



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

da Mota Darós Parente, Claudia

A CONSTRUÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 2, agosto, 2010, pp. 135-155

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360924011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A CONSTRUÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

Claudia da Mota Darós Parente*

RESUMO: O presente estudo analisa a concepção de tempo, considerando sua construção sócio-histórica e cultural. Apresenta algumas heranças dos tempos escolares, mostrando que estes são construções humanas e, por isso mesmo, passíveis de transformações. Os tempos escolares fazem referência ao início e à duração da escolarização (tempos de escola); à organização da escolarização (tempos de escolarização); às construções consolidadas no interior das instituições escolares (tempos na escola). Ao apresentar a abrangência da noção de tempos escolares, o presente estudo incita a busca de inovações políticas e escolares que produzam alternativas aos tempos escolares vigentes e indica a necessidade de construir tempos escolares mais humanos, mais atentos às necessidades dos sujeitos da educação.

Palavras-chave: Tempo Escolar; Política Educacional; Organização Escolar.

THE CONSTRUCTION OF SCHOOL TIMES

ABSTRACT: This study examines the concept of time, given its socio-historical and cultural construction. It presents some legacies of school time, showing that these are human constructions and therefore are subject to change. The school time refers to the starting and the duration of schooling (school term), the organization of schooling (schooling time), and the consolidated constructions within the educational institutions (school time). In presenting the scope of the concept of school time, this study encourages the pursuit of innovation and educational policies that produce alternatives to the current school time and indicate the build a more humanistic and careful school approach towards the needs of the educational subjects.

Keywords: School Time; Educational Policies; School Organization.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU). E-mail: claudiadaros@hotmail.com

Introdução

O presente artigo discorre inicialmente sobre a categoria “tempo”, ressaltando sua função simbólica reguladora e destacando-o como construção sócio-histórica e cultural. Tal argumento sustenta as transformações da escola ao longo da história, sendo possível compreender melhor as configurações dos diferentes tempos escolares apresentados ao longo do texto: tempos de escolas, tempos de escolarização, tempos na escola.

A partir disso, discute as muitas naturalizações ainda existentes em relação aos tempos escolares, fazendo com que escolas e sujeitos re-produzam lógicas e modelos provenientes de outras épocas, muitas vezes pouco associadas às necessidades históricas dos sujeitos da educação.

Deixar vir à tona os diferentes tempos escolares que estão presentes no cotidiano das instituições, além de possibilitar a captação das lógicas que regem tais tempos, sugere reflexões sobre os condicionantes dos tempos escolares. Por que alterar o início de entrada na escola? Por que ampliar a escolarização? Por que organizar a escolarização de forma seriada? Por que organizar a escolarização com base nos ciclos de formação? Por que alterar os tempos dos sujeitos da escola? Por que refletir sobre os tempos pedagógicos presentes na escola?

Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas.

Tempo: uma construção sócio-histórica e cultural

As muitas terminologias linguísticas do nosso cotidiano temporal ilustram a naturalidade com que fomos aprendendo a entender o tempo, sem perceber os seus condicionantes e o processo sócio-histórico e cultural de sua construção. É o “tempo que voa”, é a necessidade de “correr contra o tempo”, pois não é possível “parar no tempo”.

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 outros.

A categoria *tempo* é aqui definida como conceito histórico, social e cultural. Aceitar essa premissa significa aceitar que a noção de tempo não é 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 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 sequências dos acontecimentos físicos, pessoais e sociais fazem parte de sua própria natureza, ou seja, da própria natureza humana, levando-o 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).

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 a 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.

Thompson (1998) enfatiza que a noção de tempo não é 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 esse autor, 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 trabalho 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 ser o regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo.

O referido autor 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. Nessa 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.

Aceitando-se a noção de tempo histórico, social e cultural, é preciso aceitar que as estruturas, os processos e as formas de organização

social que utilizam a categoria tempo também passaram e passarão por transformações. Isso significa aceitar a inter-relação do tempo sócio-histórico e cultural com o tempo escolar, objeto deste estudo.

A construção dos tempos escolares

Neste artigo, a referência não é a qualquer tempo. É o tempo escolar, ou melhor, os tempos escolares e os tempos associados a eles. A forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a determinaram. Necessidades advindas dos processos históricos, sociais e culturais. A escola brasileira é uma construção que vem desde o início de sua história. Para este estudo, algumas heranças podem ser destacadas.

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” (PETITAT, 1994, p. 45). O autor enfatiza que as transformações sócio-históricas produziram determinantes na organização temporal da escola.

Na Idade Média, exemplifica o autor, inexistia hierarquia temporal dos conteúdos, ritmo regulamentado e generalizado para todos, correspondência idade/série, estudos dirigidos a grupos etários específicos, 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 (PETITAT, 1994, p. 60).

Os processos seletivos eram de outra ordem, diferentes dos aspectos temporais rígidos que existem hoje na organização escolar, aspectos esses produtores de processos excludentes. O próprio tempo de

aprendizagem era outro. Lembre-se de que a entrada nas universidades do século XIV era feita a partir dos 12 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 processo lento e gradual de transformações nas concepções e práticas temporais da escola. Os cursos livres aos poucos deram lugar à graduação sistemática dos estudos em graus e em classes escolares, e as classes passaram a ter mestres específicos. 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. (PETITAT, 1994, p. 78)

E acrescenta:

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).

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.

Neste momento, deseja-se ilustrar algumas heranças deixadas pelos jesuítas pela influência que tiveram na educação brasileira, desde o século XVI; e as heranças deixadas por Comênio, desde o século XVII, a partir de sua *Didática Magna*, pelos elementos temporais então disseminados, muitos deles presentes na escola atual.

Com base nos estudos de Menezes (1999) e Ribeiro (1981), ressalta-se, 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.

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.

Percebe-se, assim, que o delineamento da organização curricular jesuítica 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 sistema educacional estruturado, como também perdeu uma referência importante em termos de organização temporal da escolarização. O país passou por longo período sem que houvesse uma organização da escolarização definida, minimamente, para todo o território nacional, o que irá ocorrer apenas em meados do século XX.

Adentrando nas heranças temporais deixadas por Comênio (s.d.), é importante notar que suas propostas, 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, algumas de suas propostas: 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; ter, o aluno, na mesma matéria, apenas um professor.

(...) 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 andarà 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. COMÊNIO, s.d., p. 186).

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:

- **Infância (0 a 6 anos):** escola materna. Deve existir em todas as casas, tendo-se como responsáveis os próprios pais;
- **Puerícia (6 a 12 anos):** escola primária ou escola da língua vernácula. Deve existir em todas as vilas e aldeias;
- **Adolescência (12 a 18 anos):** ginásio ou escola de latim. Deve existir em todas as cidades;
- **Juventude (18 a 24 anos):** academia e viagens. A academia deve existir em todos os reinos e nas províncias mais importantes.

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.

Após relatar algumas heranças, deseja-se ressaltar que elas ainda se encontram nos tempos escolares vigentes. De acordo com Teixeira (1999), o tempo da escola é influenciado pelo tempo sócio-histórico: a rítmica de 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. Isso significa que o tempo escolar interage com o tempo indivi-

dual, biológico, familiar, da cidade, do país. Existem vários tempos dentro um 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 (TEIXEIRA, 1999, 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 coletivos da prática educativa.

Por isso importa dar mais atenção à lógica temporal da escola. De acordo com Arroyo (2004), há séculos 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: recortes, divisões, limites impostos artificialmente cuja razão de tal forma de organização não é entendida pelos alunos.

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.

Ainda 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.

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).

Desvendando os tempos escolares

Para entender a lógica que rege os tempos das instituições escolares é preciso conhecer os tempos escolares presentes na atualidade. Para a nossa exposição, 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, tempos de escolarização e tempos na escola (PARENTE, 2006).

Tempos de Escola

No que se refere à primeira construção, tempos de escola, queremos chamar à atenção para o que convencionamos ser o início da escolarização. Um questionamento central incita a reflexão: existe um tempo específico para ir à escola? Se existe, quais são os determinantes dessa construção?

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.

Por isso, não deve parecer estranho afirmar que 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 essas são expostas na obra *A aluno como invenção*, 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 (SACRISTÁN, 2005, 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, isso porque nem sempre nossas representações e ações sobre a infância percebem as necessárias modificações ocorridas na *espaciotemporalidade*. 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 frequentar 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).

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 com-

preensão dessas diferentes infâncias seja fator preponderante na montagem dos tempos escolares; que as necessidades histórico-sociais das diferentes infâncias sejam consideradas na organização dos tempos escolares. Souza (1999) também reforça o vínculo estreito entre infância e escolarização, afirmando que o tempo escola é um tempo “vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola” (SOUZA, 1999, p. 129).

Diante desse contexto, como se apresentam os nossos tempos de escola? O estudo da história da educação mostrou que, durante a Antiguidade, a Idade Média e a 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. De certa forma, pode-se afirmar que a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna articulavam a idade dos sujeitos aos tempos e às formas de educar.

Até a Idade Moderna, a educação não havia ainda sido sistematizada da forma como hoje é encontrada. É justamente nesse período que a educação passou a ser alvo de teorias e propostas sobre 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. (ARIÈS, 1981, 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 a delimitação de um ciclo escolar mínimo e a 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.

No Brasil, vive-se hoje um momento de adequações em função das mudanças legais. A antecipação da escolarização obrigatória – dos 7 para os 6 anos de idade¹ – e a ampliação da escolarização² têm gerado inúmeras discussões, principalmente decorrentes das motivações a elas inerentes. Essas motivações podem ser caracterizadas da seguinte forma: de ordem econômico-financeira; relacionadas ao direito à educação; relacionadas às intervenções pedagógicas.

Cabe destacar que, ao delimitar uma idade de frequência à escola, o Estado define também suas próprias linhas de ação e de responsabilidade. Talvez por isso mesmo vimos o grande atraso que tivemos nessa delimitação e, portanto, na assunção da educação obrigatória como política pública.

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

Tempos de escolarização

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. Esse sistema contemplava a ordenação do ensino em graus e classes, hierarquizando os conteúdos e as etapas do ensino. Eis, então, nossa segunda construção temporal alvo deste estudo: tempos de escolarização.

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 de os estados, devido à descentralização, desenvolverem suas redes de ensino, determinaram a construção de diferentes formas de organização da escolarização. 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 predominante na educação brasileira. Nesse 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 eficientes de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em precondições, em sequenciações 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 carac-

terística seletiva e excludente que não considera a progressividade dos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa. 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 sequência 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 esses extremamente marcantes na vida do aluno. 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. Entre as alternativas de reorganização da escolarização, destacamos os ciclos de formação, proposta que pretende associar-se diretamente aos ciclos de desenvolvimento humano.

A estreita e necessária associação entre tempos de vida e tempos de formação, no entanto, nem sempre é considerada na montagem da organização escolar. 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.

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 (LIMA, 2002, p. 11).

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 (ARROYO, 1999, p. 158).

O autor defende essa postura 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 orga-

nização 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).

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 coletivos 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 aos sujeitos.

Tempos na escola

Como cada sistema de ensino, cada rede ou cada escola organiza seu trabalho pedagógico? Quais tempos 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? Tempos perpetuados ou criados pela própria escola: nossa terceira construção, tempos na escola.

Existem algumas estruturas temporais que vêm de longa data. Algumas dessas 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.

Nas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos tempos escolares são criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Parte-se do pressuposto de que plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares. Por isso, é importante analisar os tempos escolares como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares.

De acordo com nosso objetivo, importa ainda ressaltar as possibilidades e alternativas criadas e desenvolvidas no âmbito das redes de ensino e das instituições escolares, destacando o papel dos sujeitos coleti-

vos (alunos, professores, gestores, pais, comunidade) na consolidação dessas propostas e a ampliação da função da instituição escolar na criação de seus próprios tempos. Deseja-se mostrar ao leitor que as possibilidades e alternativas plurais no concernente aos tempos escolares são construídas a partir de políticas educacionais consistentes, a partir de projetos político-pedagógicos consolidados e de coletivos de educadores comprometidos.

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:

(...) 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 (FORQUIN, 1993, p. 167).

Compartilhando dessas noções, Libâneo (2001) ressalta que cada escola possui 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 (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Cada vez mais as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos. Tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planeja-

mento coletivo. Agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores. Ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo à educação em tempo integral.

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.

Se, por um lado, é na escola que 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 às inovações escolares.

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 ideia 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. (CARBONELL, 2002, p. 27-28)

Parece conveniente destacar que o papel do Estado deve ser de mapear o que há de consolidado no campo educacional, no que se refere aos tempos escolares, 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, trazer propostas e discernir onde é possível dar continuidade e o que é possível construir e reconstruir.

Considerações finais

Ao longo do presente artigo, destacamos nossa noção de tempo e buscamos mostrar a abrangência dos tempos escolares e seu processo de construção social. Ao fazermos isso, destacamos o papel das instituições escolares nesse processo de criação. No entanto, reforçamos que as construções temporais melhor se desenvolvem e melhor se consolidam quando estas são afirmadas como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares, ou seja, quando há legitimação das ações produzidas pelas instituições escolares.

Não defendemos que as mudanças sejam simplesmente atitudes criativas de alterar os tempos escolares presentes e as lógicas advindas de épocas passadas. É importante analisar os condicionantes das mudanças políticas e escolares, verificando se as necessidades histórico-sociais e culturais dos diferentes sujeitos da educação são consideradas na montagem dos diversos tempos escolares.

Destacamos ainda a importância de concretizarmos estudos e 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 políticas, programas e projetos educacionais.

Notas

¹ 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.

² A Lei nº 11.274, de 07/02/2006, amplia o Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos. 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.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOERGEN, Pedro. *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*. [S.n.t.]
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, Elvira Cristina Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do ensino brasileiro: a herança clássico-medieval*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.
- 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.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1981.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- 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.
- 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: Companhia das Letras, 1998.

Endereço para correspondência:
Rua Poeta José Salles de Campos, 87
Atalaia
49035-650
Aracaju – SE

Data de recebimento: 06/12/2007
Data de aprovação: 10/11/2009