessidade de alterar uma escola que não mais se sustentava, tendo em vista os movimentos que as próprias escolas já haviam produzido em termos de inovações educacionais.

Em face das experiências inovadoras, foi possível a montagem de eixos que nortearassem a construção de uma proposta única e, ao mesmo tempo, possibilitassem a efetivação de projetos específicos para a realidade de cada escola. Se a intenção da Escola Plural era assumir a escola emergente, as bases de sustentação estariam na confrontação do modelo de escola legitimado pela sociedade e os modelos de escola que estavam surgindo, mas que ainda eram silenciados pelo sistema. Daí a importância das reflexões produzidas sobre a escola construída e consolidada e a escola possível de ser construída e legitimada.

O exercício que a Proposta Escola Plural estava fazendo era identificar possíveis transgressões realizadas pelos coletivos de profissionais das escolas, interpretando-as como construções que se direcionavam à melhoria das ações e práticas educativas. Nesse sentido, transgressão tem uma associação direta com inovação.

Fui aprendendo que há muita transgressão acontecendo nas salas de aula. Transgredir foi a saída encontrada pelos professores diante do legalismo autoritário, do controle e do trato infantilizado sofrido nas últimas décadas. Poderíamos iniciar lembrando as transgressões políticas da categoria sem esquecer as transgressões pedagógicas coletivas e isoladas. (...) Uma virtude de nosso ofício é ir além da prudência oficial e da responsabilidade formal das normas. (...) De minha parte, tenho incentivado a transgressão, e se possível coletiva, que aumente, que os professores assumam esses gestos e experiências inovadoras e teremos outras escolas e outros profissionais (ARROYO, 2002, p. 139-140).

Essas experiências eram consideradas inovadoras frente às práticas, culturas e lógicas escolares daquele momento. Experiências de escolas que caminhavam em direção a uma nova dinâmica, diferente daquela legitimada pelo sistema escolar. Diante dessas práticas legítimas, porém não legitimadas, foram formulados os eixos da Escola Plural, buscando facilitar a legitimação de processos tidos como transgressores e romper com práticas e lógicas que, para muitas escolas, já não tinham sentido.

O discurso presente nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas mostra a intenção da assunção, pela política, das práticas e concepções que já vinham sendo construídas. Mostra também que essa assunção, não se fez sem contribuições. Na concepção dos gestores, o caminho para a mudança seria recuperar o que já existia, o que vinha despontando como novo e abrir caminhos para que esse novo, além de se fortalecer, pudesse impulsionar outras inovações.

Estamos devolvendo aos profissionais da Rede Municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar (...) Diante da seriedade dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas (...) É necessário reconstruir o retrato total da Rede Municipal na multiplicidade de experiências emergentes (...) Aflora a vontade coletiva de captar os Eixos Norteadores de escola que estão emergindo. Tentamos destacar esses Eixos Norteadores e estamos devolvendo nosso intento, para que a Rede Municipal, e não apenas cada escola, se assuma como uma proposta coletiva (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 10).

Quando destacamos a legitimação de experiências inovadoras emergentes, não estamos afirmando que esta seja uma situação produzida por todo o conjunto de escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Há que ressaltar que essas práticas eram específicas de algumas escolas ou grupos de professores, o que trazia uma dificuldade à implementação da Proposta. São as adversidades produzidas durante o seu processo de implementação, já destacadas anteriormente. Algumas entrevistas com professores/gestores também ressaltaram esse aspecto,

até como forma de evidenciar o movimento de construção da Escola Plural, construção essa permeada de discussões, reivindicações, discordâncias e desencontros. Não é nossa intenção aprofundar esses aspectos; cabe apenas destacar que o estudo não desconsidera os vários movimentos produzidos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, muitas vezes contrários, no todo ou em parte, à Proposta Escola Plural. Sobre essa questão, não há como esquecer que a própria política, formalizada por meio de propostas e ações governamentais, possui um tempo específico: tempo em relação às suas fases; tempo relativo às mudanças que produzem alterações na sua concepção e prática; tempo que determina a sua condução por atores específicos em função de gestões e políticas partidárias, de negociações e mediações diversas. Todos esses tempos da política certamente interferem na construção dos tempos escolares.

Assim, pode-se asseverar que a grande inovação trazida pela Escola Plural foi assumir as concepções e construções presentes no cotidiano das escolas, construir um referencial em torno dessas diferentes experiências, tornar esse referencial como política de toda a rede municipal de ensino e impulsionar as reconstruções de cada escola. Parece que a legitimação dessas práticas estava diretamente associada à legitimação da política que estava por vir, consolidando-a. Esse aspecto de valorização da pluralidade das experiências da rede municipal de ensino justifica o seu nome: Escola Plural.

Tenho sido perguntado por que o nome Escola Plural. A escolha do nome tenta incorporar a procura pedagógica de uma docência aberta à pluralidade de saberes e de aprendizagens, à pluralidade de dimensões do desenvolvimento humano, da formação dos educandos e dos educadores (ARROYO, 2002, p. 71).

Diante do exposto, o presente estudo, apesar de entender a importância da contextualização desse movimento de construção da Escola Plural, pretende consolidar esforços para analisar as experiências que continuam a emergir após dez anos de implantação da Proposta. Essas experiências produzem inovações nos tempos escolares em virtude de determinados contextos e motivações específicas.

A inovação na construção da Escola Plural está diretamente associada à inovação de sua proposta, pois a valorização que oferece às experiências escolares se articula ao peso que a organização escolar e seus tempos têm na dinâmica da construção de uma nova escola. Daí a importância de analisar o aspecto inovador da Escola Plural, ressaltando a sua articulação direta com a reorganização do tempo escolar.

O destaque oferecido à legitimação das experiências escolares por parte da Proposta Escola Plural, antes de sua implementação e durante a sua existência, baseia-se na concepção de que a organização escolar, como unidade básica de qualquer sistema de ensino, produz relações, concepções e transformações, enquanto desenvolve suas funções e executa seus objetivos. Isso mostra a necessidade de analisar os tempos escolares como possibilidades e alternativas apresentadas na Proposta Escola Plural e consolidadas por determinadas experiências e práticas produzidas em contextos escolares específicos.

Isto significa oferecer um peso significativo às construções e alternativas temporais realizadas no âmbito da escola.

A organização escolar é um espaço rico em produções, articulações, concepções e ideologias. É preciso levar em consideração a importância da organização escolar como espaço onde são tomadas decisões no âmbito pedagógico, educativo e curricular.

(...) as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu (NÓVOA, 1999, p. 16).

Essa análise de que a organização escolar é espaço privilegiado de produções e saberes baseia-se na concepção de Forquin (1993) sobre cultura escolar e cultura da escola. Para ele, o empreendimento educativo justifica-se pela possibilidade de transmissão e perpetuação da experiência humana, considerada como cultura.

(...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição' docente que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (p. 14).

A escola é uma das instituições responsáveis pela transmissão e perpetuação da cultura. Forquin explica que a educação escolar não incorpora e jamais incorporará em seus programas senão um estreito conjunto de saberes dentre o largo espectro da cultura humana. Por isso se diz que a educação escolar não transmite a cultura na sua totalidade, nem como algo unitário a toda e qualquer sociedade. Os critérios de seletividade desses conteúdos são diversos: aspectos temporais, históricos, ideológicos, regionais, além do público a que se destina etc.

(...) toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (p. 14).

À cultura escolar soma-se o que Forquin chama de cultura da escola, ou seja, os processos pelos quais a escola leva a cabo suas decisões, opções, construções, conceituações.

(...) a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar de “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).

Compartilhando dessas noções, Libâneo (2001) ressalta que cada escola possui uma determinada lógica de funcionamento, advinda das relações que se estabelecem nela e/ou sobre ela, da forma como as decisões são tomadas, dos comportamentos, valores e interesses dos diferentes atores que dela fazem parte. Há congruência dos fatores externos e internos que produzem a cultura da escola. Para o autor,

(...) por um lado, a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem e, no final de contas, a definem com base nos seus valores, práticas, procedimentos, usos e costumes (p. 22).

Feitas essas considerações sobre a importância do papel da escola, ressalte-se que a seleção da Escola Plural para referenciar este estudo sobre os tempos escolares é uma possibilidade dentre várias outras. Diversos outros “contextos plurais” emergem no dia-a-dia de escolas e sujeitos educativos, de políticas e propostas educacionais. Deixar vir à tona a experiência da Escola Plural e das instituições escolares selecionadas é uma forma de pluralizar novas experiências.

Ainda que o tempo seja a categoria central do presente estudo e ele esteja sendo compreendido como elemento dinâmico, os elementos temporais das experiências captadas referem-se, essencialmente, ao tempo da pesquisa de campo, realizada durante o ano de 2005.

A pesquisa de campo priorizou a análise documental e legal. Foram analisados vários documentos e publicações produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para divulgação da

Proposta Escola Plural, no período de 1994-2005, dentre eles, documentos de referência da proposta política, materiais de apoio às escolas e educadores, materiais de divulgação de experiências escolares, publicações de orientação conceitual e pedagógica. Durante a pesquisa de campo, a esses materiais, juntaram-se outros: documentos legais (leis, decretos e portarias) e projetos político-pedagógicos de escolas.

No que se refere à análise documental, ressalta-se a intensa produção da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Após o levantamento de todos os materiais produzidos no período, tendo como referência o acervo catalogado da Biblioteca do Professor da rede municipal de ensino, buscou-se fazer inicialmente a seleção dos materiais que teriam vínculos mais diretos com o conteúdo da pesquisa. Privilegiou-se a análise dos Cadernos da Escola Plural, tendo como referência uma reedição realizada em 2002.

A análise documental e legal, ainda que faça referência ao período 1994-2005, sem desconsiderar o movimento de construção da Escola Plural, buscou enfatizar as possibilidades produzidas e verificadas durante a pesquisa de campo realizada durante o ano de 2005. Não houve intenção de realizar uma análise das possíveis mudanças de percurso. A própria concepção de tempo como construção ininterrupta, isenta maiores explicações para isso.

Além da análise documental e legal, foram realizadas entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação, com base em roteiros com questões semi-estruturadas¹³. Optou-se por entrevistar gestores que tivessem envolvimento mais longo com a Escola Plural. A quase totalidade dos gestores da Secretaria Municipal de Educação é formada por professores efetivos da rede municipal de ensino que, temporariamente, exercem funções relativas à coordenação da política e da formação dos profissionais da rede. Alguns desses profissionais dedicam-se integralmente a essas funções; outros acumulam funções de gestores e professores. Por isso, ao longo do texto, os entrevistados são denominados muitas vezes de professores-gestores, já que suas experiências na Escola Plural foram ora como professores, ora como gestores, ora como professores e gestores concomitantemente. Foram entrevistados nove professores-gestores da Secretaria Municipal de Educação; destes, apenas dois professores entraram na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, quando a Escola Plural já estava em processo de implantação.

¹³ Anexo 2A.

Além das entrevistas com os professores-gestores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, também com base em roteiro semi-estruturado¹⁴, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com dezenove profissionais, entre professores, coordenadores e diretores em quatro escolas municipais pertencentes a diferentes Regionais de Ensino¹⁵. Também foi possível participar, como observadora, de reuniões de trabalho e de formação na Secretaria Municipal de Educação e em escolas municipais.

Para compreender a efetivação de alguns elementos da Proposta Escola Plural e mapear algumas experiências temporais, optou-se por privilegiar experiências escolares que se assumiram como plurais, se co-responsabilizaram pela política e inovaram na organização de seus tempos. A análise documental e as entrevistas conduziram essa fase da pesquisa, sendo possível conhecer algumas escolas com experiências diferenciadas de organização dos tempos escolares¹⁶. Entre a possibilidade de aprofundar um único universo escolar e o desejo de angariar uma quantidade maior de elementos inovadores, optou-se por este último. Apesar disso, sentiu-se a necessidade, durante a pesquisa de campo, de realizar uma imersão num desses cotidianos, menos para focalizar o estudo de caso de uma escola do que para compreender melhor as relações temporais nela existentes.

Ao selecionar determinadas experiências consideradas nesta pesquisa como inovadoras, não se pretendia negar a existência de experiências que, contrariamente ao movimento inovador trazido pela Escola Plural, continuavam a privilegiar uma organização dos tempos escolares com características rígidas e compartimentadas. O foco da pesquisa é justamente verificar o que há de inovador, sem que com isso se faça generalizações da Escola Plural, até porque mesmo as experiências inovadoras se distanciam, em termos de projetos e formas de organização temporal.

No que se refere à análise das construções e alternativas de organização dos tempos escolares, isto foi feito utilizando-se de alguns elementos da técnica de análise do conteúdo¹⁷ e da

¹⁴ Anexo 2B.

¹⁵ A Secretaria Municipal de Educação possui nove Regionais de Ensino: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

¹⁶ Lista de escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte cujas experiências de construções de alternativas de organização dos tempos escolares foram analisadas, no todo ou em parte, durante a pesquisa de campo. (Anexo 3)

¹⁷ O método de análise de conteúdo prevê a realização de três fases: pré-análise (escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final), exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Esses passos representam a definição do universo a ser estudado, das dimensões a serem analisadas e das categorias de análise. (Bardin, 1977)

análise do discurso¹⁸, tendo em vista a necessidade de analisar o texto e o contexto de tais construções e alternativas temporais. Daí a importância de se fazer sempre uma leitura contextualizada dos documentos e entrevistas analisados.

Considerando-se o *tempo* como unidade de análise, é importante destacar as principais categorias que permearam o presente estudo. Para fins de organização e apresentação do estudo, optou-se por seguir a concepção que sustenta a própria noção de tempo escolar: uma construção sócio-histórica e cultural, proveniente de um contexto específico e resultado de ações e relações entre sujeitos específicos.

Tempos escolares significam tempos de escolarização, tempos de aulas, tempos de trabalho, tempos de projetos, tempos de professores, tempos de alunos etc. Os tempos escolares não fazem referência apenas aos tempos da instituição, materializados em anos, séries, turnos, aulas, módulos, grades, calendários, jornadas. Tempos escolares fazem referência a todos esses elementos, associados necessariamente aos tempos dos sujeitos, às suas práticas cotidianas e aos valores que regem as suas ações. Tempos escolares que se mesclam a tempos histórico-sociais. Tempos que se mesclam, que se apropriam, que se cruzam, que se sobrepõem, que se esquecem, que se apoderam, porque são construções sócio-históricas e culturais.

Com base nessa noção de tempo escolar, optou-se por construir uma divisão, ainda que meramente didática, para melhor entender a abrangência dos tempos escolares e suas construções e possibilidades. São elas: **tempos de escola**, considerando como elemento principal o início da educação escolar; **tempos de escolarização**, destacando suas formas de organização; **tempos na escola**, considerando, principalmente, as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e as iniciativas de educação em tempo integral.

Estas categorias não podem ser analisadas separadamente e, muitas vezes, confundem-se a partir de um estudo mais aprofundado. Todos esses são tempos criados e recriados por nossa condição humana; tempos construídos e reconstruídos durante a história de nossa educação, da instituição escolar, da sociedade em que vivemos. Por isso, se perdermos de vista esta complementaridade e não entendermos que as subdivisões em categorias constituem apenas o esforço de explicitação da concepção de tempos aqui proposta, correremos o risco de cair em contradições.

¹⁸ A análise do discurso contribui com a análise do conteúdo, no sentido de ir além do texto como elemento imóvel. Analisa o texto diante de realidade específica, de contexto específico. (Coelho, s.d.)

É justamente por isso que a exposição de nossa análise sobre as construções de alternativas de organização dos tempos escolares terá como referencial básico os tempos de vida dos sujeitos sócio-históricos, isto é, a “desconstrução” dos tempos escolares apresentados é proveniente de um tempo específico, de realidades específicas, onde vivem e convivem sujeitos específicos. A partir daí, as categorias analisadas recebem enfoques relativos a sujeitos específicos. Tempos de escola e sua relação com os tempos de vida dos sujeitos; Tempos de Escolarização e sua forma de organização com base nos ciclos de vida dos sujeitos; Tempos na escola e o olhar mais atento às especificidades e necessidades desses sujeitos.

Nossa intenção é mostrar que são os tempos de vida dos sujeitos que devem reger os tempos escolares, e não o contrário. No entanto, precisamos partir de condições específicas construídas historicamente. A *espaciotemporalidade*¹⁹ selecionada para análise, evidenciará movimento crescente para que os tempos de vida sejam os condutores dos tempos escolares. Ainda não podemos afirmar que isso ocorre na sua complexidade e na sua totalidade. Ao “desconstruir” os tempos escolares resultantes das inovações advindas da Proposta Escola Plural, podemos mostrar as aproximações que já são feitas e, com isso, impulsionar novas construções. Adiantamos que nem sempre os tempos escolares submetem-se aos tempos de vida. Ao apresentar tempos escolares que condicionam os tempos de vida dos sujeitos da prática educativa, desejamos justamente mostrar a dificuldade de introduzir uma nova lógica: a lógica dos tempos humanos como condicionantes dos tempos da escola.

A fim de que este texto também recebesse contornos mais explícitos de uma construção que não segue necessariamente uma rigidez imposta, mas que se constrói a partir das concepções que dissemina, buscou-se eliminar, por pouco que seja, algumas amarras do que se convencionou chamar de produção científica.

Ao desconstruir o objeto *tempo*, é preciso desconstruir também o que há dele em nós. À medida que as construções temporais vão sendo desvendadas como construções rígidas, percebe-se que essa rigidez está presente até mesmo na concepção que rege a lógica de sua sistematização e registro.

Não é possível eliminar todas as amarras do processo científico. Há aí uma construção social de que o estudo compartilha, em parte. Esse compartilhamento permite a socialização das

¹⁹ O termo *espaciotemporalidade* não está presente no Dicionário da Língua Portuguesa. No entanto acreditamos ser o termo que melhor define a estreita relação entre tempo e espaço que destacamos ao longo de todo este estudo e, por isso, ousamos utilizá-lo.

descobertas humanas. Mas é possível rever a lógica de sua produção e também de sua projeção e exposição.

Assim como se viu que as possibilidades de sua construção podem emergir, outras formas de contá-lo podem também surgir. Reconstruir o tempo é um risco, contar com o tempo para contá-lo, também.

“*No Início dos Tempos*”, foram apontados os primeiros posicionamentos e caminhos para a construção do estudo, incitando, inicialmente, à “desconstrução” de algumas imagens sobre tempo e, especificamente, sobre os tempos escolares. Buscou-se explicitar o percurso temporal da pesquisa de campo, as opções metodológicas de análise dos tempos escolares e as principais concepções que embasaram o presente estudo.

“*Com o passar dos Tempos*”, pretende reforçar a concepção de tempo que embasa o presente estudo e apresentar algumas heranças relativas à construção dos tempos escolares ao longo da história da educação. A partir disso, é possível pluralizar a concepção de tempos escolares e assimilar o conceito difundido pela Proposta Escola Plural, de Belo Horizonte.

“*Nos Tempos de Escola*”, incitará a análise da primeira categoria temporal que o estudo traz: o início dos tempos de escolarização. O exercício de reconstrução histórico-legal levará à visualização de que esses tempos, ao longo da história, sofreram processos de antecipação e ampliação, já que são determinados por fatores socioculturais. Reforça-se a relação intrínseca entre a construção dos tempos escolares e a construção dos sujeitos da educação. A partir disso, é possível compreender melhor as opções políticas realizadas no âmbito da Escola Plural.

“*Tempos de Formação*”, analisa a construção das formas de organização da escolarização, remontando às heranças histórico-legais brasileiras, com foco nas alternativas político-pedagógicas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX. Dentre essas alternativas de reorganização da escolarização, sobressaem os ciclos de formação, proposta que pretende associar-se diretamente aos ciclos de desenvolvimento humano. Mais uma vez, recorre-se à visualização da experiência da Escola Plural para a compreensão das motivações de organização da escolarização em ciclos de formação e entendimento das repercussões práticas de tal organização.

“*Tempos e Construções Plurais*”, traz à tona as diferentes alternativas e possibilidades de construções temporais desenvolvidas no âmbito da Proposta Escola Plural e efetivadas no

cotidiano da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Durante a análise, emergem as articulações intrínsecas entre tempos de escola e tempos de sujeitos.

“*Em Tempo*” sintetiza os esforços realizados na busca de desvendar os tempos escolares, reforçando a necessidade de considerá-los quando do desenvolvimento de ações e políticas educacionais.

COM O PASSAR DOS TEMPOS

- ou -

Dos tempos escolares como construções sócio-históricas e culturais

*O tempo é um fio bastante frágil.
Um fio fino que à toa escapa.
O tempo é um fio. Tecei! Tecei!
Rendas de bilro com gentileza.
Com mais empenho franças espessas.
Malhas e redes com mais astúcia.
O tempo é um fio que vale muito.
Franças espessas carregam frutos.
Malhas e redes apanham peixes.
O tempo é um fio por entre os dedos.
Escapa o fio, perdeu-se o tempo.
Lá vai o tempo como um farrapo jogado à toa!
Mas ainda é tempo!
Soltai os potros aos quatro ventos,
mandai os servos de um pólo a outro,
vencei escarpas, dormi nas moitas,
voltai com o tempo que já se foi!...*
(Henriqueta Lisboa)

No início, o espaço de discussão sobre o tempo estava dado: tempos escolares. Aos poucos, percebeu-se que espaço e tempo são categorias muito próximas. Ficaríamos com a categoria tempo, mas não livres da categoria espaço.

Tempos escolares pressupunham discussões que voltassem às raízes do conceito de tempo: afinal, qual concepção de tempo regerá a nossa análise? Isso implicaria alterar o espaço de nossa análise, ainda que apenas para contextualizar o percurso.

Assim, voltamos no tempo, no tempo e no espaço, pois compreendemos que a análise dos tempos escolares deveria antes adentrar na análise do tempo como conceito também temporal, que se modifica no espaço, no espaço das construções humanas, históricas, sociais e culturais, ou seja, para compreender os tempos da escola, seria preciso compreender o tempo num espaço mais amplo, para além da escola.

De acordo com Paulo Freire (1989),

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.(...) Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições

espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (p. 61).

Os seres humanos são seres imersos na *espaciotemporalidade*, que pode ser mais ou menos resultado das intenções e ações humanas, implícitas ou explícitas, dependendo do grau de consciência e criticidade que mantêm diante das situações.

Conforme Sacristán (2005), tempo é uma categoria, assim como espaço, utilizada no sentido de melhor compreender o ser humano, sua posição, seus objetivos, suas finalidades. Compreender o tempo significa compreendê-lo num determinado contexto e sociedade:

Ambas nos dão a posição que ocupamos. Somos de um lugar e de um tempo; estamos situados em um lugar e em um tempo (...) O tempo (...) amplia seu significado de variável física, para ter o sentido de transcorrer, de vivência e de aquisição de experiência, tendo uma conotação psicológica que sentimos e que valorizamos de forma particular (...) nos criamos em um espaço e em um tempo que estão carregados de um potencial de estímulos, de possibilidades, de relações e forças que nos alimentam e ao mesmo tempo nos aprisionam de alguma forma (p. 25).

Portanto, o tempo é um conceito construído num determinado espaço: espaço de tempo (histórico) e espaço físico (sociocultural). Daí a importância de buscar na história e em alguns contextos específicos um pouco da trajetória de sua construção.

Ao fazer isso, o presente estudo considera que a organização escolar, como instituição social existente num determinado tempo e espaço, é influenciada pelos valores, interesses, concepções e necessidades históricas. Acredita-se que as políticas educacionais formuladas, as práticas e posturas educacionais sofrem diversas determinações, ao mesmo tempo que também determinam. Essa pressuposição articula-se à noção de tempo exposta anteriormente, pois recai diretamente no questionamento da noção de tempo escolar que a educação brasileira foi construindo ao longo dos tempos.

Assim, considera-se que o tempo determina e é determinado, influencia e é influenciado, limita e é limitado. Um tempo, no meio de outros tempos; um tempo, num determinado tempo; um tempo em que emergem novos tempos. É preciso discutir a categoria tempo, ressaltando sua natureza histórico-social e cultural. A partir daí, considera-se possível compreender como esses aspectos produziram determinações nos tempos da escola.

1. O Tempo e sua Construção

De acordo com Goergen (S.n.t.), “espaço e tempo são conceitos que, na forma como os conhecemos, foram construídos no início da modernidade no campo das ciências naturais e de lá transferidos para o campo da educação.” (p. 1)

O autor explica que o projeto da modernidade queria fazer da *espaçiotemporalidade da natureza a espaçiotemporalidade do homem*. As contribuições de Bacon, Descartes, Kant e Locke, nos séculos XVI e XVII, foram traduzidas por Comênio²⁰ e Rousseau na área educacional. Assim, “(...) as coisas não podiam mais andar ao ‘Deus dará’; exigia-se que fossem ordenadas e planejadas segundo critérios de otimização e proveito, espelhados nos novos métodos das ciências naturais” (p. 2).

Para Whitrow (1993), o indivíduo das sociedades modernas e contemporâneas, diferente de seus antepassados, tem consciência mais profunda do tempo, porque as sociedades industrializadas, por sua própria dinâmica, têm uma necessidade crescente de determinação, mensuração e divisão do tempo.

Contraoendo-se à perspectiva evolutiva da noção de tempo, protagonizada por Whitrow, Thompson (1998) enfatiza que esta não é noção tão linear e exata. Não é possível simplesmente dizer que o tempo, nas sociedades complexas, ganha nova perspectiva, mais elaborada e mais premente do que nas sociedades primitivas. A questão-chave, para este autor, e com a qual se compactua neste estudo, está muito mais associada à natureza do trabalho do homem em cada sociedade e em cada momento histórico.

Entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada aos processos familiares no ciclo do trabalho a ser realizado. Essa medição, sem o relógio, só é possível em pequenas comunidades, com estrutura de mercado e administração mínimas. Aqui, o tempo está condicionado pelas diferentes situações de trabalhos e pela relação com os ritmos naturais: maré, seca, terra, chuva etc.

O que ocorre é que, nas sociedades industriais, de forma geral, o tempo vira moeda, ganha valor e o que conta não é mais o valor das tarefas e sim o valor do tempo. O relógio passa a

²⁰ Optou-se por utilizar a forma Comênio, assim como na tradução de Didática Magna, de Joaquim Ferreira Gomes. O nome Comenius é uma versão latina do nome checo Komensky, que significa “habitante de Komna”, localidade de origem de sua família.

ser o regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo.

E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta (THOMPSON, 1998, p. 272).

Thompson (1998) mostra que, quando não há o relógio ou alguém controlando o tempo do trabalhador, há irregularidade na execução das tarefas, dia a dia, semana a semana, mês a mês. Nesta fase, o homem detém o controle de sua vida produtiva. Certamente, a industrialização e suas máquinas possibilitaram a disciplina do trabalho do homem. No entanto, ressalta-se que essa padronização da noção e do controle de trabalho não pode ser generalizada para todas as sociedades e em todos os tempos, até porque, num mesmo tempo, as diferenças entre variados tipos de trabalho, no campo ou na cidade, são relevantes para a mensuração do tempo e da rotina do trabalho.

O padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva. (O padrão persiste ainda hoje entre os autônomos – artistas, escritores, pequenos agricultores e talvez até estudantes – e propõe a questão de saber se não é um ritmo “natural” de trabalho humano.) (p. 282).

Percebe-se, assim, uma relação direta entre tempo e disciplina, ou seja, do uso econômico do tempo e seus reflexos na vida social e doméstica. E para esse uso econômico do tempo, à escola é oferecido um papel de grande importância.

Havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo”: a escola. Clayton reclamava que as ruas de Manchester viviam cheias de “crianças vadias esfarrapadas; que estão não só desperdiçando o seu tempo, mas também aprendendo hábitos de jogo” etc. Ele elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade (p. 292).

O autor enfatiza que, durante o século XVIII, a educação tinha o papel de treinar desde cedo o indivíduo no hábito do trabalho, da disciplina, da pontualidade, da regularidade. A inculcação dessa disciplina estava associada à crítica da ociosidade, à moral do trabalho, à boa administração do tempo e à idéia de que tempo é dinheiro.

Aceitando-se a noção de tempo histórico e social, é preciso aceitar que as estruturas, os processos e as formas de organização sociais que utilizam a categoria tempo, também passaram e

passarão por transformações. Isto significa aceitar a inter-relação do tempo sócio-histórico com o tempo escolar, objeto deste estudo.

Portanto, em síntese, tempo está sendo compreendido como histórico, social e individual. Histórico, na medida em que a espécie humana e as organizações sociais que cria se desenvolvem constantemente e suas produções, reproduções e construções se transformam; social, na medida em que os sujeitos e suas organizações fazem tudo isso na relação com outros sujeitos e outras organizações; individual porque se deve considerar o sujeito inserido em um determinado tempo da vida e, em cada tempo, como sujeito histórico que é, tem um tempo para construir o seu conhecimento, seus valores, suas práticas, sendo esta uma construção ininterrupta e constante.

2. Tempos Escolares: algumas heranças

A categoria tempo, como se viu, está sendo compreendida como construção histórica e social. Por isso as transformações no conceito de tempo não determinam necessariamente padrões de transformação nas estruturas temporais da sociedade e das instituições sociais, o que explica por que determinados conceitos se transformam, em geral, sem necessariamente alterar estruturas.

Petit (1994) ao discutir alguns aspectos históricos da “evolução” da escola chama a atenção para a multiplicidade de elementos que interferiram e interferem na organização da instituição escolar e na construção de sua função. De acordo com o autor, há um elemento de contradição intrínseco à escola, porquanto, ao mesmo tempo, reproduz e transforma. Reproduz e/ou transforma a partir de condições diversas, já que “a cultura escolar organiza-se em subconjuntos sócio-simbólicos que se definem uns aos outros”. (p. 45) Não há interesse em detalhar as teses do autor, mas de enfatizar que as transformações sócio-históricas produziram determinantes na organização temporal da escola.

Ao trazer elementos históricos para a sua análise, o autor confirma sua hipótese de que o tempo escolar também foi construído historicamente. Na Idade Média, exemplifica o autor, inexistia uma hierarquia temporal dos conteúdos, um ritmo regulamentado e generalizado para todos, a correspondência idade/série, estudos dirigidos a grupos etários específicos, a avaliação como forma de seleção.

A vida escolar não segue o ritmo de promoções anuais e de exames destinados a verificar a assiduidade do estudante e afastá-lo em caso de mau resultado. De acordo com seus próprios desejos e ambições, e, sem dúvida, também segundo seus recursos financeiros, ele permanecerá menos ou mais tempo junto a seu mestre (p. 60).

Veja-se que os processos seletivos eram de outra ordem, diferentes dos aspectos temporais rígidos que existem hoje na organização escolar, aspectos estes produtores de processos excludentes. O próprio tempo de aprendizagem era outro. Lembre-se que a entrada nas universidades do século XIV era feita a partir dos doze anos de idade e o tempo de aprendizado variava conforme o ritmo do estudante.

O autor reforça ainda que, a partir dos séculos XV e XVI, iniciou-se um processo lento e gradual de transformações nas concepções e práticas temporais da escola.

Mais tarde, a partir da segunda metade do século XV e durante todo o século XVI, a modificação dos conteúdos ensinados e a introdução de uma graduação sistemática nos estudos consuma definitivamente a ruptura com as antigas faculdades de artes (...) afastando-se, contra a vontade, dos cursos livres em proveito de uma rígida ordenação em graus e em classes escolares (p. 77-78).

Cada vez mais a instituição escolar foi ganhando a forma como se apresenta na atualidade. E Petitat (1994) ressalta a contribuição dos reformadores e dos jesuítas nessa fase de reorganização da escola.

Nos primeiros tempos, são introduzidas somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado em uma única peça, com as três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quanto anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre específicos (p. 78).

Nos séculos XV, XVI e XVII, vários autores humanistas, começaram a fazer pesadas críticas aos abusos eclesiásticos difundidos por toda a Idade Média e, em meio a isso, a criticar as escolas então existentes. Exemplos disso: Erasmo (1469-1536), na Holanda; João Vives (1492-1540), na Espanha. No interior do movimento reformista, Martinho Lutero (1483-1546) e João Calvino (1509-1564) trouxeram grandes contribuições para pensar uma escola para todos e para o ensino da língua vernácula. No movimento de Contra-Reforma, Inácio de Loyola (1491-1551), fundador da Companhia de Jesus, via na educação a fonte para a realização dos objetivos da Congregação dos Jesuítas. No século XVII, Comênio²¹ (1592-1670) elaborou sua Didática

²¹ Ou Comenius, como Eby cita em sua obra.

Magna, introduzindo o ensino a vários alunos ao mesmo tempo, de modo a viabilizar a educação para todos. (Eby, 1976)

Com base no exposto, deseja-se chamar a atenção para as transformações que a escola foi sofrendo durante a sua história, transformações essas que, em grande medida, determinaram o tempo escolar da atualidade.

Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. (...) A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo (PETITAT, 1994, p. 79).

Para alguns autores, é durante a Idade Moderna que os aspectos temporais da escola vão ganhando maior visibilidade e, por isso, maior destaque na organização da escola e da escolarização.

De acordo com os interesses deste estudo, deseja-se ilustrar as heranças deixadas pelos jesuítas pela influência que tiveram na educação brasileira, desde o século XVI²²; e as heranças deixadas por Comênio, a partir de sua Didática Magna, pelos elementos temporais então disseminados, muitos deles presentes na escola atual.

A Companhia de Jesus foi criada em 1540, por Inácio de Loyola, na Espanha. No Brasil, os primeiros jesuítas chegaram em 1549, chefiados por Padre Manoel da Nóbrega. A finalidade dos jesuítas era a catequização, a instrução seria a ponte para a conquista deste objetivo.

Embora a Companhia de Jesus prezasse o ensino escolástico, na Colônia, a educação fornecida nos primeiros tempos foi obrigada a adequar-se aos hábitos indígenas, mesclando o ensino da leitura, da escrita e da doutrina cristã com exercícios de natação e arco e flecha. Percebe-se, assim, uma adequação do programa jesuítico europeu para a realidade da Colônia. O estudo de latim e do grego, aos poucos foi sendo substituído pelo português e pelo tupi.

No que se refere à organização dos estudos, o Plano de Estudos de Nóbrega era assim desenvolvido: aprendizado da língua portuguesa; estudo das primeiras letras e catecismo; obrigatório a todos os alunos; ensino de canto orfeônico e instrumentos de sopro, seletivo, para os que apresentassem habilidade para isso; ensino profissionalizante de artes mecânicas àqueles que

²² Os apontamentos acerca da Educação Jesuítica baseiam-se na obras de Menezes (1999) e Ribeiro (1981).

terminassem o ensino elementar; aula de gramática latina, reservada aos mamelucos mais destros, um ensaio de escola secundária; estudos nos grandes colégios de Coimbra e da Espanha, àqueles que se destacassem.

As transformações ocorridas na Europa durante o século XVII levaram a Companhia a sistematizar seus princípios e ações, publicando em 1599, a *Ratio Studiorum* que, no Brasil, apenas começou a vigorar em meados do século seguinte. A *Ratio Studiorum* trouxe maior sistematização dos princípios que já faziam parte do ensino jesuítico, porém por meio de leis e de regras mais específicas e pormenorizadas. Aos poucos, o Plano de Estudos de Nóbrega foi sendo substituído pelas normatizações da *Ratio Studiorum*.

Deseja-se ressaltar, sobretudo, a organização temporal da educação jesuítica que trouxe uma ordenação à estrutura dos níveis de ensino. Alguns aspectos dessa organização podem ser destacados. Os estudos gerais da Companhia eram organizados em sete classes, não tendo correspondência com ano: Iniciação à Gramática Portuguesa; 3ª Classe (Latim a Pretérito); 2ª Classe (Sintaxe a Sílabas); 1ª Classe (Construção e Retórica da Língua Latina); Filosofia; Teologia; Matemática. Tais estudos sucediam os estudos elementares. Como se vê, a educação jesuítica tinha como ideal a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação deveria fornecer cultura geral e ensino enciclopédico, alheio à vida da Colônia. Pregava-se o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio, através de aulas expositivas que incentivavam a repetição e a competição.

As aulas tinham cinco horas diárias, sendo metade na parte da manhã e metade na parte da tarde. Os alunos estudavam das 8h às 10h e das 15h às 17h, com trinta minutos para esclarecimento de dúvidas, no final da manhã e da tarde. Semanalmente tinham um dia de descanso, sendo geralmente nas quartas ou quintas.

No que se refere à formação dos professores, as regras da Companhia de Jesus previam densa formação intelectual àqueles que desejavam assumir tal função, o que poderia ocorrer apenas após os 30 anos de idade.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, como consequência da tendência iluminista do século XVIII que defendia, entre outros elementos, a implantação de um sistema educacional estatal como parte da modernização do Estado. No entanto, se em Portugal a Reforma Pombalina e, conseqüentemente, a expulsão dos jesuítas foi parte de uma proposta de

reestruturação nacional, no Brasil, a expulsão resultou no desmantelamento do sistema de ensino existente.

No que se refere aos aspectos temporais propriamente ditos da educação jesuítica, percebe-se o delineamento de uma organização curricular que segue uma ordenação de classes e etapas que se sucedem. Além disso, essa organização curricular não se faz sem definição do tempo de estudo diário e semanal, evidenciando a importância do elemento tempo para a consecução dos objetivos educacionais dos jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil não apenas ficou sem um sistema educacional estruturado, como também perdeu uma referência importante em termos de organização temporal da escolarização. Como veremos mais adiante, na discussão dos aspectos temporais específicos analisados neste estudo, o país vai passar por um longo período sem que haja uma organização da escolarização definida, minimamente, para todo o território nacional.

Adentrando nas heranças temporais deixadas por Comênio, a referência à sua obra é bastante ilustrativa e instiga importantes reflexões acerca da organização da escola atual. Apesar do tempo (século XVII), muitos elementos da época de Comênio, do ponto de vista das idéias e mesmo da materialidade, permanecem nas estruturas temporais da escola atual.

Dada sua relevância para a constituição da organização escolar e para a compreensão dos tempos da escola na atualidade, deseja-se, aqui, tecer comentários mais longos sobre o autor da obra “Didática Magna”. (Comênio, s.d.) Ao fazer isso, não se pretende afirmar que a escola atual traz como herança apenas o pensamento e a obra de Comênio. Isso seria negar a concepção que o presente trabalho vem defendendo: a escola sofre múltiplas determinações, ao mesmo tempo em que também determina. O aspecto mais importante a destacar é o peso que o elemento tempo tem na organização da proposta desenvolvida pelo autor.

Para Comênio, a escola, como a harmonia observada na natureza e nas artes, deve ser planejada e dirigida de forma que conserve e busque a manutenção da ordem das coisas. Assim como o corpo humano, ou mesmo um relógio realizam suas funções de forma ordenada, a escola deve funcionar buscando realizar suas funções harmonicamente.

(...) a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar com não menor prontidão que um

relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato (p. 186).

Comênio faz elogios a Lutero, principalmente no que se refere ao seu ideal de universalização da escola. Porém, sublinha que seus ideais não foram colocados em prática e, por isso, passa a argumentar sobre a importância de um Tratado Universal de “ensinar tudo a todos”. A escola deve ser oferecida a todos, desde a mais tenra idade. Os pais devem ser responsáveis pela educação dos filhos. Porém, com a multiplicação dos afazeres modernos, os pais devem contar com o auxílio dos professores. Daí a importância da multiplicação das escolas para a oferta do ensino coletivo da juventude.

Com isso, Comênio quer mostrar que tudo neste mundo segue a ordem da natureza. As artes, quaisquer que sejam, seguem os princípios da natureza. Com a organização escolar não será diferente. Se a escola não está funcionando bem e não tem atingido seus objetivos, deve buscar seus remédios na própria natureza. Daí a importância que o autor dá à observação da natureza, a fim de que o homem, na construção e desenvolvimento de suas artes, a imite de forma adequada para os fins almejados. O homem, por exemplo, aprendeu a nadar, observando os peixes e criando formas de utilizar o seu corpo e os seus movimentos para reconstruir os movimentos dos peixes.

Assim, retira da natureza e das artes os fundamentos da arte de ensinar e aprender segura, rápida e facilmente, oferecendo elementos para pensar a *espaciotemporalidade* da escola em seu projeto de educação.

É importante notar que as propostas de Comênio, sintetizadas a seguir, nortearam muitas das ações até hoje validadas pelas unidades escolares, principalmente, no que se refere à organização do tempo escolar.

Em resumo, suas propostas eram as seguintes: iniciar os estudos na puerícia, primavera da vida; privilegiar os estudos na parte da manhã, primavera do dia; ensinar apenas aquilo que os alunos sejam capazes de aprender; pregar a assiduidade; ocupar os alunos com apenas uma matéria de cada vez; distribuir os estudos de forma gradual, planejando adequadamente o tempo (ano, mês, dia e hora), respeitando-se a ordem das coisas; conservar as crianças na escola até estarem completamente formadas; fazer da escola um lugar tranquilo; ter um programa preestabelecido; não tolerar ausência dos alunos durante o período escolar; não dar outros livros aos alunos, além dos de sua classe; fornecer livros cuidadosamente ilustrados; ter, o aluno, na

mesma matéria, apenas um professor; educar, antes de tudo, os costumes das crianças para que atendam ao professor com prontidão; estimular na criança o desejo ardente de saber e aprender; oferecer poucas e exatas regras, em poucas palavras, repletas de exemplos; ensinar primeiramente, as matérias e as coisas mais próximas dos alunos ou que já possuem algum ensinamento e depois ensinar as coisas mais afastadas; ensinar através de um método apenas, todas as artes, ciências e línguas; ensinar apenas assuntos que terão utilidade; ensinar os assuntos de forma articulada e sem fragmentações, conhecendo as partes, as articulações entre as partes e a noção do todo que compõem; ensinar tudo por meio de demonstração sensível e racional e não por meio de argumentos de autoridade.

Para Comênio, o aprender e o ensinar deveriam ser realizados com rapidez. Mas por que isso não era possível nas escolas de seu tempo? Porque não havia programas preestabelecidos, com planejamentos específicos e metas a serem alcançadas; porque as disciplinas eram ensinadas sem apresentar aos alunos suas conexões, de modo fragmentário; porque os alunos eram ensinados por variados métodos; porque o ensino, realizado de forma individual, cansava o professor e produzia ócio desnecessário nos alunos; e porque eram oferecidos vários livros além do manual (livro-texto), causando confusões às suas inteligências.

O levantamento da questão da incongruência das escolas do tempo de Comênio em relação à sua proposta é importante para que se compreenda que muitas de suas idéias foram vistas como de difícil implantação, dado o contexto histórico e material existente.

Na visão do autor, seu método trazia muitas respostas que produziriam condições materiais para a consecução de seus objetivos. Para ele, a fim de que o ensino fosse realizado de forma rápida, as escolas reformadas deveriam: ter apenas um professor; disponibilizar apenas um autor para cada matéria; ensinar as disciplinas e as línguas através de um método apenas; ensinar todas as coisas a partir dos seus fundamentos; ensinar todas as coisas em conexão com as outras; ensinar as coisas de forma gradual, sem interrupções, utilizando a aprendizagem de hoje para a aprendizagem de amanhã; deixar de lado as coisas inúteis, ensinando apenas as coisas estritamente úteis.

Mas como um professor pode ensinar a um número maior de alunos? Comênio defende que

(...) assim como o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim

também o professor, com os mesmos exercícios, pode, ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos, sem qualquer incômodo (p. 280).

Ele argumenta que isso é possível através da divisão dos alunos em várias turmas, colocando à frente de cada uma, um aluno que a vigie, criando os chamados chefes de turmas ou monitores; fornecendo-se atividades iguais para todos ao mesmo tempo e em conjunto e jamais em separado; tornando os alunos atentos à fala do professor. E para que essas três coisas realmente sejam colocadas em prática, o professor deve oferecer coisas atraentes e interessantes aos alunos; desde o início, demonstrar a importância do que irão aprender; ficar num local adequado, de modo que todos o vejam e ele veja a todos; apresentar, sempre que possível, todas as coisas aos sentidos dos alunos, facilitando a compreensão e a atenção; instigar os alunos a repetirem o que foi dito, de modo que todos prestem atenção e saibam responder no caso de serem questionados; dar a oportunidade, ao final da explicação e do exercício de memória, de sanar possíveis dúvidas, mas sempre de forma coletiva e nunca individual.

De acordo com o autor, a variedade de objetos distrai os sentidos. Por isso aos alunos deve ser oferecido apenas o manual de sua classe. E este deve ser em número suficiente para todos. A melhor forma de livro-texto seria aquela feita através de diálogos, de mais fácil entendimento. Além disso, todos devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, garantindo-se que os alunos entrem na escola na mesma época, uma vez por ano. Isso evitaria uma desordem no planejamento da escola e, portanto, das disciplinas e dos conteúdos a serem trabalhados.

Ensinar através de um só método todas as coisas. Como? Levando em consideração o método natural; não desperdiçando palavras em lições que podem ser ensinadas com poucas; ensinando as palavras, a partir da apresentação das coisas; observando-se o método gradual; e ensinando apenas aquilo que for útil e necessário.

Levando-se em conta que, para Comênio, o homem deve formar-se para compreender a complexidade dos conhecimentos existentes, ainda que se tome por base seus fundamentos e causas principais, uma boa educação somente será possível se abranger todo o tempo da juventude, desde a infância até a idade viril, ou seja, 24 anos. Compreende que a cada etapa da vida, o homem necessita de um tipo específico de escola. Por isso, estabeleceu a seguinte divisão:

- 1.) Infância (0 a 6 anos): escola materna. Deve existir em todas as casas, tendo-se como responsáveis os próprios pais;

- 2.) Puerícia (6 a 12 anos): escola primária ou escola da língua vernácula. Deve existir em todas as vilas e aldeias;
- 3.) Adolescência (12 a 18 anos): ginásio ou escola de latim. Deve existir em todas as cidades;
- 4.) Juventude (18 a 24 anos): academia e viagens. A academia deve existir em todos os reinos e nas províncias mais importantes.

Após a descrição dos planos de estudos específicos a cada etapa da vida (infância, puerícia, adolescência, juventude), Comênio ressalta as vantagens de seu método, a fim de garantir uma organização perfeita de todas as escolas. E apresenta como ponto fundamental e estratégico de seu método a possibilidade gerada pela invenção da imprensa: a reprodução e a multiplicação dos manuais, permitindo a instrução de um número maior de alunos, com maior aproveitamento e método. A própria introdução do manual possibilita ensinar de forma mais fácil e permite ser professor até mesmo àqueles que não dispõem de muita habilidade para ensinar. Para ele, essa possibilidade gerada pela imprensa constitui no ponto central de sua Didática.

A intenção do autor é mostrar que,

(...) assim como, descoberta a arte tipográfica, se multiplicaram os livros, veículos da instrução, assim também, descoberta a didacografia ou método universal, é possível multiplicar os jovens instruídos, com grande proveito para a prosperidade das coisas humanas (p. 465).

Comênio finaliza a sua obra apontando os impedimentos e os requisitos necessários para colocar em prática o seu método universal. Para ele, a reforma das escolas, a partir de seu método, estará impedida: se não houver pessoas que conheçam o seu método universal; se não houver professores que aprendam e estejam preparados para colocar seu método em prática; se não se oferecer condições para que os pobres logrem acesso às escolas; se houver pessoas que não se dispunham a conhecer o novo em nome dos velhos hábitos; se não houver livros didáticos suficientes para todos.

Como se viu, as referências temporais na obra de Comênio são muitas: organização dos estudos em graus e etapas com base no desenvolvimento da criança; demarcação do início da escolarização; padronização do início do ano letivo, dos horários de aula e do calendário escolar; padronização dos programas de ensino com base num planejamento anual, mensal, semanal e diário.

Autores como Alves (2001) e Goergen (S.n.t.) chamam a atenção para a incongruência dos sistemas de ensino do século XXI, persistindo elementos constituídos durante o século XVII,

apesar das transformações dos conceitos da Ciência. Ambos os autores destacam a Didática Magna, de Comênio, uma produção do século XVII, como importante referência para a organização da escola dos séculos XX e XXI.

A análise de Alves (2001) reforça a incongruência dos sistemas de ensino, apontando a permanência do manual didático nas escolas, uma criação da época de Comênio, que destoa das tecnologias educacionais²³ atuais, principalmente, da forma como o conhecimento é concebido. As concepções de Comênio, ainda que bastante adversas, vinham trazer possibilidades concretas de expansão da escola pública. Até então, essa mesma expansão estava impossibilitada por vários obstáculos relacionados aos elevados custos da educação. A proposta de Comênio partia do pressuposto de que os custos seriam minimizados à medida que os instrumentos de trabalho didático fossem alterados e barateados. O uso das obras clássicas encarecia a educação. Assim, o surgimento do manual didático, enquanto compêndio das obras clássicas, baratearia os custos educacionais. Nesse ínterim, cabe destacar que o surgimento dos manuais didáticos trouxe novas concepções ao trabalho didático que, simplificado, abriu espaço para a introdução de um novo profissional. Os mestres eram aqueles que detinham um conhecimento muito superior às outras pessoas. Com um número de mestres reduzido, havia sério obstáculo à expansão da educação. Dessa forma, a simplificação do trabalho didático, através do uso de manuais didáticos, difundiu a idéia de que qualquer um poderia ser professor.

Ao desenvolver a “Didática Magna”, Comênio defendia a divisão do trabalho, já que acreditava que a escola deveria estar organizada com base nas artes, ou seja, deveria adequar-se às transformações ocorridas com a passagem do artesanato à manufatura.

Com base na análise da obra de Comênio, Alves (2001) defende que na escola do século XXI não haja mais espaço para o manual didático. No entanto, a naturalização de seu uso, conduz a um anacronismo na organização do trabalho didático.

Em relação a ele torna-se canhestro qualquer esforço de melhoria. Esse arado do trabalho didático precisa, pura e simplesmente, ser suprimido. A necessidade mais urgente incide sobre a produção de uma nova forma de organização do trabalho didático, compatível com os recursos tecnológicos contemporâneos (...) A esperança é a de que os educadores, colocando-se na perspectiva da transformação social, fujam ao peso das rotinas seculares e ao corporativismo e enfrentem os problemas da escola pública contemporânea e façam avançar tanta

²³ Tecnologia educacional entendida como “a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação, empregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva.” (Luckesi, 1986, p. 56)

a organização do trabalho didático quanto a incorporação das novas funções sociais da instituição, exigindo o zelo de todos pela oferta de serviços eficazes (p. 271).

Os apontamentos de Alves (2001) levam à reflexão de que a manutenção do uso do livro didático nas escolas atuais consubstancia uma organização do trabalho escolar rígida e desconexa das concepções e exigências do mundo contemporâneo. Com isso, não se quer afirmar que a escola deve submeter-se às exigências do mundo contemporâneo e, passivamente, travestir-se dos papéis que a economia e o mundo produtivo lhe impõem.

Tanto Alves (2001) como Goergen (S.n.t.) concebem a educação como uma área que detém características e especificidades; por isso não pode ser mera reprodução dos modelos produtivos.

Quero sugerir que as categorias de espaço e tempo que se encontram na base da organização da escola e dos procedimentos educativos devem ser repensados a partir das transformações que tais conceitos sofreram ao longo da modernidade mediante o influxo da ciência e tecnologia. Desde logo, devo alertar que não se trata de uma questão simples de substituição de um tipo de conceitos que, obsoletos, devem ser substituídos por outros, atuais. O trabalho educativo tem características próprias, distintas das de outros setores da atividade humana como, por exemplo, o trabalho produtivo. Espero que esta reflexão ajude a avançar respostas à urgente questão que se coloca aos educadores: Ainda é possível educar hoje nos moldes e com procedimentos de ontem? O que é preciso mudar e o que é necessário preservar? (GOERGEN, S.n.t., p. 2).

É por isso que a *espaciotemporalidade* da escola ainda é vista e compreendida, muitas vezes, com a mesma estrutura e rigidez do início da modernidade, apesar das transformações que sofreu ao longo da história.

Quero sugerir que as categorias de espaço e tempo que se encontram na base da organização da escola e dos procedimentos educativos devem ser repensados a partir das transformações que tais conceitos sofreram ao longo da modernidade mediante o influxo da ciência e tecnologia (Idem, p. 2).

Além das heranças provenientes da educação jesuítica e das proposições de Comênio, o tempo da escola, como se apresenta atualmente, recebeu inúmeras influências dos processos advindos da produção mercantil, principalmente, a partir do século XIX.

De acordo com Teixeira (1999), o tempo da escola é influenciado pelo tempo sócio-histórico: a rítmica de um determinado contexto social, cultural e histórico determina as cadências e os ritmos impressos na dinâmica das instituições sociais e dos próprios sujeitos que

fazem parte dessas instituições em cada contexto histórico. Isto significa que o tempo escolar interage com o tempo individual, biológico, familiar, da cidade, do país. Existem vários tempos dentro do outro. Para a autora, esses tempos e, portanto, as diversas variações de ritmos, as cadências pessoais e coletivas devem ser consideradas na organização da escola.

Somos seres rítmicos, viventes num contexto polirrítmico que abarca das batidas do coração aos compassos musicais; da respiração aos rítmicos indicados nos calendários. Das cadências das ondas do mar, aos compassos das interações sociais; dos ritmos do crescimento das plantas aos das aprendizagens humanas; dos períodos do sono e da vigília às cadências do trânsito e das comunicações humanas. Uma combinação rítmica que exprime a coexistência de múltiplas temporalidades e a imbricação dos tempos da natureza humana e inumana em nossas vivências temporais (p. 91).

A autora faz referência à rítmica escolar, com suas durações fixas, níveis, graus, anos, séries, bimestres, quantidades de aulas. Toda essa rítmica é resultado do estabelecimento de padrões uniformes nas cadências escolares. Os calendários, por exemplo, revelam e impõem um ritmo escolar, tal qual as séries, os graus, os ciclos. Isso dá à trajetória escolar uma linearidade que não condiz com os diversos tempos, por exemplo, dos sujeitos da prática educativa.

Essa rítmica escolar foi sendo construída ao longo da história da educação, embora nem sempre a análise da escola e a consideração de mudanças na sua organização levem em conta essa historicidade.

Assim, todos esses aspectos temporais, referenciados pelos autores citados, foram invadindo a escola e determinando suas características atuais. Não recorrer a esse quadro histórico acarretaria uma concepção limitada e ingênua de escola. Não é possível explicar a escola apenas pelos aspectos que se apresentam na atualidade. Mas é possível entender um pouco mais o tempo da escola de hoje se se olhar para seus aspectos temporais não como variáveis estáveis, mas como construções das lógicas escolares em cada momento histórico e em cada sociedade.

Por isso importa dar mais atenção à lógica temporal da escola. De acordo com Arroyo (2004) é preciso conhecer a lógica da escola presente em cada momento histórico e as características de sua organização temporal para verificar as possibilidades que a própria realidade escolar constrói em termos de mudanças.

Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. Quando os coletivos entendem essa lógica se tornam mais capazes de ter uma visão crítica e até corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência e o direito à educação básica. Entender essa

lógica é fundamental para entender parte das tensões dos profissionais com seu trabalho docente (p. 192).

O autor lembra que a lógica da escola atual tem uma longa história. Não é de hoje que esta lógica de tempos rígidos existe. Há séculos que a escola cristalizou a lógica transmissiva e acumulativa. Os conteúdos a serem transmitidos são organizados em disciplinas e grades fechadas, em séries e graus, bimestres e semestres. Cada etapa é condição para a próxima, sendo ultrapassada ou não pelas aprovações e reprovações. Os tempos dessa lógica são predefinidos; o sujeito tem um tempo determinado para aprender os conteúdos previamente selecionados e os professores são os responsáveis pelo cumprimento dos programas preestabelecidos.

É o que também ressalta Goergen (S.n.t.) quando cita que as heranças que a escola recebeu da modernidade, ainda permanecem impregnadas na organização do trabalho didático:

Surgiram recortes, divisões e limites. O tempo se tornou um tempo mensurado, medido, dividido. Os cortes, as interrupções, as durações impostos, tornam-se parte da rotina sem que o aprendente tivesse a mínima condição de entender ou avaliar quais as razões desse retalhamento. A escola se torna “curriculada”, com seus tempos e espaços divididos, medidos, separados em razão de alguma coisa que o aluno não consegue entender. Introduce-se uma artificialidade ininteligível em função de algo supostamente útil. O tempo e o espaço são distribuídos e divididos em função de alguma utilidade que fica subentendida numa rotina que é naturalizada (p. 12).

Essas características estão tão impregnadas no modo de ser da escola que chegam a ser compreendidas como a própria essência da escola, concepção naturalizante que impede possíveis rompimentos com sua lógica rígida.

Muitos profissionais da educação, imersos em seu trabalho cotidiano, acabam assumindo essa lógica como integrante de seu próprio fazer-pedagógico, legitimando certas práticas históricas.

Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamento – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a (FREITAS, 2003, p. 30).

O tempo escolar, com suas imposições rígidas, foi-se consolidando ao longo de sua existência. Por isso se mantém a concepção de que o tempo escolar, com toda essa rigidez, é mecanismo sem o qual a transmissão do conhecimento seria ineficaz. Daí a organização do

conhecimento em áreas disciplinares segmentadas; a organização de grades curriculares predefinidas; o estabelecimento de horários de aulas/disciplinares; a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar.

Mas mudar essa lógica não tem sido fácil. A lógica de organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, assim como qualquer prática pedagógica. Substituir uma lógica significaria, além de alterar práticas e valores atuais, construir outros parâmetros e vivências. “Estes são os impasses vivenciados por muitos coletivos docentes diante do desafio de reinventar outra lógica que organize os tempos de aprendizagem dos alunos e nossos tempos de trabalho e de docência”. (ARROYO, 2004, p. 196).

Sublinhe-se que ao propormos a substituição de uma lógica por outra, não estamos defendendo que uma é melhor que a outra, senão dentro de determinados contextos sócio-históricos que as justifiquem. Do contrário, corre-se o risco de contrapor lógicas de organização dos tempos da escola, sem reflexão sobre os próprios tempos em que foram construídas.

Daí a importância de nossa proposição: de olhar o tempo escolar como construção sócio-histórica e cultural direcionada a condições, sociedades e sujeitos específicos. Nossa preocupação é remontar os diversos aspectos temporais da escola, identificar as bases sobre as quais foram e estão montados e visualizar possibilidades e alternativas para novas construções temporais. E isso será feito, conforme já indicado no item anterior, tomando-se como referência a Proposta Escola Plural da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Por isso cumpre destacar, como fazemos no presente item, os conceitos temporais que regem a política e as ações desencadeadas no referido contexto.

3. Conceito de Tempos Escolares na Escola Plural

Não há como construir uma educação diferente sem redefinir a forma como se estruturam os tempos, os espaços, os rituais, a lógica das precedências, das séries, das disciplinas (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 26).

A categoria tempo é central na Escola Plural, pois é justamente na redefinição da lógica temporal da escola e dos processos educativos que a Proposta Escola Plural se fundamenta e

formula suas proposições a respeito de uma nova escola, ou melhor, de novas escolas. Conforme propõe a Escola Plural, “a estrutura que pretendemos se articula em uma nova concepção de tempo de educação”. (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 20).

Um novo tempo para novas escolas. A análise da Proposta Escola Plural leva à percepção de que ela buscou fortalecer-se nesse movimento de romper com uma organização fechada e rígida e de construir não apenas uma outra escola, mas várias escolas.

A discussão do tempo escolar na rede municipal de ensino de Belo Horizonte teve seu marco no I Congresso Político-Pedagógico, em 1990. Estava em pauta o rompimento com uma lógica unilinear e a construção de novas organizações dos tempos escolares que possibilitassem novas relações entre os sujeitos da prática educativa e o conhecimento. (BELO HORIZONTE, 1999b)

Uma nova concepção de educação suscitava uma nova escola e um novo reordenamento do tempo escolar. A construção da Proposta Escola Plural foi uma forma de propor nova lógica de organização dos tempos da escola, incluindo neles tempos de alunos, tempos de professores e processos temporais do cotidiano escolar.

Os elementos fundantes da Escola Plural, pode-se dizer, não são novos. O que há de inovador são as articulações desses elementos com o peso que a Escola Plural oferece a cada um deles, dentre os quais, o tempo escolar.

Muitas vezes as discussões sobre tempo escolar recaem apenas nas questões de organização da escolarização, acentuando o debate entre seriação e ciclos. Apesar de sua extrema relevância, a intenção deste estudo é mostrar que existem outros tempos escolares igualmente relevantes. Além disso, enfatize-se que os próprios argumentos presentes na Proposta Escola Plural vão além da reorganização dos tempos de escolarização. Este é um dos tempos escolares discutidos e analisados neste estudo.

O tempo da escola incorpora diferentes elementos e não deve estar desarticulado das concepções de educação que o sustentam: tempos escolares que permeiam as políticas educacionais; tempos escolares que se articulam aos sujeitos sócio-históricos; tempos escolares que são construídos no dia-a-dia das escolas.

A experiência acumulada ao longo dos anos levou à compreensão de que era necessário buscar uma nova organização da escola que recuperasse a dimensão pedagógica do seu tempo, pois percebeu-se que manter essa lógica para o tempo escolar seria manter, além de todos os aspectos já aqui assinalados, a prática pedagógica ancorada na atomização dos sujeitos do processo educativo, sem

reconhecer que este processo se constitui socialmente, enquanto uma produção coletiva de todos os sujeitos nele envolvidos (BELO HORIZONTE, 1999b, p. 12).

A pesquisa de campo mostrou que a Escola Plural inovou na concepção de tempo escolar. Primeiro, porque questionou (e continua questionando) o tempo instituído na lógica escolar; segundo, porque ampliou a noção de tempo escolar, não apenas pensando nos processos cotidianos da escola (tempo de aula, por exemplo) ou mesmo no tempo de escolarização (ciclos), foco de muitas políticas, principalmente, a partir dos anos de 1990²⁴; terceiro, porque associou a organização dos tempos escolares aos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa; e quarto, porque defende a construção de tempos escolares específicos à realidade da escola em função das articulações estabelecidas entre culturas docentes, culturas discentes, objetivos e projetos pedagógicos construídos coletivamente.

Assim, na perspectiva da Escola Plural, a formação escolar deve acontecer em diferentes espaços, incorporando uma pluralidade de tempos pedagógica e coletivamente construídos, de forma a assegurar que a multiplicidade de dimensões dos sujeitos – alunos e professores – possa ser vivenciada no tempo escolar (BELO HORIZONTE, 1999b, p. 13).

Ao longo do presente estudo, diante da análise dos diferentes aspectos temporais da escola, serão fornecidos elementos mais precisos sobre as aplicações e práticas dos referidos conceitos nas escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da consolidação da Proposta Escola Plural.

²⁴ Isso será discutido mais adiante.

Nos Tempos de Escola

- ou -

Da existência de um tempo específico para freqüentar a escola

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais! (...)
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã! (...)*
(Casimiro de Abreu)

O aluno é uma construção social criada pelos adultos. Ao longo da história, a inserção das crianças nas escolas em idade específica levou à naturalização da associação da condição da infância à condição de aluno.

Essa naturalização é própria dos processos sociais e culturais que foram sendo construídos historicamente, oferecendo a certas situações um caráter aparentemente definitivo e estável. Discussões como estas são expostas na obra “A invenção do aluno”, de Sacristán (2005):

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constituiu uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil (p. 14).

No entanto, não é porque aluno e infância se confundem que o nosso olhar para eles direciona, necessariamente, o processo de escolarização. Nem sempre a escolarização proposta é resultado de um olhar mais atento à infância presente, ou melhor, às infâncias presentes, isto porque nem sempre nossas representações e ações sobre a infância percebem as necessárias modificações ocorridas na *espaçiotemporalidade*. Nossas crianças escolarizadas de hoje não são as mesmas crianças que, em Atenas, na Antiguidade, deveriam aprender as primeiras letras, nem as crianças que, no início da Idade Moderna, deveriam freqüentar a Escola Primária.

São vários os determinantes da construção da infância: as infâncias reais existentes nos diferentes contextos sociais e históricos; os discursos sobre essas infâncias; as concepções científicas e não-científicas sobre elas etc. (SACRISTÁN, 2005). São vários também os determinantes da construção da escola. O que o presente estudo sugere é que, cada vez mais, o olhar sobre a infância seja um determinante privilegiado na construção da escola; que as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas; que a compreensão destas diferentes infâncias seja um fator preponderante na montagem dos tempos escolares.

Souza (1999) também reforça o vínculo estreito entre infância e escolarização e afirma: “O tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola.” (p. 129)

Com base nisso, entramos na análise da primeira categoria temporal que está sendo alvo de nosso estudo: os *tempos de escola*. Um questionamento central incita a reflexão que desencadeará a nossa análise: existe um tempo específico para ir à escola? Se existe, quais são os determinantes dessa construção?

Como veremos, estudos sobre a história da educação indicam algumas práticas e experiências que utilizaram a idade como referência básica para a determinação de processos educativos específicos, vale dizer, em determinados momentos históricos consolidaram-se práticas educativas destinadas a sujeitos pertencentes a faixas etárias específicas.

As contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a antropologia foram e são ainda imprescindíveis para pensar como os processos educativos podem tornar-se mais efetivos aos sujeitos aos quais se destinam.

Ao estudar a existência de uma idade específica para a criança freqüentar a escola, não há a intenção de produzir argumentos defensáveis a respeito desta ou daquela opção. Deseja-se, sobretudo, reforçar a reflexão sobre a especificidade dos sujeitos que vivem uma condição específica em função da fase de vida em que se encontram, fase esta influenciada não apenas por aspectos biológicos e físicos, mas também por aspectos culturais, sociais e históricos. Assim, compreende-se que o tempo para a entrada na escola, bem como o período de sua escolarização é determinado por uma série de condições e fatores.

No entanto, se foco de nossa análise é pensar na construção dos tempos de escola em função da idade de um sujeito específico, colocando-o como foco do processo educativo, há que se ressaltar que nem sempre a realidade escolar assim o define: nem sempre a definição de uma

idade específica para a concretização de determinado objetivo educacional significa necessariamente ter o sujeito educativo como foco central do processo.

A definição de uma idade específica para frequentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade, e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos. Daí a importância de considerar a entrada da criança na escola associada à própria história da instituição escolar como construção humana que, como tal, já passou por inúmeras transformações, até mesmo na sua função social.

Levando-se em consideração a análise da função social da escola ver-se-á que as próprias demandas por educação e escola se transformaram ao longo da história. As demandas atuais por educação diferem das demandas do passado. O direito universal à educação escolar é questão recente. As discussões sobre a antecipação e a ampliação da escolarização, presentes no contexto atual, também remetem a reflexões que se associam aos *tempos de escola*.

Assim, a definição de um tempo específico para frequentar a escola é permeada de interesses sociais e culturais, construídos ao longo do desenvolvimento da própria noção de educação, escola e escolarização.

1. Em Outros Tempos de Escola

O estudo da história da educação mostrou que durante a Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, havia certo consenso de que a educação escolar, ou aquela sob a responsabilidade do Estado, deveria iniciar-se entre 5 e 7 anos de idade, após o período de educação familiar. A partir dessa idade, a criança estaria apta ao aprendizado das letras, a ingressar na escola primária. O quadro exposto a seguir pretende justamente ilustrar essa questão. Ainda que não seja intenção deste estudo aprofundar questões históricas, as ilustrações mostram, minimamente, como a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna articulavam a idade dos sujeitos aos tempos e às formas de educar²⁵.

QUADRO 1: Idades e Formas de Educar na História da Educação²⁶

Faixa Etária ²⁷		Tipos de Educação	
0 a 5/6/7 anos		Educação Familiar (Antiguidade-Esparta)	
		Escola Materna (Idade Moderna)	
7 a 14/15 anos	5/6/7 a 10/11/12 anos	Educação Elementar (Antiguidade-Grécia) Ensino Primário (Antiguidade)	Meninice/Jogos e exercícios (Antiguidade-Esparta)
	10/11/12 a 14/15 anos		Escola Primária (Antiguidade-Atenas e Roma - Idade Moderna)
14/15 a 21 anos	14/15 a 16 anos	Ensino Secundário, formação militar (Antiguidade)	Rapaz/Disciplina Severa (Antiguidade-Esparta)
	16 a 18/19/20/21 anos		Ginásio (Antiguidade-Grécia)
			Efebria (Antiguidade-Esparta)
			Estudos Matemáticos (Antiguidade-Atenas)

Fonte: Marrou (1971), Ponce (1981), Eby (1976), Durkheim (1995), Comênio (s.d.) e Ariès (1981). Organizado pela autora.

Na Antiguidade, havia uma preocupação na delimitação da organização da educação com base, principalmente, na idade dos sujeitos, mas também no tipo de educação. Quanto ao espaço de educar, justamente por não existir a noção de escola da forma como é entendida na atualidade, não se constituía num lugar sistemático, único e construído para tal finalidade.

A educação espartana, a partir do século VIII (a.C.), estava sob o controle do Estado e era ofertada com base nas suas necessidades, ou seja, na formação de soldados patriotas, mediante o devotamento ao Estado e desenvolvimento da moral cívica. Até os 7 anos de idade, a criança estava sob a responsabilidade da família. Após essa idade até a morte, o indivíduo pertencia ao Estado. Assim, a educação espartana estava organizada a partir de formações juvenis em três etapas: 8 a 11 anos (meninice); 12 a 15 anos (rapaz); 16 a 20 anos (efebria/irene).

A educação ateniense, até o século V (a.C.) tinha como ideal a formação do homem belo e bom, privilegiando para isso a ginástica e a música. A educação era oferecida a todos os homens livres, de forma coletiva. Nessa fase, a educação ateniense era conduzida por três mestres

²⁵ Para realização dessa retrospectiva histórica foram analisadas as obras de Marrou (1971), Ponce (1981), Eby (1976), Durkheim (1995), Comênio (s.d.) e Ariès (1981).

²⁶ Cabe destacar que o quadro é síntese das referências descritas nos autores citados na nota anterior, considerando-se não somente as práticas efetivadas, como também aquelas apenas idealizadas e registradas em algumas obras.

²⁷ Para montagem do referido quadro, as idades foram reorganizadas para melhor visualização das faixas etárias.

diferentes: o pedótriba (treinador de crianças para o atletismo); o citarista e o mestre de primeiras letras (gramático).

A educação na Antiguidade era ministrada por vários professores aos alunos, sem que estes últimos tivessem alguma relação. O professor ficava em sua casa e o aluno dirigia-se para lá, em busca de conhecimento, ou seja, ia para a casa do literato aprender gramática, para a casa do citarista aprender música e para a casa do retor aprender retórica.

Na fase da sofística (V a IV a.C.), aos poucos, a educação ateniense foi-se tornando mais literária e menos artística, mais intelectual e menos esportiva. Os sofistas tinham como ideal educativo a formação de bons cidadãos, de homens políticos que estivessem bem preparados para serem futuros dirigentes da cidade. É justamente com a sofística que surgem as primeiras escolas de medicina e de filosofia, inaugurando o preceptorado coletivo e o ensino como um serviço remunerado. A expansão dessa forma de educação coletiva e paga era vista com desprezo, pois muitos entendiam que a educação era um ato de amor e, portanto, deveria ser voluntária. O ensino era coletivo em termos de espaço, porém individualizado na relação entre o preceptor e seu aluno.

No período clássico ateniense (IV a III a.C.), Platão propôs a seguinte organização para a educação: 10 a 13 anos – estudos literários; 13 a 16 anos – estudos musicais; 16 a 19 anos – estudos matemáticos. Após esse período, ginástica obrigatória e liberdade para acessar estudos superiores. Para Platão, eram necessários 50 anos para fazer um homem: 10 anos de estudo das ciências; aos 30 anos é possível acessar os estudos superiores (filosofia e dialética) para conhecer a verdade do ser (5 anos de duração); 15 anos de vida ativa na cidade para complementação da formação da moral e verificação das tentações; aos 50 anos é possível fazer a contemplação do bem em si.

Para Hipócrates, a vida humana era dividida em 8 períodos de 7 anos: até 7 anos – educação familiar, sob os cuidados da mãe; 7 a 14 anos – criança, período escolar, primário; 14 a 21 anos – adolescente, ensino secundário, formação cívica e militar, sólida cultura geral, efebia.

Na antiga Roma, até 7 anos de idade, a criança ficava sob os cuidados da mãe. Depois, os meninos ficavam sob a responsabilidade do pai. O ideal de educação era a formação de indivíduos dedicados ao Estado, à sua pátria. Daí a ênfase no respeito às tradições e à sabedoria dos mais velhos. A partir dos 16 anos, o jovem passaria por um aprendizado da vida pública; iria para o exército e depois para a vida política.

Com a conquista da Grécia e da Macedônia pelo Império Romano, Roma sofreu enorme influência da cultura helenística e, dessa forma, as escolas romanas passaram a considerar a organização das escolas gregas: a partir dos 7 anos – escola primária (literato); 11 a 12 anos – gramático; 12 a 20 anos – retórico. De forma geral, o ensino era coletivo, embora existisse o ensino particular para famílias reinantes e senatoriais. Em termos de espaço, o ensino ocorria num alpendre, quase ao ar livre. As crianças escreviam sobre os joelhos. O ensino era oferecido pelo mestre que falava de sua cadeira (cátedra) e, às vezes, contava com um ajudante. Assim como na Grécia, ser mestre-escola era a última das profissões: fatigante, penosa e mal paga, isto porque, para a aristocracia, receber salário era algo degradante.

O estudo da história da educação na Idade Média mostrou a difusão das escolas religiosas e a pouca preocupação com o ensino leigo. Houve grande difusão das escolas religiosas monásticas para formação dos monges. No século VI, surgiram as escolas episcopais, nas quais eram formados os futuros diáconos, padres e sucessores do bispo. Com a decadência do Império Romano do Ocidente, crescente barbárie e desmoronamento das escolas de origem clássica, houve a generalização das escolas cristãs. Por isso, também ao longo do século VI, surgiram as escolas paroquiais.

O ensino leigo, quase inexistente, teve continuidade, principalmente, na Itália. A cultura clerical da Idade Média e a ênfase no ideal cavaleiresco somente foram perturbados pelos ideais da burguesia nascente do século XI. A educação dos leigos tinha como ideal a formação militar, moral e religiosa do cavaleiro. Dos 7 aos 15 anos: aprendiam as artes da vida na corte (cortesia); 15 a 21: aprendiam a ser escudeiros, a montar a cavalo e a caçar; a partir dos 21 anos: tornavam-se cavaleiros.

No entanto, o desenvolvimento do comércio impulsionou a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Os burgueses, no início, passaram a frequentar as escolas clericais. No século XII, surgiram as primeiras escolas para leigos, adequadas às novas necessidades.

A partir do século XII, começaram a se desenvolver as primeiras corporações de ensino, na França e na Itália, como resultado da congregação de mestres particulares para oferta de estudos superiores. Nesse período, o acesso às Universidades ocorria já a partir dos 13/14 anos de idade.

As Universidades quase não tinham patrimônio e muitas eram ambulantes. O estudante tinha que procurar um dos mestres da corporação, que locavam salas em locais diferentes e ministravam suas aulas. O estudante dirigia-se à sala, e se sentava no chão, pois não havia assentos. Havia uma cadeira, de onde o mestre de toga preta, dava sua aula. Aos poucos, a Universidade foi ganhando forma física, prédios e ambientes majestosos.

Assim, ao final da Idade Média, era possível encontrar tanto escolas clericais como escolas burguesas. As escolas burguesas compreendiam o ensino vernáculo elementar e as escolas de gramática, bem como proporcionavam o acesso às Universidades.

Ainda em relação à Idade Média, compreendia-se a existência de uma estreita relação entre as leis naturais que regem os planetas, as estações e o destino dos seres humanos. Daí a associação de então entre o número de planetas (sete) e a divisão das idades da vida em blocos de sete anos: até 7 anos (enfant, não falante); 7 a 14 anos (pueritia); 14 a 21 ou 35 (adolescência); até 45 ou 50 anos (juventude); fase intermediária entre juventude e velhice (senectude); até 70 anos ou até o final da vida (velhice).

Até a Idade Moderna, a educação não havia ainda sido sistematizada da forma como hoje é encontrada. É justamente neste período que a educação passou a ser alvo de teorias e propostas sobre a sua organização, considerando, entre outros elementos, utilizando uma terminologia mais contemporânea, a *espaciotemporalidade* do ensino-aprendizagem.

A partir do século XV, iniciou-se o processo de montagem das classes escolares, dividindo-se a população escolar em grupos de mesma capacidade. O senso comum, que até então aceitava a mistura das idades, foi substituído por um sentimento das idades e da infância. “Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias”. (ARIÈS, 1981, p. 173)

Passou-se a compreender que existia um momento específico para iniciar a escolarização, sem que isso fosse generalizado ou universalizado. As propostas educacionais começaram a adiar a entrada da criança na instituição escolar, diferenciando o término da primeira infância (idade anterior à escola), 5-6 anos, com o início da escolarização adiado para os 10 anos de idade.

(...) a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 13 a 18 e rapazes de 19 a 25 freqüentavam as mesmas classes. Até o final do século

XVIII, não se teve a idéia de separá-los (...). De fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade ainda continuavam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas (ARIÈS , 1981, p. 176).

Com o desenvolvimento das sociedades industriais surgiram novas demandas para a escola e suas funções começaram a ser repensadas. Isso acarretaria nova organização escolar, não apenas em termos de espaço físico, mas também de início e de tempo de escolarização. Esses dois elementos levariam à reorganização do tempo escolar.

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos (Idem, p. 177).

Se antes a escolaridade prolongava-se até a maturidade, a partir do século XVIII, a escolarização passou a ter como alvo crianças e jovens. Isso implicava na delimitação de um ciclo escolar mínimo e na fixação do início da escolarização, que até então eram, de certa forma, aleatórias. Aos poucos, a articulação entre aluno e infância, exposta anteriormente, passa a consolidar-se, evidenciando sua construção social e histórica.

2. Os Tempos de Escola no Brasil

A fim de que seja possível delinear os tempos de escola no Brasil, serão utilizadas algumas referências históricas e legais²⁸. Nossa intenção é identificar quando a educação brasileira passou a ter a idade do aluno como referência para organização da educação escolar.

Ao fazermos referência à legislação educacional, queremos destacá-la como fator condicionante dos tempos escolares, embora não seja o único. Infelizmente, a delimitação legal para o início da escolarização não significou, necessariamente, um olhar mais atento às

²⁸ As referências históricas foram feitas a partir de pesquisa à legislação educacional considerando-se as Constituições Brasileiras (1824 a 1988) e as principais leis relativas à Educação Brasileira; e do estudo das obras de Menezes (1999), Romanelli (1999), Ribeiro (1981), Azevedo (1963) e Fávero (1996).

especificidades do sujeito, ou seja, de seus tempos humanos. Apesar disso, essa delimitação repercutirá sobretudo no direito à educação dos sujeitos humanos, o que entendemos ser um passo importante em direção à compreensão de suas especificidades e necessidades.

2.1. O início da escolarização

Com base nas referências histórico-legais, a exposição que segue pretende mostrar que, ao delimitar uma idade de frequência à escola, o Estado definia também suas próprias linhas de ação e de responsabilidade. Talvez por isso mesmo veremos o grande atraso que tivemos nessa delimitação e, portanto, na assunção da educação como política pública.

O quadro a seguir pretende destacar o percurso histórico das referências legais ao início da escolarização brasileira. Chama a atenção a tardia delimitação legal nacional referente à idade de início da escolarização.

QUADRO 2: Início da Escolarização na História da Educação Brasileira

Início da Escolarização	Nível de Escolarização	Referências Legais
Sem delimitação	Instrução Primária	Constituição de 1824
	Sem delimitação	Lei Geral, de 15/10/1827
	Instrução Primária	Ato Adicional de 1834
	Sem delimitação	Constituição de 1891
	Ensino Primário	Constituição de 1934
	Ensino Primário	Constituição de 1937
7 anos	Ensino Primário	Decreto-Lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário)
		Constituição de 1946
		Lei nº 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
		Constituição de 1967
	Emenda Constitucional de 1969	
	Ensino de 1º Grau	Lei nº 5.692/1971
Sem delimitação	Ensino Fundamental	Constituição de 1988 e Emenda Constitucional nº 14/1996
7 anos, facultativo aos 6 anos	Ensino Fundamental	Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
6 anos	Ensino Fundamental	Lei nº 11.114/2005

Fonte: Legislação Educacional. Organizado pela autora.

No período de educação jesuítica, iniciada no século XVI, durante a Reforma Pombalina do século XVIII, com a implantação das aulas régias, até meados da década de 40 do século XX, não havia uma idade específica, predefinida, nacionalmente, para o início da escolarização.

A Constituição de 1824 limitou-se a fazer referência à garantia de instrução pública a todos os cidadãos e à criação de colégios e universidades. A Lei Geral, de 15/10/1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

O Ato Adicional de 1834 responsabilizou as províncias pela criação e administração de escolas primárias e secundárias em todo o Império, impulsionando o processo de descentralização da educação no país. Foi justamente esse processo que possibilitou a normatização e a definição de aspectos legais para a área educacional por parte de algumas províncias. Por isso as definições regionais avançaram em relação às definições legais nacionais.

A primeira Constituição Republicana, de 1891, deu continuidade ao Ato Adicional, reforçando a descentralização da instrução pública, a cargo das unidades federadas. Assim, quanto à organização da educação nacional, a instrução primária deveria ficar a cargo de estados e municípios, sendo a União responsável pelo ensino secundário e superior nos Estados e no Distrito Federal. A laicização do ensino nos estabelecimentos públicos foi garantida, mas a gratuidade não.

Nos anos 20, apesar da difusão de idéias que defendiam a centralização da educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, como o financiamento da educação pública por meio de fundos públicos específicos e a vinculação orçamentária, estas não foram contempladas na Emenda Constitucional de 1926. No entanto, cabe destacar a antecipação de discussões presentes na Constituinte de 1933/34 e que muitas delas nasceram do movimento dos Pioneiros da Educação Nova²⁹.

O movimento reformador iniciado nos anos 20 partia da constatação da incapacidade da União de resolver os problemas cruciais da educação brasileira até então. Seus integrantes criticavam a escola elitista existente, o ensino propedêutico e os conteúdos pedagógicos

²⁹ Uma série de Reformas Educacionais foram implementadas pelo país, sob o comando dos chamados Pioneiros da Educação Nova, dentre eles: Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927); Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928); Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

formalistas desvinculados da vida real. Os reformadores defendiam: a superação da seletividade; pedagogia firmada na individualidade do educando e direcionada para a consciência do ser social; o caráter público da educação. Essas propostas foram a base da discussão da Constituinte de 1933/34 e se apresentaram, principalmente, através do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e do anteprojeto de Constituição da Associação Brasileira de Educadores (ABE).

O Manifesto defendia o estabelecimento de um sistema de ensino completo, com uma estrutura orgânica, preconizando pela educação integral, sem distinção de sexo, única para todos e leiga. A educação primária (7 a 12 anos) deveria ser gratuita e obrigatória; progressivamente obrigatória até os 18 anos e gratuita em todos os graus.

A Constituição de 1934 estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. No que se refere à obrigatoriedade, restringiu-se à frequência daqueles que já estavam matriculados, não havendo dispositivo algum que obrigasse o Estado a fazer investimentos para garantia de uma educação universal. A Constituição de 1937 manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Assim, os anos 30 foram marcados pela concepção humanista moderna, defendida pelos pioneiros da Educação Nova. O ideal de formação do homem embasava-se nos princípios de democracia: liberdade, autonomia e interesses do educando. Estes seriam os condutores do trabalho escolar.

No que se refere à delimitação da idade para o início da escolarização, o estudo da legislação educacional brasileira verificou que foi apenas com a instituição do Decreto-Lei nº 8.529, em 02/01/1946, que, nacionalmente, se definiu a idade de 7 anos para que isso ocorresse.

O ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições deste para legislar e inovar. Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. Na verdade, a não ser a obra esporádica das ordens religiosas, jamais se tinha cuidado seriamente do assunto (ROMANELLI, 1999, p. 160).

Principalmente a partir de 1920, como já foi exposto, vários Estados, em função da descentralização do ensino, já haviam realizado diversas normatizações e reformas educacionais, entre elas, algumas que estipulavam a idade para o início da escolarização.

A Constituição de 1946, embora limitada, propiciou 20 anos de regime democrático. Os debates em torno da questão educacional referiram-se aos seguintes pontos: educação como

direito de todos, ensino religioso, liberdade de ensino, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, financiamento da educação, centralização x descentralização, ensino público x ensino privado. O direito de todos à educação foi reafirmado, mas restrito ao ensino primário de 4 anos. Avançando neste ponto, também reafirmou a gratuidade de tal nível, o que significava garantir, ao menos em tese, a realização efetiva deste direito.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, em 1961, confirmou o que a legislação anterior trazia em relação à idade para início da escolarização. No que se refere à organização da educação nacional, assinalava: Ensino Pré-primário (escolas maternas e jardins de infância); Ensino Primário de 4 anos; Ensino Médio/Secundário com dois ciclos, sendo Ginásial (4 anos) e Colegial (3 anos); e Ensino Superior.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 definiram a obrigatoriedade do ensino primário na faixa etária de 7 a 14 anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais.

A partir da Lei nº 5.692, de 1971, houve mudanças significativas na estrutura e na nomenclatura adotada na organização da educação nacional. A grande conquista para a área foi a obrigatoriedade e gratuidade dos 7 aos 14 anos, comportando oito anos de escolarização no Ensino de 1º grau (resultado da junção dos antigos Ensino Primário e ciclo ginásial do Ensino Secundário).

A Constituição de 1988 definiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental (8 anos de escolarização), garantindo oferta gratuita inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Não estabelece idade própria para ingresso no ensino fundamental, mas, ao fazer referência ao atendimento nas creches e pré-escolas, de 0 a 6 anos, induz ao entendimento de que aquele deverá iniciar-se aos 7 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), quando de sua promulgação, delimitou as normas e os princípios que deveriam respaldar a organização dos sistemas de ensino e reforçou a Constituição, no que se refere ao tempo de escolarização obrigatória: 8 anos. (Art. 32) As disposições transitórias da LDB, ressaltavam o dever do Estado de matricular as crianças de 7 a 14 anos e já indicavam a possibilidade de antecipação da escolarização obrigatória. A referida lei apontava que, facultativamente, a matrícula poderia ocorrer a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental. (Art. 87, § 3º, inciso I)

Assim como previsto na LDB, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, trouxe como meta para o ensino fundamental a sua ampliação para 9 anos obrigatórios, com início aos 6 anos de idade, à medida que o atendimento na faixa de 7 a 14 anos fosse sendo universalizado. A Lei nº 11.114, de 16/05/2005, trouxe alterações em relação ao início da escolarização, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade e efetivando as indicações que a própria legislação já apontava.

Assim, a partir do estudo da legislação educacional brasileira, é possível perceber que a definição de uma idade específica para freqüentar a escola, foi uma construção histórica que, no Brasil, ocorreu muito tarde. Atualmente, a redefinição da idade para o início da escolarização amplia a discussão para dois outros focos: a antecipação da escolarização e a ampliação da escolarização³⁰.

2.2. Antecipação da Escolarização

Atualmente, a antecipação da escolarização obrigatória – dos 7 para os 6 anos de idade – tem gerado inúmeras discussões, principalmente, decorrentes das motivações a ela inerentes. Estas motivações podem ser caracterizadas da seguinte forma: de ordem econômico-financeira; relacionadas ao direito à educação; relacionadas às intervenções pedagógicas.

De acordo com Arelaro (2005) é possível que um dos mais fortes argumentos para a antecipação da escolarização obrigatória tenha passado longe de outras definições igualmente importantes, e restringido a questão à ampliação dos recursos para o Ensino Fundamental.

Atualmente, o Ensino Fundamental dispõe, como fonte de financiamento, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³¹. É um fundo destinado exclusivamente ao Ensino Fundamental. Os outros níveis de

³⁰ Estamos considerando apenas a antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória, ou seja, relativa ao Ensino Fundamental. Se considerarmos as oportunidades educacionais para além da escolarização obrigatória, será possível uma ampliação dos tempos de escola brasileira, bem como uma antecipação dos próprios tempos de escola, a partir da oferta da Educação Infantil, ou seja, caso a criança tenha a possibilidade de freqüentar este nível de ensino. Essa ampliação também é possível se considerarmos a continuidade dos estudos no Ensino Médio. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 4º da LDB destacam que o Estado deve garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

³¹ O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24/12/1996. É um fundo composto de 15% dos recursos provenientes do Fundo de Participação, do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e

ensino são custeados por outras receitas, advindas de outras fontes³². Assim, a inserção das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental geraria maiores recursos para o município, e este, poderia usufruir do fundo específico para este fim, no caso, o FUNDEF.

O segundo grupo de motivações para a antecipação da escolarização refere-se à ampliação das oportunidades educacionais às crianças a partir dos 6 anos de idade, até porque muitas crianças com essa idade não têm a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, nível de ensino que não é obrigatório, que não possui uma oferta abrangente e que acaba ficando à margem das políticas educacionais, dada a focalização do Ensino Fundamental.

O terceiro grupo de motivações, comumente mais utilizado nos discursos oficiais, refere-se à associação da antecipação da escolarização com as possibilidades de intervenções pedagógicas específicas, em face dos problemas educacionais existentes, muitos dos quais associados à qualidade da educação brasileira.

De acordo com o discurso do Ministério da Educação:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (BRASIL, 2004a, p. 2).

A título de ilustração, a política educacional recente implantada no Estado de Minas Gerais defende que a antecipação da escolarização se deve ao seguinte fato:

A matrícula escolar um ano mais cedo dará mais tempo para que os professores possam fazer um trabalho melhor, principalmente nas parcelas mais carentes da população. Essa antecipação permite reduzir os acentuados desníveis educacionais das crianças mais pobres quando entram na escola aos 7 anos e lá encontram outros alunos que começaram a estudar aos 6 anos de idade (MINAS GERAIS, 2004, p. 4).

Intermunicipal e de Comunicações (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Está em discussão a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo substituiria o FUNDEF e financiaria, além do ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio, bem como a educação de jovens e adultos e a educação especial.

³² De acordo com a Constituição de 1988 e legislação complementar, a União deve aplicar, no mínimo, 18% e os estados e municípios, 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Diante da breve exposição das motivações que levaram à antecipação da escolarização obrigatória, percebe-se a estreita articulação desta com a ampliação da escolarização, foco das últimas determinações da legislação educacional brasileira.

2.3. Ampliação da Escolarização

Antes de entrar no contexto das discussões atuais relativas à ampliação da escolarização obrigatória é possível ilustrar algumas construções temporais na história da educação brasileira, tomando-se como referência, mais uma vez, a legislação educacional brasileira. Para isso, dois elementos são imprescindíveis: a delimitação da obrigatoriedade do ensino ao longo da história da educação brasileira e sua associação a um tempo específico e direcionado a determinada faixa etária. Essa ilustração é importante já que estamos associando tempos de escola aos tempos dos sujeitos, tendo em vista o direito deles à educação escolar.

QUADRO 3: Evolução da Escolarização Obrigatória – Brasil

Faixa Etária	Anos de Escolarização Obrigatória	Nível de Escolarização	Referência Legal
7 a 14 anos	8 anos	Ensino de 1º Grau	Lei nº 5.692/1971
7 a 14 anos, facultativo aos 6 anos		Ensino Fundamental	Constituição de 1988 e Emenda Constitucional nº 14, de 1996 ³³
6 a 14 anos	9 anos		
			LDB alterada pela Lei nº 11.274/2006

Fonte: Legislação Brasileira. Organizado pela autora.

A primeira referência à obrigatoriedade do ensino ocorreu com a Constituição de 1934, informando ser o ensino primário obrigatório, mesmo para adultos. As Constituições de 1937 e 1946 indicavam a obrigatoriedade e a gratuidade deste nível de ensino; mas, assim como a

³³ A Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, não fazem referência explícita à idade, apenas ao tempo de escolarização.

Constituição de 1934, não delimitavam a faixa etária em que o ensino primário seria obrigatório nem os anos de estudos específicos para cumprir tal escolarização. A Constituição de 1969 e a Emenda Constitucional de 1969 delimitaram a idade de 7 a 14 anos para a frequência obrigatória ao ensino primário, não informando, no entanto, a quantidade de anos específicos para isso.

A Lei nº 5.692/1971 fez a primeira referência ao tempo de escolarização, associando-o a uma idade específica (7 a 14 anos) e a um tempo específico para cumpri-la (8 anos). A Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional de 1996 deram continuidade à escolarização obrigatória de 8 anos, apesar de não fazerem referência explícita à faixa etária. Isso se deve ao fato de ampliar as oportunidades educacionais a todos que não tiveram acesso à escola, incluindo os adultos.

Sendo o nosso foco o contexto atual, a Lei nº 11.274, de 07/02/2006, consolidou as últimas discussões em relação ao Ensino Fundamental obrigatório, estipulando que a antecipação da escolarização configurasse, na verdade, a ampliação do Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos. Eis a nova redação oferecida ao artigo 32 da LDB, após várias alterações.

“O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).” De acordo com a referida lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal têm o prazo até 2010 para implementar o ensino fundamental de 9 anos, com início aos 6 anos de idade.

As discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, antes e depois de sua legalização, não têm sido feitas sem tensões. Por um lado, porque mexe com vários outros tempos e nem sempre as propostas dão conta de responder com precisão e argumentos adequados às suas reais motivações.

Saliente-se que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com a antecipação da escolarização, iniciando-se aos 6 anos de idade, embora esteja no foco das discussões educacionais atuais, não é tão recente e tão nova como parece.

A partir dos anos de 1990, começaram a surgir diferentes iniciativas de Estados e Municípios brasileiros para a ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos. Algumas experiências municipais destacaram-se por inovar em face das disposições legais no que se refere ao início da escolarização obrigatória. Foi o caso de Belo Horizonte, explicitado mais adiante.

Os documentos “*Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*” e “*Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa*”, produzidos pelo Ministério da Educação, em 2004, destacavam a ampliação do ensino fundamental para 9 anos como uma das prioridades do órgão e como um dos itens da agenda educacional brasileira. As primeiras ações do Programa constituíram diálogos com os sistemas de ensino do país, mediante encontros regionais. (BRASIL, 2004a; 2004b)

Os documentos citados destacam que, de acordo com dados do Censo Escolar de 2003, das mais de 170 mil escolas públicas brasileiras, mais de 11 mil já haviam ampliado o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. De todas as unidades federativas, apenas 6 ainda não haviam produzido nenhuma iniciativa de ampliação da escolarização. Em 2004, os sistemas estaduais de ensino de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação. (BRASIL, 2004a)

De acordo com dados do INEP, em 2006, 8.113.819 de alunos já freqüentam escolas com o Ensino Fundamental de 9 anos. A maioria (5.226.936) está na rede municipal, 2.749.441 estão na rede estadual, 131.499 estão na rede particular, e 5.943 na rede federal³⁴.

O Estado de Minas Gerais tem sido citado como o primeiro que implantou compulsoriamente o Ensino Fundamental de 9 anos, matriculando as crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, a partir de 2004³⁵. A título de ilustração, dos 853 municípios mineiros, 63 já tinham implantado do Ensino Fundamental de 9 anos antes de 2003, como foi o caso do Município de Belo Horizonte. A partir de 2004, além da rede estadual de ensino, 553 redes municipais passaram a adotar a ampliação. (BRASIL, 2004a; MINAS GERAIS, 2004)

2.4. Tempo de Escolarização e Sujeitos da Educação

A escolarização é uma fórmula que vai adquirindo sentido e forma com a finalidade de dirigir e dar conteúdo a esse desenvolvimento em algumas facetas especializadas: aprendizagem de habilidades básicas (como a leitura), conteúdos

³⁴ Dados disponíveis em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news06_01.htm. Acesso em abril/2006.

³⁵ O Decreto nº 43.506, de 07/08/2003, instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos em toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais. A Resolução da Secretaria Estadual de Educação, nº 430, de 08/08/2003, definiu a matrícula a partir de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir de 2004. (MINAS GERAIS, 2004)

de cultura, etc. Foi transformada em obrigatória e se universalizou durante as primeiras etapas de vida porque se considera, além de uma necessidade, um direito de todos, independentemente das condições pessoais, sociais ou culturais de cada um (SACRISTÁN, 2005, p. 202).

As discussões sobre a antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória são de significativa importância para compreender os *tempos da escola brasileira*. Existem várias controvérsias sobre o tema e refletem, infelizmente, muito mais uma preocupação em relação à estrutura física e financeira, do que propriamente com a questão pedagógica, ou seja, com o próprio sujeito a que se destina essa mudança.

Arelaro (2005) destaca alguns problemas e dificuldades que os sistemas de ensino podem enfrentar diante dessas questões legais. Alerta sobre algumas questões que ainda precisam ser discutidas, principalmente, aquelas que se referem à articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por um lado, alunos de 6 anos, que anteriormente freqüentavam a Educação Infantil, passarão a ingressar no Ensino Fundamental. Isso gera discussões em relação às condições efetivas dos sistemas de ensino de fazerem adequações em sua materialidade e propostas pedagógicas, de modo a atender adequadamente esses alunos.

Compreende-se, sobretudo, que a antecipação e a ampliação da escolarização devem ser vistas sob o enfoque do sujeito a que a educação se destina, o que nem sempre acontece.

(...) apesar de sabermos que a política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc., são para os sujeitos-alunos, o ponto de vista a partir do qual os problemas são propostos mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas (SACRISTÁN, 2005, p. 16).

O sujeito-aluno não pode ser visto apenas como usuário de uma política pública, ou como parte de estatísticas educacionais. No dia-a-dia do fazer educativo, operacionalizado nas escolas, estão sujeitos que se constituem física, emocional, cultural e historicamente.

Os currículos escolares, a forma de organização da escola, a formação dos educadores, entre outros, são elementos que devem ser pensados a partir dos sentidos que oferecemos aos sujeitos da prática educativa. Como formular e implementar políticas sem conhecer os sujeitos a que se destinam e suas reais necessidades? Como desenvolver projetos pedagógicos sem que os sujeitos sejam considerados? Os tempos escolares são o resultado justamente desse processo:

serão mais ou menos humanizados e humanizadores³⁶, dependendo da aproximação que fazemos com os sujeitos que usufruem desses tempos.

Afinal, quem são esses sujeitos que iniciam seu processo de escolarização no Ensino Fundamental? São crianças que tiveram oportunidades de frequentar escolas de Educação Infantil ou não? Essas crianças tiveram infância? Que tipo de infância?

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? (DEL PRIORE, 2002, p. 8)

Ao fixarmos um tempo específico para a criança frequentar a escola, apesar de possibilitar o exercício do direito à educação, geralmente, padronizamos o seu tempo de escola, tratando todas as infâncias da mesma forma e achando que todas as crianças devem mostrar as mesmas características que definimos como aceitáveis. E, mais, retiramos o foco do sujeito e o enquadrámos em determinados modelos e projetos de educação.

Às vezes, a preocupação atual com relação ao tempo de entrada da criança na escola ainda é vista sob a perspectiva dos modelos e concepções do passado. Exemplo muito característico irrompe quando se pergunta: A criança deve ser alfabetizada na Educação Infantil ou apenas no Ensino Fundamental? Com o início da escolarização aos 6 anos de idade, anteciparemos a alfabetização? As crianças de 6 anos estarão prontas para a alfabetização? Na verdade, apesar da relevância de questões como essas, são perguntas fora de foco, que não vão às raízes do processo educativo. O grande problema é que, muitas vezes, questões como estas são formuladas sem o exercício de pensar em possíveis rupturas de modelos, estruturas e concepções de escola e de sistema de ensino.

Mais importante do que a reflexão sobre o tempo em que se deve alfabetizar, ou mesmo o tempo em que a criança deve ir à escola, é a reflexão sobre os pressupostos que direcionam ações, opções e decisões como estas. Fazer esse tipo de reflexão atesta o entendimento de que tais pressupostos se modificam de tempos em tempos.

³⁶ Por postura mais humanizadora compreendemos aquelas ações que contrariam os processos de exclusão, discriminação e estigmatização produzidos ao longo da história, postura essa associada à busca da consciência crítica do sujeito. Esses processos de exclusão produzem efeitos nocivos sobre a própria constituição do ser humano, seja ele agente ou receptor da exclusão. De acordo com Freire (1977), a humanização é a própria consciência do sujeito sobre a sua forma de ser, estar e atuar no mundo, e decorre do exercício da responsabilidade, da criticidade, da participação e da reflexão.

Se hoje, entrar na escola é quase sinônimo de aprender a ler e escrever, isso se deve, em parte, às demandas de uma sociedade da informação e do conhecimento, características da sociedade atual.

No entanto, reduzir o direito à educação à mera alfabetização, ainda mais quando ela é vista puramente como um processo mecânico, desvinculada da leitura de mundo³⁷, é negar as transformações na própria função social da escola. É negar, sobretudo, o direito concreto do sujeito à sua formação integral.

A própria antecipação da entrada da criança em instituições educativas decorre de fatores múltiplos que se relacionam à luta pela universalização de determinados direitos sociais.

Por isso destacamos a necessidade de que a fixação da idade de início de escolarização, entendida hoje como necessária à garantia do direito à educação a todos, seja seguida de um olhar ao sujeito que vive determinada condição de vida, em função de seu tempo-ciclo de vida. Políticas, escolas e educadores devem reconhecer a existência de diferentes contextos socioculturais e entender que o exercício do direito à educação não se faz sem a associação a esses contextos.

“Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender este isolados daqueles.” (ARROYO, 2004, p. 64)

É de suma importância pensar os sujeitos da educação como seres reais, com culturas, condições sociais, pertencentes a determinadas classes sociais. Isto leva à necessidade de compreender que o aluno, concretamente, vive uma determinada infância, pois existem infâncias diferentes. A escola recebe crianças provenientes dos mais diferentes contextos socioculturais e econômicos: de famílias ricas ou pobres; que viveram em ambientes familiares ou em abrigos para menores; que brincam ou que trabalham; que moram em grandes cidades ou em vilarejos; no meio de adultos ou rodeadas de outras crianças. Não considerar isso significa aderir a uma única concepção de infância e deixar as demais de lado.

A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. As meninas têm experiências diferentes dos meninos,

³⁷ Cada pessoa integrante da sociedade é um ser em comunicação com o mundo que existe à sua volta. Todas as pessoas formulam suas próprias impressões e representações do mundo que as cercam; estabelecem diferentes relações com as pessoas, com os objetos, com a natureza, com as coisas. Cada um possui uma forma de se relacionar com o mundo e, portanto, produz uma forma única e peculiar de ler o mundo e as coisas que o constituem. (Freire e Macedo, 1990).

como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é ansiosamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. (...) Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social (...) Isto é, a condição de aluno é vivida a partir de diferentes maneiras de viver 'infâncias reais'; e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Olhar esse sujeito na sua condição concreta de vida, não significa, no entanto, ofertar tipos específicos de educação, que dêem continuidade a processos de exclusão social historicamente produzidos.

Não se trata de condicionar suas trajetórias escolares à mudança de suas trajetórias humanas, sociais, raciais, mas de colocar-nos com radicalidade a possibilidade que a escola e o magistério, em seus limites, ainda têm, se não de mudá-las, ao menos de capacitar os alunos(as) para bem entendê-las (ARROYO, 2004, p. 104).

Arroyo (2004), ao discutir a concepção de educação como direito critica o olhar abstrato e reduzido que se oferece ao educando, não como sujeito de direitos, concreto, real, mas como uma abstração. Para o autor é muito fácil defender direitos abstratos de sujeitos abstratos; difícil é aceitar concretamente uma realidade onde a diversidade impera e onde os rituais de exclusão continuam a ser requisitados. Ele cita o Estatuto da Criança e do Adolescente para fazer referência aos educandos como sujeitos de direito. Enfatiza que a novidade da lei foi reconhecer o direito de ser criança e de ser adolescente. No entanto, ressalta que o discurso do direito se restringe apenas a uma abstração: todos têm direitos, a criança tem direito à educação. E quando o profissional da educação se depara com crianças indisciplinadas, distantes das imagens que ele tem de infância, deixa o discurso vazio de lado.

É tão fácil defender direitos abstratos para cidadãos abstratos! É sintomático que esse discurso tão abstrato consegue conviver com as tradicionais formas de seleção, reprovação, retenção, exclusão de cidadãos concretos, com classe, raça, vivências de cidade, de rua, de sobrevivência, de campo. A proclamação da educação como direito de todo cidadão convive pacificamente com os tradicionais rituais classificatórios: alunos especiais, com problemas de aprendizagem, lentos, defasados, desacelerados, reprovados, repetentes e agora convive não tão pacificamente com as novas classificações moralizantes: alunos com problemas morais, de conduta, indisciplinados, violentos, drogados... A proclamação 'educação como direito de todo cidadão' convive sem remorsos com práticas aceitas de expulsão, negação da matrícula para esses alunos(as) com supostos problemas morais (p. 72).

O direito à educação, muitas vezes, restringe-se ao direito de estar na escola, nem sempre na escola necessária, usufruindo-se de um direito concreto de formação humana. A função da escola é de assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida. Esse é um direito do sujeito, essa é a função da escola. A política deve garantir a efetivação de ações que consolidem esse direito; a escola deve organizar-se pedagógica e materialmente para melhor atender esse sujeito; os educadores devem concretizar práticas e ações educativas que resultem de um olhar mais humano às especificidades desse sujeito.

É por esse mesmo motivo que precisamos atentar para a construção das imagens que temos em relação aos diferentes tempos-ciclos de vida: infância, adolescência, vida adulta, velhice, no contexto atual. Que imagens se têm das crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos que freqüentam as escolas de hoje? São as mesmas imagens de ontem? Para o autor em questão, não é possível pensar numa nova escola, sem atentar para o fato de que os sujeitos mudaram. Os alunos são outros, pois são outros os tempos. E o tempo é de olhar com mais atenção esses alunos; olhar suas culturas, suas experiências, seu contexto e histórias de vida.

Quando se começa a vasculhar as infâncias e adolescências, as trajetórias de vidas dos educandos, percebe-se que suas vivências e experiências de vida, ora não são consideradas pela escola, ora são tratadas como adendo; ora são discriminadas; ora se chocam com a escola e seus tempos rígidos.

As próprias trajetórias humanas e escolares dos alunos têm de ser objeto de nosso olhar profissional, objeto de análise, de conhecimento e de estudo. Objeto de nossas lições e didáticas. (...) Saber com profundidade sobre a infância, adolescência e juventude ou vida adulta, sobre suas vivências humanas e escolares, como sujeitos de classe, raça, gênero, idade é um saber tão profissional quanto o saber sobre geografia, matemática, física ou biologia. Somente avançando naqueles saberes profissionais sobre os educandos iremos deixando longe olhares e posturas ingênuas, moralistas e preconceituosas. Iremos entendendo a complexidade da instituição escolar e de nosso ofício. Entenderemos a complexidade de suas indisciplinadas condutas. Terminaremos entendendo mais de nossas áreas de conhecimento (p.101).

Os tempos de infância, como já destacamos, são confundidos com os tempos de escola. Por isso, na atualidade, falar de escola é falar de infância na escola. As crianças são sujeitos de direitos; direitos de viver uma infância que as possibilite viver plenamente seu tempo de vida. Daí a necessidade de pensar melhores tempos de escola. É claro que não são apenas as crianças que têm direito à educação, até porque, muitos adultos, crianças em outros tempos, não tiveram a oportunidade de associar suas infâncias à educação escolar. Para esses sujeitos é também

necessário pensar em tempos de escola específicos à sua condição histórica de sujeitos que não tiveram oportunidade de usufruir a educação na infância.

A partir desse destaque ao direito à educação, compreende-se que o início da escolarização, como uma construção social e histórica é menos importante do ponto de vista da fixação de uma idade específica, e mais relevante do ponto de vista da compreensão das necessidades dos sujeitos na sua condição de vida e da garantia do direito à educação por parte desses sujeitos.

Dito de outro forma, a delimitação atual do início da escolarização aos 6 anos não é tão relevante, se o sujeito for colocado no centro do processo educativo. Pelo contrário, se a preocupação for maior com a adequação desse sujeito à organização escolar, qualquer que ela seja, difícil será construirmos tempos escolares mais humanizados e humanizadores.

3. O Tempo de Escolarização na Escola Plural

A Escola Plural de Belo Horizonte, em 1995, antecipou a possibilidade trazida pela LDB, em 1996, de matricular no Ensino Fundamental as crianças com 6 anos de idade, e ampliou este nível em mais um ano, elevando o tempo de escolarização obrigatória para 9 anos.

A partir da leitura dos documentos referentes à Proposta Escola Plural é possível captar alguns dos argumentos para a antecipação e ampliação da escolarização obrigatória na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

No que se refere à antecipação da matrícula da criança no Ensino Fundamental,

(...) podemos afirmar que as crianças de 6, 7 e 8 anos possuem características que as aproximam do ponto de vista do desenvolvimento humano, tanto no que se refere a aspectos biológicos quanto psíquicos. Portanto, entender que a criança de 6 anos encontra-se mais próxima das crianças de 7 e 8 anos, no que diz respeito a características do desenvolvimento humano, é um primeiro ponto para compreendermos porque elas devem ser enturmadas no ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 11-12)

Apesar disso, a concepção que se tem de antecipar a escolarização da criança, não significa antecipar processos que rompam com as vivências das crianças na respectiva etapa de vida.

Pelo contrário, acolher essas crianças no ensino fundamental pressupõe a construção de uma prática pedagógica que respeite a criança, suas vivências, saberes e valores. Pressupõe construir uma nova relação com o conhecimento, a partir da qual se leve em consideração o que criança sabe e pensa sobre o mundo, o que a humanidade já sistematizou e possibilitar a construção de um novo conhecimento, síntese das múltiplas relações que se estabelecerão a partir desse diálogo (IDEM, p. 12).

No que se refere à ampliação do tempo de escolarização obrigatória para 9 anos, o argumento é, sobretudo, de natureza sociológica. “Trata-se da relevância e do significado social de se ampliar a escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos”. (IDEM, p. 13) E essa educação, vista acima de tudo como um direito, deve estar articulada ao direito de viver a infância, de forma plena.

Portanto, não se trata de acelerar, preconizar, antecipar aprendizagem numa lógica perversa que caracteriza a sociedade capitalista contemporânea. Pelo contrário, trata-se de garantir às nossas crianças o tempo da infância: tempo de brincar de roda, de aprender regras, de respeitar o outro, de esperar a vez, de chorar porque muitas vezes a dor de crescer se sobrepõe ao prazer, de ensaiar o coral, de ouvir histórias, de comer cachorro quente na festa da escola, de descobrir as letras e os nomes de gente escrito no papel, de colorir, de desenhar... Tempo de viver a vida onde a vida for – em casa, na rua e, sobretudo, na escola, local que, a cada dia, vem se constituindo, para grande parte das nossas crianças, como o único espaço de viver tudo isso com outras crianças seja elas da mesma idade de formação ou de idades variadas (IDEM, p. 13).

De acordo com os eixos norteadores da Proposta Escola Plural, a educação escolar é vista como um direito do sujeito. Essa compreensão levada a cabo dá à escola a possibilidade de exercer sua função socializadora e constituir-se em espaço coletivo de formação e produção de cultura. Aliás, “(...) somente se esses 9 anos se constituírem enquanto tempo de aprendizado e de desenvolvimento pleno do sujeito, ter-se-á assegurado efetivamente o direito à educação.” (IDEM, p. 29)

De acordo com Castro (2002), a Escola Plural traduz-se em novas concepções de educação, o que traz conseqüências para a função social da escola, isto é, a Escola Plural:

- Concebe a educação como direito e não como estratégia para assegurar interesses privados de grupos ou de classes;
- Garante a permanência do aluno, através de aprendizagens significativas e de qualidade;
- Tem como princípio o respeito ao aprendiz, qualquer que seja sua idade, classe, grupo étnico, compreendendo-o como sujeito de direitos;
- Propõe uma escola inclusiva e, portanto, capaz de respeitar a pluralidade e diversidade de ritmos de aprendizagem e as vivências culturais dos alunos;

- Assegura o direito de acesso aos conteúdos socialmente produzidos e sua apreensão de forma contínua e ininterrupta;
 - Amplia as funções da escola, resgatando sua função socializadora;
- Propicia o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (p. 6).

A autora discute que a intervenção produzida pela Escola Plural tem sido muitas vezes interpretada de maneira errônea ou enviesada, considerando apenas alguns aspectos secundários.

É, portanto, na dimensão propriamente política, inscrita na dinâmica societária e tributária dos avanços pedagógicos, que a proposta da Escola Plural pode ser adequadamente abordada, sendo essa dimensão política o que melhor traduz os dois princípios fundantes da Escola Plural: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva (p. 10).

Durante a pesquisa de campo, foi possível apreender, em diversos momentos, a luta da educação municipal, na figura dos professores/gestores, em tornar o direito à educação mais do que um discurso abstrato; direito de viver uma educação adequada aos tempos dos sujeitos da educação.

Para alguns entrevistados, a ampliação da escolarização permite a ampliação das oportunidades do sujeito, principalmente, em se tratando de sujeitos expostos à vulnerabilidade social. Devido à diversidade existente, é preciso acolher essas crianças que têm experiências muito díspares entre si, até mesmo quanto ao acesso à Educação Infantil. Como esta ainda não se universalizou, corre-se o risco de muitas crianças com 6 anos de idade não estarem incluídas em escola nenhuma. Possibilitar a essas crianças o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, possibilita a garantia do direito à educação. Assim, a ampliação da escolarização, aumenta a garantia de educação a esses sujeitos e as possibilidades de cumprimento do papel social da escola. Outros entrevistados complementam que a Escola Plural trouxe uma organização que possibilita ações pedagógicas que atendem às especificidades de uns e de outros, comportando diferenças específicas, ressaltando possibilidades de todos, sem reforçar deficiências de uns ou de outros.

Compreende-se, assim, que na Escola Plural o direito à educação se traduziu em intervenção na estrutura do sistema. Essa intervenção, de acordo com a Proposta, deveria associar-se a uma concepção de educação mais ampla que não visse a educação escolar com a simples função de transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de aspectos intelectuais e cognitivos. A nova proposta deveria alargar essa concepção de educação, concebendo a escola

como a *espaciotemporalidade* de socialização e individualização, de cultura e construção de identidades diversas, pois deveria estar “sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam”. (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 13) Isso equivale a dizer que a escola deveria consubstanciar o princípio máximo de que a educação é um direito.

TEMPOS DE FORMAÇÃO

- ou -

Das formas de organização dos tempos de escolarização

*Quando eu era pequenino,
Costumava falar como pequenino,
Pensar como pequenino,
Raciocinar como pequenino;
Mas agora que me tornei homem,
eliminei as [características] de pequenino.(...)
Atualmente eu sei em parte,
Mas então saberei exatamente,
assim como também sou conhecido exatamente.
(Coríntios)*

Partimos da natureza para construir novos tempos. O domínio temporal humano consolidou forças para que o tempo não mais fosse o condutor e sim, o conduzido. E o sujeito passou a ser dominado pelo tempo que ele mesmo criou, ainda que o tivesse sob o seu domínio, um falso domínio.

O tempo deixou de ser natural, mas passamos a naturalizar as nossas criações temporais. O tempo escolar é exemplo disso. Ao atentarmos para essa realidade, podemos reverter nossas criações, conscientizarmo-nos dos tempos que criamos e construir novas possibilidades temporais, não tão rígidas, repressoras, padronizadas, uniformes, aculturais.

Os tempos de formação dos sujeitos que trazemos para discussão, na verdade, não são novos. Levando-se em consideração que os sujeitos estão em processo contínuo de transformação, o que muda é a forma como concebemos essa formação, esse tempo de formação.

O estudo da história da educação mostrou o papel da idade na escolarização. Após isso, concluímos que a sua delimitação é relevante se ela serve justamente para nos informar sobre a especificidade dos sujeitos que a ela pertencem. Da mesma forma, o estudo da história da educação pode mostrar também que, em função das trajetórias humanas e de suas divisões

construídas historicamente, podemos determinar tempos de escolarização mais próximos dos tempos de vida dos sujeitos da educação.

A estreita e necessária associação entre tempos de vida e tempos de formação, no entanto, nem sempre é considerada na montagem da organização escolar. Veremos que a organização escolar brasileira, contemplando-se sua diversidade, convive com uma ordenação que, de modo geral, não se vincula aos tempos de vida dos sujeitos da educação. A fragmentação da educação básica em séries escolares, por exemplo, não tem como pressuposto o respeito às temporalidades dos sujeitos educativos.

Reconstruir os condicionantes da organização escolar é uma forma de compreendermos que os tempos escolares podem seguir processos alheios ou que tratem, secundariamente, os tempos de vida. É também uma forma de reforçarmos que os tempos de formação sejam condicionados pelos tempos de vida dos sujeitos da educação.

Ao fazer esse exercício, inevitavelmente, estamos defendendo a proposição de alterações nos modelos de organização escolar vigentes, já que muitos deles não recorrem a esse olhar mais atento ao sujeito.

1. A Organização do Tempo de Escolarização no Brasil

Em outras partes do presente estudo, fizemos algumas referências à história da educação brasileira com vistas a algumas indicações temporais. A fim de que não haja redundância na exposição a seguir, deseja-se ressaltar apenas algumas indicações legais relativas à organização da escolarização. Será possível verificar que tais indicações, com exceção do sistema educacional jesuítico, apenas se consolidaram através de diretrizes nacionais, no final da primeira metade do século XX. Apesar disso, conforme também já ressaltamos em outro momento deste estudo, isto não significa que as instituições escolares presentes no território brasileiro já não estivessem impregnadas das mais diferentes formas de organização da escolarização.

1.1. A Construção do Modelo Seriado de Organização da Escolarização

As heranças dos jesuítas deixaram profundas marcas na educação brasileira. Se, por um lado, o país demorou a definir diretrizes nacionais para a educação, indicando referências às formas de organização da escolarização, por outro, a livre iniciativa de instituições particulares que aqui se instalaram e o fato dos Estados, devido à descentralização, desenvolverem sua rede de ensino, determinaram a construção de diferentes formas de organização da escolarização. De modo geral, consolidou-se um formato que prezava a graduação e a seriação dos conteúdos escolares.

Como vimos na exposição relativa às heranças dos jesuítas na história da educação brasileira, houve grande destaque à organização temporal no sistema educacional por eles difundido. Este sistema contemplava a ordenação do ensino em graus e classes, hierarquizando os conteúdos e as etapas do ensino.

Com a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, toda essa organização foi abolida, sendo, depois de algum tempo, substituída pelo sistema de aulas régias, implantado a partir da Reforma Pombalina e que permaneceu durante parte do século XIX. Esse sistema era, na verdade, um conglomerado de aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja, a antiga organização baseada na gradação das séries e etapas de ensino, deu lugar a uma estrutura de certa forma anárquica. Cabe ressaltar, no entanto, que tal sistema fazia referência ao ensino secundário, não afetando o ensino primário, o qual permanecia em pouca evidência.

A educação teria que arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção (...) Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionavam lado a lado (AZEVEDO, 1963, p. 568).

Essa falta de atenção à educação permaneceu até meados da década de 1940, quando da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei nº 8.529/1946). A referida lei indicava que o ensino primário, no seu nível fundamental, deveria desenvolver-se de modo sistemático e graduado.

Mais adiante, em 1971, com a Lei nº 5.692, houve a explicitação da forma de organização da escolarização em séries e graus.

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos (Art. 8º).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) trata com grande flexibilidade a organização do tempo escolar, anunciando algumas possibilidades para além da seriação:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art. 23).

É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (Art. 32, § 1º).

Levando-se em consideração a história de nossa educação escolar, tendo em vista a descentralização da educação brasileira, a cargo dos diferentes entes federativos e a livre iniciativa privada, a organização do tempo de escolarização é marcada por uma grande diversidade de experiências.

O Brasil tem 5.564 municípios, 26 estados e um Distrito Federal. Dada a autonomia dos entes federativos, toda essa imensidão em termos de organização política e administrativa, resulta na existência de inúmeras formas de organizar a educação escolar. Considerando a autonomia relativa das unidades de ensino (escolas), públicas e particulares, as diversidades ampliam-se ainda mais.

Apesar de toda essa diversidade, o modelo seriado é o modelo predominante na educação brasileira. Neste modelo, de forma geral, o tempo de escolarização é dividido em séries anuais, correspondentes ao ano letivo. Ele foi sendo consolidado e tem como herança as principais características da escola tradicional, sistematizadas a partir da Idade Moderna.

A divisão da escolarização em séries sustenta um modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficiente de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em pré-condições, em seqüenciações predefinidas, e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem aproveitado. Traz, portanto, uma característica seletiva e excludente que não

considera a progressividade dos tempos de formação. Essa organização do tempo de escolarização materializou significativos processos e práticas na instituição escolar, extremamente difíceis de substituir ou eliminar.

No modelo seriado, a estreita relação que se constrói entre a forma de organização da escola, a seqüência de conteúdos do currículo escolar e a aprendizagem do aluno, leva a determinadas conclusões sobre o próprio processo de desenvolvimento do educando, naturalizando criações temporais rígidas e que não se referem, necessariamente, à formação humana.

Por sua característica seletiva e pelas concepções de educação que carrega, produziu inúmeros problemas na educação brasileira, entre eles a reprovação, a evasão escolar e a distorção idade-série, processos estes extremamente marcantes na vida do aluno³⁸. A tendência é naturalizar a forma de organização da escolarização e os processos e práticas dela decorrentes e culpar o sujeito-aluno por não se adequar aos tempos escolares predefinidos.

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. “Atrasar-se”, “não terminar a tempo”, “realizar com lentidão uma prova de avaliação”, “não aproveitar adequadamente o tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo de desenvolvimento do ensino o faz “perder tempo” (SACRISTÁN, 2005, p. 149).

Não é sem razão, portanto, que inúmeras críticas são feitas a essa forma de organização da escolarização. No Brasil, antes mesmo da LDB, em 1996, o país já atravessava um processo de discussão e implementação de políticas educacionais, questionando a organização do tempo de escolarização vigente. Ou seja, o questionamento da seriação como forma de organização do tempo de escolarização não é recente. Por que adotar uma forma de organização do tempo da escolarização que não considera a idade dos alunos? Por que não adotar uma forma de organização que se aproxime mais dos tempos de vidas dos sujeitos da educação? Por que não adotar formas que garantam a progressividade dos estudos das

³⁸ Não estamos afirmando a unilateralidade dos problemas educacionais citados, apontando a forma de organização escolar como única malfeitora das condições atuais da educação. Isso seria negar a série de fatores que determinaram e determinam, historicamente, a educação escolar. Queremos justamente chamar a atenção para o peso das organizações temporais na consolidação de concepções e valores que conduzem a determinadas opções pedagógicas e intervenções educativas.

crianças/adolescentes/jovens/adultos? Por que continuar regendo os tempos de escolarização por processos seletivos que não atestam os avanços reais dos alunos? Por que não dar ao educando o direito pleno à educação e garantir seu tempo de escolarização? Essas e outras questões deram o tom dos debates educacionais, principalmente, a partir dos anos de 1980. Com esses debates, foram surgindo inúmeras experiências para repensar a organização dos tempos de escolarização.

1.2. A Construção de Formas Alternativas de Organização da Escolarização

Para este estudo, pretendemos destacar as principais formas de organização da escolarização que, durante o século XX e início do século XXI, foram alvos de estudos na área educacional, e apresentadas como alternativas à forma seriada. São elas: promoção automática, progressão continuada, classes de aceleração e ciclos escolares. Procurar-se-á apresentá-las nas suas características mais gerais, exemplificando algumas experiências desenvolvidas em Estados e Municípios brasileiros. Deve-se atentar, no entanto, que os argumentos referentes ao seu processo de adoção, em diferentes contextos e realidades, indicam a necessidade de cuidados quanto a possíveis generalizações conceituais. Interessa-nos, sobretudo, ilustrar as construções temporais em termos de organização da escolarização, muito mais do que a realização de análises de políticas e experiências educacionais.

O quadro adiante representa algumas dessas possibilidades construídas na segunda metade do século XX, discutidas a seguir.

QUADRO 4: Algumas Experiências de Construções Alternativas de Organização da Escolarização - Brasil

Ano	Local	Forma de Organização
1958	Rede Estadual do Rio Grande do Sul	Proposta de Modalidade de Progressão Continuada
1968-1972	Rede Estadual de São Paulo	Promoção de um nível para outro. Eliminação da Reprovação na 1ª e 3ª séries.
1970-1984	Rede Estadual de Santa Catarina	Sistema de Avanços Progressivos.
1979-1984	Rede Estadual do Rio de Janeiro	Bloco Único, com passagem automática da 1ª para a 2ª série.
Década de 1980	Rede Estadual de São Paulo Rede Estadual de Minas Gerais Rede Estadual do Paraná Rede Estadual de Goiás	Ciclo Básico de Alfabetização
1992	Rede Municipal de São Paulo	Ciclos
Década de 1990	Rede Municipal de Belo Horizonte Rede Municipal de Porto Alegre	Ciclos de Formação

Fonte: Andrade (2002); Mattos (2004); Barreto e Mitrulis (2004); Barreto e Sousa (2004).

1.2.1. Promoção Automática e Progressão Continuada

As altas taxas de reprovação e evasão produzidas pelos sistemas de ensino são indicadores de graves problemas educacionais. No entanto, entender esses problemas apenas sob o prisma do desempenho escolar dos alunos, é olhar a questão pela metade, sem focalizar suas raízes.

Não se pode negar que o formato da organização escolar tem peso significativo nos resultados educacionais, já que as formas rígidas de organização da escolarização, pela própria lógica que carregam, são seletivas e excludentes.

Além dos efeitos negativos sobre o processo de aprendizagem dos alunos, as altas taxas de reprovação e evasão repercutem diretamente sobre a estrutura do sistema escolar, produzindo elevação dos custos educacionais, pois o aluno, além de constituir um gasto a mais, quando de sua reprovação, também estaria ocupando a vaga de outro aluno.

“O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício.” (FREITAS, 2002, p. 308).

Seja a partir de argumentos que focalizam a busca de maior qualidade ao processo de aprendizagem dos alunos, seja a partir de argumentos que defendem a redução de custos educacionais, o fato é que muitas políticas educacionais passaram a ser implementadas com vistas a eliminar, em parte ou no todo, a reprovação escolar, corrigir o fluxo escolar e diminuir os gastos em educação.

De acordo com Mattos (2004), “a promoção automática talvez seja a mais controversa e mais radical das políticas de correção de fluxo, pois sua principal característica aparece como proposta de eliminação da reprovação no ensino fundamental” (p. 83).

A autora cita experiências como as das redes estaduais de ensino de São Paulo e Minas Gerais, que eliminaram a reprovação na primeira série do ensino fundamental. Por um lado, possibilitaram um tempo maior para continuidade do processo de alfabetização, nos chamados Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA); por outro, garantiram avanços de alunos que, historicamente, repetiam consecutivamente a primeira série.

No que se refere à progressão continuada, é possível distinguir entre progressão regular e progressão parcial:

(...) a progressão regular é o procedimento utilizado pela escola que possibilita o avanço do aluno de um para outro período anual ou semestral, quando cumpridas as condições estabelecidas no regimento escolar e observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Em relação à progressão parcial, entende-se que é de responsabilidade da escola permitir ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresenta, comprovadamente, domínio de conhecimentos, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos daqueles componentes nos quais apresenta deficiências (Mattos, 2004, p. 85).

Nem sempre os estudos da área educacional diferenciam a promoção automática e a progressão continuada. As próprias políticas implementadas acabam criando esse tipo de confusão conceitual, ou porque se intitulam de formas diferenciadas e consagram padrões semelhantes de atuação; ou porque se intitulam de formas idênticas, mas na prática possuem ações diferenciadas; ou ainda, porque as análises dessas políticas detectam elementos que tornam os conceitos de promoção automática e progressão continuada, ora muito próximos, ora bem distintos.

Para nosso estudo, cabe chamar a atenção para o fato de que a adoção dessas duas medidas possibilita a revisão do modelo seriado, sem grandes alterações na sua lógica compartimentada. São, na verdade, reformas do modelo seriado, na medida em que propõem a

minimização dos efeitos nocivos aos avanços e progressos dos alunos, seja pela simples abolição da reprovação, sem outras medidas complementares; seja pela adoção de um programa mais extenso, que agregue ações pedagógicas e metodológicas que repercutem na própria sala de aula, sobretudo, nos processos de avaliação.

1.2.2. Classes de Aceleração

As classes de aceleração foram criadas para a regularização do fluxo escolar daqueles alunos que foram vítimas das repetências múltiplas, atingindo altos índices de distorção idade-série. Assim, a aceleração de estudos:

(...) é uma forma de propiciar a alunos, com atraso escolar, a oportunidade de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua idade. Alunos com atraso escolar são aqueles que se encontram com idade superior a que corresponde à série, período ou ciclo que esteja cursando (MATTOS, 2004, p. 84).

O Estado do Maranhão foi o primeiro a implantar, em 1995, em caráter experimental, o Programa de Aceleração de Aprendizagem, concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e apoiado financeiramente pelo Ministério da Educação. O Programa, a partir de 1996, passou a contar com material pedagógico específico, embasado na Pedagogia de Projetos, elaborado pelo Centro de Pesquisas de Minas Gerais (CEPEMIG). Nesta fase, outros Estados, como Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná integraram o Programa. (Querino, 2000)

O Programa Acelera Brasil, disseminado na integração com as ações do Programa de Aceleração de Aprendizagem, foi uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e também contou com financiamento público.

De acordo com Viviane Senna Lalli (2000), então diretora do referido Instituto,

(...) a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica (p. 145).

Várias experiências de Classes de Aceleração realizadas no país mostram a diversidade das propostas quanto a: formação das turmas, estruturação das classes, faixas etárias atendidas, duração do programa de aceleração, estrutura curricular, materiais de apoio utilizados, formação

dos profissionais para atuar no programa. De modo geral, os Programas de Aceleração são avaliados levando em consideração a sua adequação metodológica e o seu impacto na resolução dos problemas relativos ao fluxo escolar. As principais contribuições trazidas pelas Classes de Aceleração referem-se às mudanças no processo de avaliação do aluno, até porque muitas propostas optaram por utilizar estratégias que levassem em consideração a experiência de vida dos alunos, buscando minimizar os processos de exclusão social e educacional produzidos no percurso dos alunos com histórico de fracasso escolar.³⁹

1.2.3. Ciclos Escolares

Barreto e Mitrulis (2004) destacam que alguns pressupostos da organização dos ciclos escolares já estavam presentes nos anos de 1920, mas somente se efetivaram, em termos de políticas educacionais, durante os anos de 1960, em alguns estados brasileiros. Ciclos escolares, de modo bem geral, têm sido associados à regularização do fluxo escolar, eliminação ou limitação da repetência, progressão automática e progressão continuada.

Os ciclos escolares compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização (p. 190).

Concomitantemente às alternativas de progressão continuada e automática, produzidas em vários Estados e Municípios brasileiros, alguns sistemas de ensino foram um pouco mais longe, pensando em formas que garantissem a continuidade dos tempos de escolarização. Buscaram, através das reflexões metodológicas e dos processos avaliativos, dividir o tempo de escolarização obrigatória em blocos, ciclos, níveis. Ou seja, os oito anos de escolarização obrigatória⁴⁰ começaram a ser divididos em dois, três ou quatro blocos, rompendo com a seriação e produzindo novos tempos dentro da escolarização.

³⁹ Informações provenientes de pesquisa realizada, em 2000, pelo Núcleo de Economia Social, Urbana e Regional (NESUR), da Universidade Estadual de Campinas, sobre *Organização do Ensino Fundamental, Programas e Ações de Capacitação Docente*. A autora participou da pesquisa de campo e da elaboração do documento final.

⁴⁰ Mantivemos os 8 anos de escolarização, já que estão sendo relatadas experiências anteriores à aprovação da Lei que amplia o ensino fundamental para 9 anos.

O país viu crescer a disseminação de experiências como estas. No entanto, cabe ressaltar que, embora tenham avançado em romper com o tempo rígido da seriação, a grande crítica que se faz a essas experiências é de que produziram uma nova forma de seriação, não mais articulada a uma unidade letiva (ano), mas a um, dois, três ou quatro unidades letivas, mantendo os princípios do modelo seriado.

A LDB, em 1996, consolidou a possibilidade dos sistemas de ensino pensarem em outras formas de organizar o tempo de escolarização, evidenciando, de certa forma, as incongruências e/ou desgastes do modelo seriado. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, também impulsionou reflexões em torno da organização escolar em ciclos. Os PCN sugeriram a estrutura do Ensino Fundamental em quatro ciclos, de dois anos cada: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e 4º Ciclo. A partir dessa organização, são definidos os objetivos e os conteúdos das diferentes área do conhecimento, por ciclo; são explicitados os critérios de avaliação; e fornecidas as respectivas orientações didáticas. (BRASIL, 1997).

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos (...) Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão (p. 61-62).

Mattos (2004), ao descrever a trajetória de algumas experiências de organização escolar em ciclos, sintetiza as justificativas das respectivas políticas:

- As políticas de reorganização escolar inserem-se no contexto dos movimentos de descentralização e desconcentração da gestão educacional;
- Os programas de correção de fluxo escolar apresentam medidas para redução dos altos índices de repetência na educação básica;
- As experiências de flexibilização dos tempos escolares possibilitam respeitar os percursos diferenciados dos estudantes;
- As estratégias de reorganização são previstas para provocarem mudanças nas ações didático-pedagógicas no âmbito das instituições escolares;
- Estas iniciativas devem ser acompanhadas de estratégias administrativas, financeiras, mudanças curriculares e de capacitação continuada dos docentes (p. 86).

De acordo com Perrenoud (2004), ciclos escolares são novos espaços-tempos de formação que favorecem maior igualdade na escola, por meio de pedagogia diferenciada que defende a individualização dos percursos de formação. Os ciclos plurianuais, ao contrário da seriação, que trabalha com base no ano letivo, estendem os prazos de formação, o que possibilita a diversificação dos percursos dos educandos e dos atendimentos aos alunos.

Os ciclos de aprendizagem devem ser plurianuais e, de preferência, com duração mais longa. Apesar disso, dependendo das intenções do sistema, do que se espera do ciclo e da forma como ele é concebido, é possível criar ciclos de dois anos ou mesmo de oito anos. Para o autor, a implantação de ciclos mais curtos tem sido uma tentação maior para os sistemas, pois acabam não fugindo muito do sistema seriado, o que pode ser entendido como menos riscos e menos resistências. Mas, para ele, os ciclos longos elevam as possibilidades de transformar as práticas docentes, de desenvolver o trabalho em equipe, de instaurar melhores dispositivos de aprendizagem.

Estabelecido o tempo de duração dos ciclos, a etapa mais importante está no desenvolvimento de objetivos compatíveis com cada ciclo. A ênfase não mais recai nos conteúdos e programas; estes devem estar submetidos a objetivos: deve-se priorizar o que os alunos devem aprender e secundarizar o que os professores devem ensinar.

A criação dos ciclos escolares, portanto, deve ser compreendida como forma de a escola atingir seus objetivos. Por isso a defesa da escola organizada em ciclos somente faz sentido, quando claramente se define o que dela se espera.

O autor lança mão de argumentos e teses para defender a implantação dos ciclos escolares como forma de transformação do modelo escolar vigente. O que ele propõe é isto:

(...) não é nem uma descrição de um sistema existente nem um modelo ideal que possa ser implantado tal qual. Trata-se, antes, de elementos que cada um poderá buscar, seja para definir ciclos em escala de um sistema educacional, seja para organizar concretamente o trabalho em ciclos dentro de um estabelecimento ou de uma equipe, seja para planejar formações (p. 15).

A implantação dos ciclos de aprendizagem está atrelada a uma concepção que pode ser mais ou menos inovadora. É possível implantar oficialmente os ciclos de aprendizagem em determinado sistema de ensino sem, contudo, alterar as concepções e as práticas educativas. É o caso da manutenção das práticas docentes individualistas, sem a existência do trabalho coletivo, da reprovação ao final do ciclo e da sobreposição de programas a objetivos.

Fica claro que, para o autor, a noção de ciclos de aprendizagem deve ser construída em cada país, em cada sistema, por atores coletivos. No entanto, em alguns países, a implantação de ciclos está associada à eliminação da cultura da reprovação. Mas a própria implantação dos ciclos não garante que esta cultura, tão arraigada em alguns sistemas, seja eliminada. Para o autor, a associação dos ciclos à não reprovação, nestes casos, já é um avanço, pois a reprovação não é uma resposta eficaz às dificuldades dos educandos. Para ele, não é absurdo criar ciclos para eliminar ou diminuir a reprovação, mas existem outras razões mais ambiciosas para sua implantação. “Os ciclos não têm nenhum interesse se não possibilitam colocar um maior número de alunos, mas freqüentemente, em melhores condições para aprender”. (p. 55).

O estudo das idéias de Perrenoud mostra, primeiramente, sua relevância em termos de um novo projeto de educação, de caráter propositivo. Isso é extremamente pertinente em épocas que as críticas são muito mais comuns do que propostas efetivas de mudanças. No entanto, ainda que as concepções desse autor sejam válidas, há redução do papel da escola e dos processos que levam a escola a cumprir seus objetivos. Muitas vezes, em sua obra, percebe-se um caráter utilitário da educação escolar e uma tendência em colocar a técnica em primeira instância.

Os estudos que fazem referência aos ciclos escolares nem sempre trazem as mesmas concepções, até porque nem todos os sistemas de ensino que implementam os ciclos escolares congregam os mesmos objetivos. Apesar disso, a nomenclatura “ciclos escolares” tem sido genericamente adotada e, em alguns estudos, recorre-se a definições mais precisas de seus significados. O quadro a seguir mostra a diversidade de experiências brasileiras que implementaram ciclos escolares.

QUADRO 5: Número de Ciclos e Tempo de sua Duração em Redes Públicas

Duração de cada ciclo em anos					
Nº de Ciclos	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	4º Ciclo	Nº de Rede
1	2	-	-	-	4
1	4	-	-	-	4
2	2	2	-	-	4
2	2	4	-	-	1
2	4	4	-	-	6
3	3	3	3	-	6
3	2	2	2	-	1
3	3	3	2	-	1
4	3	2	2	2	3
4	2	2	2	2	7

Fonte: Sousa e Alavarse (2003, p. 73) citados por Barreto e Sousa (2004, p. 6).

Nota: Dados de estudo efetuado com amostra abrangendo 37 redes públicas, pelo NEPP/UNICAMP, 2001.

Justamente por essa diversidade, não apenas relativa ao formato dos ciclos, mas, sobretudo, em termos conceituais, ressalta-se a importância de diferenciar uma concepção específica de ciclos escolares, difundida por alguns autores e implementada por certas políticas educacionais: os ciclos de formação.

Entre as experiências que buscaram partir dos ciclos de desenvolvimento humano para a alterar as formas de organização da escolarização estão as redes municipais de ensino de Belo Horizonte e de Porto Alegre⁴¹.

O próximo item pretende mostrar que a organização escolar, ao considerar os ciclos de desenvolvimento humano, busca aproximar os tempos escolares dos tempos dos sujeitos da educação.

⁴¹ Entre os estudos que analisam experiências que organizaram ou organizam o ensino fundamental em ciclos de formação, estão: Soares (2000), Dalben (1998) e Freitas (2000) que analisam a experiência da rede municipal de ensino de Belo Horizonte; Andrade (2002) que analisa a experiência da rede municipal de ensino de Blumenau; Azevedo (1997) que analisa a experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

2. Tempos de Formação e Tempos de Vida

As fases da vida estão sendo consideradas numa perspectiva sócio-histórica, já que é preciso considerar que as fases da vida e suas divisões, embora tenham um aspecto biológico, são também resultados dos movimentos históricos e culturais das diferentes sociedades. Nessa perspectiva, o homem é ser ativo, social e histórico; suas características são forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações que estabelece ao longo da vida; há relação dialética entre indivíduo e sociedade; a sociedade é uma produção histórica dos homens; e os homens se constroem ao construírem a realidade.

Existem diferentes concepções a respeito dos tempos de vida. Ainda que determinados estudos e no senso comum tenhamos mais comumente certas divisões (infância, adolescência, juventude, fase adulta e velhice), é possível criar as mais diferentes categorias e subdivisões: primeira infância, pré-adolescência, terceira idade, quarta idade, etc. Com isso afirma-se não apenas a diversidade de concepções das diferentes fases da vida, mas também a variação na delimitação de períodos exatos atribuídos a cada uma delas. Não se pode, portanto, negar o peso das construções sociais e históricas na definição de estruturas, organizações e conceitos.

Em virtude dessas questões iniciais, na divisão dos tempos de vida, deve-se atentar para as motivações de ordem metodológica e didática, não necessariamente rígidas e estáveis. Do contrário, corre-se o risco de conceber as trajetórias humanas artificialmente, a partir de determinados padrões de comportamento que não condizem com o próprio processo de constituição da espécie humana.

A divisão do caminho da vida em fases tem sido um ponto de controvérsia há algum tempo (...) A questão sobre a mudança gradual, observada em intervalos muito pequenos, tem pouco a ver com a existência da infância, juventude e maturidade. É como a transição do dia para a noite: se nós a acompanhamos a cada instante, não podemos dizer, em nenhum momento, que o dia terminou e a noite começou. Apesar disso, chega um momento em que está completamente escuro: é noite, e podemos contrastar dia e noite. Assim, tampouco podemos identificar um dia específico como o momento no qual a transição da juventude para a maturidade ocorre; todavia, chega um momento em que o indivíduo envolvido já adquiriu tantas características adultas e se despiu de tantas características da juventude que podemos dizer que esta pessoa atingiu a maturidade (embora de uma forma passageira) (LIEVEGOED, 1999, p. 26).

As mudanças ao longo do ciclo de vida humana ocorrem principalmente pelo fator biológico, comum a todos os seres humanos. A esse processo dá-se o nome de maturação, uma

espécie de relógio biológico que impulsiona determinadas transformações biológicas. No entanto, o relógio biológico não funciona isoladamente. Ao lado dos mecanismos biológicos, funciona o que se pode chamar de relógio social, já que os efeitos maturacionais sofrem a influência do ambiente e da cultura. “O relógio social define uma seqüência de experiências culturais partilhadas, que comumente ocorrem em idades comuns e, de maneira coletiva, ajudam a criar padrões partilhados de desenvolvimento”. (BEE, 1997, p. 32).

Estamos afirmando que as fases da vida não podem submeter-se a compartimentações rígidas, pois não são predefinidas e estáveis. Sofrem alterações ao longo do tempo. Assim, se estamos defendendo que os tempos de formação dos sujeitos se associem aos tempos de vida, da mesma forma, a imposição de períodos rígidos de escolarização não condiz com a complexidade do ser humano e seu processo de formação. Daí a importância dos cuidados que a escola precisa ter ao definir os seus tempos.

Para Lima (2002), os Ciclos de Formação Humana estão embasados na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, bem como nas contribuições atuais das neurociências, da psicolinguística e da antropologia. Com base nisso, é possível afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos não podem ser aferidos apenas pelo ponto de vista da maturação biológica e psicológica do indivíduo. Cultura, história, aspectos sociais, entre outros elementos, condicionam a constituição do sujeito.

O processo de desenvolvimento do ser humano é de ordem biológico-cultural, se realiza segundo os parâmetros estabelecidos pela genética da espécie, e é função da cultura. Isto faz com que os períodos de desenvolvimento, marcados por características distintas uns dos outros, primeiramente, não sejam regulares (...) têm duração variável (p. 11).

Por isso não é possível definir, peremptoriamente, a passagem de um período de vida para outro. Não é porque o sujeito passa de uma idade para outra que é possível evidenciar transformações bruscas no seu processo de desenvolvimento. A criança não deixa a infância da noite para o dia; o adolescente não se transforma em adulto de uma hora para outra.

É por isso que Oliveira (2004) faz uma contraposição às correntes que defendem a universalidade de determinadas fases da vida e suas respectivas características.

(...) a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. Essas etapas nos têm sido apresentadas como universais e associadas a características comuns a todas as pessoas e a todos os grupos humanos: a infância como o período em que ocorrem as experiências com efeito determinante e configurador de todo o desenvolvimento posterior, a adolescência como a época das mudanças drásticas

e turbulentas, a idade adulta como o momento de estabilidade e ausência de mudanças importantes e a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos. (...) Por não levar em conta aspectos da história cultural e da história individual dos sujeitos, essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano (p. 214).

A autora reforça, aquilo que já ressaltamos no presente estudo: não é possível pensar na existência de uma única infância, já que não existe uma única forma de vivê-la. As diferentes culturas juvenis, as diversas formas de viver a vida adulta e a velhice comprovam essa idéia.

Anteriormente, tratamos da questão do início da escolarização. Justamente pelos argumentos expostos, não é possível compreender a entrada da criança na escola apenas a partir do ponto de vista biológico e psicológico. Os aspectos culturais são determinantes na construção da função social da escola.

Por exemplo, em todo o mundo, as crianças iniciam a escola em algum ponto entre os 5 e os 7 anos. Esse momento partilhado pode refletir um reconhecimento, pelos adultos, em muitas culturas, de que se trata da idade na qual as crianças estão prontas para lidar com as tarefas escolares. Mas o fato de as crianças irem para a escola nessa idade também modela seu desenvolvimento, uma vez que a escolarização em si ajuda a incitar nas crianças formas mais complexas de pensamento (STEVENSON et al, 1991 citado por BEE, 1997).

A psicologia certamente tem peso muito importante no que se refere às divisões das etapas da vida. Entre as teorias do desenvolvimento humano, algumas propõem estágios de desenvolvimento e pressupõem a existência de alguma direção no processo de constituição do indivíduo⁴². No entanto, tais divisões devem ser vistas, sobretudo, como subsídios para melhor compreensão dos sujeitos que vivenciam determinadas fases da vida. Para os educadores, essas orientações das fases de vida dos sujeitos podem servir de referência para a montagem de intervenções pedagógicas específicas; jamais como construções rígidas que se impõem ao cotidiano escolar.

⁴² Apenas a título de ilustração, é possível citar alguns teóricos que trazem como proposta divisões nas fases de vida, de modo a melhor delinear características e comportamentos específicos dos sujeitos que vivenciam esses momentos. Freud caracterizou cinco estágios psicosssexuais: oral - 0 a 1 ano; anal - 2 a 3 anos; fálico - 4 a 5 anos; latência - 6 a 12 anos; genital - 13 a 18 anos. Erickson descreveu oito estágios psicossociais: confiança - 0 a 1 ano; autonomia - 2 a 3 anos; iniciativa - 4 a 5 anos; atividade - 6 a 12 anos; identidade - 13 a 18 anos; intimidade - 19 a 25 anos; procriação - 26 a 40 anos; integridade do ego - 41 anos e mais. Piaget descreveu quatro estágios cognitivos: sensório-motor - 0 a 2 anos; pré-operacional - 2 a 6 anos; operações concretas - 7 a 12 anos; operações abstratas - 12 anos e mais.

Assim, nossa preocupação é menos delimitar tempos rígidos, ainda que tenhamos como base os tempos da vida, e mais, olhar para os sujeitos e enxergá-los como detentores de saberes, culturas, histórias de vida, experiências e vivências.

Com base no exposto, indicar que os tempos de escola devem articular-se aos tempos de vida poderia ser desnecessário se, ao longo da história, não tivéssemos presenciado algumas incongruências.

Fazendo referência às contribuições de Henry Wallon, teórico que defendia a organização da educação respeitando-se o período de desenvolvimento humano, Lima (2002) afirma que:

A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem enquanto sistema expressivo – literatura, poesia, etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como física, química, arquitetura, etc.) (p. 14).

Citando Vigotski⁴³ como um dos teóricos que se basearam na teoria histórico-cultural⁴⁴ do desenvolvimento humano, a autora também ressalta que a instituição escolar tem papel fundamental na formação humana e que, justamente por isso deveria melhor associar-se aos tempos de vida dos sujeitos.

(...) uma instituição social que viabilizasse a socialização de informações e de instrumentos culturais, desde que seus métodos e organização atendessem às peculiaridades do desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases de desenvolvimento. Trata-se de abordar o conhecimento formal, promovendo o desenvolvimento cultural de todo ser humano (p. 18).

Essas rápidas noções a respeito de Ciclos de Vida e Ciclos de Formação justificam a opção realizada por este estudo de realizar uma distinção entre as diferentes concepções de organização do tempo de escolarização que, genericamente, se denominam ou são denominadas Ciclos Escolares. Com isso, ressaltamos a idéia de que organizar os tempos de escolarização em Ciclos de Formação não significa apenas substituir a seriação por outra forma de organização que meramente congregue determinadas séries escolares. A organização dos tempos de escolarização

⁴³ Optou-se por utilizar a forma Vigotski em todo o trabalho, embora também possamos encontrar a forma Vygotsky em alguns textos que fazem referência ao autor.

⁴⁴ Sobre isso, Vigotski (2003).

deve resultar de uma concepção anterior de sujeito e de educação. O tempo de escola associado ao tempo do sujeito, e não o contrário.

Isso reforça a preocupação de não articular diretamente ciclos com inovações radicais nos sistemas de ensino. Muitas vezes, é certo, a organização da escolarização por ciclos funciona apenas como conglomerado de séries e tem como um de seus pressupostos a queda das taxas de reprovação. Mas nem toda proposta político-pedagógica concebe os ciclos dessa forma.

Com base nisso, Arroyo (1999) conceitua Ciclo de Formação da seguinte forma.

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. (...) As idades da vida da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual (p. 158).

O autor defende essa forma de organização escolar, menos por seu caráter instrumental e mais pelos objetivos que antecedem a própria organização da escolarização. Enfatiza que os Ciclos de Formação, mais do que uma forma de organização escolar, são uma postura humanizadora em face dos processos formativos. A organização escolar por Ciclos de Formação somente se consolida quando está associada a alterações em outros processos. Para o autor,

É inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que dêem conta de processos de ensinar-aprender menos desumanos (...) Quando buscamos outras lógicas, outras estruturas, os ciclos de formação, por exemplo, buscamos ao menos tornar o tempo de escola mais humano. (...) A organização por ciclos de desenvolvimento ou de formação pretende chamar a atenção para a função nuclear de toda a ação e instituição educativa: respeitar, trabalhar pedagogicamente cada temporalidade-ciclo desse desenvolvimento ou dessa aprendizagem (ARROYO, 2002, p. 61).

O pressuposto do autor, com base em determinada concepção de educação, mais humana e humanizadora, é que os profissionais da educação estejam mais sensíveis à percepção de seus educandos, tomando-se como referência seus modos de ser e viver um tempo/ciclo de vida. Ao fazer isso, deparam-se com estruturas que não mais dão conta dessas novas perspectivas, olhares e posturas. É nesse caminhar que buscam romper com estruturas e lógicas rígidas, transgredindo

e criando formas de organização mais abertas e flexíveis que não os impeçam de alcançar seus educandos.

Quando questionamos o sistema seriado, a seletividade, a reprovação, a avaliação, a lógica precedente, a separação dos educandos de seus pares, pela retenção, quando questionamos a lógica gradeada e disciplinar, a organização dos tempos e espaços, do trabalho dos docentes (...) somos guiados por uma preocupação radical: questionar em que medida permitem ou limitam nosso ofício, o ensinar-aprender a sermos humanos (p. 60).

Mas, afinal, como é possível, na prática, ter os sujeitos como centro do processo educativo? Como organizar a escolarização tendo como pressuposto os tempos-ciclos de vida dos sujeitos? O destaque da experiência da Escola Plural deseja mostrar algumas proposições realizadas, a fim de articular os tempos de escola aos tempos de vida.

3. Os Tempos-Ciclos de Formação na Escola Plural

A Proposta Escola Plural pretende aproximar a ação educativa dos tempos-ciclos de vida dos sujeitos, imersos em suas práticas e valores culturais. Valores e práticas culturais que devem ser compreendidos, considerados e agregados ao conhecimento de outros valores e práticas culturais, rumo à diversidade.

A partir dessas considerações iniciais é possível iniciar a análise dos pressupostos que levaram a Escola Plural a construir outra forma de organização do tempo de escolarização, mais preocupada com associar os tempos de escolas aos tempos de vida.

A Escola Plural inovou quando se consubstanciou em Proposta única e integrada para a Educação Básica, já que traz parâmetros de formação para todos os sujeitos que freqüentam as escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, seja no ensino regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), seja nas modalidades de ensino. Essa articulação aponta a necessária continuidade e permanência da formação dos sujeitos da educação.

A Escola Plural, pretendendo romper com a realidade da escola seletiva e excludente, buscou configurar o tempo de escolarização por meio de novos tempos-ciclos de formação, com base em argumentos que não mais teriam respaldo no modelo seriado. A análise documental e as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo evidenciaram que a Proposta tinha como argumento a compreensão dos processos biológicos, sociais e culturais que incidem na formação

dos sujeitos e, com base nisso, seria possível remontar o tempo de escolarização. Daí a sua configuração, com base nos ciclos-tempos-idades de formação:

QUADRO 6: Organização dos Tempos de Escolarização na Escola Plural de Belo Horizonte

Nível de Ensino (LDB)		Organização da Escola Plural	Grupos Etários
Educação Básica	Educação Infantil	Ciclo da Educação Infantil	0 a 5 anos
	Ensino Fundamental	Ciclo da Infância ou Primeiro Ciclo do EF ou Primeiro Ciclo Básico	6 a 8 anos
		Ciclo da Pré-Adolescência ou Segundo Ciclo do EF ou Segundo Ciclo Básico	9 a 11 anos
		Ciclo da Adolescência ou Terceiro Ciclo do EF ou Terceiro Ciclo Básico	12 a 14 anos
	Ensino Médio	Ciclo do Ensino Médio, Ciclo da Juventude ou Quarto Ciclo	15 a 17 anos

Fonte: Publicações da Escola Plural. Organizado pela autora.

Para a Escola Plural, a escola erra quando concebe o período de infância e de adolescência como momentos de preparação para a fase adulta. Esta compreensão leva a escola a organizar o trabalho pedagógico desconsiderando, muitas vezes, a especificidade dos tempos de vida dos sujeitos. Nesta concepção, o foco central acaba sendo o que o sujeito precisará para ser adulto pleno, futuro cidadão, e não quem está se formando e quais condições devem ser dadas para uma formação plena. A Escola Plural concebe que cada tempo de vida é um tempo de construções de experiências e vivências socioculturais e, como tal, deve ser considerado pela escola na montagem e organização de seus tempos e espaços. As citações a seguir reforçam a questão.

(...) as instituições educacionais são repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência o mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações etc., em nome da preparação a vida adulta (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 16).

(...) o tempo de escolarização é o conjunto de tempos e espaços de vivências e de construção permanente da cidadania e dos direitos num tempo presente e, portanto, um tempo que não sacrifica auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações em nome de um tempo por vir (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 28).

Os documentos da Escola Plural mostram a preocupação em oferecer uma escola que conheça bem seus educandos e as especificidades de sua idade de formação. Com isso poderá organizar-se contemplando essas especificidades. E isto significa propiciar momentos de vivências, socialização e formação sem interrupções, pois esses momentos serão tão mais significativos se o tempo da escola for “um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos da mesma idade-ciclo de formação/socialização”. (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 17).

Nessa concepção em que prevalece o aspecto socializador não há lugar para interrupções no processo formativo do educando, pois o aspecto central é que permaneça sempre em convívio com seus pares de idade, para que haja trocas significativas na construção de auto-imagens. “A nova organização dos tempos e do trabalho supõe que o aluno continue com o mesmo grupo de idade, sem rupturas e interrupções”. (IDEM, p. 22).

Aceitando-se o pressuposto de que o educando deva ser o eixo vertebrador de todo processo educativo e, portanto, respeitando-se a sua idade-ciclo de vida, seria preciso pensar em como a escola alteraria sua lógica para colocar em prática essa nova concepção. Continuar com a estrutura atual não significaria alteração no trabalho pedagógico. Uma nova lógica exigiria nova organização da escola, englobando a questão da estrutura física, do trabalho pedagógico, da organização curricular, da organização dos professores.

A proposta de organizar a escola em Ciclos de Formação vinha da necessidade de dar mais atenção e respeito a cada tempo-ciclo da vida. Porém, transformar a organização escolar em vários ciclos não significaria compartimentá-la em outras etapas, já que o que se prezava era a continuidade, a eliminação de barreiras, o investimento nas construções socioculturais dos sujeitos que são ininterruptas.

Reorganizar o tempo em Ciclos de Formação não significava, portanto, fragmentar o ciclo e propor novos objetivos para cada etapa⁴⁵. Isso não mudaria a concepção etapista e fragmentada que se sustenta pela idéia de pré-requisitos em relação ao conhecimento a ser adquirido.

Assim, tendo por eixo de sua organização, os educandos agrupados segundo sua idade de formação, a Escola Plural sustenta que a formação do educando se dá através de um processo amplo que privilegia múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sensoriais, culturais, éticas, estéticas – que vão experimentar vários espaços e constituir múltiplas temporalidade, todas elas submetidas às

⁴⁵ Concepção que se aproxima daquela defendida por Perrenoud, citado anteriormente neste estudo.

necessidades e interesses dos sujeitos que vivem este processo (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 12-13).

Estas concepções delimitaram que a organização da escolarização na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a partir de 1995, passasse a ser estruturada por Ciclos de Formação.

Essa estrutura flexível e plural e mais longa facilita um maior respeito às identidades, às diferenças, às condições sócio-culturais superando as velhas lógicas das precedências, dos ritmos e domínios médios, dos tempos curtos de aprovação-reprovação, supera as injustas interrupções do percurso normal de socialização dos educandos com seus pares (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 22).

Por isso diz-se que a implantação de Ciclos de Formação não é apenas uma nova proposta pedagógica, ou uma forma de justapor aprendizagens. Implica novo conceito de escola, *espaciotemporalidade* de formação, de *espaciotemporalidade* de ensinar e aprender.

A construção de tempos-ciclos de formação mais próximos dos sujeitos deve contemplar alguns princípios; estes podem subsidiar as intervenções nas práticas cotidianas dos educadores. São eles: sistematização das necessidades formativas dos alunos em cada ciclo; construção de coletivos de ciclos considerando tais necessidades; organização de coletivos para acompanhamento das turmas ao longo dos três anos de cada ciclo. Com isso percebe-se que não há uma intenção meramente estrutural de organização dos tempos de escolarização. Isso ocorre atrelado a uma concepção de que a escola deve organizar-se para melhor atender a seus educandos, de acordo com seu ciclo de desenvolvimento humano.

(...) a organização em Ciclos de Formação foi uma das propostas que mais interferiu diretamente nas estruturas da escola, na lógica do tempo e do espaço, coluna vertebral de nossa cultura escolar. Com a implementação dos Ciclos de Formação, a centralidade passou a ser o aluno, o que motivou o redimensionamento do tempo escolar, passou a ter como referência as suas características biológicas e culturais e não somente os conteúdos disciplinares, o tempo de determinada matéria, o módulo-aula, o sistema seriado. A lógica do trabalho escolar demandava tempos de aprendizagem mais dilatados (...) Tornava-se necessário, então relacionar o processo de ensino-aprendizagem às fases de formação humana, considerando os grandes ciclos de vida, ou seja, infância, adolescência, juventude, vida adulta. Isso significava pensar em formas próprias de aprender em cada uma dessas fases do desenvolvimento humano, vinculando-as também ao contexto social e cultural (BELO HORIZONTE, 2005a, p. 3).

As entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo confirmaram a intencionalidade da organização do tempo de escolarização em Ciclos de Formação. Afinal, por que implantar os ciclos de formação?

Os ciclos-idade de formação, ele é... faz muita diferença, porque ele vem de uma concepção de escola outra, para além do conteúdo. Ela concebe que a escola tem uma função na vida daquele sujeito, no tempo dele. É o reconhecimento do direito do adolescente viver o tempo dele de adolescente. Reconhecimento de que a adolescência não é um preparo unicamente para a fase adulta, mas ela é uma fase em si, um tempo humano em si. (professora-gestora)

De acordo com alguns entrevistados, repensar a escola com base nos Ciclos de Formação é uma necessidade, porque a vida é assim; porque a escola não pode estar “descolada” da vida. Dizer que a escola está “colada” à vida não é negar a especificidade da escola, como tempo para o conhecimento. Que se faça isso tendo em vista o sujeito. O trato que devemos ter com uma criança é diferente do trato que devemos ter com o adolescente: conceitos, linguagens, culturas próprias. Daí a importância de considerar o sujeito em todo o seu sistema, não apenas tratando o sujeito como um “intelecto”.

Assim, a montagem dos Ciclos de Formação está diretamente associada à compreensão da especificidade dos sujeitos que pertencem a cada tempo-ciclo de vida. Para compreender o tipo de trabalho a ser realizado pela escola com sujeitos que se encontram em determinado tempo-ciclo de vida, é preciso captar quem é esse sujeito. Por isso, o que fazer no Ciclo da Infância significa compreender quem é esse sujeito que se encontra no período característico da Infância, ou seja, “(...) é preciso, inicialmente, levantar o que é próprio de cada ciclo e que atitudes, procedimentos, conceitos, habilidades, destrezas serão construídos ao longo de cada um deles”. (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 67).

Durante a pesquisa de campo, também foi possível perceber a existência de vários espaços para a discussão das especificidades dos diferentes tempos de formação, evidenciando o movimento de educadores e gestores na busca de adequar a escola à realidade de cada tempo de formação.

Os discursos e as práticas dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação e de professores que estão no cotidiano das escolas mostram algumas tentativas de priorizar o sujeito da educação, dando centralidade a ele. Exemplos disso: reuniões que focalizam projetos específicos para a Educação de Jovens e Adultos, buscando entender melhor suas experiências de vida para a condução de ações educativas mais efetivas; Núcleo de Culturas e Saberes Juvenis,

avançando no conhecimento acerca do adolescente e do jovem, na busca de aproximações entre vida e escola; Cadernos que discutem a especificidade da Infância.

A fim de apreender as articulações promovidas na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no sentido de considerar as especificidades dos tempos-ciclos de vida, pretende-se descrever alguns apontamentos acerca dos Ciclos, dando-se ênfase aos Tempos de Infância, Tempos de Adolescência e Tempos de Jovens e Adultos em processo de escolarização. No entanto, algumas observações devem ser feitas antes dessa descrição.

O tratamento oferecido aos alunos dos Ciclos da Infância e da Pré-Adolescência é muito próximo, até por uma questão histórica da organização escolar brasileira, se considerarmos, entre outros elementos, o curso primário, o primeiro segmento do ensino fundamental e a formação generalista dos professores que atuam nesse segmento. No entanto, isso não significa que não houve modificação nas práticas escolares, ou tentativas de melhor perceber o sujeito da educação na sua especificidade. Mas, de certa forma, arrisca-se dizer, conforme análise corroborada pelos depoimentos dos professores-gestores, que os profissionais que atuam neste segmento sempre estiveram muito mais próximos de práticas que preconizavam um olhar mais atento ao sujeito.

Essa observação é importante porque ela justifica, em parte, a análise conjunta dos dois Ciclos (Infância e Pré-Adolescência), não porque sejam iguais, mas pela proximidade da prática cotidiana. Apreende-se disso que os sujeitos dos dois Ciclos são tratados como crianças, porque o são realmente. No entanto, o crescente desenvolvimento da criança a aproxima da adolescência, dando a essa fase uma condição intermediária (pré-adolescência). Mais uma vez, vale lembrar que a tentativa de compartimentar os tempos de vida é uma construção que não pode contrariar a própria lógica do desenvolvimento humano.

Para a Escola Plural, essa condição intermediária deve refletir-se na organização escolar para que as experiências sejam significativas às características de seus sujeitos.

Ao longo desse Ciclo e graças à aprendizagem específica e a outras experiências educativas, a criança vai ampliando o seu pensamento abstrato, possibilitando que ela comece a ser capaz de ver as coisas e ver-se a si mesmo a partir do ponto de vista dos outros. Essa possibilidade de descentrar-se, de sair de uma perspectiva egocêntrica, é condição prévia para o desenvolvimento de atitudes e comportamento cooperativo (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 68).

Apesar da Escola Plural atentar para essa condição intermediária, em vários momentos são apresentadas propostas conjuntas para o 1º e 2º Ciclo. O Caderno 3 da Escola Plural, “Uma Proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclo de Formação” (BELO HORIZONTE, 2002a) faz

justamente essa articulação entre os ciclos. No que se refere ao currículo, enfatiza a necessidade de alterar a lógica da precedência dos conteúdos para o nível de abrangência e profundidade, em virtude de considerar o tempo de vida do sujeito educativo. Basicamente, o que diferencia um ciclo do outro é o nível de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito e, portanto, a abrangência e a profundidade com que devem ser tratados os processos, conteúdos e competências.

Os dois primeiros ciclos (6 a 11/12 anos) constituem-se numa etapa fundamental do desenvolvimento sócio-cultural e de socialização, podendo solidificar uma formação básica que possibilite um desenvolvimento mais complexo, o que caracterizará a formação do Terceiro Ciclo (de 12 a 14 anos). (IDEM, p. 22).

Talvez por essas razões, sejam poucas as produções da Escola Plural acerca da especificidade do sujeito pré-adolescente, ressaltando muito mais a Infância e a Adolescência.

Arrisca-se que isto decorreria de dois motivos principais. No que se refere à dedicação às produções sobre a especificidade da Infância, isso se daria, principalmente, em virtude de buscar eliminar ou minimizar o rompimento da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Assim, a fim de garantir que a entrada na escola obrigatória não rompa com os processos vividos pela criança em sua condição de vida, a Escola Plural priorizou publicações informativas que subsidiassem as concepções, imagens e práticas dos profissionais da educação. Tais publicações não abrangem apenas análises teóricas de concepções da infância e de suas características sociais, cognitivas, psicológicas etc. Entre as publicações são encontrados relatos de experiências, práticas realizadas nas próprias escolas da rede, propostas pedagógicas, reflexões do cotidiano.

No que se refere à Adolescência, não é possível encontrar produção significativa na Proposta Escola Plural. No entanto, a pesquisa de campo apontou claramente não apenas a preocupação em conhecer mais o sujeito-adolescente, mas também o movimento interno para que isso se construa dentro das escolas.

Apesar dessas justificativas, sabe-se que elas não são suficientes para eliminar o mal-estar presente decorrente da estruturação e oferta irregular do 2º Ciclo (Pré-Adolescência) em algumas escolas, conforme explicitado a seguir.

A partir de 1995, a organização da escolarização por Ciclos de Formação remodelou a oferta educacional na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Como vimos expondo até o presente momento, uma das justificativas para essa reorganização seria um olhar mais atento para o sujeito da educação. No entanto, detectou-se que algumas escolas oferecem irregularmente o 2º

Ciclo, ou seja, de forma incompleta, quebrando a estrutura dos três anos de escolarização ininterruptos e contrariando a lógica dos Ciclos de Formação.

De acordo com informações obtidas durante a pesquisa de campo, isso ocorre em algumas escolas devido às articulações necessárias com a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Antes da implantação da Escola Plural havia escolas com seriação de 1ª a 4ª, de 1ª a 8ª e de 5ª a 8ª. De forma geral, nas escolas que tinham seriação de 1ª a 4ª, buscou-se a implantação dos dois primeiros Ciclos completos (Infância e Pré-Adolescência), incorporando as crianças de 6 anos e os alunos de 11 anos, que freqüentavam a 5ª série. Essa nova organização certamente demandaria proposta curricular diferente daquela que seria a 5ª série tradicional. Em escolas que tinham as antigas 5ª a 8ª séries, na maioria dos casos, optou-se por oferecer apenas o 3º Ciclo (Adolescência).

Entretanto, em algumas regiões houve escolas que ficaram com o 2º Ciclo quebrado: ora oferecendo apenas o último ano do 2º Ciclo, ora oferecendo os dois primeiros anos do 2º Ciclo. Entre os motivos para a permanência dessa interrupção e fragmentação do 2º Ciclo está a necessária relação com a rede estadual de ensino. Os casos da Escola Municipal Paulo Mendes Campos e da Escola Municipal Hélio Pelegrino exemplificam essa questão. Próxima à escola municipal existe uma escola estadual que oferece apenas o ensino de 1ª a 4ª série. Para respeitar o cadastro escolar, a escola municipal é obrigada a oferecer a 5ª série isolada. Há também escolas que, por falta de espaço, não conseguiram fechar o 2º Ciclo e exportam alunos para outra escola municipal que tem o 3º Ciclo e a 5ª série isolada.

O quadro a seguir exemplifica a oferta irregular do 2º Ciclo.

QUADRO 7: Atendimento Irregular do 2º Ciclo (Pré-Adolescência)

Turno/Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1º Turno	-	Final do 2º Ciclo (5ª série) – incompleto	Completo
2º Turno	Completo	Dois anos do 2º Ciclo - incompleto	-
Noturno			-

Fonte: Belo Horizonte, 2000b.

Apesar dessa contradição, algumas escolas buscam repensar o trabalho pedagógico com o 2º Ciclo incompleto. O relato da Escola Municipal Paulo Mendes Campos mostra que o coletivo de profissionais iniciou um processo de reflexão sobre a questão, buscando construir práticas pedagógicas mais próximas desses sujeitos. Essas tentativas e as suas principais preocupações vêm especificadas no destaque:

Como é que o aluno aprende? Como podemos favorecer o aprendizado de habilidades e/ou competências (...)? Como transformar a aprendizagem escolar num processo ativo para o aluno? Onde ele constrói, modifica, amplia seus esquemas de conhecimentos em relação a vários conteúdos escolares, atribuindo-lhes sentido para, de fato, aprendê-los? Como vivenciar o processo ensino/aprendizagem como processo de reconstrução viva da cultura e fazer da escola espaço educativo carregado de sentido e significado reais? Como resignificar as disciplinas acadêmicas para que elas deixem de ter um fim em si mesmas e passem a ser instrumentos de desenvolvimento – ferramentas culturais? (BELO HORIZONTE, 2001a).

Feitas essas observações, pretende-se trazer alguns aspectos centrais a respeito das características de cada tempo de vida, tempos esses que têm mexido com os tempos da escola, menos por seu caráter instrumental do que pelos valores e concepções que desencadeiam na ação educativa.

Além dos *Tempos da Infância* e *Tempos da Adolescência* serão expostos alguns elementos que definem os *Tempos do Jovem e do Adulto em processo de escolarização*. Apesar de não ser um tempo exposto na organização da escolarização da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, conforme apresentada anteriormente (Quadro 6), o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos mostrou grande relevância, perceptível na análise documental, nas publicações produzidas e nas entrevistas com os professores-gestores.

3.1. Tempos da Infância

O Primeiro Ciclo, tempo relativo à infância, é, pois, um período da vida humana que possui especificidades e uma identidade própria, e que é, essencialmente, como as demais fases da vida humana, um tempo que necessita ser vivido na sua totalidade (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 28).

Não é intenção desse estudo aprofundar as questões de desenvolvimento e aprendizagem referentes à Infância, defendidas pela Proposta, nem mesmo pelos autores que a embasam

teoricamente. Apesar disso, arrisca-se uma síntese das principais concepções da Proposta relativas à Infância, fazendo suas relações com autores que sustentam essa concepção, de forma direta ou indireta. Pelas justificativas apontadas anteriormente, muito do que será exposto a respeito da Infância, na Proposta, refere-se especificamente ao 1º Ciclo.

Serão ainda enfatizados alguns princípios que norteiam o trabalho no Ciclo, selecionando-se aqueles mais articulados à questão da organização escolar.

Os documentos da Escola Plural sempre enfatizam que as diretrizes e propostas apresentadas devem ser apenas o início da reflexão pela equipe de educadores das escolas e não vistas como modelos prontos e acabados, isto porque, para a Escola Plural, “(...) uma proposta capaz de assegurar um processo educativo de qualidade deve ser gestada pelos profissionais da educação que se encontram exatamente envolvidos com o cotidiano da sala de aula”. (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 9).

Na Escola Plural, o Ciclo da Infância, compreende os alunos que estão na faixa de idade de 6 a 8-9 anos. No entanto, cabe destacar a estreita articulação entre a Educação Infantil e o Ciclo da Infância do Ensino Fundamental. É preciso levar a cabo o pressuposto de que os tempos da escola sejam organizados a partir dos tempos da vida. E isto significa que a entrada no Ensino Fundamental não deve romper com os processos formativos iniciados na Educação Infantil e, por sua vez, não devem ser rompidos quando a criança estiver no 2º Ciclo.

O processo de conhecimento da criança é um processo contínuo que se constitui em função do ser biológico e social que ela é. É um processo dinâmico, resultante da evolução do indivíduo enquanto membro da espécie humana e de sua interação com o meio no qual se insere. Este processo direcional se efetiva pelo confronto contínuo da criança com os elementos e as pessoas que constituem os ambientes em que ela vive e as instituições às quais pertence (LIMA, 1999, p. 15).

Como já foi citado, a Proposta Escola Plural não constrói novos ciclos/tempos de vida. Ela chama atenção para a existência dos mesmos e para a necessidade de considerá-los na montagem da organização do sistema de ensino. Esse novo olhar para o sujeito da educação recebe sobremaneira a contribuição de autores como Wallon e Vigotski. Estes autores dão à Escola Plural o embasamento teórico necessário para compreender a importância de melhor perceber as características da criança, para então desenvolver propostas pedagógicas e metodológicas condizentes com suas necessidades e potencialidades.

De acordo com a Proposta Escola Plural,

Para Wallon, o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as habilidades de que dispõe, ao mesmo tempo é dele que retira os recursos para a sua ação e esse desenvolvimento da criança vai exigindo recursos cada vez mais sofisticados de técnicas e conhecimento de sua cultura (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 18).

De acordo com Wallon (1980), “o meio social é complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras.” (p. 164). Mais adiante, complementa:

(...) a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência donde a escolha pessoal não está ausente (p. 165).

No que se refere à contribuição de Vigotski, a Proposta ressalta:

Para esse teórico, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações do indivíduo com o meio num processo histórico. Ou seja, é imerso na trama das relações sociais que o indivíduo vai se constituindo, através da carga de valores, conceitos, preconceitos e teorias constantemente reelaborados e internalizados (BELO HORIZONTE 1999a, p. 13).

Assim, não é possível ignorar os conhecimentos que as crianças trazem quando entram na escola, já que elas, desde o nascimento, estão expostas continuamente aos processos de aprendizado e desenvolvimento, processos intimamente relacionados.

Vigotski (2003) explica que os educadores têm papel fundamental na consolidação do desenvolvimento de seus educandos na medida em que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (p. 117) Por isso, para ele, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é essencial. É preciso saber o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, as funções já amadurecidas nela. Mas é também necessário identificar os processos que estão em fase de maturação e lançar mão de estratégias para agir prospectivamente no desenvolvimento da criança.

Esses autores destacam a importância do meio para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Para este estudo, estamos compreendendo o meio essencialmente como a organização dos tempos educativos. Estes influenciam sobremaneira as relações e as interações dos sujeitos.

Infelizmente, o que se tem visto no início da escolarização é a atenção desmesurada dada à alfabetização, como processo puramente mecânico, em detrimento de ações que, congregadas, ampliam a capacidade simbólica e representativa da criança, entre elas, a capacidade de leitura e escrita.

A função socializadora da escola deve ser concretizada de modo que dê o direito à criança de aprender, sim, a ler e a escrever, sobretudo como ações que visam à socialização da diversidade cultural (a leitura e a escrita são construções culturais) e, portanto, do conhecimento historicamente produzido.

O tempo da infância: tempo de brincar de roda, de aprender regras, de respeitar o outro, de esperar a vez, de chorar, porque muitas vezes a dor de crescer se sobrepõe ao prazer, de ensaiar o coral, de ouvir histórias, de comer cachorro-quente na festa da escola, de descobrir as letras e o nome da gente escrito no papel, de colorir, de desenhar (...) Tempo de viver a vida onde a vida for: em casa, na rua e, sobretudo, na escola, local que, a cada dia, vem se constituindo, para grande parte das nossas crianças, como o único espaço de viver tudo isso com outras crianças, sejam elas da mesma idade de formação ou de idades variadas. (BELO HORIZONTE, 1999a, p. 13)

Tendo como premissa a socialização da diversidade cultural, todo e qualquer aprendizado deve vir associado aos conhecimentos que o próprio sujeito traz de sua realidade social e cultural, bem como de seu contexto temporal, ou seja, de seu tempo de vida. Isso, muitas vezes, tem ficado de fora na montagem das ações didático-pedagógicas.

(...) é preciso que os profissionais que atuam no Primeiro Ciclo pesquisem que aspectos socioculturais da realidade são fortes em significação para aquelas idades e organizem intervenções que os privilegiem e possibilitem interações. Sem dúvida, se estamos falando do ciclo da infância é preciso destacar a importância da brincadeira, do jogo, do folclore como aspectos privilegiados a serem considerados na ação educativa (IDEM, p. 23-24).

Entre as orientações metodológicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ciclo da Infância estão: compreender a criança na sua especificidade, levando-a a perceber-se como sujeito de direitos; realizar intervenções no processo formativo da criança, possibilitando vivências e experiências significativas ao seu desenvolvimento; criar espaços, tempos e possibilidades de intervenções que incidam positivamente no avanço da criança; entender a escola e as aprendizagens escolares como parte do conhecimento historicamente produzido e, por isso, constituindo-se em meios de expansão dos conhecimentos das crianças; conceber a

avaliação como processual, contínua e diagnóstica, utilizando-a como instrumento que auxilie no processo de construção de conhecimentos. (BELO HORIZONTE, 1999a)

A experiência da Escola Municipal Professor Hilton Rocha é um exemplo de que a escola pode aproximar-se das especificidades dos sujeitos da educação. Nesta escola, os tempos dos alunos compreendem ações para a construção das bases alfabética e matemática, momentos de brincadeiras, jogos, literatura, artes, trabalho com o corpo, entre outros. O Projeto Político-Pedagógico da escola reforça essa atenção:

Acreditamos que a escola constitui-se em espaço importante de vivência fundamental para a formação do sujeito. Constitui-se, também, em um dos espaços responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, envolvendo as várias dimensões do ser humano (...) nos preocupamos em conhecer nossos alunos e tratamos o conhecimento de maneira dinâmica e significativa, ou seja, relacionando-o com a vida e com os outros conhecimentos (BELO HORIZONTE, 2002c, p. 9-12).

Em virtude dessa concepção, a escola, no que se refere especificamente ao trabalho com a leitura e a escrita, desenvolve ações com músicas, poesias, parlendas e diferentes tipos de textos, buscando mostrar à criança o funcionamento do sistema de escrita, articulado à vida e não apenas a uma ação escolar. Quanto ao trabalho com artes, a escola procura desenvolver a estética das crianças mediante ações pedagógicas com desenho, pintura, dobradura, recitais de poesia, dramatizações, danças, entre outros.

A escola cita algumas formas específicas para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico: projetos de trabalho, resolução de problemas, pesquisa, observação, registros, jogos e brincadeiras, debates, vivências culturais.

3.2. Tempos da Adolescência

O estudo do sujeito adolescente ou do sujeito jovem não é um tema com centralidade na atualidade. Isso também pode ser considerado um dos fatores que impedem a escola de avançar no olhar mais apurado aos sujeitos da prática educativa. Aliás, os estigmas e os preconceitos em relação aos alunos adolescentes e jovens são muito mais fortes e presentes do que tentativas de reconhecê-los como sujeitos com determinadas especificidades socioculturais.

De acordo com Spósito (2001), houve uma lacuna muito grande de estudos nessa área a partir dos anos de 1960, sendo aos poucos retomada, a partir dos anos de 1980/90. A autora ressalta que

(...) ao se tratar dos processos reais que constroem a escola ou que permitem a constituição de sujeitos (...) é preciso incorporar novas categorias de análise, tais como as relações de gênero, as etnias, o tema das gerações, entre outras. Torna-se necessário admitir a diversidade, as diferentes orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços que gestam práticas. Enfim, é preciso ousar conhecer tanto a escola como os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural (...) Reter, para fins de produção de conhecimento e de intervenção na escola, esta última referência – ser jovem – traduz, simultaneamente, um desafio e um caminho importante a ser trilhado (p. 97-98).

A adolescência não é uma fase natural, é uma construção histórica da humanidade, construída sob condições socioculturais específicas. Expor esse posicionamento na atualidade não é algo muito tranquilo, tendo em vista que existem correntes de pensamento, principalmente na área da psicologia, que vêem a adolescência como uma fase natural.

De acordo com Ozella (2003), é possível dizer que a adolescência pode ser vista a partir de quatro perspectivas: como etapa, como processo, como inerente, como resultado de uma construção social. Compreendendo a adolescência como etapa e como inerente ao ser humano, adota-se a visão positivista e liberal de sujeito, ao passo que assumindo a adolescência como processo e como resultado de uma construção social, concepção adotada nesta tese, defende-se uma visão sócio-histórica de sujeito. O autor acredita que é preciso superar as visões naturalizantes da adolescência e entendê-la a partir das necessidades sociais.

Tentativas de fugir dessa naturalização e patologização da adolescência e da juventude são evidenciadas em estudos como os de Dayrell (2001). O autor, em tom provocativo, questiona: “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?” (p. 139)

E na continuidade, constata:

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo.

A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal (p. 139).

Na Escola Plural, o Ciclo da Adolescência compreende os alunos que estão na faixa de idade de 12 a 15 anos.

De acordo com a Proposta Escola Plural, a adolescência é compreendida como fase que é resultado de processos históricos e sociais e que, por isso, não pode ser entendida como detentora de características universais, isto é, válidas por todas as épocas e todas as sociedades. Essa concepção vai ao encontro da compreensão de tempo defendida por esse estudo: o tempo e sua constituição sócio-histórica e cultural.

Essa concepção de adolescência, portanto, está vinculada à:

- compreensão da transformação corporal e seus reflexos na vida do jovem;
- evolução do desenvolvimento cognitivo, que permite a ampliação das possibilidades intelectuais;
- construção da identidade;
- modificação da socialização, com o rompimento das demarcações familiares e a busca da amplitude de novas relações na humanidade (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 135).

Isto significa compreender a adolescência sob três dimensões: dimensão sociocultural, dimensão afetivo-emocional, dimensão corporal e dimensão cognitiva.

A dimensão sociocultural contempla:

- a continuidade da ampliação dos espaços educativos, para além da família;
- a transgressão e a demanda de construção coletiva das regras de convivência;
- maior autonomia nas relações e no desempenho de suas atividades;
- a preocupação com o mundo do trabalho;
- a ampliação da visão de mundo, onde estão presentes as questões de gênero, raça, origem e possibilidades sociais;
- o exercício da cidadania (IDEM, p. 136).

A dimensão afetivo-emocional contempla:

- a busca da convivência para além do âmbito familiar;
- a ampliação de sua visão das relações afetivas, familiares;
- a vivência ou possibilidade de vivência de relações afetivas e sexuais;
- desenvolvimento de sua sexualidade e a necessidade de se informar e dialogar sobre;
- a construção de identidades, valores, costumes, num movimento de rompimento com a infância e a constituição da adultez;
- construção de sua autonomia (IDEM, p. 137).

A dimensão corporal abrange:

- um corpo em crescimento, demandando adaptações e uma nova identidade corporal;
- a sexualidade em desenvolvimento, colocando em movimento sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados;
- a busca de espaços para o exercício do corpo, da competição e do lazer (IDEM, p. 137).

A dimensão cognitiva abrange:

- ampliação das formas de raciocínio para além dos dados do real, formulando hipóteses e emitindo opiniões;
- organização e representação de suas observações e opiniões, expressando-as de diversas maneiras, de forma clara e concisa;
- desenvolvimento da capacidade de abstração, análise e síntese, avançando em direção ao raciocínio formal (IDEM, p. 138).

Quando foram traçadas considerações sobre o Tempo da Infância, pôde-se perceber que os processos que tomam o sujeito como ponto de partida, ou seja, na vivência plena de sua infância, fazem parte muito mais da realidade de professores que atuam com este Ciclo. A própria formação dos professores que atuam com essas crianças aproxima-se mais dos sujeitos que serão alvo de sua atuação.

Distante dessa realidade, quando se pergunta a um professor que atua no 3º Ciclo (Adolescência) ou no 2º segmento do Ensino Fundamental sobre a sua prática docente, dificilmente seu foco recairá sobre os sujeitos da ação pedagógica. “Você é professor de quê?”, dando ênfase às disciplinas referentes às diferentes áreas do conhecimento. Dificilmente se pergunta: “Com qual faixa etária você trabalha?”.

Isso mostra, mais uma vez, como os rígidos tempos escolares, ao longo da história, cristalizaram nossas formações, ações e práticas.

Tempos escolares e tempos de formação de alunos e professores, eis uma relação nem sempre levada em consideração. As licenciaturas que habilitam os professores para atuarem no Ensino Fundamental e Ensino Médio nem sempre contemplam as especificidades dos sujeitos educativos. Em face dessa realidade, os conhecimentos relativos às áreas específicas de atuação do professor ganham centralidade, deixando à margem os sujeitos com os quais se trabalha.

Não é sem razão a incongruência existente nos processos formativos. Professores não entendem por que seus alunos não aprendem, talvez porque não entendem seus alunos como uma totalidade que supera um ser em cognição.

Durante a pesquisa de campo, a participação em reunião que envolvia professores de diferentes áreas do conhecimento e que atuavam com adolescentes, ilustrou bem essa questão. Alguns professores relataram que passaram a entender mais seus alunos, suas características e necessidades de formação, quando se dispuseram a, minimamente, conhecer essa outra realidade. Em geral, há preconceito com a cultura do adolescente, com a cultural juvenil, principalmente, dos sujeitos das classes populares. Além disso, a cultura juvenil de hoje, não é a mesma vivenciada pelos professores de décadas atrás. Superar as barreiras do tempo tem sido grande desafio que, infelizmente, apenas alguns professores se dispõem a enfrentar.

Outro exemplo de destaque que atesta as tentativas de buscar o olhar mais apurado ao sujeito adolescente é a própria existência do Núcleo de Culturas e Saberes Juvenis, parte da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os profissionais que trabalham nesse Núcleo são todos professores da rede, com formações e trajetórias diferenciadas que, no momento da pesquisa, desenvolviam funções gestoras. O trabalho está focalizado no 3º Ciclo (Adolescência) e 4º Ciclo (Juventude/Ensino Médio). Por que se agrupou o 3º Ciclo com o Ensino Médio? O entendimento é que os sujeitos dos dois segmentos são muito próximos, e não fazia sentido pensar esses sujeitos separadamente, tanto em termos de professor como em termos de alunos.

Para os gestores do Núcleo, tem sido um desafio trabalhar com esse novo olhar sobre o sujeito, já que os professores que trabalham nesses níveis geralmente têm uma visão tradicional de cultura escolar, mais cientificista e conteudista. Ainda que não se possa generalizar, são profissionais de disciplinas que trabalham em lógicas extremamente individualistas e que dificilmente aceitam trabalhar coletivamente. A proposta de ressignificação curricular, de incorporação de processos formativos e culturais ao currículo, sofreu inúmeras resistências.

O relato da Escola Municipal Paulo Mendes Campos mostra algumas alternativas para a atuação mais significativa do professor do 3º Ciclo. A escola investiu em processos formativos que viabilizassem espaços de discussão a partir temas como: currículo, cultura e conhecimento escolar; avaliação escolar; especificidade do 3º Ciclo; trabalho coletivo; concepções da Escola Plural. Também investiu nos encontros coletivos dos professores e no preenchimento coletivo das fichas de avaliação dos alunos, exercício que reforça a necessidade de analisar o desenvolvimento integral dos educandos. (VALADARES, GOMES e MOURA, 1998)

Durante a pesquisa de campo, verificou-se que a discussão curricular, apesar de produtiva, tem sido morosa. De modo geral, porque os profissionais não têm formação que os impulse a um processo de discussão mais produtivo e ampliado de currículo e a opção da Secretaria, em termos políticos, foi de não centralizar a discussão. Por outro lado, porque há uma cobrança social muito grande, principalmente, sobre o Ensino Médio, no que se refere à preparação para o vestibular. Daí a manutenção de práticas curriculares mais tradicionais e conteudistas.

É preciso haver discussão real sobre o currículo do Ensino Médio, buscando conexão entre as culturas escolares historicamente validadas pela sociedade e as culturas juvenis atuais. Isso não pode ser feito sem mexer na organização do trabalho pedagógico, na organização do tempo pedagógico, na organização docente. Conforme relatos dos envolvidos com essas culturas juvenis na referida rede, é preciso tornar essa organização flexível para dar conta da própria flexibilidade da cultura juvenil.

3.3. Tempos de Jovens e Adultos em Processo de Escolarização

(...) consideramos a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito. A Educação de Jovens e Adultos não deve ser compreendida como um apêndice ou estrutura marginal ao sistema regular de ensino. Ela é integrante da Educação Básica, constituindo uma modalidade específica da mesma, em suas etapas fundamental e média. (BELO HORIZONTE, 2000a, p. 26)

A motivação em fazer referência a esses sujeitos e seus tempos de vida é justamente porque, de modo geral, são sujeitos que não tiveram condições e oportunidades específicas de vivenciar o direito à educação. Não são jovens e adultos quaisquer, são sujeitos que foram excluídos de seus processos formativos e, portanto, de vivenciar tempos escolares em tempos-ciclos de vida anteriores.

Em função disso, restringir esse direito ao simples ato de freqüentar a escola agrava ainda mais os processos de exclusão a que se submeteram. “A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. (ARROYO, 2005, p. 21) Sujeitos que possuem

trajetórias de vida específicas, que possuem histórias, com experiências e valores que se relacionam à sua condição familiar, social, cultural, racial e econômica.

Por isso, muitas vezes, os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos acabam aproximando-se muito mais pelas suas condições de vida do que propriamente pela questão cronológica.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é então, um processo educacional especificamente pensado para um parcela da população que não se define, tão somente, pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta mas, por características socioculturais que tornam estas pessoas demandatárias de uma proposta político-pedagógica diferenciada, pessoas marcadas (BELO HORIZONTE, 2000a, p. 26-27)

Essa idéia de que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser pensada especificamente pela questão da idade cronológica, decorre, em grande medida, de não podermos pensar na vida adulta como categoria puramente abstrata: Quais adultos? Em quais contextos? Pertencentes a quais culturas? Escolarizados ou não? Ricos ou pobres? Das grandes metrópoles ou de pequenas cidades?

Ao relatar uma experiência de Educação de Adultos, levando-se em consideração os Ciclos de Vida Humanos, Oliveira (2004) destaca justamente que a

(...) psicologia do adulto nos conduziu a trabalhar não com a categoria abstrata “adulto”, mas a focalizar um grupo cultural específico: os adultos trabalhadores que frequentam cursos supletivos. Em termos de uma caracterização geral, esses sujeitos adultos são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração. (p. 218)

A esses sujeitos é preciso muito mais do que acesso à educação; é preciso conhecer quem são eles, quais foram suas trajetórias históricas, como categoria e como indivíduos. Ao fazer isso, difícil será manter a mesma concepção de escola que, em outros tempos, excluiu esse sujeito.

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a Educação de Jovens e Adultos passou por grande processo de expansão ao longo dos anos de 1990, fruto da associação aos movimentos populares que emergiram com o crescente processo de redemocratização do país, mais especificamente da educação brasileira. (BELO HORIZONTE, 2000a)

Apesar das aproximações da Educação de Jovens e Adultos com o ensino noturno, da diversidade dos jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino, da diferença de

organização curricular e temporal dos projetos pedagógicos, o fato é que ainda necessitamos de um tipo de educação que considere a especificidade desses sujeitos. Cada rede de ensino deve mapear esses sujeitos e apreender suas características para melhor atendê-los.

O relato de uma escola municipal que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos mostra a necessária adequação do projeto pedagógico, contemplando a própria reorganização temporal da escola.

(...) nos organizamos em dois segmentos sendo um de alfabetismo e outro de aprofundamento. Através dos segmentos acreditamos que o aluno pode construir seu próprio tempo. Dentro de cada segmento o aluno pode ir e vir em todas as turmas e em todas as atividades de acordo com a sua necessidade e/ou intervenção dos professores, podendo até mesmo concluir um segmento em um único ano letivo. Em alguns momentos, ocorrem projetos que envolvem os dois segmentos e, ainda, agrupamentos por idade, gênero e interesses. Com esta flexibilidade na enturmação, o número de professores em uma sala também pode ser alterado função do trabalho. Dentro dessa perspectiva, articulamos projetos que valorizem a corporeidade, o lúdico e as várias formas de expressão cultural. Promovemos festas, exposições, debates, torneios esportivos; propomos atividades coletivas motivando os educandos a frequentá-las, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades (BELO HORIZONTE, 2000d).

Finalizando a presente exposição, cabe sintetizar algumas idéias que auxiliem no desencadeamento de ações e propostas político-pedagógicas mais próximas dos sujeitos, considerando, acima de tudo, o próprio histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em primeiro lugar, é necessário ter uma visão realista dos jovens e adultos que atualmente frequentam as nossas escolas; daí a importância de conhecer suas trajetórias de vida, como sujeitos individuais e como sujeitos que fizeram e fazem parte de uma categoria socialmente excluída. Segundo, é preciso aproveitar o fato de que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos constituiu-se de movimentos populares ou muito próximas a eles, aproveitando-se dos saberes e culturas populares para o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e construindo inovações teórico-práticas. Não é preciso mudar essas práticas e renunciar às inovações em nome de formalismos e institucionalizações. É o direito à educação que deve ser formalizado e institucionalizado e não as práticas pedagógicas. (ARROYO, 2005)

Tempos dos sujeitos, sejam eles tempos de infância, de adolescência, de juventude, de adultos ou de idosos, são todos tempos construídos e reconstruídos na elaboração de práticas e valores imersos em culturas específicas. As práticas e valores educacionais são também práticas culturais. O que vimos defendendo neste estudo é justamente que a organização escolar e,

sobretudo, os tempos escolares considerem os tempos dos sujeitos. Não é preciso que a escola se descaracterize para efetuar essa aproximação. A história mostrou que já fizemos essa aproximação e continuamos a fazer, embora com maior ou menor centralidade, a depender dos objetivos centrais que definimos para a prática educativa. A definição do que esperamos da escola para a efetivação dos sujeitos que queremos é reflexão essencial que merece a nossa atenção. Verificar como os tempos da escola são construídos para dar conta de nossos intentos é uma forma de dar continuidade à nossa análise.

TEMPOS E CONSTRUÇÕES PLURAIS

- ou -

Das alternativas e possibilidades de novos tempos escolares

*A vida só é possível reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada. (...)
Só - no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só - na treva, fico: recebida e dada.
Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada.*

(Cecília Meireles)

Educação, escola, alunos e professores, todos construções sociais que, em cada tempo se manifestam de formas diferenciadas e ganham novas posições na dinâmica escolar.

É certo que mudar a dinâmica escolar não é tão fácil, bastando apenas trocar de lugar as peças deste imenso quebra-cabeça. Não é justo esquecer a história e negar todos os caminhos percorridos pela instituição escolar. Mas a tentação de mantê-la presa ao “assim sempre foi, assim sempre será”, tem convencido muitos a adiar o percurso de novos rumos, de novas direções.

A escola já se desgastou muito pelos descuidos, descasos, injustiças e imprudências. Apesar de tudo, ainda se mantém. Não se pode dizer que está intacta, mas há o peso de uma função social cada vez maior. Pode não estar cumprindo, mas certamente estão cobrando dela o exercício de sua função.

Desejar que a escola mude estruturalmente e de forma radical não significa, necessariamente, que alterará sua função. Não é por imposições que se altera uma edificação de séculos. A organização escolar está repleta de materiais que foram sendo cristalizados com o

tempo. São valores e concepções que passaram a fazer parte dela. E muitos acreditam mesmo que estes são intrínsecos a ela.

Por isso a modificação da escola não se faz por meio de decretos, teses e teorias. Todos esses são elementos que podem sentenciar, impulsionar e propor alterações. No entanto, a escola não é organização tão aparente, previsível e controlável.

A cultura organizacional da escola tem sido cada vez mais alvo de estudos, mas ainda não foram suficientes para se compreender e se mensurar todos os fatores que interferem na sua dinâmica. Cada pessoa que compõe a organização escolar carrega-a de valores, oferece-lhe imagens, habita-a de expectativas.

Por isso, ao pensar no tempo da escola, necessariamente é preciso pensar nos tempos dos sujeitos que a compõem, que dela participam, que nela se envolvem e que dela requerem determinados objetivos.

Qualquer pessoa que passou pela escola produziu alterações em sua estrutura, direta ou indiretamente, objetiva ou subjetivamente, na prática ou na teoria. A própria história de quem não passou pela escola produziu efeitos sobre ela. Portanto não é apenas a escola que pode deixar suas marcas nos indivíduos. Desde o início deste estudo estamos defendendo as possibilidades de construções e alternativas temporais, ações estas consolidadas no âmbito da própria ação humana.

Acredita-se que a escola vive hoje um tempo de pensar melhor nos tempos de seus sujeitos, dando-lhes maior centralidade e relevância. Não é possível defender que para isso a escola rompa com todas as suas fundações. Não se pretende negar o transcurso histórico das instituições sociais. Ninguém constrói nada sem uma base, ainda que se queira substituí-la.

O problema é que muitas vezes se tem negado a história. É preciso compreender as bases sobre as quais a escola de hoje está montada. Sem isso é impossível compreender por que se organiza desta ou daquela forma; sem isso é impossível projetar possibilidades e alternativas viáveis não para a escola de amanhã, mas para a escola de hoje.

Não estamos defendendo que a escola deva mudar apenas para fazer cumprir o lema “para novos tempos, novas escolas”. Cada escola, ao projetar suas opções em função de seus objetivos, constrói suas alternativas temporais. Isto significa que a escola, ao definir como prioridade o respeito ao tempo de seus sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos), constrói seus próprios meios para atingir seus fins.

Gostaríamos que os tempos escolares que seguem realmente fossem norteados pelos tempos de vida dos sujeitos. No entanto, nossa análise mostra apenas algumas tentativas de aproximações entre esses tempos, buscando adequar a materialidade educativa à vida dos sujeitos. São esses os tempos reais; são esses os tempos que começam a emergir e a sugerir novas construções temporais para as escolas.

1. Mapeando os Tempos da Escola Brasileira

O educando inicia seu processo de escolarização; por certo período de tempo estará diante de uma organização que determina a utilização do espaço físico, o trabalho pedagógico, a constituição/construção/transmissão dos saberes/conteúdos escolares, a relação entre os sujeitos da prática educativa, entre outros elementos.

Existem algumas estruturas temporais, como vimos nos itens anteriores deste estudo, que vêm de longa data. Algumas destas estruturas são reforçadas ou mesmo impelidas pela legislação educacional; outras, com ou sem embasamento legal, se perpetuam por meio de práticas cotidianas realizadas nas instituições escolares; outras ainda vão justamente na contramão dos preceitos legais, promovendo transgressões nas práticas educativas de educadores que acreditam em outras estruturas temporais, diferentes daquelas existentes.

Nossa intenção é primeiramente apontar o que a legislação educacional brasileira determina em termos de organização temporal da escola⁴⁶. A partir daí, será possível utilizar a experiência da Escola Plural como referência para a análise de possibilidades e alternativas temporais realizadas no âmbito das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, trouxe algumas referências a respeito da organização temporal da escola. Destacam-se as seguintes:

- Organização de calendário escolar, de 800 horas anuais e 200 dias letivos, considerando-se as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas (Art. 23, § 2º; Art. 24, inciso I);

⁴⁶ Não estão sendo expostas aquelas referências relativas aos Tempos de Escola e aos Tempos de Formação, já descritas nos itens anteriores deste estudo. As referências que seguem tratam essencialmente da Educação Básica, incluindo a formação docente.

- Jornada escolar do Ensino Fundamental com no mínimo quatro horas diárias, deixando a cargo dos sistemas de ensino sua progressiva ampliação para período de tempo integral (Art. 34, caput e § 2º);
- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (Art. 4º, inciso VI);
- Responsabilidade dos estabelecimentos de ensino pelo cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas pelas normas comuns e as de seu sistema de ensino (Art.12, inciso III);
- Organização de classes/turmas com alunos de séries distintas ou com níveis próximos de aproveitamento para ensino de determinados componentes curriculares (Art. 24, inciso IV);
- Aceleração de estudos e avanço em cursos ou séries (Art. 24, inciso V, itens b e c);
- Frequência escolar mínima de 75% das horas letivas, ficando o seu controle a cargo das escolas (Art. 24, inciso VI).
- Os sistemas de ensino devem assegurar, a partir de seus respectivos estatutos e planos de carreira do magistério, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Artigo 67, inciso V);
- Cabe aos docentes, dentre outras atribuições, cumprir suas funções nos dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Art. 13, inciso V);

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001⁴⁷, também aponta algumas diretrizes e objetivos a serem perseguidos pelas redes de ensino. Destacam-se:

- Na Educação Infantil, adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos;
- No Ensino Fundamental, ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, garantindo, às crianças provenientes de baixa renda, um mínimo de duas refeições diárias, apoio às tarefas escolares e a prática de atividades esportivas e artísticas;
- Regularizar o fluxo escolar, no Ensino Fundamental, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem;

⁴⁷ Estão sendo contemplados os itens referentes a: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação dos Professores e Valorização do Magistério.

- Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, associando as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
- Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar;
- Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda;
- Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e promover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta;
- No Ensino Médio, adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham;
- Efetivar jornada de trabalho docente organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho do professor de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar;
- Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas;

Os aspectos descritos determinam a organização dos saberes escolares e a forma como serão trabalhados, ou seja, dão o direcionamento ao trabalho pedagógico cotidiano da escola.

Assim, o aluno do Ensino Fundamental, por exemplo, deve ir à escola e nela permanecer por, no mínimo, 200 dias letivos, tendo pelo menos quatro horas por dia de trabalho pedagógico efetivo, garantindo-se que sua frequência seja de 75%. Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: Como cada sistema de ensino, cada rede de ensino ou cada escola organiza seu trabalho pedagógico durante esse tempo? São esses os únicos tempos que delimitam as práticas pedagógicas e o fazer docente? Que outros tempos surgem e são construídos pelas instituições escolares para que seus objetivos educacionais sejam cumpridos? Questões como essas conduzirão as próximas discussões realizadas por este estudo.

2. Construindo Escolas e Tempos Plurais

Na análise da Proposta Escola Plural e, a partir disso, na análise de algumas experiências realizadas no âmbito das escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, identificou-se que a escola, na figura de seus sujeitos, é agente do sistema de ensino. Apesar de estarmos considerando as relações intrínsecas entre a construção da política pública, no âmbito macro, e as construções escolares, no âmbito micro, deseja-se ressaltar, como o fizemos no início deste estudo, que é na escola que as relações se estabelecem, que as políticas se consolidam. É, portanto, na escola que os tempos materializam e são materializados, condicionam e são condicionados. Isto ocorre pelo movimento multidirecional de políticas que são implementadas e de ações que emergem no cotidiano escolar por intermédio de seus educadores e educandos.

Ao longo do presente estudo, buscou-se explicitar a concepção de tempos escolares. Aos poucos, a realidade analisada foi sendo desvendada, sendo possível verificar a concepção de tempos escolares da própria Escola Plural. A pesquisa de campo possibilitou apreender não apenas a abrangência dessa concepção, mas também a consolidação de algumas experiências e propostas que colocam em ação as concepções expressas nos documentos e nos discursos analisados.

Como o estudo passará a fazer maiores referências às experiências concretizadas no âmbito da Proposta Escola Plural, cabe destacar alguns apontamentos. Ao tomarmos a Escola Plural como referência para a análise dos tempos escolares, não estamos creditando a ela vitórias e sucessos na consecução de seus objetivos, até porque nossa análise não aprofunda questões que poderiam levar a conclusões como esta e nem é esse o foco de análise. Nossa análise está focalizando os tempos escolares e, neste item, pretende destacar as possibilidades e alternativas temporais que emergem e podem emergir no cotidiano das práticas educativas. Levando-se em consideração a experiência de algumas escolas municipais que, no contexto da Proposta Escola Plural, construíram algumas alternativas temporais, procuramos realizar reflexões e discussões, mostrando a abrangência dos tempos escolares e incitando novas construções. Em virtude dos objetivos de nosso estudo, não recorreremos a análises relativas à efetivação dos tempos escolares emergentes, isto é, que atestem que as construções temporais descritas são as mais viáveis, efetivas e certamente conduzem, por exemplo, à melhoria do desempenho escolar do aluno. Deve-se aqui atentar para os limites de nossa análise. Porém, acreditamos que ampliar a própria

concepção de tempos escolares pode impulsionar outros estudos a realizar aprofundamentos de análises como aquelas⁴⁸.

Assim, para esta parte do estudo, importa mostrar a abrangência das possibilidades e alternativas criadas e desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino e, mais especificamente, de escolas municipais, sem que isso signifique a apreensão da totalidade das experiências existentes. Importa mostrar a ampliação da noção de tempo escolar, o papel dos sujeitos na consolidação dessas propostas e a ampliação da função da instituição escolar na criação de seus próprios tempos.

As articulações entre as propostas e possibilidades de organização do tempo escolar trazidas pela Escola Plural e as práticas construídas pelos coletivos de profissionais e de escolas merecem atenção especial, pois são essas articulações que justamente viabilizam o olhar mais apurado sobre as conseqüências de uma política que se propõe inovadora e de um cotidiano escolar que pode ou não se consolidar como tal.

O destaque fornecido a possibilidades e alternativas plurais de organização do tempo escolar indica a contraposição que o estudo faz a determinadas lógicas de organização temporal, principalmente por se pautarem em critérios de disciplina, fragmentação, padronização, ajustamentos e modelos predefinidos, isto é, lógicas rígidas, inflexíveis e fechadas. No entanto, essa contraposição não é ao acaso. Ela significa a busca de outros critérios que dêem ao sujeito da prática educativa peso maior, não apenas como mero receptor, mas, sobretudo, de interlocutor e de eixo central do processo educativo.

A explicitação das lógicas rígidas de organização do tempo escolar não segue as mesmas regras da explicitação de lógicas alternativas. O próprio caráter de racionalização que as lógicas rígidas carregam tornam sua exposição mais objetiva e compartimentada: horários de entrada e saída, calendário escolar padronizado, tempo dos módulos-aulas, tempo de intervalo, tempo de recreio, período de férias etc. Tempos rígidos, compartimentados e predefinidos para melhor organização do trabalho pedagógico. A lógica de exposição tende a seguir a sua própria lógica de composição.

⁴⁸ Não esperamos que esses apontamentos nos isentem da responsabilidade da escolha da Proposta Escola Plural como referência para o nosso estudo; esperamos, sim, que essas explicações nos isentem da responsabilidade de fazermos análises que fogem aos objetivos expostos no começo de nosso estudo.

Quando a proposta é romper com essa rigidez predefinida, a explicitação de alternativas e possibilidades de organizações temporais que seguem outras lógicas, não pode ser tão racional, até porque, os elementos que as definem são outros, são variados, são multifacetados.

Com isso deseja-se ressaltar que a mudança de lógica pressupõe outra perspectiva do processo educativo, elevando a destaque elementos que ficavam à margem das discussões ou mesmo que não eram considerados. São eles: o sujeito da prática educativa; as relações entre os sujeitos da prática educativa; o trabalho coletivo; a materialidade da escola; os procedimentos teórico-metodológicos; as relações escola-família e escola-comunidade, entre outros.

Compreende-se, portanto, que não são os tempos da escola que devem nortear e abarcar todos esses elementos. Talvez por isso, estejamos encontrando dificuldades de fazer essas articulações: queremos pensar em novos elementos, adequando-os simplesmente às estruturas temporais já existentes na escola, sem alterá-las.

Os tempos da escola devem considerar esses elementos durante o seu próprio processo de construção e consolidação. Construção de novos tempos para a escola que queremos, de que precisamos e que almejamos.

Justamente por abarcar os elementos descritos anteriormente, a exposição das alternativas temporais abrangerá três grandes subitens: tempo pedagógico; agrupamentos e enturmações flexíveis; educação em tempo integral. Mais uma vez vale destacar que essa divisão é meramente didática. Esses três itens estão intimamente relacionados e trazem outros tempos que também se confundem e se relacionam.

Mais importante do que categorizar os tempos da escola e ressaltar esta ou aquela experiência escolar é incitar a construção de outras possibilidades e alternativas plurais, diferentes daquelas existentes e daquelas aqui expostas.

2.1. Tempos Pedagógicos

(...) a escola, como a vida, deve se reconstruir ressignificando seus espaços, seus tempos, sua organização e sua estrutura administrativa, e isso significa a ousadia que vemos presente em muitas escolas municipais de buscar formas novas e novos sentidos para a sua prática pedagógica num movimento permanente de construção. (BELO HORIZONTE, s.d., p. 7)

Ao trazer uma noção mais ampliada de tempos escolares, é inevitável a defesa da necessária articulação entre esses tempos. Iniciar a exposição de algumas alternativas de organizações temporais a partir da organização do tempo pedagógico, não é apenas opção ao acaso. É o reforço do peso que a Escola Plural oferece a esse item e, sem dúvida, o reforço à concepção que estamos defendendo neste estudo: os tempos dos sujeitos da educação é que devem nortear as demais construções temporais da escola.

2.1.1. Concepção de Tempos Pedagógicos

De acordo com a Proposta Escola Plural,

(...) tempo pedagógico é todo o tempo dos alunos e dos profissionais da educação, no período que compreende a permanência desses sujeitos na escola, ou até mesmo fora dela, quando realizam atividades próprias ao processo educativo escolar (BELO HORIZONTE, 1999b, p. 20).

Tempo pedagógico, portanto, é entendido de forma ampliada. É o tempo em que o professor atua diretamente com o aluno e o tempo em que o professor executa ações relativas ao processo de desenvolvimento educativo de seu aluno, incluindo o próprio processo de formação profissional docente.

Essa concepção revisa a naturalização que o trabalho do professor sofreu ao longo da história da educação escolar. É natural pensarmos que a ação docente apenas acontece, quando o professor atua diretamente com seus alunos. Muitas redes de ensino não contabilizam no trabalho docente as atividades e ações que decorrem do planejamento e da avaliação de seus alunos. Os estudos e pesquisas realizados pelo professor tornam-se parte de um investimento puramente pessoal, distinto de sua atividade profissional.

Quando uma rede assume uma concepção mais ampliada de tempo pedagógico é porque acredita que o desenvolvimento do educando não ocorre apenas em decorrência da ação direta do professor, mas sobretudo, advém de estudos, planejamentos, reflexões, formações, trabalhos coletivos, eventos que exigem tempo, tempo esse que deve ser tratado como parte de uma profissão que assim o exige.

Ao entendermos que o professor é sujeito do processo educativo, estamos pressupondo que é necessário assegurar a ele momentos para que possa refletir sobre suas ações e formular, a partir das suas reflexões individuais e coletivas,

respostas para enfrentar de forma autônoma, criativa e adequada os desafios inerentes à ação e à própria prática educativa. (...) Para isso é fundamental que haja tempo no seu trabalho cotidiano para que possa ter acesso ao que vem sendo produzido por outros intelectuais, conhecer as experiências educativas em curso em outras escolas, dialogar com essas produções e a partir delas ou para além delas, num diálogo com a sua própria prática, produzir novos saberes e novos conhecimentos (IDEM, p. 21).

Tempos dos sujeitos, tempos dos professores e dos alunos, portanto, tempos da escola. O tempo que o professor passa planejando, desenvolvendo estratégias, construindo materiais, discutindo intervenções e projetos, estudando, certamente é um investimento pessoal. Mas é sobretudo tempo que é parte do exercício de uma profissão, a profissão docente que engloba elementos que vão além do ato explícito de ensinar que ocorre na sala de aula, na relação professor-aluno.

É importante assinalar que todo professor tem direito a esse tempo e que o mesmo deve ser compreendido como um tempo da escola, dos grupos de trabalho, em função do atendimento aos alunos, ou seja, a organização desse “tempo de projeto” compõe o tempo pedagógico da escola e deve ser definida de forma coletiva através de discussões suscitadas a partir da proposta pedagógica da escola (IDEM, p. 23).

O tempo pedagógico compreendido como elemento da profissão docente não pode ser visto apenas como tempo individual. É um tempo da escola em função do projeto político-pedagógico construído de forma coletiva, até porque, os próprios tempos pedagógicos, além dos aspectos legais e políticos de cada rede de ensino, serão norteados pelo projeto de cada escola.

“O que define esse tempo, sua necessidade e utilização, não é o fato de as pessoas se encontrarem, mas de se encontrarem em função de uma proposta pedagógica coletiva”. (IDEM, p. 27).

No entanto, não há como ter projetos pedagógicos consistentes sem envolvimento e compromisso da equipe escolar. Isso somente é possível quando existem possibilidades de trabalho coletivo efetivo. Por isso a defesa de que o trabalho docente, aos poucos, deve deixar de carregar o adjetivo “coletivo”, para que haja o entendimento implícito de que esta é uma profissão necessariamente coletiva⁴⁹.

⁴⁹ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01, de 15/05/2006, dentre as competências do professor que se forma no curso de Pedagogia estão: desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Ao acreditarmos que os tempos pedagógicos devam melhor atender aos tempos dos sujeitos da prática educativa, é preciso definir orientações claras relativas ao próprio processo de trabalho do professor.

O trabalho coletivo do professor deve fazer referência não apenas à forma de sua atuação, mas também ao que se refere à sua própria finalidade: em prol de uma coletividade. Quando o professor realmente trabalha de forma coletiva, mais facilmente assimila que sua ação ocorre em prol de uma coletividade, ou seja, que não se restringe aos alunos com os quais atua diretamente. Dessa forma, os usuais “meus alunos”, “minha turma”, ganham outra conotação.

A exposição dessa concepção de trabalho docente é essencial para compreender as construções temporais dela decorrentes. A forma como a escola aprende a trabalhar na coletividade e, em função disso, organiza o seu tempo pedagógico, é o que determina a variedade das construções temporais na escola.

A Proposta Escola Plural procura reforçar o peso da coletividade e das construções temporais das escolas. Quando a Proposta destaca as “virtualidades da materialidade da escola”⁵⁰, defende que a construção de tempos plurais é parte desse movimento. Para a implantação e desenvolvimento da Escola Plural era preciso mexer nas condições físicas, na organização do trabalho pedagógico, no tempo pedagógico, na organização do tempo da escola. As concepções que norteiam a Escola Plural, como se viu, constatam que a mudança de valores e posturas em relação à compreensão de uma noção ampliada tanto de educação como de sujeito, deve estar associada à busca de melhores condições da materialidade da escola.

Os Eixos Norteadores da Escola Plural explicitaram como esta proposta pretende que o tempo de escola seja uma vivência rica para os alunos como sujeitos sócio-culturais. Considerar os profissionais como os agentes dessa construção é pouco. Seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes também uma vivência como sujeitos sócio-culturais (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 17).

A fim de que seja possível pensar em formas alternativas de organização do trabalho do professor, vale ressaltar suas atribuições profissionais, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Essas atribuições congregam os elementos que fazem parte do tempo pedagógico:

- planejar aulas e desenvolver coletivamente projetos pedagógicos;
- ministrar aulas, promovendo o processo ensino/aprendizagem;
- exercer atividades de coordenação pedagógica;
- participar da avaliação do rendimento escolar;

⁵⁰ Conforme citado anteriormente, este é um dos oito eixos da Proposta Escola Plural.

- atender às dificuldades de aprendizagem do aluno, inclusive dos alunos portadores de deficiência;
- elaborar e executar projetos em consonância com o programa político-pedagógico da Rede Municipal de Educação;
- participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola;
- participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola;
- participar de atividades escolares que envolvam a comunidade;
- elaborar relatórios;
- promover a participação dos pais os responsáveis pelos alunos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem;
- esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem;
- elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação;
- participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação;
- desincumbir-se de outras tarefas que lhe forem atribuídas⁵¹

Não é intenção do presente estudo analisar as atribuições do professor. Deseja-se ressaltar não tanto a ampliação das funções do professor, senão um olhar mais detalhado e preciso acerca do que de fato abarca sua ação pedagógica, a fim de que não se reduza a sua ação ao “dar aulas”. Ampliado esse olhar, nossa discussão parte justamente para as formas de organização temporal do tempo pedagógico. Afinal, como o professor deverá organizar seu trabalho de forma a dar conta de todas essas atribuições? Qual o tempo que, legalmente, lhe é oferecido para isso? Qual o tempo que a escola organiza e constrói, para que o professor possa desenvolver tais atribuições?⁵²

⁵¹ Lei nº 7.235, de 27/12/1996. Institui o Plano de Carreira dos Servidores em Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

⁵² Nesta análise, estamos conscientes de que alguns tempos relativos aos profissionais da educação, igualmente relevantes, não foram referenciados, como é o caso, por exemplo, do tempo de aposentadoria do professor. Tendo em vista, as informações coletadas durante a pesquisa de campo, não foi possível discorrer sobre a questão. Outro tempo que mereceria análise é o próprio tempo de formação inicial do professor. (Lei nº 9.394/1996, Artigo 62) Optamos por não fazê-lo, já que a formação inicial antecede as construções temporais efetuadas no âmbito da escola. Apesar disso, deseja-se destacar a importância que o processo de formação dos professores pode ter na construção de propostas alternativas de organização dos tempos escolares, a depender, em grande medida, dos próprios projetos pedagógicos das instituições formadoras, que podem fornecer tempos de formação mais sólidos e consistentes. Sobre isso, o relato de experiência da autora pode ser ilustrativo (PARENTE, JÚLIO e HERNANDEZ, 2005)

2.1.2. Organização dos Tempos Pedagógicos

Para Arroyo (2004) há imensa tensão na administração do tempo da escola, em grande medida porque mexe com outros tempos: dos alunos, dos professores, da família etc. O tempo da escola é resultado de todos esses tempos ou das tentativas de articulações e desarticulações. Para o autor é imprescindível repensar essas tensões, primeiramente questionando se tais tensões realmente são inevitáveis; e se a lógica de organização do tempo escolar, que leva a essas tensões, é a única forma de organizar a escola.

Levando-se em conta algumas pequenas variações, de modo geral, as escolas municipais de Belo Horizonte trabalham em 2 ou 3 turnos, sendo:

1º Turno: 7h às 11h30;

2º Turno: 13h às 17h30;

3º Turno: 18h10 às 22h40.

Para cada turno está previsto o mínimo de 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar com o aluno, mais 30 minutos de intervalo para recreio. Dependendo da escola, esse intervalo pode ser definido para turmas específicas, existindo vários horários destinados a isso, para melhor organização da equipe escolar.

A fim de que seja possível entender os desdobramentos das atividades escolares nesse período escolar, é preciso compreender, primeiramente, o tempo do professor na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

O professor da rede municipal de ensino de Belo Horizonte tem 22 horas e 30 minutos de efetivo trabalho escolar, podendo ocorrer extensão da jornada até o limite de 22 horas e 30 minutos. Cerca de 20% da jornada do professor, excluído o tempo de recreio, deve ser destinada ao desenvolvimento de trabalho coletivo e de planejamento, conforme projeto político-pedagógico da escola onde está alocado.⁵³

O tempo individual do professor, nessas 22 horas e 30 minutos, é composto da seguinte forma: 16 horas de trabalho efetivo com os alunos em sala de aula, 2h e 30 minutos semanais de recreio e 4 horas no chamado horário de projeto. Este último, distribuído conforme a proposta de cada escola, num dia específico ou em vários dias, é utilizado pelo professor para planejar, organizar seu material, desenvolver alguma ação específica com os alunos.

⁵³ Portaria nº 008, de 02/12/1997 e Lei Municipal nº 7.577, de 21/09/1998.

O tempo destinado ao trabalho pedagógico coletivo, embora seja proveniente de um cálculo individual (jornada de trabalho de cada professor), é tempo definido para o coletivo da escola. O número de cargos de professor de cada unidade escolar é definido, não por cálculo simples (quantidade de turmas = quantidade de professores), e sim, multiplicando-se o número de turmas por 1,5. Ao invés de um professor para cada turma, existe um professor e meio para cada turma, ou melhor, uma jornada e meia de professor para cada turma: se houver 3 turmas na escola, multiplicando-se por 1,5, serão necessários 5 professores, já que o resultado fracionado (4,5) acarreta em arredondamento para cima.

Levando-se em consideração a jornada de trabalho do professor e o cálculo para definição do número de cargos de professor, será possível obter o número de horas de trabalho do coletivo de cada escola. Este cálculo é feito multiplicando-se o número de turmas necessárias pelo 1,5 e por 20 horas (22 horas e 30 minutos menos o horário do recreio). O resultado desse cálculo oferecerá à escola parâmetros para organizar o tempo pedagógico.

O quadro a seguir exemplifica o desdobramento do que foi exposto.

QUADRO 8: Exemplo de Distribuição do Tempo Pedagógico

54 turmas X 1,5 = 81 cargos (geral da escola)
81 cargos X 20 horas (16 horas de regência + 4 horas projeto de cada cargo) = 1.620 horas (carga horária geral da escola)
54 turmas X 20 horas = 1.080 horas (carga horária geral do aluno)
1.080 horas ÷ 16 horas (tempo de regência de cada cargo) = 67,5 (número de regentes que a escola pode ter nos 3 turnos)
67,5 X 4 horas (tempo de projeto de cada cargo) = 270 horas (é a soma do tempo de projeto da jornada semanal de todos os professores)
81 cargos – 67,5 regentes = 13,5 cargos
13,5 cargos X 20 horas de coordenação (geral da escola) = 270 horas (para coordenação e projetos)
60 horas (coordenação de equipe) + 60 horas (coordenação de turno) + 60 horas (coordenação pedagógica) + 60 horas (coordenação escolar) = 200 horas (coordenação)
200 horas (coordenação) + 70 horas (projetos) = 270 horas

Fonte: Belo Horizonte, 2005b.

De acordo com o quadro, a Escola Municipal Milton Campos possui 54 turmas. Após a realização do cálculo padrão existente na rede municipal de ensino de Belo Horizonte (número de turma x 1,5 professor), verifica-se a necessidade de 81 cargos efetivos na escola, de forma geral. Multiplicando-se 81 cargos pela quantidade de horas da jornada de trabalho mínima, chega-se à carga horária geral disponível para toda a escola (1.620 horas). Destas horas, levando-se em consideração a quantidade de turmas existentes na escola (54), chega-se à quantidade de horas necessárias para regência (1.080 horas), desenvolvimento de ações de planejamento, reuniões, encontros e projetos (270 horas) e disponíveis para distribuição entre coordenações e projetos (270 horas).

A dinâmica do tempo pedagógico da escola representada no quadro exposto fundamenta-se no pressuposto do tempo pedagógico, válido para todas as escolas da rede. No entanto, a forma como a escola realiza a distribuição das horas de coordenação e projetos, baseia-se na proposta pedagógica construída coletivamente. O quadro mostra a quantidade de horas que a escola citada tem para o desenvolvimento de projetos específicos e para a montagem de coordenações. Isso é feito com base em suas necessidades. A escola referenciada, por exemplo, no começo de cada ano letivo faz eleição de projetos específicos entre aqueles apresentados pelos professores interessados e, com isso, faz a distribuição das horas de projetos entre os professores responsáveis selecionados. Isso reforça o peso das decisões coletivas realizadas no âmbito da escola. Na medida em que há compromisso efetivo de todos, é mais viável obter consensos negociados e assumidos pela equipe.

(...) é necessário que o coletivo da escola possa organizar, refletir e contribuir para que o tempo individual do professor seja utilizado como um tempo também do coletivo, viabilizando, conseqüentemente, as ações de formação que garantam a melhoria das relações e a qualidade do trabalho (BELO HORIZONTE, 2002b, p. 21).

A distribuição das horas/atividades de cada escola, definida pelo coletivo de profissionais, é encaminhada em ata para aprovação da Secretaria Municipal de Educação.

Não é intenção deste estudo, defender que o cálculo apresentado para definição do tempo pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte seja o mais ideal. Certamente, poderíamos lançar questionamentos acerca da restrição que o cálculo apresenta em termos de ampliação do tempo pedagógico, até porque ele padroniza para a rede um formato de tempo

pedagógico, ainda que não seja de todo rígido. Há que ressaltar, no entanto, que a sua formatação produziu efeitos bastante positivos, na medida em que possibilitou a construção das alternativas e possibilidades descritas neste estudo.

2.1.2.1. Reuniões Pedagógicas e Encontros de Formação

Compreendendo a importância do trabalho coletivo e a abrangência do trabalho docente, fica mais fácil entender a relevância da construção efetiva de momentos coletivos na escola, seja para ações de planejamento, elaboração de projetos e propostas de trabalho, avaliação do trabalho pedagógico, seja para o processo de formação permanente do corpo docente.

Apesar disso, não é fácil criar tempos de formação e trabalho coletivo. Constantemente esbarra-se nos tempos de trabalho efetivo com o aluno, na dupla jornada de alguns professores que trabalham em várias escolas e mesmo em várias redes de ensino. Mas, afinal, quais as condições efetivas para que os profissionais da escola possam fazer reuniões coletivas? Como viabilizar reuniões e encontros de professores de vários turnos? Que condições são criadas para realização de encontros entre professores de mesma área? Quais os tempos disponíveis para realizar reuniões de professores do mesmo ciclo?

A pesquisa de campo em Belo Horizonte indicou que, desde 1990, a rede municipal de ensino traz como princípio para a efetivação do tempo pedagógico, entre outros, a garantia de duas horas semanais coletivas para as escolas de primeira a quarta séries⁵⁴, com dispensa de alunos, horas essas relativas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A Proposta Escola Plural manteve esse mesmo princípio.

Em 1996, em virtude do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte teve que justificar sua prática e argumentar sobre a importância de sua continuidade junto ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com o referido artigo, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

⁵⁴ Nesse período, a nomenclatura Ensino Fundamental e a Organização da Escolarização em Ciclos de Formação ainda não existiam.

A rede efetivamente cumpria com as 20 horas de trabalho efetivo com o aluno, mas esbarrava na prerrogativa da garantia do mínimo de horas diárias.

O debate em torno da questão durou vários anos. A prática das reuniões pedagógicas com dispensa de alunos teve continuidade, em todos os níveis e modalidades de ensino – não apenas na Educação Infantil e no 1º e 2º Ciclos. Tal continuidade baseava-se, principalmente, no argumento de que esse período de duas horas semanais era parte do tempo pedagógico. Os professores não estavam em contato direto com seus alunos, mas desenvolviam ações que iam ao encontro do processo educativo.

Sendo assim, as escolas municipais poderiam organizar seu trabalho coletivo, tendo como base o seguinte cálculo:

QUADRO 9: Cálculo para Realização de Reuniões Pedagógicas

- 4 horas e 30 minutos durante 4 dias na semana = 1.080 minutos
- 2 horas e 30 minutos num dia da semana = 150 minutos
- 1.080 minutos + 150 minutos = 1.230 minutos x 40 semanas (ou 200 dias) = 49.200 minutos.
- Reuniões pedagógicas = Até duas horas semanais.

Fonte: Belo Horizonte, 1999b, p. 29.

A referida proposta preconizava:

(...) que sejam asseguradas (...) até duas horas semanais por turno, com dispensa dos alunos, desde que esta definição seja fruto de acordo entre a comunidade escolar, especialmente dos pais dos alunos, a partir da explicitação, discussão e construção da proposta pedagógica que irá fundamentar o uso desse tempo (BELO HORIZONTE, 1999b, p. 28).

Tal prática permaneceu até o final de 2004. Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte foi pressionada a cumprir o previsto na LDB, contrariando o coletivo de profissionais que já havia institucionalizado esse tempo coletivo, de reuniões pedagógicas, como conquista da rede. Não sem pressões e paralisações, algumas escolas, na finalização da pesquisa de campo do presente estudo, em meio a indignações, ainda tentavam encontrar formas de transgredir tais determinações. Outras tentavam encontrar novos mecanismos e estratégias para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Várias escolas, entre elas, uma escola visitada durante a pesquisa de campo, utilizava-se dos 30 minutos do recreio num dia da semana para realização da reunião pedagógica, enquanto os coordenadores ficavam com os alunos. Um tempo muito reduzido e pouco eficiente em face do que existia anteriormente.

Atualmente, a proposta da rede municipal de ensino de Belo Horizonte é levar para o âmbito da escola a construção de alternativas que não contrariem os imperativos legais. A pesquisa de campo indicou que essas alternativas têm sido mais viáveis considerando-se reuniões pedagógicas entre grupos menores de professores, já que não mais é possível dispensar alunos.

Cabe destacar que, embora a legislação educacional nacional aponte, de fato, perspectivas de ampliar o verdadeiro sentido da expressão “tempo pedagógico”, a rigidez em definir os limites entre o tempo escolar do aluno e o tempo de trabalho do professor, tem impedido a realização de algumas práticas coletivas no interior das instituições escolares. Por outro lado, é possível apontar a responsabilidade que a própria legislação incita às redes de ensino para construírem alternativas diferenciadas de tempos pedagógicos, sem interferirem nos aspectos legais preestabelecidos relativos aos tempos dos alunos.

2.1.2.2. Organização do Trabalho das Coordenações

A coordenação geral das escolas municipais de Belo Horizonte é composta por pessoas eleitas (diretor e vice-diretor)⁵⁵, professores em cargos de coordenações diversos, também eleitos pela equipe escolar no final de cada ano letivo e Técnicos Superiores de Educação (TSE), também denominados especialistas, nas escolas onde ainda existam tais cargos⁵⁶.

Conforme exposto anteriormente, de acordo com o cálculo definido para cada escola, esta poderá montar seu quadro de coordenação da forma como necessitar, com mais ou menos membros. Em alguns casos, o coletivo define a concomitância da função de coordenador e a de professor.

O exemplo a seguir mostra a opção construída por uma escola municipal.

⁵⁵ Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, os diretores e vice-diretores são eleitos desde 1989.

⁵⁶ Os Técnicos Superiores de Ensino (TSE) são concursados. Alguns dos professores-gestores entrevistados reforçam que a tendência é a extinção desse cargo permanente, na medida em que as pessoas forem sendo aposentadas, e que a

QUADRO 10: Organização da Coordenação Geral da Escola

1 Diretor
1 Vice-Diretor
1 Coordenador Escolar para os 3 turnos
03 Coordenadores de turno (1 por turno)
06 Coordenadores de Equipe do Turno (3 no turno da manhã e 3 no turno da tarde)
01 Coordenador Pedagógico no Turno da Tarde
02 Coordenadores Pedagógicas no Turno da Noite
01 Supervisor (Técnico Superior de Educação) no Turno da Manhã
Total: 16 membros

Fonte: Belo Horizonte, 2005b.

No que se refere ao tempo do coordenador, as definições, também a cargo de cada escola, devem considerar a jornada preestabelecida do professor da rede municipal de ensino. Isso mostra a ênfase dada ao fato de que, todo coordenador é, em primeira instância, um professor e que, temporariamente, executará funções de coordenação em tempo integral ou em parte de seu tempo.

Num primeiro momento é possível achar estranho o grande número de pessoas que faz parte da coordenação geral da escola. Na referida escola, essa construção decorreu dos acordos estabelecidos no Congresso Político-Pedagógico da Escola⁵⁷. Entre os elementos que compõem o perfil exigido para o integrante da coordenação estão: ser uma pessoa que promova a integração entre os profissionais, buscando a problematização constante na prática pedagógica; comprometer-se com a Escola Plural; saber lidar com conflitos, no sentido de possibilitar a construção de um coletivo.

Além da definição da composição da coordenação, a referida escola descreve, em seu Projeto Político-Pedagógico, as funções e atribuições de cada coordenador. Entre as inúmeras funções do coordenador de turno destacam-se: verificar e promover a utilização do uniforme escolar, a pontualidade dos alunos e professores na entrada dos turnos; fazer o registro de ocorrências; organizar o turno e função de faltas de professores. Entre as funções do coordenador

coordenação da escola seja efetivamente realizada por professores eleitos por seus pares, tendo a docência como critério básico para a assunção de cargos de gestão. Autores como Mendonça (2000) discutem essa questão.

pedagógico de equipe destacam-se: reorganizar sua equipe de trabalho na ausência do professor, implementando medidas acordadas; acompanhar a utilização do tempo de projeto da jornada semanal dos professores de sua equipe; promover e organizar as reuniões de pais e mestres. O coordenador escolar tem como principais funções: organizar diários; montar fichas de avaliação; apurar frequência dos alunos; responsabilizar-se pela organização do Congresso Político-Pedagógico da escola.

QUADRO 11: Tempos de Coordenação Pedagógica

- **Coordenador Pedagógico (Diurno)** = 20 horas (Coordenação) + 2 horas e 30 minutos (Recreio). Total = 22 horas e 30 minutos.

- **Coordenador de Equipe (Diurno)** = 10 horas (Regência) + 8 horas (Coordenação) + 2 horas (Projeto) + 2 horas de 30 minutos (Recreio). Total = 22 horas e 30 minutos.

Fonte: Belo Horizonte, 2005b.

2.1.2.3. Organização das Equipes de Trabalho

No que se refere ao trabalho coletivo nos ciclos, já que a Proposta Escola Plural prevê a organização da escolarização em Ciclos de Formação, é importante destacar que não é possível afirmar que todas as escolas privilegiem o trabalho coletivo dos profissionais no interior de cada Ciclo. Em algumas escolas analisadas, o trabalho coletivo ganha peso ainda maior quando efetivamente o projeto da escola prevê o acompanhamento da turma por parte dos professores durante todo o Ciclo. Esse acompanhamento certamente traz maiores possibilidades aos profissionais da escola de discutir e olhar mais atentamente os sujeitos nas suas especificidades: primeiro, pela proximidade dos profissionais com os sujeitos; segundo, pelas aproximações entre os profissionais.

⁵⁷ Explicitado mais adiante.

De acordo com a distribuição dos horários e projetos dos professores que compõem a equipe, conforme cálculo disponibilizado anteriormente, são definidos os tempos específicos dos profissionais com as turmas.

2.1.2.4. Organização das Formas de Participação

Como criar alternativas e possibilidades de construções temporais mais próximas dos sujeitos da educação sem considerar os níveis de democracia e participação existentes no âmbito escolar? A construção de tempos escolares mais flexíveis precisa, necessariamente, do envolvimento e do trabalho de coletivos que, mutuamente, se assumem como co-responsáveis por práticas e experiências mais próximas dos sujeitos da educação. Assumir uma proposta que articule tempos de formação a tempos de vida, por si só, já demanda a assunção de uma postura mais democrática e adepta à participação, já que o olhar para o outro (aluno, professor, etc) é um olhar para um sujeito, com direitos, especificidades, valores e culturas.

A própria ampliação da concepção de tempos pedagógicos, conforme exposta neste estudo decorre, em grande medida, dos tempos construídos entre a equipe escolar para sua própria reflexão e discussão. Sem esse tempo de investigação, de análise, de reflexão e discussão da própria proposta da escola, corre-se o risco de construir tempos pedagógicos fictícios, em que os sujeitos envolvidos são meros espectadores na instituição escolar.

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve ser compreendido como resultado das decisões coletivas tomadas nas diferentes instâncias de deliberação da escola e no trabalho coletivo e cotidiano. No nosso entendimento, os espaços de participação⁵⁸ devem, efetivamente, consolidar-se em tempos de participação, para cumprirem suas funções específicas. Tomando-se como referência a experiência da Escola Municipal Milton Campos, pode-se visualizar diferentes tempos disponíveis ao processo de participação⁵⁹.

⁵⁸ Sobre espaços de participação e suas formas de materialização ver Amaral Sobrinho et al (1994), Mendonça (2000). Sobre Projeto Político-Pedagógico ver Veiga (2004).

⁵⁹ Pelo tempo restrito da pesquisa de campo e pelos objetivos do presente estudo, não é intenção afirmar a efetividade dos tempos de participação existentes na presente unidade escolar.

- *Congresso Político-Pedagógico:*

O Congresso Político-Pedagógico (CPP) é a instância máxima de deliberação da escola. Realiza-se a cada dois anos e tem como objetivo constituir-se num espaço de avaliação e aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico da escola.

- *Colegiado:*

O Colegiado da escola é uma instância que congrega os diferentes segmentos da comunidade escolar. É formado pela direção da escola, pelos representantes dos professores e coordenadores, pelos representantes dos demais funcionários da escola, por alunos e pais de alunos. Tem como objetivo deliberar sobre problemas do dia-a-dia da escola, oferecendo suporte à direção escolar.

- *Assembléia Geral:*

Além do Colegiado, existe a Assembléia Geral para tratar de questões não resolvidas pela diretoria e/ou pelo Colegiado, questões essas que necessitam de maior número de pessoas para discutir e deliberar. Na Assembléia, o voto é universal, o que oferece peso significativo à participação dos alunos e à comunidade/familiares.

- *Grêmio Estudantil:*

Tem como objetivo atender as reivindicações dos alunos, representá-los junto à diretoria da escola e às entidades estudantis.

2.2. Agrupamentos e Enturmações Diferenciadas: Flexibilizando os Tempos Pedagógicos

Um dos núcleos vertebradores da Proposta Escola Plural refere-se à organização do trabalho dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos que ocorrem na escola. Refere-se, portanto, ao próprio tempo pedagógico, conforme discutido nos itens anteriores. A opção por tratar os agrupamentos e as enturmações de forma mais profunda deve-se justamente ao peso que recebem na Proposta e às experiências visualizadas durante a pesquisa de campo. Os

agrupamentos flexíveis são, na verdade, exemplos concretos da montagem de tempos pedagógicos diversificados.

2.2.1. A Idade como Critério Básico de Enturmação

Entre os eixos da Proposta que se referem diretamente à questão dos agrupamentos e enturmações, destacam-se: a vivência de cada idade de formação sem interrupção e a socialização adequada a cada idade-ciclo de formação. É importante lembrar que a Proposta Escola Plural, em termos de organização dos tempos de escolarização, conforme explicitado anteriormente, tem como base os Ciclos de Formação.

Tem-se, portanto, o primeiro critério básico para a realização da enturmação: a idade. Quando da discussão dos Ciclos, destacou-se a intrínseca relação do critério básico da idade com o aspecto da socialização. No entanto, a Escola Plural defende que este seja o primeiro, mas não o único critério de agrupamento e enturmação dos alunos, tendo em vista a diversidade dos processos formativos que a escola pode e deve possibilitar aos seus educandos.

Quando se propõe a flexibilização dos tempos da escola, não se propõe apenas a reorganização do tempo de escolarização e a mudança de seriação para Ciclos de Formação. Essa flexibilização envolve sobretudo os processos pedagógicos que ocorrem dentro da escola e, especificamente, na sala de aula.

“O tempo do professor e a enturmação dos alunos não podem ser definidos ‘a priori’ ou independentemente da proposta curricular e dos projetos a serem desenvolvidos em cada ciclo”. (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 64).

2.2.2. As Bases para Outras Formas de Enturmação

A importância dada a esta questão nos levou a enfatizar a enturmação flexível, os projetos de trabalho, as oficinas e os trabalhos de campo como formas de assegurar para as crianças, desde a tenra idade, uma experiência efetiva de educação organizada por Ciclo de Formação (BELO HORIZONTE, 2002b, p. 7).

No interior das experiências pesquisadas, concebe-se agrupamentos flexíveis como a criação de novas formas de enturmação de alunos, geralmente pertencentes ao mesmo ciclo, de acordo com critérios diferentes do relativo à idade: por exemplo, níveis de conhecimento e habilidades específicas. Compreende-se que esses agrupamentos não devem ser estanques; eles devem ser construídos periodicamente de acordo com o planejamento da escola, da equipe de profissionais envolvidos.

Mas, afinal, como criar novos agrupamentos com base em outros critérios? Em que medida esses novos agrupamentos mexem com os tempos da escola e de seus sujeitos? Primeiramente é preciso entender a necessária disposição de superar algumas supostas imposições temporais da escola, para que seja possível criar alternativas. Com isso torna-se fácil visualizar que mexer nos tempos da escola, por mínimo movimento que seja, envolve uma série de articulações, rearranjos e disponibilidades dos diferentes atores do processo. Não há alterações no tempo escolar, sem negociações, mediações, perdas. E, é claro, ganhos.

Diante de indicações feitas pela Proposta Escola Plural e do levantamento de algumas experiências escolares, verificou-se a existência de movimentos que viam nos agrupamentos flexíveis a estratégia necessária à formação plena dos educandos. O rompimento com formas rígidas e inflexíveis possibilitaria outras formas de organização do tempo pedagógico, mais atentas aos alunos, e até mais abertas ao próprio envolvimento e participação destes.

Se levarmos em consideração os objetivos curriculares definidos para os Ciclos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, será possível verificar o papel deveras importante oferecido aos alunos, pois passa a qualificá-los como agentes do processo educativo e não mais como meros espectadores. E eles passam também a ter voz ativa no processo de formação das turmas das quais farão parte. Entre os objetivos que devem nortear as intervenções pedagógicas, estão:

- colocar à disposição dos educandos **situações** através das quais eles possam utilizar os conhecimentos a serem elaborados;
- proporcionar tarefas **que desafiem as capacidades do educando** e revelem o que ele está pensando, como está compreendendo o mundo;
- oportunizar a interação entre os educandos numa verdadeira **vivência grupal**, onde os papéis possam ser rodiziados e eles se percebam como **capazes de entrar em diferentes grupos**, fazer parte deles e modificá-los;

- apresentar **situações de aprendizagem** em que a construção do conhecimento contemple, além de **fatores cognitivos, os afetivos e sociais**. (...) (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 67).⁶⁰

Além de privilegiar o papel do educando no seu próprio processo educativo, verifica-se a importância de pensar novamente nas articulações necessárias para a otimização da *espaciotemporalidade*. O tempo pedagógico associa-se a um espaço específico. “A pluralidade da formação humana traz junto a necessidade da pluralidade de espaços de formação.” (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 132) Por isso a construção de novos agrupamentos e enturmações vem articulada a novos espaços.

Por último, cabe destacar que os agrupamentos flexíveis decorrem das decisões e negociações realizadas no âmbito da escola, com seu coletivo de profissionais. Isso poderá ser evidenciado nos exemplos das experiências que seguem.

2.2.3. Enturmações a partir de Intervenções Pedagógicas Específicas

O levantamento realizado durante a pesquisa de campo indicou várias experiências que, em função do cálculo do “1,5” descrito anteriormente, para definição do quadro de cargos e horas disponíveis para cada escola, avançaram em produzir alternativas diferenciadas de enturmações. O argumento principal para realização dessas práticas, além dos que já foram explicitados, refere-se à possibilidade de intervenções específicas e diferenciadas. Geralmente, esses agrupamentos direcionados a intervenções específicas ocorrem no interior de um mesmo Ciclo, fruto de acordos entre os professores que dele fazem parte.

Tome-se uma escola que tenha, por exemplo, no 1º Ciclo, 2 turmas que trabalham com os alunos de 6/7/8 anos, na parte da manhã. Cada turma tem um professor de referência, responsável por ela. A equipe docente, em virtude da percepção das habilidades, experiências e competências específicas de seus alunos e, tomando-se como referência os objetivos definidos, promove a reorganização desses alunos em turmas específicas, de acordo, por exemplo, com o nível de alfabetização em que se encontram. Entendem que essa reorganização é produtiva do

⁶⁰ Grifos da autora.

ponto de vista de intervenção específica. A equipe de professores pode formar três agrupamentos, sendo um direcionado a essa intervenção específica.

Assim, essas duas turmas podem transformar-se em três turmas, sendo que duas continuam com seus respectivos professores de referência e uma fica com um outro professor responsável pela intervenção. Esse tipo de enturmação é possível devido à lógica do “1,5”, explicitada anteriormente. Essa estrutura evidencia justamente a necessária vinculação entre reorganização do tempo escolar e trabalho coletivo.

Uma das escolas analisadas relata que essa intervenção “contribui efetivamente para que os alunos vençam suas dificuldades individuais e ainda garantam a necessária convivência com os seus pares de idade”. (BELO HORIZONTE, 2003, p. 24).

Uma outra escola destaca sua experiência com enturmação de alunos a partir de um trabalho com corpo e artes. (BELO HORIZONTE, 2001b)

Importa ressaltar que a reorganização dos agrupamentos em função de outros critérios não deve estagnar-se e não pode vincular-se exclusivamente à questão do nível de alfabetização. Isso é importante frisar para que não se reforce a histórica forma de enturmação de grupos A, B, C (fortes, medianos e fracos), sempre relativa à aprendizagem da leitura e da escrita.

Algumas experiências buscaram realizar agrupamentos tendo como ponto de partida interesses específicos de alunos e professores, incorporando ao currículo aspectos não menos relevantes aos processos formativos, mas, por vezes, deixados de fora da cultura escolar. Esses agrupamentos geralmente são realizados através de oficinas ou cursos com os mais diferentes temas e propostas: Jogos e Brincadeiras de Rua, Inglês, Educação Ambiental, Dobraduras, Culinária, Teatro, Poesia, Tapeçaria, Bijuteria, Marcenaria, Francês, Capoeira etc.

Entretanto, entendemos que utilizar o nível de aprendizagem cognitiva como único critério de enturmação é uma opção que restringe e limita as diversas possibilidades de aprendizagem de nossos alunos. Por isso, tornou-se necessário buscar uma alternativa que permitisse agrupar os alunos de formas diversificadas partindo do princípio da convivência com os pares de idade de formação, mas contemplando também suas demandas específicas de aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2003, p. 24).

A equipe docente reorganiza o seu tempo e estabelece horários específicos para a oferta dessas oficinas/cursos e define critérios de vagas. Algumas oficinas são dirigidas a Ciclos específicos; outras vezes, preza-se a mistura produtiva das idades.

A equipe de uma das escolas analisadas relata que a intenção das oficinas, também chamado de Projeto Livre-Escolha, é possibilitar que os alunos façam opção por outras situações que atualmente estão fora do cotidiano escolar; que trabalham com a dimensão lúdica, afetiva e com a arte. Cada professor, na sua habilidade e conhecimento pode formalizar um curso ou oficina, e o mesmo passa a fazer parte do currículo escolar por tempo específico. Há também pesquisa entre os alunos para saber o que eles querem.

Outra escola que desenvolve o Projeto Livre-Escolha justifica-o da seguinte forma:

A cultura escolar não pode em seus conteúdos e prática acolher seus alunos como se fosse um grupo homogêneo. É preciso saber que cada aluna e aluno teve e tem experiências particulares acerca de muitos conteúdos e temas que são tratados nas salas de aula. Eles aprendem, memorizam, interagem e compreendem de modos diferentes. (...) É preciso então, propor ao educando a possibilidade real de numerosas propostas de trabalho diferentes, utilizando meios didáticos e também variados nos quais possam entrar em ação os interesses e as motivações próprias de cada um deles, em particular, para que se possa colocar em prática uma personalização de aprendizagem pelo prazer. (BELO HORIZONTE, 2001a).

2.2.4. Agrupamentos Flexíveis no Ensino Noturno

No Brasil, o ensino noturno é uma realidade. É um tempo-turno real de escolarização. No entanto, caracterizar a clientela que frequenta este turno nem sempre é tarefa fácil: alunos trabalhadores, alunos que não encontram vagas nos turnos diurnos, jovens e adultos que tiveram acesso à escola depois de processos de exclusão, entre outros. O ensino noturno, embora associado, muitas vezes, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também oferece o Ensino Fundamental e Médio regulares.

Em função de clientelas específicas, algumas experiências da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, buscam promover alterações curriculares e na organização dos tempos escolares, a fim de oferecer uma educação mais próxima à realidade e aos interesses formativos desses sujeitos. É o caso da experiência da Escola Municipal Milton Campos, que desenvolve as chamadas Atividades Curriculares Alternativas (ACA). Estas atividades fazem parte da carga horária anual e têm como objetivo flexibilizar o tempo do aluno que frequenta o ensino noturno, atendendo a demandas específicas desse aluno, garantindo a sua permanência na escola e

oferecendo oportunidades mais eficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades.

O tempo presencial obrigatório do aluno é das 19h às 22h40. As Atividades Curriculares Alternativas (ACA) constituem-se em 18,5% da carga horária anual. O aluno pode cumprir presencialmente ou não essa carga na escola, no período das 18h10 às 19h. Durante esse tempo específico, dentro ou fora da escola, o aluno, será orientado por seus respectivos professores a desenvolver e participar de projetos de trabalho sobre os mais diversos temas, previamente discutidos e estabelecidos entre professores e alunos. À medida que o aluno realiza suas ações, as respectivas horas são registradas para fins de cumprimento da carga horária obrigatória.

No que se refere ao tempo do professor, este deve cumprir a jornada semanal de 22 horas e 30 minutos, apesar do tempo do aluno ser de 15 horas semanais obrigatoriamente presenciais. Até porque o professor deve justamente utilizar o tempo que não está com os alunos para o desenvolvimento das atividades relativas às ACA, ou disponibilizar esse tempo aos alunos que precisam de orientação.

No início de cada ano letivo, os professores elaboram uma proposta de trabalho para ser desenvolvida com o grupo de alunos. Assim que as propostas estão definidas, os alunos fazem suas inscrições. O número de inscritos refere-se à quantidade de alunos que cada professor terá. Esse cálculo é feito com base no número de alunos existentes e no número de professores disponíveis. Feitas as inscrições, cada aluno terá seu professor-referência e a ele deverá recorrer para o cumprimento de sua carga horária.

Cabe destacar algumas propostas de trabalho desenvolvidas por alunos e professores: Espanhol, Fabricação de Sabonetes, Confeção de Objetos com Biscuit, Arte Circense, Ações de Evangelização, Projetos de Geração de Renda.

Esses apontamentos sobre as diferentes formas de agrupamentos e enturmações, a partir de intervenções pedagógicas específicas leva-nos ao entendimento de que, à medida que as turmas são reorganizadas, o planejamento do horário para o desenvolvimento das ações específicas também é alterado, a proposta curricular passa por revisões, a estrutura do trabalho pedagógico é repensada. Isto porque, os tempos escolares estão extremamente interligados; a alteração de um tempo acarreta conseqüências para outro tempo. Daí a importância de cada escola, cada proposta pedagógica e cada rede de ensino pensar numa intervenção que considere primeiramente as diferentes interfaces dos tempos escolares e, a partir disso, construa seu próprio

projeto de intervenção, em virtude de uma concepção específica de sujeito, de educação, de escola e de sociedade.

2.3. Educação em Tempo Integral

A pesquisa de campo mostrou que é possível articular um novo tempo de escola a sujeitos específicos, cujas temporalidades diferem não apenas em função de suas idades, mas também em função de culturas que consolidam valores, interesses, perspectivas e práticas.

A construção de projetos e alternativas que dêem conta das necessidades e demandas sociais por educação é premente. Em cada momento histórico, essas demandas e suas motivações modificam-se diante da diversidade de fatores que interferem nessa formação.

Com a universalização da escolarização tem sido assim; com a ampliação do tempo de escolarização também; com a ampliação da jornada escolar não será diferente.

De acordo com Castro e Faria (2002), a crise social coloca em discussão a oferta e a qualidade da escola pública, de modo geral, bem como da escola de horário integral, em meio às necessidades sociais que solicitam da escola ampliação da jornada. De acordo com as autoras, as exigências por escola integral, no Brasil, existe desde os primórdios da industrialização e materializou-se, inicialmente, através do Projeto de Anísio Teixeira, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), em meio aos ideais da Escola Nova, no início do século XX.

Em função das indicações da legislação, mas sobretudo em função das próprias demandas sociais que se aproximam do dia-a-dia das escolas, a ampliação da jornada escolar tem sido compreendida atualmente como forte argumento para a oferta de uma educação de qualidade, de formação plena dos sujeitos e de minimização dos efeitos das crises sociais sobre esses sujeitos.

Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental freqüentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (CASTRO e FÁRIA, 2002, p. 85).

A bibliografia sobre a escola em tempo integral, no Brasil, ressalta as experiências acumuladas ao longo dos anos de 1990, principalmente, materializadas através dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)⁶¹.

Atualmente, é possível perceber o fortalecimento da discussão em torno do que estamos chamando de educação em tempo integral, muito mais do que a discussão a respeito da escola em tempo integral, discussões que vão além da ampliação da jornada escolar. As articulações entre educação formal e não-formal e a abrangência do conceito de educação social⁶², ainda que muito restritas e insuficientes, já despontam para uma nova concepção de educação escolar e de suas relações com outras instituições e aparelhos sociais. Não é intenção deste estudo, entrar nas discussões relativas aos tempos de formação fora da escola. Porém não é possível desconsiderar as discussões teóricas que certamente produzem efeitos na concepção e nas práticas de educação escolar.

Assim, ao mudarmos o foco de discussão de escola em tempo integral para educação em tempo integral, estamos entendendo as relações intrínsecas estabelecidas pela escola com outras instituições, organizações e movimentos sociais, bem como a própria ampliação do conhecimento, das ações e dos espaços escolares. Todos esses elementos, acredita-se, condicionam os tempos da escola.

2.3.1. Escola ou Educação em Tempo Integral: conceitos e discussões

Nesse contexto de ampliação dos espaços formativos, chama a atenção a ausência de diálogo entre as instituições de educação formal e as de educação não-formal, sejam elas

⁶¹ Coelho e Cavaliere (2002) apresentam textos de vários autores que discutem a questão.

⁶² Ainda que não se queira fazer contraponto marcante entre educação formal e não-formal como se à escola regular fosse um espaço reservado, exclusivamente, a processos formais, é possível destacar as contribuições conceituais de alguns autores, diferenciando esses tipos de educação, a fim de que possamos repensar a formalidade das escolas e a informalidade de outras instituições sociais, congregando ações e estratégias. Tomando-se como referência o acúmulo teórico na área de Educação Social, na Espanha, de acordo com Feroso (1994), educação formal é “(...) la acción educativa que requiere tiempo y aprendizaje, regulada em el sistema general educativo por la normativa emanada de la administración competente, llevada a cabo en la institución social llamada ‘escuela’”. (p. 109) Educação informal, conforme este mesmo autor: “(...) es producto, de modo principal aunque no exclusivo, de la familia y de los medios de comunicación de masas, verdaderos agentes socializadores”. (p. 111). De acordo com Trilla (1993), educação não-formal é “(...) el conjunto de procesos, medios e instituciones especifica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”. (p. 30).

mantidas pelo Poder Público ou por instituições do terceiro setor⁶³. As escolas e seus profissionais desconhecem, muitas vezes, o fato de que seus alunos freqüentam outros ambientes educativos, que aprendem outros saberes, que desenvolvem outras habilidades. Por sua vez, as instituições não-formais, muitas vezes, evitam o diálogo e fecham-se no assistencialismo que ainda figura em várias instituições.

A educação pública tem promovido importantes esforços para garantir que o acesso à educação seja realmente consolidado. Os dados nacionais indicam a quase universalização do ensino fundamental obrigatório⁶⁴. E esse “quase” já indica as limitações da atuação do Estado na garantia desse direito. É importante lembrar que o acesso à educação deve estar associado à permanência do aluno na escola com qualidade, de modo a possibilitar seu desenvolvimento físico, intelectual, social, cognitivo e afetivo.

Nosso objetivo, ao discutir a educação em tempo integral não é tanto destacar as incongruências e sim apontar os diálogos existentes e possíveis entre ambas instituições⁶⁵, às vezes, dispersos e involuntários, outras vezes, mais consistentes e produtivos. Mais do que isso, pretendemos ressaltar o próprio movimento que a educação formal tem realizado na sua estrutura e organização curricular e pedagógica, de modo a contemplar conceitos, ações e intervenções que antes não eram possíveis diante de lógicas rígidas e fechadas.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias

⁶³ Tomando-se como referência os conceitos de educação formal, informal e não-formal apresentados em nota anterior, as escolas regulares estão sendo consideradas como instituições de educação formal. São consideradas instituições de educação não-formal, aquelas que desenvolvem projetos sócio-educativos e culturais, em períodos complementares à educação escolar. Geralmente, são instituições com fins não econômicos, organizações não governamentais que congregam o terceiro setor. De acordo com Fernandes (2005), “o Terceiro setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil”. (p. 27) No entanto, existem várias iniciativas do Poder Público, consolidadas através de projetos e ações educativas não-formais.

⁶⁴ De acordo com dados do INEP, a taxa de escolarização líquida da população entre 7 e 14, em 2000, era de 96,4%. Disponível em: www.inep.gov.br.

⁶⁵ Sobre os diálogos existentes entre instituições de educação formal e não formal ver PARENTE (2005). O artigo é resultado de palestra proferida no II Seminário Educação e Terceiro Setor, promovido pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e Instituto de Pesquisa do Terceiro Setor (IPETS), do qual a autora faz parte.

diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Ainda que não seja a regra, a educação escolar tem produzido mudanças em seu currículo, tornando a escola mais significativa, mais próxima da vida. Associar o currículo escolar à vida parece algo redundante e o é realmente. No entanto, tentativas de reaproximar a escola da vida dos sujeitos nos fazem lembrar que escola é vida. Nunca é demais lembrar disso.

Esse alargamento do currículo abre espaço a vivências e experiências esquecidas, como a arte, a música, a dança e o esporte e ao desenvolvimento de ações educativas que incorporam as tendências do mundo contemporâneo, como a informática, por exemplo.

Talvez, por isso, a escola tenha ampliado seus espaços de atuação e compreendido que não se deve restringir à sala de aula, aos limites dos muros escolares.

A escola tem incorporado outros profissionais e agentes sociais, seja através dos vários programas de incentivo ao voluntariado, do trabalho articulado com arte-educadores, da parceria com universidades por intermédio de seus estagiários, do fortalecimento de redes sociais, da integração entre órgãos governamentais e não-governamentais.

Algumas experiências em Municípios brasileiros atestam que seus gestores acreditam na necessária junção de esforços para a consolidação de ações efetivas na garantia de uma educação de qualidade às crianças, adolescentes e jovens. Ações em rede, como são denominadas, buscam justamente promover essa articulação entre Secretarias Municipais (Educação e Assistência Social); primeiro, segundo e terceiro setores (Estado, Empresa e Sociedade Civil), instituições formais e não formais, sejam elas públicas ou privadas.

Diante dessa nova agenda, as instituições escolares acabam por mexer em sua materialidade, na sua *espaciotemporalidade*. As escolas passam a abrir suas portas para os chamados, erroneamente, processos informais, senão em suas práticas educativas, em sua forma de perceber os sujeitos que são alvo dela. Percebem que não são o único espaço de formação de crianças, adolescentes e jovens. Mais ainda: percebem que justamente por essa variedade de espaços sociais, seus tempos são instigados à transformação, tendo em vista a revisão da própria função social que a escola vai sofrendo.

A pesquisa de campo em Belo Horizonte mostrou algumas evidências de que a ampliação do conceito de Educação em Tempo Integral vem sendo uma tendência em vista do entendimento de que a educação de qualidade é responsabilidade do Estado em articulação com a

sociedade civil. Isso não significa retirar do Estado a sua responsabilidade e, sim, reforçar que ele assuma a condução do processo, menos para manter controle da situação, e mais para garantir o direito à educação integral em tempo integral.

Exemplo dessa parceria concretizou-se por meio de uma ação entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Nos anos de 2004 e 2005, a SMED participou do Projeto Gestores de Aprendizagem, realizado pelo CENPEC. O projeto tem o objetivo de formar educadores de organizações não-governamentais e técnicos do Poder Público local a formular coletivamente projetos pedagógicos. É estruturado em cinco processos: articulação, três módulos de trabalho presenciais, visita técnica, acompanhamento a distância e encontro de avaliação.

De acordo com o CENPEC (2000),

A idéia é contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, por meio da qualificação da ação socioeducativa em programas complementares à escola, e causar impacto nas políticas públicas de atendimento à infância e juventude, a partir da apropriação da metodologia pelos trabalhadores sociais dos municípios (p.5).

Um dos principais pontos fortes do projeto é possibilitar a formação conjunta de pessoas que trabalham em organizações da sociedade civil e em instituições escolares, articulação essa apontada anteriormente.

Outro aspecto de relevância associado à questão da educação em tempo integral, refere-se à Lei nº 8.432, de 31/10/2002, que prevê a implantação da educação em tempo integral nas escolas da rede municipal de ensino Belo Horizonte. A referida Lei destaca que, durante a jornada ampliada, estipulada em nove horas, o aluno deverá ter: formação básica comum conforme legislação nacional; acompanhamento do desempenho escolar; desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer; atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania; noções de informática; três refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias. (Artigo 2º)

Em termos de implementação das ações de ampliação da jornada escola, a Lei prevê que, progressivamente, sejam atendidas: no mínimo, duas turmas por ciclo escolar, em pelo menos duas instituições municipais de ensino de cada região administrativa do Município, no primeiro ano letivo após a publicação da Lei (2003); no mínimo, duas turmas por ciclo escolar,

em cada instituição de ensino municipal, no segundo ano letivo após a publicação da Lei (2004); todo o ensino fundamental, no oitavo ano letivo após a publicação da Lei (2010). (Artigo 4º)

Apesar do conteúdo da Lei, até o final de 2005, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte tinha apenas uma escola que trabalha em tempo integral, a Escola Municipal Monteiro Lobato⁶⁶ e algumas escolas com turmas em tempo integral, alvo das próximas discussões.

O mais importante a destacar é que as experiências que estão se consolidando, em termos de educação em tempo integral, devem buscar no seu próprio contexto educacional as melhores formas de atendimento dos sujeitos que necessitam de uma educação de maior qualidade, também sob o ponto de vista temporal.

2.3.2. Ações e Projetos de Ampliação da Jornada Escolar

Foi possível identificar ações de ampliação da jornada escolar gestadas no interior de algumas escolas, bem como ações governamentais consolidando esse processo. Detectou-se que existem várias escolas com turmas de tempo integral, ou seja, que trabalham com a ampliação da jornada escolar com apenas algumas turmas de alunos.

Foi possível conhecer a experiência de algumas escolas que produziram, com seu coletivo de profissionais, sua própria experiência de turmas em tempo integral. Uma dessas escolas aproveitou, em 2002, recursos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento de projetos específicos para contratar “oficineiros” responsáveis pela realização de ações no período inverso ao escolar. O principal objetivo da escola era possibilitar o atendimento ampliado a adolescentes que, muitas vezes, tinham tempo ocioso. No começo, os alunos iam para a casa e voltavam no período inverso. Depois, viram a necessidade de oferecer almoço a esses alunos. (Escola Municipal União Comunitária)

Em 2005, a escola tinha autorização da Secretaria Municipal de Educação para atender 80 alunos em período integral. Os alunos que estudavam à tarde, entravam na escola às 9h30 e ficavam até 17h30. Participavam de atividades de intervenção pedagógica e recebiam lanche pela manhã. A partir das 11h30, podiam tomar banho, almoçavam, podiam dormir e assistir televisão.

⁶⁶ Esta escola, com horário integral, foi inaugurada em 2005. Durante a pesquisa de campo, não foi possível visitar a escola e conhecer a proposta pedagógica da mesma.

Das 13h às 17h30, tinham aula com suas turmas de origem. Os alunos que estudavam de manhã, chegavam às 7 da manhã e ficavam na escola até 15h. Das 7 às 11h30 realizavam atividades nas suas turmas de origem e depois almoçavam com os colegas. Às 13h, começavam as atividades de intervenção pedagógica. Dentre essas atividades, trabalho com o projeto de uma rádio e com o projeto sobre paisagismo.

Outra escola iniciou seu projeto de tempos ampliados também em 2002, por meio do Projeto de Alfabetização Raio de Sol, coordenado por uma professora alfabetizadora. O projeto era direcionado a alunos que estavam com defasagens no processo de alfabetização, atendendo-os no período contrário ao horário escolar regular. No final de 2004, a equipe da escola elaborou um projeto de ampliação da jornada escolar, focalizando igualmente a alfabetização e as dificuldades de aprendizagem. Ao ser encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação, sofreu alterações em relação ao foco, ampliando-o para aqueles alunos que estavam em situação de risco social. Em 2005, eram atendidos cerca de 50 alunos, sob a orientação de 6 professores, muitos dos quais atuavam nas turmas de referência desses alunos. No que se refere aos professores que trabalhavam no projeto, cabe destacar que os mesmos não faziam parte do cálculo para composição da equipe escolar, conforme apresentado anteriormente. Além da equipe mínima de professores disponibilizada para a escola, eram acrescentados outros profissionais e outros montantes de horas para o trabalho específico neste projeto. (Escola Municipal Milton Campos)

No que se refere à estrutura do projeto, os alunos que estudavam no turno da tarde, chegavam na escola às 9h, tomavam café e, a partir daí, eram divididos em turmas para o desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, entre elas: teatro, brincadeiras, informática. Após essas atividades, os alunos tomavam banho, almoçavam na companhia de seus professores e, às 13h, iniciavam as atividades escolares com suas turmas de referência. Para uma professora da escola, a grande conquista foi que o projeto não tinha referência de exclusão, ou seja, de forma geral, os alunos que faziam parte dele não eram estigmatizados pelo grupo. Outra professora que fazia parte do projeto ressaltou que, infelizmente, devido à diminuição dos horários coletivos para reuniões pedagógicas, conforme relatado anteriormente por este estudo, não havia uma relação mais estreita entre os professores do projeto e os professores-referência dos alunos.

Informações coletadas com os professores-gestores, mostraram que havia uma intersecção entre as ações desencadeadas no âmbito das escolas, por seus coletivos de profissionais e algumas ações gestadas no interior da Secretaria Municipal de Educação, muitas

vezes em função das próprias inovações escolares. É o caso do Projeto Emergencial do 3º Ciclo, relatado a seguir.

Em 2003, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte realizou levantamento com os alunos do 3º Ciclo (12 a 15 anos) e detectou que muitos estavam concluindo a escolarização obrigatória sem a base alfabética, ou seja, com sérios problemas de alfabetização. O levantamento indicou a existência de cerca de 1000 alunos que apresentavam esses problemas. A partir de uma seleção que eliminasse problemas decorrentes apenas de questões ortográficas e de questões específicas de letramento, chegou-se a um universo de 300 adolescentes. Mesmo com essa seleção, o Projeto acabou atendendo adolescentes que as escolas tratavam como adolescentes-problema, cuja referência era menos a não-alfabetização e mais a indisciplina.

Para esse universo foi elaborado o Projeto Emergencial de Alfabetização e Letramento, implementado a partir de agosto de 2003. O trabalho específico com esses alunos seria feito com professoras alfabetizadoras, previamente selecionadas, sob a condição de terem experiência no trabalho com adolescentes.

Este é um dado de extrema relevância, pois denota o foco no sujeito e não apenas na sua dificuldade específica. Neste caso, não bastaria alfabetizar, era preciso conhecer o sujeito para entender as formas possíveis de chegar até ele e, juntamente com ele, romper com os obstáculos que se interpõem ao seu processo de aprendizado na escola.

A implementação do Projeto ocorreu, inicialmente, com o foco na alfabetização, o que, mais tarde, foi repensado diante das novas demandas que foram surgindo. Neste início, o Projeto foi desenvolvido em escolas-pólos, agrupando-se alunos de diferentes escolas. O desenvolvimento do Projeto ocorria sob a coordenação da professora alfabetizadora, em período extraturno. O aluno que estudava pela manhã, freqüentava o Projeto à tarde e vice-versa. Foram organizadas turmas de 15 alunos, em média. Esses alunos freqüentavam o Projeto três vezes por semana, ampliando sua jornada para 7/8 horas em cada dia de Projeto. Em relação ao tempo dos professores envolvidos no Projeto, nos outros dois dias da semana, que não estavam com os alunos, dedicavam-se a um dia de formação na Secretaria Municipal de Educação e um dia de planejamento na escola.

Em virtude da necessidade de realizar um Projeto que atendesse adolescentes cujo histórico decorria de processos de exclusão, a equipe de profissionais entendeu ser necessário um

trabalho de socialização e auto-estima com esses adolescentes, elementos que sustentariam o aprendizado específico da linguagem escrita.

(...) um trabalho de socialização centrado no acolhimento a esse aluno, na preocupação dele como sujeito, cidadão que tem que ter voz no processo, a partir do interesse dele (...). E além disso mudar a postura de maneira a tratar esse jovem, acreditar nele, fazer com que ele tenha autonomia nas atitudes, que ele seja responsável pelas suas atitudes, que era uma coisa complicada. E esse trabalho foi na conversa, diálogo, combinados (Professora-gestora) .

Durante o desenvolvimento do projeto, a equipe começou a perceber o surgimento de conflitos entre o trabalho desenvolvido no Projeto e o trabalho desenvolvido pela escola. A própria escola acabou produzindo uma imagem de exclusão sobre o Projeto, difícil de sustentar as auto-imagens reconstruídas pelos alunos envolvidos.

Esses confrontos levaram a equipe a repensar o formato do Projeto. Chegaram à conclusão que o Projeto deveria ser desenvolvido em espaço extra-escolar. Além disso, a preocupação em entender melhor a especificidade do adolescente, seu universo e seus interesses, foi pauta constante da equipe de professores.

E foi nessa época inclusive que a gente começou a sentir, que a gente precisava entrar no mundo desse aluno, conhecer mais sobre o Rap, sobre o Grafite, o Hip-Hop, Funk, sobre esse universo deles, a linguagem própria deles. Uma coisa que a gente precisava conhecer mais (...) (Professora-Gestora).

A solução encontrada para realizar essas aproximações veio da contratação dos chamados agentes culturais. Os agentes culturais eram jovens que estavam cursando ou já tinham concluído o ensino médio e/ou universitários, que passariam a integrar a equipe juntamente com os professores. Eram geralmente jovens de 19 a 22 anos que haviam passado por processos de exclusão, mais sensíveis e mais próximos da realidade dos alunos do Projeto. Constituíram-se, na verdade, como “ponte”, tanto em termos de adequação de linguagens, de vivências e de experiências culturais, como em termos de superação de processos de exclusão. A seleção do agente cultural era feita pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, responsável pela organização do Projeto.

Essas alterações relativas ao espaço do Projeto e à inclusão dos agentes culturais determinaram que as turmas seriam ampliadas, de 15 para 30 alunos. Cada turma teria a coordenação de duas professoras e um agente cultural.

O Projeto saiu da escola e passou a funcionar em outros espaços: igrejas, Teatro Universitário, Parques. Os alunos de determinada turma eram provenientes de diferentes escolas, de uma mesma Regional. A saída da escola propiciou a ampliação da autonomia do adolescente, pois não estava mais preso ao ambiente escolar.

Então houve além da mudança, vamos dizer, da aquisição mesmo da leitura, da escrita, houve essa mudança, da auto-estima dele, da autonomia, da socialização (...) a gente estava muito preocupado em centrar esse aluno, esse sujeito, como sujeito de direito, dono do seu espaço, do espaço urbano (...) Ele ficava muito tolhido, achando que não podia fazer aquilo (...) (Professora-Gestora).

Entre as ações desencadeadas durante o Projeto estavam as seguintes: reconhecimento de alguns espaços públicos do município de Belo Horizonte, produção de imagens fotográficas e de álbuns, correspondência entre turmas de alunos, produção de materiais de alfabetização para o 1º Ciclo, produção de um CD de Rap etc. Chamou a atenção durante essas ações, a falta de noção do espaço público, ou seja, a noção de pertencimento do sujeito a uma cidade que também era dele. Com o desenvolvimento das ações, foi sendo possível criar mecanismos de conscientização dos sujeitos. Embora essas vivências proporcionassem momentos de registro escrito, foco inicial do Projeto, já que muitos alunos, pertencentes ao 3º Ciclo, tinham problemas sérios de alfabetização, o foco principal acabou sendo a inserção desse sujeito na sociedade.

Essa relação da leitura e escrita com a escola é muito complicada. (...) a gente tem que mudar, esse viés do ensino, na escola, para um viés de um ensino, de uma educação, de mais qualidade, centrado no que realmente esse sujeito vive (...) E agora, nesse projeto que eles estão vendo uma outra possibilidade (...) Esse olhar que você tem por esse aluno, acolhimento, de acreditar nele, de mostrar possibilidade, a importância da leitura e da escrita como cidadão participante, como sujeito de direito Ela pode influenciar numa estrutura de vida (Professora-Gestora).

As informações coletadas sobre o Projeto durante a pesquisa de campo atestam que as reconfigurações que ele sofreu buscou melhor atender o sujeito-adolescente. No final de 2004, a sua equipe gestora compreendeu que o projeto deveria retornar ao espaço escolar. A frequência do aluno na escola e nos espaços extra-escolares criados pelo Projeto, embora congregando ações de ampliação da jornada escolar, estava levando à existência de conflitos na própria constituição do sujeito. De certa forma, os alunos estavam agindo de uma forma no Projeto e de outra na escola. A equipe do Projeto percebeu que as ações desencadeadas fora da escola não estavam repercutindo nela.

E o aluno falava: eu não vou fazer nada na escola porque lá eles não acreditam mesmo, aqui eles acreditam em mim, então eu posso fazer. Tinha aluno que não ia, eu não aprendo nada lá mesmo, eu quero ficar é aqui. Então o que a gente queria, atingir esse aluno para transformá-lo num sujeito... dentro da escola, não estava acontecendo. Então a gente achou melhor o quê? Mudar novamente a forma do projeto e aí foi criada a Rede do 3º Ciclo (Professora-Gestora).

Em 2005, a equipe do Projeto passou a ser integrada por professores alfabetizadores, agentes culturais e professores do 3º Ciclo, ou seja, os professores desses alunos na escola. Essa mudança de espaço e de composição da turma também consolidaria a mudança do foco inicial, não mais apenas na alfabetização. O foco passou a ser também o risco social, isto é, os processos de exclusão e marginalização social a que muitos alunos estão expostos e que, muitas vezes, levam à evasão e ao fracasso escolar. Os alunos freqüentavam o Projeto 4 dias da semana, 3 horas por dia. Os professores tinham disponível um dia de formação e o planejamento estava diluído nos outros quatro dias da semana, durante uma hora.

O relato das Ações de Ampliação da Jornada Escolar, desencadeadas no âmbito da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, mostra a busca de alternativas de melhor atendimento dos sujeitos da educação, tendo em vista o atual contexto educacional e sócio-econômico brasileiro.

Ao finalizar a discussão dos tempos pedagógicos, desejamos, mais uma vez, ressaltar que a construção de alternativas e possibilidades somente é possível quando há a consciência dos processos históricos e culturais que configuraram e configuram as estruturas temporais presentes. As escolas precisam conhecer seus tempos e detectar em que medida eles materializam ações que melhor conduzam à adequada formação dos sujeitos da prática educativa. A partir dessa consciência, mais facilmente se verificam as reais necessidades de mudanças e delineiam-se promissoras possibilidades e alternativas de intervenção na realidade.

EM

TEMPO

- ou -

Do que ainda resta para ser escrito

*(...) Hoje quero preparar-me,
Quero preparar-me para pensar
amanhã no dia seguinte...
Ele é que é decisivo.
Tenho já o plano traçado;
mas não, hoje não traço planos...
Amanhã é o dia dos planos.
Amanhã sentar-me-ei à secretária
para conquistar o mundo;
Mas só conquistarei o mundo
depois de amanhã... (...)
Depois de amanhã serei finalmente
o que hoje não posso nunca ser.
Só depois de amanhã... (...)
Amanhã te direi as palavras,
ou depois de amanhã...
Sim, talvez só depois de amanhã...
O porvir...
Sim, o porvir...*

(Álvaro de Campos)

No início dos tempos, talvez, o exercício de escrever sobre os tempos escolares não fosse tão relevante e significativo. Afinal, eram outros tempos. Hoje, os tempos escolares, como buscamos mostrar ao longo do presente estudo, são a expressão de construções de diferentes atores e processos e têm sido colocados em evidência, mostrando o peso que têm na determinação da função da escola. Tempos de escola, tempos de escolarização, tempos construídos nas escolas. Construções sócio-históricas e culturais; construções efetivadas num tempo e, necessariamente, num espaço, isto é, na *espaciotemporalidade*. Ao recorrermos aos aspectos históricos, verificamos que os tempos escolares de ontem não são os mesmos de hoje; entretanto, as heranças do passado deixaram marcas profundas na organização temporal atual da escola.

Com o passar dos tempos, detectamos que são esses os tempos existentes, são esses os tempos que temos e que construímos. Mesmo assim, é inevitável que, de tempos em tempos, determinados questionamentos surjam em virtude das próprias transformações que a educação, a escola e os sujeitos sofrem no seu processo de constituição: Que faremos diante deles? Que faremos com eles? Que faremos deles? Somos sujeitos dessa transformação, embora muitas vezes condicionados por processos outros que nos impedem de realizar construções temporais mais humanas, mais próximas da realidade em que vivemos.

Compreender os processos sócio-históricos que incidem nas construções dos tempos escolares foi, portanto, pré-requisito para a nossa análise. A partir disso, fomos delineando as possibilidades e alternativas que emergem de cotidianos específicos, tomando-se como referência a Proposta Escola Plural de Belo Horizonte e algumas experiências das escolas municipais.

O entendimento de que a construção da política ocorre concomitantemente às próprias construções escolares, delimitou a análise dos tempos escolares como categorias que não são elementos *a priori*, mas se consolidam no cotidiano das ações e práticas educativas inovadoras. Procuramos destacar nosso entendimento de que há uma produtividade salutar quando articulamos uma política inovadora a construções escolares inovadoras. Justamente por isso, as ações e práticas educativas inovadoras carregam o peso das possibilidades e alternativas, possibilidades e alternativas que decorrem de valores, práticas, posturas e concepções, de políticas, de escolas, de sujeitos. São essas articulações que resultam da manutenção de organizações temporais; são também elas que fazem emergir novas construções e inovações.

Paralelos aos tempos da Escola Plural, existem outros tempos escolares sendo construídos. Isto atesta que nossa análise é uma entre outras que podem emergir. Ao longo do estudo, fizemos questão de ressaltar que a Escola Plural era a nossa referência temporal e não a referência em tempos escolares, até porque nossa análise não adentrou em aspectos relativos à efetivação dos tempos escolares e seus resultados reais em face dos processos de formação do sujeito. Isso pode ser visto como um limite de nossa análise, se esquecermos que o foco não era esse. Preferimos acreditar que análises mais minuciosas, que demandem tempos e instrumentos outros, poderão realizar esse intento.

Entretanto, se não podemos afirmar que os tempos escolares produzidos pela Escola Plural são efetivos, não há como negar que as construções temporais promovidas no âmbito da rede municipal de ensino de Belo Horizonte demarcam a busca de novos tempos escolares mais

próximos dos sujeitos da prática educativa, de seus tempos de vida. Essa afirmação não deve negar, entretanto, os inúmeros problemas que a implementação da política educacional enfrentou e vem enfrentando. Preferimos utilizar o nosso tempo para destacar os tempos escolares, sem que, com isso, deixássemos de considerar que eles são influenciados pelas tensões cotidianas dos diferentes atores que atuam direta ou indiretamente na política: gestores, profissionais da educação, pais, alunos, comunidade etc.

No final desse tempo de produção e reflexão, acreditamos que o estudo também deixe marcas sobre os tempos escolares, seja pela contribuição que pretende dar à sistematização do tema, seja pelos processos inovadores que podem ser impulsionados a partir de nossos constantes incentivos às novas construções temporais. Nosso tempo de registro acabou, mas não o nosso desejo de produção.

Tendo em vista nossos objetivos, conduzimo-nos em direção às inovações, ressignificações e transgressões temporais. Às vezes, as pesquisas focalizam muito mais o recorrente, o estável, o padrão. Nossa matriz de análise buscou justamente captar o novo, o diferente, o emergente, o instável. Para isso, a própria pesquisa utilizou-se de instrumentos próprios, formatados especificamente para a apreensão das inovações nos tempos escolares. Por isso desejamos também contribuir metodologicamente para o campo das políticas educacionais.

Esperamos que o exercício tenha permitido conhecer os tempos, seus determinantes, seus aspectos reguladores, os fatores que os tornam mais ou menos flexíveis, mais ou menos próximos dos sujeitos da educação, mais ou menos articulados aos tempos de vida humanos. Possibilidades e alternativas de construir outros *Tempos de Escola*, consolidando não apenas o direito ao início da escolarização, mas sobretudo o direito a uma educação de qualidade a todos, ao longo de toda a vida.

Isto porque os *Tempos de Formação* devem ser outros; porque outra deve ser a escola, não tão rígida que nos impeça de olhar os sujeitos detentores de trajetórias e tempos de vida específicos; não tão inflexível que nos impeça de rever nossas práticas e proceder à montagem de novas ações e propostas de intervenção pedagógica.

Nessas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos *Tempos Escolares* devem ser criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares. Enfim, que o exercício tenha permitido visualizar as possibilidades e

alternativas plurais no concernente aos tempos escolares, como realidade que se constrói a partir de políticas educacionais consistentes, a partir de projetos político-pedagógicos consolidados, a partir de coletivos de educadores comprometidos.

Em Tempo, que possamos concretizar políticas educacionais que desenvolvam análises mais atentas dos tempos escolares e dos fatores que condicionam a sua organização, levando-os em consideração na montagem de programas e projetos educacionais.

Em outros tempos, no futuro, talvez o exercício de escrever sobre os tempos escolares não seja tão relevante. Talvez não seja mais preciso compartimentá-lo, regulá-lo, defini-lo, nem mesmo escrever sobre ele; talvez porque os sujeitos tenham sido percebidos como seus condutores e não mais como conduzidos; talvez porque as associações entre tempos de escola e tempos de vida, tenham se tornado redundantes.

Enquanto esse tempo não chega, que possamos viver o nosso próprio tempo.

Referências

Bibliográficas

Livros, Teses, Dissertações e Artigos

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, Ms: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos da R.; MARRA, Fátima. (orgs.) **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994.

ANDRADE, Márcia R. Selpa de. **A organização do trabalho escolar: os tempos e os espaços de formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1039-1066, out. 2005.

ARIÉS, Philippe. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, p.143-162, dez. 1999.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-230.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.30, no.1, p.31-50, jan./abr. 2004.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. **Escola Plural: A Função de uma utopia**. [S.n.t]. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_escola_plural.asp. Acesso em: 09 mar. 2005.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. **BH na luta pela Educação Integral**. Disponível em: <http://www.educpart.org.br/cenpec/empauta/empauta.aspx?contentid=n1llxuwe@bynxkvkhgqm0qlt>. Acesso em: 12/01/2006.

COBB, Roger W.; ELDER, Charles D. **The politics of Agenda-Building: an alternative perspective for modern Democratic Theory**. **The Journal of Politics**, v. 33, 1971.

COELHO, Maria Zara Pinto. **Análise do conteúdo versus análise crítica do discurso: algumas semelhanças e diferenças**. V Congresso Português de Sociologia. Universidade do Minho. [s.d.]

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. (org.). **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Game, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos; FENAME, 1978.

EBY, Frederic. **História da Educação Moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo; Brasília, INL, 1976.

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

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).** Campinas: Autores Associados, 1996.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogia social:** fundamentación científica. Barcelona: Herder, 1994.

FERNANDES, Rubem César. O que é terceiro setor? In: IOSCHPE, Evelyn (et al). **3º Setor:** desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural:** as representações sociais do país sobre os seus princípios de avaliação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

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

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovações e mudanças nas escolas. NÓVOA, António. (org.). **As organizações escolares em análise.** Portugal: Dom Quixote, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Espaço e tempo na escola:** constatações e expectativas. [S.n.t.]

GRACINDO, R. V. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 13, n. 1, p. 5-18, jan./jun.1997.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'Etat en action:** politiques publiques et corporatismes. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e pratica. Goiânia: Alternativa, 2001.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 17, p. 145-148, jan. 2000.

LIEVEGOED, Bernardus Cornelius Johannes. **Fases da vida:** crises e desenvolvimento da individualidade. São Paulo: Antroposófica, 1999.

LIMA, Elvira Cristina Souza. **Ciclos de Formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002.

_____. A Escolarização do processo de construção de conhecimento. In: LIMA, Elvira Cristina Souza. **Coletânea de Textos para Estudo**. Belo Horizonte, SMED: 1999. (Material de Circulação Interna).

LINDBLON, Charles E. **O processo de decisão política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 71-72, p. 55-64, jul./out. 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização:** da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grosso, PR). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARQUES, Waldemar. **O ensino público estadual na grande São Paulo:** o Ciclo Básico em questão. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MARROU, Henri Irene. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder; USP, 1971.

MATTOS, Maria José M. V. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

MENEZES, Maria Cristina. **Raízes do ensino brasileiro:** a herança classico-medieval. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897-1992):** progressivo avanço do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do Adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OZELLA, Sergio . A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: Sergio Ozella. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 17-40.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A formação do educador: diálogos entre as instituições formais e não-formais”. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. (No prelo)

_____; JÚLIO, Ana Angélica; HERNANDEZ, Maria Lúcia Q. Guimarães. Construindo projetos inovadores de formação: relato de experiência. **Revista de Educação**, Anhanguera Educacional, Campinas, v. III, n. 8, p. 156-163, set. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1981.

QUERINO, Magda de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 17, p. 139-144, jan. 2000.

RAHME, Monica Maria Farid. **Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço**: o caso do CAPE (1991-2000). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 15-29.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3.º ciclo do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 96-104.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

THOMPSON, Eduard Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel S.A., 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Núcleo de Economia Social, Urbana e Regional. **Relatório: Organização do Ensino Fundamental, Programas e Ações de Capacitação Docente**. Campinas: Nesur, 2000.

VALADARES, Juarez Melgaço; GOMES, Adilton Gandarela; MOURA, César Eduardo de. Necessidade e superação: a formação de professores na E. M. Paulo Mendes Campos. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 1, p. 34-37, fev. 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1980.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 30-54.

WHITROW, Gerald James. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

Legislação

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Lei n. 16, de 12/10/1834. **Ato Adicional à Constituição de 1824**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.brasilimperial.org.br/c24a9.htm>

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm

_____. Emenda Constitucional n. 1, de 17/10/1969. **Emenda à Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm

_____. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12/09/1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei Geral**, de 15/10/1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Decreto-Lei nº 8.529**, 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 5.692**, 11/08/1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 9.394**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 9424**, de 24/12/1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 10.172**, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 11.114**, 16/05/2005. Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. **Lei nº 11.274**, 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15/05/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BELO HORIZONTE. **Lei nº 7.235**, de 27/12/1996. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. In: BELO HORIZONTE. **Legislação Municipal**. Belo Horizonte, 2003.

_____. **Lei nº 7.577**, de 21/09/1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. In: BELO HORIZONTE. **Legislação Municipal**. Belo Horizonte, 2003.

_____. Portaria nº 008, de 02/12/1997. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoa das unidades escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. In: BELO HORIZONTE. **Legislação Municipal**. Belo Horizonte, 2003.

_____. **Lei nº 8.432**, de 31/10/2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de *tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino*. Disponível em: <http://bhz5.pbh.gov.br/dom2002.nsf/6fe6b6fd533f4516032569c800797c30/42efb5615533f90e83256c680073137a?OpenDocument>

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.506**, de 07/08/2003. Instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos em toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais. **Ensino fundamental de 9 anos:** em busca do sucesso escolar. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Resolução n. 430**, de 08/08/2003. Define a matrícula a partir de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir de 2004. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ensino fundamental de 9 anos:** em busca do sucesso escolar. Belo Horizonte, 2004.

Documentos Oficiais

BELO HORIZONTE. **Tempos escolares:** construindo possibilidades. Belo Horizonte, 2005a.

_____. **Escola Municipal Milton Campos.** Caderno de Organização. (Projeto Político-Pedagógico). Belo Horizonte, 2005b.

_____. **II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino – Escola Plural:** sistematização dos painéis. Belo Horizonte: 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural.** Belo Horizonte, 2002a.

_____. **O primeiro ciclo de idade de formação:** algumas considerações acerca dos processos de enturmação, organização do trabalho e avaliação. Belo Horizonte, 2002b.

_____. **Escola Municipal Professor Hilton Rocha.** (Projeto Político-Pedagógico). Belo Horizonte, 2002c.

_____. **Rede de Trocas:** Escola Municipal Paulo Mendes Campos. (3º Relato). Belo Horizonte, 2001a.

_____. **Rede de Trocas:** Escola Municipal Hilton Rocha. Um espaço em construção. (1º Relato). Belo Horizonte, 2001b.

_____. **Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte, 2000a.

_____. **Rede de Trocas:** Escola Municipal Hélio Pellegrino. Intercâmbios culturais: sem fronteiras. (6º Relato) Belo Horizonte, 2000b.

_____. **Rede de Trocas:** Escola Municipal União Comunitária. Organização do trabalho e a flexibilidade na enturmação. (8º Relato). Belo Horizonte, 2000c.

_____. **Rede de Trocas:** Escola Municipal Aurélio Pires. Uma experiência em movimento. (4º Relato). Belo Horizonte, 2000d.

_____. **Infância:** o primeiro ciclo de idade de formação. Belo Horizonte, 1999a.

_____. **A construção pedagógica do tempo escolar:** novas concepções, antigas polêmicas e algumas possibilidades. Belo Horizonte, 1999b.

_____. **Permanência na escola:** um desafio para a sociedade, a escola e a família. Belo Horizonte, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** relatório do programa. Brasília, 2004a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, 2004b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ensino fundamental de 9 anos:** em busca do sucesso escolar. Belo Horizonte, 2004.

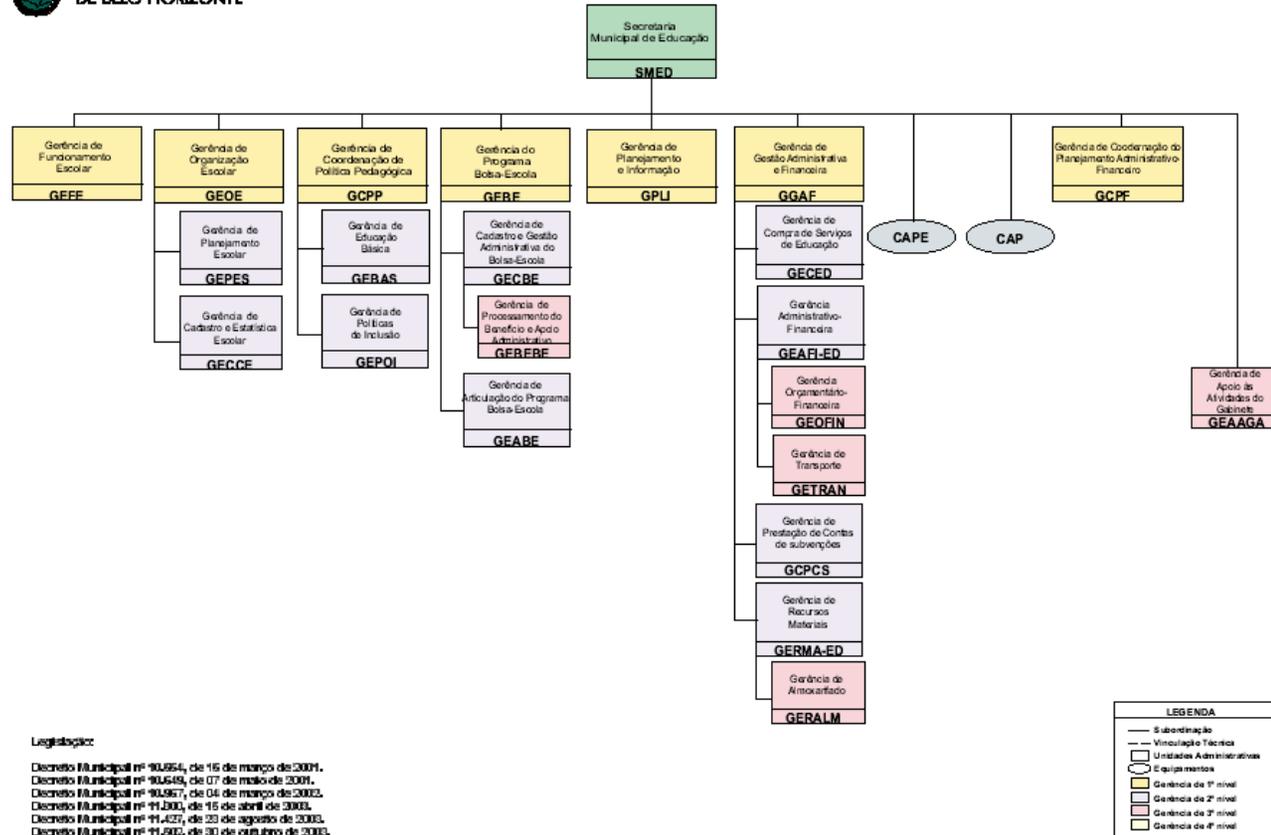
ANEXO 1

Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



⁶⁷ Organograma atualizado até 2004. Em 2005, o CAPE foi extinto passando a integrar a Gerência de Coordenação Político-Pedagógica e de Formação.

ANEXO 2-A

Roteiro de Entrevistas com Professores/Gestores da Escola Plural Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

A) Identificação

- 1) Formação, função
- 2) Tempo de envolvimento com a Escola Plural

B) Construção e Concepções da Escola Plural

- 1) Como foi o processo de construção/formulação da Escola Plural? (participantes, espaços de discussão)
- 2) Como foi o processo de elaboração dos documentos da Escola Plural? (envolvidos)
- 3) Os documentos da Escola Plural produzidos desde o seu início continuam validados? (alterações: ritmos, temas transversais, trabalho com projetos)
- 4) Que espaços de discussão/formação existiram e existem ainda hoje para a discussão/reformulação da Escola Plural?
- 5) Qual o papel do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) na construção da Escola Plural?
- 6) Quais as principais mudanças produzidas na educação municipal com a implantação da Escola Plural?
- 7) É possível dizer que a Escola Plural é um projeto/uma política/uma proposta inovadora? Por quê?

C) O Tempo Escolar

- 1) É possível dizer que houve inovações na organização dos tempos da escola após a implantação da Escola Plural? Por quê? (tempo das aulas, tempo dos professores, tempo do currículo, tempo dos sujeitos etc).
- 2) A Escola Plural transforma o tempo da escola, articulando-o aos tempos de vida dos educandos. Por que organizar a escola em ciclos de formação? (pressupostos, fundamentação, argumentos)
- 3) Qual a especificidade de cada ciclo de formação, no que se refere a projetos e propostas pedagógicas? (Infância, Pré-adolescência, Adolescência)
- 4) Qual foi o fundamento da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos?
- 5) Como a Escola Plural trabalhou/trabalha a diferenciação entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental? Conseguiu romper com a histórica desarticulação?
- 6) Quais as transformações ocorridas no tempo dos profissionais, em destaque, dos professores do 2º e do 3º Ciclo?
- 7) Ainda são necessárias alterações no tempo da escola para a consolidação do projeto da Escola Plural? Quais? Quais as dificuldades de implementá-las?

D) Futuro da Escola Plural

- 1) Há a previsão de alterações nos traços/conceitos/modus operandi da Escola Plural nos próximos anos? (alterações em curso/governo atual)
- 2) Na sua opinião, após 10 anos de implementação, é possível dizer que a Escola Plural deu certo? Por quê?
- 3) Na sua opinião, o que precisa ser feito e que a Escola Plural ainda não conseguiu fazer?
- 4) Na sua opinião, quais os maiores benefícios trazidos pela implantação da Escola Plural?

ANEXO 2-B

Roteiro de Entrevistas com Gestores (Diretor/Coordenador Pedagógico) e Professores Escola Municipal de Belo Horizonte

A) Identificação

- 1) Formação, função

B) A Escola Plural

- 1) Desde quando você está envolvido com a Escola Plural? (início, envolvimento, participação na construção, na elaboração dos documentos, formação)
- 2) Que espaços de discussão/formação existiram e existem ainda hoje para a discussão/reformulação da Escola Plural?
- 3) Na sua opinião, quais as principais mudanças promovidas pela Escola Plural?
- 4) Qual o significado de Escola Plural?
- 5) É possível dizer que a Escola Plural é um projeto/uma política/uma proposta inovadora? Por quê?

C) O Tempo Escolar

- 1) É possível dizer que houve inovações na organização dos tempos da escola após a implantação da Escola Plural? Por quê? (tempo das aulas, tempo dos professores, tempo do currículo, tempo dos sujeitos etc).
- 2) A Escola Plural busca articular o tempo da escola aos tempos de vida. Por que organizar a escola com base nos ciclos de formação? (pressupostos, fundamentação, argumentos)
- 3) Como a escola tem articulado esses dois tempos? (estratégias, projetos, ações definidas para cada ciclo de formação)
- 4) Como a escola define as turmas de cada ciclo?
- 5) Como a escola organiza seu currículo?
- 6) Como a escola define montantes de aulas, horários dos professores?
- 7) Como a Escola Plural trabalhou/trabalha a diferenciação entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental? Conseguiu romper com a histórica desarticulação?
- 8) Quais as transformações ocorridas no tempo dos profissionais, em destaque, dos professores do 3º Ciclo?
- 9) O que significou para a escola a ampliação da escolarização fundamental de 8 para 9 anos?
- 10) Ainda são necessárias alterações no tempo da escola para a consolidação do projeto da Escola Plural? Quais? Quais as dificuldades de implementá-las?

D) Futuro da Escola Plural

- 1) Na sua opinião, após 10 anos de implementação, é possível dizer que a Escola Plural deu certo? Por quê?
- 2) Na sua opinião, o que precisa ser feito e que a Escola Plural ainda não conseguiu fazer?
- 3) Na sua opinião, quais os maiores benefícios trazidos pela implantação da Escola Plural?

ANEXO 3

Lista das Escolas Municipais referenciadas pelo Estudo

Escolas Visitadas e Pesquisadas:

- Escola Municipal União Comunitária – Regional Barreiro
- Escola Municipal Deputado Milton Salles – Regional Oeste
- Escola Municipal Milton Campos – Regional Venda Nova
- Escola Municipal Hilton Rocha – Regional Barreiro

Escolas apenas Pesquisadas:

- Escola Municipal Aurélio Pires – Regional Pampulha
- Escola Municipal Hélio Pellegrino – Regional Norte
- Escola Municipal Paulo Mendes Campos – Regional Leste