

Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental?¹

Lígia Martha C. da Costa Coelho – UNIRIO

Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO

Resumo

No Brasil, o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental tem levado a alternativas de reversão dos fracos índices apresentados e, neste início de século, duas possibilidades têm sido apontadas: o aumento dos anos de escolaridade e a ampliação da jornada escolar. O estudo analisa essas duas possibilidades, problematizando o significado da expressão *qualidade escolar*, quando a elas relacionada, pautando-se em reflexões acerca do tempo escolar e o ensino fundamental de nove anos, focalizados em uma perspectiva sociopolítica. Em relação ao tempo, chegamos a um referencial que discute o tempo na escola e a implantação de políticas públicas nesse sentido. Já qualidade é conceito aprofundado em suas múltiplas possibilidades, tomando-se como referência a qualidade social. O ensino fundamental de nove anos é abordado a partir de sua implementação pelo MEC. Nas considerações, relacionamos as diversas manifestações de ampliação do tempo de escola/de escolaridade e o que denominamos *qualidade social* do trabalho pedagógico exercido nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos; jornada escolar ampliada; qualidade no ensino fundamental

Abstract

More years in school, longer school day: quality in primary education?

In Brazil, debates about the performance indices of elementary school students have sought alternatives to counter the weak results presented throughout the country. In the early years of the century, two possibilities in this area have been identified: (1) the increasing years of schooling and (2) the expansion of the school day coming, in some cases, the full time. This study examines these two possibilities, questioning the effectiveness and meaning of school quality when connected to them. The framework underlying the test is guided in reflections on the school time and about the school for nine years, focused on a socio-political perspective. Quality education is the category of in-depth analysis in its

¹ Estudo oriundo de pesquisa sobre ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, financiada pelo Observatório da Educação (CAPES/INEP).

multiple possibilities, taking as reference the concept of social quality. The debate over the nine years of primary education is also discussed, from its implementation by the MEC. Considerations, we seek to establish possible relationships between the various manifestations of extension of time for school / education and what we refer to as social In Brazil.

Keywords: nine years of elementary school; full time school; quality in basic education

**Mais anos na escola, mais tempo diário na escola:
qualidade no ensino fundamental?²**

Lígia Martha C. da Costa Coelho – UNIRIO

Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO

Introdução

No Brasil, os acalorados debates sobre os baixos índices de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental têm gerado reflexões sobre possíveis alternativas de reversão desses índices apresentados pelo país afora. Nestes primeiros anos do século XXI, têm sido apontadas duas possibilidades de reversão, que levam em conta a *questão do tempo escolar*: (1) o aumento dos anos de escolaridade e (2) a ampliação da jornada escolar diária, chegando, em alguns casos, ao tempo integral. Ambas vêm sendo vistas como fatores que podem alavancar a tão almejada *qualidade* para esse nível de ensino, entendida esta como *melhoria naqueles índices de desempenho*.

Partindo desse contexto, este artigo propõe uma reflexão acerca dessas duas

² Estudo oriundo de pesquisa sobre ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, financiada pelo Observatório da Educação (CAPES/INEP).

já realidades na educação brasileira, problematizando a efetividade e significado(s) da expressão *qualidade escolar*, quando a elas relacionada.

O arcabouço teórico que fundamenta o estudo foca o *tempo escolar* e o *ensino fundamental de nove anos*, compreendidos em uma perspectiva sociopolítica. Especificamente em relação ao tempo, partimos das reflexões sempre atuais de Norbert Elias (1998) para chegar a referencial que discute o *tempo de/na escola e sua ampliação*, alcançando experiências e políticas públicas nacionais que vêm sendo implantadas nesse sentido.

No que se refere ao *ensino fundamental de nove anos*, tomamos como referência o debate acerca de sua implantação, a partir da perspectiva de autores que têm-se dedicado ao estudo do tema e das ações que buscam sua implementação pelo MEC.

Já *qualidade em educação* é categoria analisada nos interstícios dessas duas temáticas e em suas múltiplas possibilidades. Entre elas, evidenciamos aquela que entende qualidade como *resultado de desempenho acadêmico* oriundo dos exames de larga escala, gerando o que podemos chamar de uma *cultura da performatividade*. No entanto, a contrapelo dessa tendência, tomamos como referência o conceito de qualidade presente em Moreira e Kramer (2007) e também nos estudos de Enguita (1994).

Nas considerações, procuramos estabelecer relações possíveis entre as manifestações de ampliação do tempo de escola/de escolaridade com que trabalhamos e o que denominamos *qualidade da educação escolar*.

Aumento dos anos de escolaridade, ampliação da jornada escolar e suas possíveis relações com o tempo escolar

A Lei nº. 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo crianças de seis (6) anos de idade nesse nível de ensino. Segundo dados do MEC/INEP de 2009, o Ensino Fundamental de nove anos está sendo implantado em

todas as unidades da federação, em diferentes ritmos - 59% da matrícula desta etapa já correspondem a essa realidade.

Assim, podemos inferir que, após a promulgação dessa Lei, diversas redes de ensino têm implantado políticas de ciclos para os dois ou três primeiros anos do ensino fundamental, a fim de evitar a reprovação nos anos iniciais de escolaridade. Segundo dados do MEC/INEP/Deed, do Educacenso de 2010 (BRASIL, 2010), o número de matrículas nesses anos vêm decrescendo desde 2007, o que indicia uma correção do fluxo escolar: houve um aumento no número de alunos que ultrapassaram os anos iniciais, por isso a queda na matrícula.

Uma das possibilidades para tal quadro é a opção feita, por boa parte das redes de ensino público no país, pela não retenção dos estudantes nos dois ou três primeiros anos desse segmento de ensino, seja a partir da adoção do ensino fundamental de nove anos seriado, seja em um sistema de ciclos³. Entretanto, algumas redes de ensino, especialmente as das regiões Sul e Sudeste, com uma grande concentração no número de matrículas no país, já experimentavam a ampliação da escolaridade para nove anos, desde o final dos anos 80 e ao longo dos 90, devido à adoção dos chamados Ciclos de Alfabetização ou Ciclos Básicos, ou ainda Ciclos Básicos de Alfabetização. (FERNANDES, 2007; 2008).

Apresentado este panorama inicial acerca da ampliação da escolaridade no Brasil contemporâneo, é importante destacar, a título de adensamento da discussão, que a temática dessa ampliação para nove anos pode ser debatida por diferentes perspectivas - política, social, cultural, pedagógica, histórica, dentre outras. Todas, no entanto, perpassam a questão do *tempo escolar*.

Em primeiro lugar, compreender as questões que envolvem o tempo escolar é considerar esse tempo como histórico na construção de uma escola que se organizou segundo concepções oriundas dos diferentes contextos e épocas pelos quais passou. Em outras palavras, tratar da organização da escolaridade e da escolarização implica não só falar da organização do tempo escolar – seus ritos e rotinas, como também do tempo de escolaridade de cada geração de estudantes,

³ Tal movimento nas taxas de rendimento e de matrículas, bem como a adoção de não retenção ou ciclos nos anos iniciais do EF, ainda merece maiores estudos.

em determinados tempo e espaço. No caso específico do ensino fundamental de nove anos, entendemos, assim como Kramer, Nunes e Corsino (2011), que:

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. (p.71)

Pela perspectiva social, podemos afirmar que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental representa um ganho político-social significativo, em um país como o Brasil, cuja oferta de educação pública para essa faixa etária sempre foi problemática e excludente. Soma-se a essa questão o grave problema do trabalho infantil, realidade ainda presente entre as crianças que vivem nas várias regiões brasileiras, sem exceção. Sem dúvida, especialmente as crianças das classes populares são as grandes beneficiadas dessa ampliação da escolaridade. Nesse sentido, vale ressaltar que ela ocorre também em outros países da América Latina, fazendo parte de um movimento mundial.

Entretanto, tal movimento, analisado como um ganho no país, contém questões relevantes em seu bojo, que devem ser consideradas do ponto de vista político e pedagógico. Entre elas, destacamos a ampliação da oferta da Educação Infantil pelos municípios, situação que não deve ser deixada de lado; e a

compreensão de que as crianças de seis anos devem ser entendidas como tal, ao ingressarem em um nível de escolaridade que, infelizmente, na grande maioria dos casos, tem sido marcado por um currículo linear e inflexível quanto aos tempos de aprendizagem dos estudantes.

Recortando o primeiro ponto que evidenciamos no parágrafo anterior – a ampliação da oferta de Educação Infantil pelos municípios – é relevante discuti-lo pela perspectiva da gestão de políticas públicas a serem efetivadas nessas instâncias subnacionais. Nesse sentido, não podemos esquecer de questões que a envolvem, como o financiamento existente para o desenvolvimento dessas políticas; a burocracia que comporta a alocação de verbas públicas; a ausência, em algumas dessas instâncias, de profissionais atualizados em relação, tanto às políticas a serem implementadas quanto à sua operacionalização nos meandros da burocracia, entre tantos outros fatores que nela intervêm.

O documento do MEC para a implementação do ensino fundamental de nove anos⁴ põe em relevo que os espaços, tempos e a estrutura curricular devem ser repensados no âmbito da escola de ensino fundamental, cuja realidade vem-se alterando, em alguns municípios, a partir de movimentos de renovação pedagógica dos trabalhadores em educação, sociedade civil organizada, universidade e sistemas de ensino. O documento ainda faz referência à possibilidade de se organizar os tempos e espaços de forma diferenciada do sistema seriado. A implantação dos nove anos para esse nível de ensino termina, assim, com a denominação “série”. Levando em consideração que essas modificações são realizadas nos “espaços subnacionais” a que nos referimos, fica a pergunta: Em que medida elas são realmente implementadas, e de que forma essa operacionalização acontece?

Os pontos que vimos ressaltando possibilitam dizer que a ampliação do tempo da escolarização obrigatória, no país, sem dúvida, traz inúmeros benefícios à educação regular. Entretanto, tal ganho não pode ofuscar questões que devem ser

⁴ Referimo-nos ao documento para a Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, publicação do MEC, já em sua segunda edição, disponível em <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental>.

problematizadas no bojo da ampliação do tempo. Uma das questões que se impõem diz respeito à *qualidade da educação*, foco de reflexão neste texto. Podemos, assim, questionar: A ampliação do tempo no ensino fundamental, tanto no que tange aos anos de escolaridade quanto à ampliação da jornada diária, garante aumento de qualidade? Em quais situações, e a partir de quais realidades, essa relação pode ocorrer?

O conceito de qualidade, polissêmico e tomado aqui como historicamente produzido, remete-nos à proposição de que ampliação do ensino fundamental para nove anos anuncia uma maior qualidade à educação, se compararmos o fator tempo às LDBs 4024, de 1961 e 5.692, de 1972. No entanto, entendemos que a simples ampliação dos tempos escolares, sem que outros fatores sejam tomados também como foco de melhoria pelas políticas públicas implementadas, não garante uma maior qualidade aos processos de escolarização oferecidos no âmbito da escola pública. Nesse sentido, concordamos com Moreira e Kramer (2007) que:

Garantir uma escolarização consistente com o direito à educação requer diagnosticar o sistema, definir as mudanças prioritárias e viáveis, assim como oportunizar financiamentos (da expansão e da qualidade) que acelerem as mudanças.
(p.9)

Na reflexão sobre ampliação do tempo escolar, tanto no sentido do tempo regulamentar de permanência do estudante no ensino fundamental e no sistema escolar, quanto no sentido da ampliação da jornada diária na escola, tomamos como referência o conceito de *tempo* sob a perspectiva teórica de Elias (1998).

Esse autor nos remete à ideia de que o tempo não é um *a priori*, mas sim uma ordem que tem de ser apreendida, uma forma social e cultural que deve ser experimentada. Desse modo, podemos dizer que o tempo dá-nos sentido, “harmonia” e sequencias recorrentes, tais como as horas, as semanas, os anos letivos, os bimestres, os anos escolares ou ciclos, que podem servir-nos como

unidades de referência: “em sua qualidade de símbolos reguladores e cognitivos, essas unidades de referência adquirem a significação de unidades de tempo” (p.13).

Visto sob a perspectiva sociocultural, o tempo exerce, assim, controle sobre os indivíduos (ELIAS, 1998). Essa constatação quase ontológica vem materializando-se ao longo dos séculos, esgarçando, por vezes, as relações sociais e aqueles que as constituem – os sujeitos, visto que esse controle faz com que se (com) formem *a partir e com* o tempo, em seu dia a dia.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a conformação a que nos referimos esgarça, igualmente, as instituições sociais – no caso, a instituição *escola* que, em sua função socializadora da vida dos sujeitos e sistematizadora dos conhecimentos humanos, organiza o tempo em sequências recorrentes que lhe são próprias e as transforma em unidades de referência para os estudantes, unidades estas nem sempre condizentes com as expectativas desses sujeitos-alunos.

Em outras palavras, como diria Correia (1996), os calendários escolares; os tempos de aula, dedicados a esta ou àquela disciplina; os ritos dos sinais para o início e término de intervalos, para a entrada e saída diárias; enfim, uma série de *tempos marcados e reguladores*, criados na escola, *instituído e constituído* seu espaço, acabam ressignificando os cotidianos, tanto de alunos como de professores, gestores e demais profissionais que nela permanecem durante algumas horas diárias, sem que possamos considerá-las, sempre, como potencialmente positivas.

Se entendermos essa (re)significação dos cotidianos como construtora de conflitos *com* o tempo e *no* espaço escolar, podemos afirmar que a *regulação* se faz presente, por exemplo, expondo professores a um calendário de horas partidas/partilhadas com algumas turmas em uma dada instituição escolar e, logo após, a mesma situação, agora em outra escola; deixando alunos de olhar vazio, diante de uma aula em que a *mesmice* se faz presente; contribuindo para que gestores não saibam se, naquele exato instante, prestam contas ao fornecedor de alimentos, conversam com as mães que vieram discutir suas participações na festa junina ou, ainda, se “batem um papo” com aquele aluno cujo professor excluiu momentaneamente da sala de aula. Todas essas são situações em que o tempo social regulador interfere e onde o espaço escolar se deixa esgarçar, assim como o

tempo de que falamos.

No entanto, Santos (2008) discute os paradigmas da regulação e da emancipação, assim como Padilha (2000) diz que “as mudanças no tempo alteram a organização do espaço e vice-versa” (p.48). Ora, essas constatações nos possibilitam pensar que então, na escola, se buscarmos *desregular/emancipar* esse tempo social, podemos também pensar em *organizar* seu espaço de outra forma, ambos – tempo(s) e espaço(s) – sendo depositários de outra lógica (COELHO, 2007). Nela, por exemplo, os horários poderiam ser mais elásticos; as atividades pedagógicas aconteceriam em ambientes apropriados às suas naturezas; a ampliação da jornada escolar se daria como possibilidade de uma formação mais completa para esse aluno que se encontra naquele espaço. E é sobre a ampliação dessas horas diárias que nos deteremos na seção a seguir.

A ampliação da jornada escolar diária: qual o tempo que o tempo tem?

Inicialmente, é preciso deixar claro que o conceito *ampliação da jornada escolar* contém diferentes combinações de horários escolares estendidos, culminando com o que hoje se denomina *tempo integral*, legalmente falando – “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010).

Também é importante esclarecer que nossa compreensão acerca dessa ampliação de jornada pressupõe sua composição com o que entendemos como *educação integral*. Em outras palavras, as duas possibilidades não caminham obrigatoriamente juntas (PARO, 2009), mas a complementaridade entre elas pode ser produtiva - “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe *formação* e *informação* e que compreenda outras atividades” (COELHO, 2009, p.93), outros *conhecimentos* (estéticos, éticos, expressivo-comunicacionais, físicos) o que, em última análise constituem a *formação completa* do ser humano.

Essa díade – ampliação da jornada escolar *com* educação integral – vem

sendo perseguida, no Brasil, desde Anísio Teixeira, cujo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que idealizou e inaugurou, foi um dos primeiros marcos⁵. Segundo o autor (1977),

(...) sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. (...) A escola primária visando, acima de tudo à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, p.79)

Em espasmos, essa tendência foi retomada, com igual vigor, nas décadas de 80-90 do século XX, quando Darcy Ribeiro implementou, no estado do Rio de Janeiro, mais de quinhentos prédios cujo objetivo era abrigar, em tempo integral, uma educação mais completa, por meio dos conhecidos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). No mesmo período, uma iniciativa também de construção de prédios nesse sentido foi levada adiante pelo governo federal – falamos sobre os Centros de Atenção Integral à Criança, os CAICs⁶.

Além das experiências a que já nos referimos no parágrafo anterior, outras se fizeram presentes como, por exemplo, os Centros de Educação Integrada (CEIs), em Curitiba, evidenciando que as duas últimas décadas do século XX foram pródigas

⁵ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído em bairro popular de Salvador- BA, e sua inauguração ocorreu na década de 50 (século XX).

⁶ Os CAICs, criados no governo de Itamar Franco por meio do PRONAICA, originaram-se do Projeto Minha Gente, do governo Collor, que implantou algumas dezenas de Centros Integrados de Atenção Integral à Criança (CIACs) pelo país afora.

em trazer, para a educação brasileira, a possibilidade de uma formação mais completa para os alunos, na educação fundamental, por meio da construção de prédios escolares que se constituíssem como espaços onde o tempo – ampliado – pudesse viabilizar acesso mais qualitativo à educação formal.

Nesta primeira década do século XXI, a configuração *ampliação da jornada escolar com educação integral* continua se constituindo em projetos, programas e propostas de governos municipais, estaduais e até do governo federal. Em relação a essa instância, destacamos o *Programa Mais Educação* (PME), instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, e que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). No entanto, esta e algumas outras propostas que vêm sendo implementadas no país assumem lógica diversa da que vimos apresentando até agora, ou seja, apontam para uma concepção de educação integral associada à proteção social/proteção integral.

Nessa direção, autores destacam problemas da sociedade contemporânea que nela vêm interferindo e, de certo modo, desaguando nas instituições escolares e em sua dinâmica interna. Carvalho (2006), por exemplo, evidencia que

(...) já se torna obsoleta a ideia de compor o pós-escola apenas com iniciativas internas da própria política de educação. O fundamental é concebê-las como políticas da cidade, articulando aí o mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura, esporte, e das ações originárias nas próprias comunidades. Abarcam o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagem construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público (p.10)

Pensando sobre as diferentes concepções de educação integral que vêm

permeando o panorama educacional brasileiro, Cavaliere reforça que “a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas” (2009, p.51). Em outras palavras, a autora contrapõe uma tendência em que a instituição escolar aparece como *central* nas experiências de ampliação da jornada escolar a uma outra, em que essa centralidade é problematizada. A essas duas possibilidades, a autora denomina *escolas de tempo integral e alunos em tempo integral*.

Podemos dizer que a primeira dessas tendências – *escolas de tempo integral* – é histórica e se funda na *centralidade* dessas instituições, trabalhando para que os *alunos* – sujeitos que as constituem, em potencial – se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Concretamente, falamos de práticas em que a ampliação da jornada escolar se faz acompanhar dos conhecimentos científicos, estéticos, éticos, expressivo-comunicacionais e físicos, integrados ao trabalho pedagógico, apresentando ao aluno algumas dessas possibilidades de formação, para que este faça suas escolhas – ao longo do tempo. A essa dinâmica, denominamos *educação integral*.

Já na perspectiva dos *alunos em tempo integral*, a permanência das crianças-alunos em atividades que as *protejam* constitui-se como o escopo de um projeto socioeducativo. Nessa visão, contemporânea, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aparece como eixo legal estruturante e a ampliação da jornada escolar acontece a partir do acréscimo de atividades socioeducativas ao ambiente escolar, ou a quaisquer outros espaços em que essas atividades possam ocorrer, em geral, no contraturno escolar.

Essa possibilidade é também entendida como uma proposta de *educação integral*, uma vez que prevê atividades relacionadas aos conhecimentos que já elencamos. No entanto, a ótica sociopolítica e epistemológico-educacional é diferente da apresentada anteriormente. Como constata Cavaliere (2009),

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de

ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (p.61)

Pesquisas que desenvolvemos⁷, cujos objetivos foram os de mapear e, na sequência, conhecer experiências de ampliação da jornada escolar existentes pelo país afora, possibilitaram-nos analisar diferentes projetos e propostas que se identificavam com uma ou com outra dessas perspectivas. Nem melhores, nem piores; contudo, *diversas*, nas concepções e nas práticas que as materializavam.

A título de exemplos, podemos afirmar que algumas constituíam um conjunto de atividades no contraturno escolar, trabalhadas por professores que possuísem aquelas habilidades; outras optavam por realizá-las por meio de oficinairos ou monitores, contratados especificamente para esse fim, ou recebendo, por tal trabalho, uma ajuda de custo. Um aconteciam em toda a rede, para todos os alunos; outras formavam novas turmas, a partir da adesão de pais e/ou alunos ao(s) projeto(s), ou ainda do estabelecimento de critérios específicos para esse fim. Algumas se mantinham há pelo menos três, quatro anos; outras iniciavam-se naquele ano, a partir de financiamento e adesão à proposta federal – o já citado *Programa Mais Educação*. Algumas eram projetos realizados em escolas; outras aconteciam por meio de parcerias com instituições, associações, organizações não governamentais, que cediam espaço(s) ou pessoas para realizarem atividades...

Enfim, a diversidade reinou no encontro com essas experiências de ampliação da jornada escolar, o que nos fez pensar – ainda incipientemente – sobre

⁷ Estamos nos referindo às pesquisas *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* e *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: análises qualitativas*, ambas realizadas durante os anos de 2008-2010 e financiadas pelo MEC. De natureza interinstitucional, as investigações tinham, como objetivos, (1) mapear experiências de ampliação da jornada escolar, em nível nacional, bem como (2) conhecer algumas dessas experiências, no sentido de caracterizar a *educação integral* que propunham.

a qualidade dessas mesmas propostas. E foram essas mesmas reflexões que abriram o campo para a arguição: Afinal, o que estamos entendendo por *qualidade*?

Qualidade - possíveis relações com o tempo de escolaridade e o tempo na escola

A pergunta anterior levou-nos a buscar uma precisão teórica envolvida com nossa perspectiva de qualidade. Ela não se situava na direção da *medida avaliativa*, do trabalho pedagógico cujo objetivo centra-se na busca de melhores resultados numéricos. Ela não estava circunscrita a um planejamento mais eficiente, no sentido da otimização dos recursos humanos e materiais, ou melhor, na dimensão mesma da *qualidade total*, tão em moda há algum tempo atrás, no panorama educacional brasileiro.

Por outro lado, ela também não fazia parte do universo de reflexões que entendem a qualidade enquanto um processo único, um “acontecimento” que, por si só, naquele exato momento, fale do trabalho positivo de apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos. Então, como relacionar as experiências de *ampliação da jornada escolar e da ampliação do ensino fundamental à qualidade*? Que outros conceitos, fatores ou situações precisariam ser incluídos nessa díade?

Enguita (1994) ajuda-nos a entender aquilo que tomamos na educação como qualidade, ao longo de diferentes épocas. O autor remete-nos a um tempo em que a simples dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares era garantidora de qualidade. Entendemos que, obviamente, o investimento financeiro e material na educação é fator de qualidade. Entretanto, podemos ressaltar que somente esses incrementos não são suficientes, ou seja, o que o autor quer chamar atenção - e que nos interessa em nossa análise - é que, apesar da relevância desse fator, apenas o investimento financeiro não garante qualidade em educação.

Em sua análise, Enguita (1994, p.98) nos diz que “mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo:

conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”. E, por fim, o autor aborda que a chegada dos anos 90 anuncia a predominância da concepção *da qualidade sendo medida por meio de grandes avaliações de desempenho, com a ênfase nos resultados quantitativos, como “taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.”* (idem, p.98). O que pensar sobre esses “focos históricos”, quando nosso olhar se volta para situações que envolvem a *qualidade* relacionada à *ampliação do tempo escolar, em suas múltiplas possibilidades?*

A abordagem de Enguita nos permite pensar que, em primeiro lugar, não podemos entender qualidade no contexto educacional brasileiro de forma a- histórica e unívoca. O conceito é polissêmico, historicamente produzido e deve ser visto como fenômeno complexo. No contexto do(s) objeto(s) em estudo neste artigo, concordamos com Esteban (2008) quando afirma que o termo *qualidade em educação*, em relação ao tempo escolar, toma diferentes significações, relacionadas às diferentes épocas e contextos pedagógicos, políticos, sociais, culturais e até legais em que se evidencia.

Na contemporaneidade, verificamos também, no Brasil, uma tendência a relacionar os resultados das atuais avaliações de desempenho em larga escala a fatores que, em tese, contribuiriam para com a melhoria da qualidade da educação como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar e a adoção de políticas alinhadas ao terceiro setor. Moreira & Kramer (2007) corroboram nossa argumentação, no sentido de considerar reducionistas aproximações como estas, quando afirmam que

Algumas visões de educação de qualidade mostram-se restritas. Nesse caso, encontram-se as que priorizam: desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciamento de sistemas e instituições

educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. (p.1043)

Em nossos estudos, tomamos *qualidade em educação* não em contraposição à ampliação do tempo escolar, nem a uma melhoria nos índices de rendimento da população escolar. Entendemos, ao contrário, que tais fatores devam se situar para além da lógica que considera a escola uma instituição puramente *de resultados*. Em outras palavras, uma escola como espaço de democratização dos saberes, cujas práticas de gestão democráticas proporcionem aos sujeitos envolvidos no processo educativo a possibilidade de uma vida digna, criativa, que abre espaços e tempos também criativos e comporta atividades que levem em conta a possibilidade de criação de uma *cidadania escolar* (BRANDÃO, 2009).

Em um esforço de compreensão dos conceitos em sua dinamicidade, pensamos que essa aproximação entre *qualidade* e *ampliação da escolaridade / do tempo escolar* poderia se dar por meio mesmo do que apresentamos como *educação integral*. Dito de outra forma, se entendemos o termo como uma *formação completa no(s) conhecimento(s) que constituem o “ser” (do) humano*⁸, a qualidade pode emergir dos processos e resultados da integração e da problematização que possibilitam essa formação completa aparecer, aos olhos dos alunos-sujeitos, como caminho(s) para sua vida em sociedade – a citada *cidadania escolar*.

Já partindo dos fatores e/ou situações que podem construir a ampliação da jornada com qualidade, nossas reflexões se concentraram nas atividades que são desenvolvidas; na organização e no *ethos* escolar.

Em relação às atividades, acreditamos que somente oferecê-las aos alunos-sujeitos, de forma indiscriminada e, por vezes, fragmentada, sem que um envolvimento maior as exija, é uma atitude que não favorece a qualidade a que nos referimos. Em outras palavras, acreditamos que atividades que sejam demandadas pelos alunos serão sempre mais significativas do que aquelas que a escola

⁸ Estamos utilizando o termo entre aspas porque ele aparece com duplo sentido: “ser”, sujeito e “ser”, ação de constituir-se em.

considera, por diversos motivos, como as possíveis de serem oferecidas e, nesse sentido, o esforço da gestão escolar para organizá-las e levá-las até esses alunos se faz necessário e imprescindível.

Quanto à organização escolar, constatamos que fragmentar as atividades oferecidas em *turno* e *contraturno* é prática que pode facilitar a elaboração da estrutura curricular ou a gestão de profissionais na escola, ou ainda a contratação de parcerias para oferecê-las, mas seguramente, não favorece o entendimento, por parte dos alunos-sujeitos, de que qualquer uma daquelas atividades *faz parte* de sua educação integral – pensamento que pode fundamentar a qualidade pedagógica do trabalho realizado pela instituição escolar.

Finalmente, quando acrescentamos à reflexão o *ethos*, nossa visão firma-se no comprometimento político-epistemológico e educativo que os profissionais que atuam na escola devem possuir, no sentido de criar condições objetivas que legitimem o trabalho pedagógico desenvolvido, a ponto de os alunos-sujeitos o perceberem e qualificarem, sentindo-se “acolhidos” por esse compromisso.

Nesses casos, afirmamos, com Cavaliere (2007), que “há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral” (p.1031). Também reforçamos que essas práticas podem contribuir para com a construção da tão almejada qualidade na educação fundamental.

Em síntese, quando relacionamos *ampliação da jornada escolar diária e qualidade*, verificamos que a díade tem chances de se concretizar, na medida em que determinadas condições objetivas estejam presentes nas instituições escolares; em que os profissionais que atuam nessa ampliação consigam furar bloqueios político-pedagógicos que invadem a escola e procurem criar o *ethos* a que nos referimos anteriormente; em que o aluno-sujeito se veja como *ser (do) humano*, capaz de se construir como cidadão.

Já a relação entre *ampliação da escolaridade para nove anos e qualidade* só pode ser entendida de forma histórica, ou seja, no contexto contemporâneo. Tal

ampliação constitui-se em um ganho que não deve ser confundido com qualidade. Como vimos, qualidade em educação envolve inúmeros fatores, sendo a ampliação dos tempos apenas um deles. O próprio documento do MEC, que traz as orientações para a implementação dos nove anos no ensino fundamental, reforça, em seu texto, que

É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (MEC, 2004, p.17)

Concordamos com tal análise, mas acreditamos que não só a associação de ambos pode creditar maior qualidade aos processos de escolarização. A ampliação dos tempos não deve ser tomada como a redenção para os problemas da educação, e sim nos direcionar para uma ressignificação da escola, entendendo-a como um bem social, cujos processos internos de escolarização devem ser mais alongados.

No entanto, questionamos ainda: Como entender a qualidade relacionada a essas duas ampliações no tempo escolar a que vimos nos referindo neste artigo, quando a(s) instituição(ões) escolar(es) vem evidenciando fragilidades, tanto em sua estrutura física, em suas condições de trabalho, quanto em sua natureza e funções?

Visando concluir este ensaio – mesmo sabendo da provisoriedade dessa conclusão – trazemos o estudo de Algebaile (2009) que, ao refletir sobre a desigualdade na escola pública, problematiza a natureza e as funções dessa instituição – questão com que fechamos a seção anterior.

Para ela, a escola pública vem, ao longo do tempo, “*ampliando sua esfera de atuação* sem que a isso corresponda uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola” (p.329). Refletindo sobre sua proposição, verificamos que a ampliação dos anos de escolaridade, assim como da jornada escolar diária, podem se constituir como

exemplos dessas “migrações” que a identificam com *mais uma instituição*, mas não como a instituição que pode *fazer a diferença* para inúmeros alunos oriundos das classes populares.

Assim, é preciso pensar sobre a ampliação dos anos de escolaridade e a ampliação da jornada diária escolar como situações que podem repercutir na *formação* mesma desse aluno (criança, adolescente, jovem), contribuindo para sua constituição como cidadão e como ser humano – em suma, sua *formação* como *ser social*.

Referências

ALGEBAILLE, Evelyne. *Escola pública e pobreza no Brasil – a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). *Em Aberto. Educação integral e tempo integral*. Brasília, v.22, p.97-109, abr.2009.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. *Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL, Relatório do Educacenso 2010 MEC/INEP/DEED. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: *Cadernos CENPEC – Educação integral*. São Paulo: Cenpec, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ano I, número 2, 2006.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Em aberto 80. Educação integral e tempo integral*. Brasília, v.22, n.80, p. 51-65,abr. 2009.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educação & Sociedade-Educação escolar: os caminhos da qualidade*. Campinas, vol.28, n.100, p. 1015-1037, out.2007

COELHO, Lígia Martha C. da C. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, C.M; CARVALHO, J.M; SIMÕES, R.H.S; ARAÚJO, V. C (orgs) *Desafios da educação básica – a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007. 200 p.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Em aberto 80. Educação integral e tempo integral*. Brasília, v.22, n.80, p. 83-97,abr. 2009.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. *Tempo de escola...e outros tempos*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

COSTA, Valdeney Lima da. *Mais tempo na (de) escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará*. 2010. 183f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. SILVA, T. T. (Org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p.93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. *Rev. Port. de Educação*. [online]. 2008, vol.21, no.1, p.5-31. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0871-9187. Acessado em 26 de maio de 2011.

FERNANDES, Claudia de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação In: KRUG, Andréa. *Ciclos em Revista - A construção de uma escola possível*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007, v.1, 1ª edição, p. 95-109.

_____. Escola em ciclos: o papel da avaliação In: CRUZ, Giseli e AROSA, Armando. *Ciclos em Debate*, Rio de Janeiro: Intertexto, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 maio 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em : <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 25 de maio de 2011.

MOREIRA, A; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007.

PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

PARO, Vitor. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo – para uma nova cultura política. São Paulo, Ed. Cortez, 2ª edição, V.4, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

Lígia Martha C. da Costa Coelho - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado UNIRIO. Coordenadora do Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral/NEEPHI/UNIRIO/CNPq. ligiamartha@alternex.com.br.

Claudia de Oliveira Fernandes - Professora Adjunto da Escola de Educação/UNIRIO. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado UNIRIO. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo/GEPAC/UNIRIO/CNPq.

coff@uol.com.br