
QUANTIDADE E RACIONALIDADE DO TEMPO DE ESCOLA: DEBATES NO BRASIL E NO MUNDO

Ana Maria Cavaliere*

RESUMO

O artigo mostra a direção que vem assumindo a discussão sobre o tempo escolar no Brasil e em alguns países europeus. Faz um resumo das questões implicadas ao se compreender o tempo escolar como parte do tempo social que, por sua vez, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas das sociedades. Relata experiências de organização da jornada integral, vividas pelos Ciep's do Rio de Janeiro, que poderão ser úteis ao debate nacional que deverá se dar em função da LDBEN/96 e das metas de implantação do horário integral nas escolas de educação básica. Dialogando com a noção de capital cultural, tal como formulada por Bourdieu, defende a ampliação do tempo de escola como útil aos processos de emancipação dos indivíduos, desde que efetive-se uma transformação, no interior da escola, da lógica de utilização do tempo e de suas estruturas fechadas e impostas.

Palavras-chave: tempo escolar, capital cultural, educação e emancipação.

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

Gilberto Gil – Tempo Rei

As características dos sistemas escolares têm determinado, nas diferentes sociedades, o tipo de debate que se trava em torno do tempo de escola. Às vezes o tempo de escola é considerado excessivo e outras vezes insuficiente. Quase sempre é criticado por seu referencial lógico-quantitativista e por submeter o tempo das crianças ao tempo dos adultos sendo um fator perturbador da relação pedagógica. A partir de questionamentos às formas padronizadas e impensadas de utilização desse tempo, buscam-se caminhos para as mudanças necessárias.

Entre as discussões sobre o tempo escolar, encontra-se aquela acerca da jornada integral que foi objeto de debate não apenas no Brasil mas também na Itália, nos anos de 1970 (CATABRINI, 1997; RAGAZZINI, 1983) e na Espanha, um pouco mais tarde, na década de 1990 (MORALES, 1993).

No Brasil, o debate sobre a jornada integral eclodiu nos anos 1980 e esteve concentrado principalmente no Rio de Janeiro. O tema surgiu associado ao Programa dos Ciep's, implementado em duas gestões governamentais, respectivamente nos períodos de 1983/86 e 1991/94, que criou 500 escolas de tempo integral no estado. A partir da promulgação da LDBEN/96, cujos artigos 34 e 87 prevêm a oferta de horário integral no ensino fundamental, alguns projetos e conseqüentes debates têm surgido esporadicamente em outros estados, em geral ao nível das municipalidades. Em março de 2003, a implantação do horário integral nas escolas de ensino fundamental (até 2010) e de ensino médio (até 2015), foi arrolada como meta nacional de governo pelo Ministério da Educação.

*Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

No estado do Rio de Janeiro, o Programa de criação de escolas públicas de tempo integral deixou a realidade ímpar no país de um conjunto de 361 escolas¹ funcionando com regime de tempo integral para o aluno. O efeito da presença dessas escolas no sistema aparece nas estatísticas do Censo Educacional/2001² que mostram o Rio de Janeiro como sendo o Estado que possui o maior número de matrículas em turnos de duração de mais de 5 horas, correspondendo a 19,40% do total de matrículas. O Distrito Federal segue de perto essa percentagem, com 19,36%. Nos demais Estados a percentagem é bem menor: São Paulo com 5,6%, Minas Gerais com 2,19% e Rio Grande do Sul com 0,82%. O dado é um reflexo evidente da existência dessas escolas visto que, em contrapartida, o Estado do Rio de Janeiro apresenta um alto índice de matrículas em turnos de menos de 4 horas (4,65%), se comparado com os índices dos demais estados: Distrito Federal (0,34%); São Paulo (0,22%); Minas Gerais (1,15%) e Rio Grande do Sul (2,95%).

Essa quantidade expressiva de escolas com jornada integral no Rio de Janeiro tem propiciado investigações e reflexões que poderão contribuir com a discussão sobre o tempo escolar no país, que agora parece tornar-se de interesse mais geral e de âmbito nacional.

A abordagem do tema comporta diferentes vieses: desde aqueles voltados para aspectos quantitativistas e regulatórios, eminentemente formais, àqueles de cunho psicológico, preocupados com os ritmos próprios à infância ou sociológico, voltados para a relação do tempo de escola com a organização social mais geral.

Na literatura especializada brasileira, o tempo de escola vem sendo abordado com um enfoque predominantemente histórico. Estudos recentes, relativos aos estados de Minas Gerais e São Paulo têm focalizado a constituição do tempo e dos espaços escolares ao longo dos séculos XIX e XX (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). Desenvolvem-se também estudos antropológicos (TEIXEIRA, 2001, 1999; GARCIA, 1999), de cunho etnográfico, centrados na experiência de alunos e professores relativas ao tempo escolar.

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

TEMPO DE ESCOLA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

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

Ao longo da história, o tempo de escola caminha em direção a situações de relativa harmonia com o tempo social e sofre lentas mudanças de médio e longo prazo em sua definição, a qual

¹Esse conjunto consiste na soma de 197 escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e 164 escolas da rede municipal da capital do Estado, segundo dados de 2001 obtidos nas respectivas Secretarias de Educação.

²Sinopse Estatística da Educação Básica, 2001, tabela 4.5, p. 165. MEC/INEP/SEEC.

tende a ser compatibilizada com os níveis de urbanização, de eliminação do trabalho infantil, de regulamentação das relações de trabalho e de democratização das sociedades.

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

Além da característica de ser, nas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo estruturante e estruturado pela organização social mais ampla do tempo, outro elemento a ser ressaltado em nosso objeto de interesse – o tempo escolar – é o fato de, por estar dirigido às crianças e adolescentes, isto é, às idades de formação, o mesmo nos permitir enxergar, através dele, as expectativas, os projetos e prioridades de um dado grupo social sendo mais um meio de compreensão da cultura e do *ethos* de uma sociedade.

Em suas definições da prática, o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho

Algumas dessas forças estão diretamente relacionados ao bem estar das crianças, outras às necessidades do Estado e da sociedade e outras ainda à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa é o que dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou organizacional.

A fim de identificar as diferentes dimensões do tempo de escola organizamos uma caracterização que envolve três níveis diferentes e complementares. O primeiro, de caráter *macro-estrutural*, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. Esse tempo, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar. No Brasil, iniciam-se os estudos visando o aumento do ensino fundamental de 7 para 8 anos, com a obrigatoriedade antecipando-se para 6 anos de idade, e do ensino médio de 3 para 4 anos. O segundo nível, *intermediário*, parcialmente regulado em âmbito macro mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo e, no Brasil, também segue tendência de aumento progressivo. A partir da LDBEN/96 os dias letivos foram ampliados de 180 para 200, além da indicação de implantação do horário integral. O terceiro nível, *micro-estrutural*, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Além dos níveis estruturais acima, podemos identificar várias outras dimensões do tempo de escola: o tempo do aluno; o tempo do professor; o tempo dos funcionários de apoio; o tempo da família; o tempo da comunidade circundante; o tempo do ensino em sentido estrito; o tempo que se passa na escola; o tempo referido à escola mas que não se passa na escola. Cada uma dessas dimensões comporta diferentes abordagens e seu conjunto expressa o caráter relacional e relativo do tempo escolar.

Compreender o caráter relativo e contingente do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos de tempo com lentas transformações, terminando por serem encarados co-

mo elementos dados, isto é, naturais. Ademais, não há nada mais óbvio do que o tempo e isso o torna pouco visível e pouco óbvio como objeto de estudo.

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

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

Uma das características das pedagogias que se pretendem inovadoras tem sido, desde finais do século XIX, o questionamento da lógica organizacional rigidamente monocrônica da escola e a proposição de uma racionalidade menos presa à formalidade cronológica e mais sensível aos ritmos psicológicos, biológicos e culturais dos indivíduos. O fato é que a instituição escolar tem resistido às mudanças nessa direção, revelando o quanto está profundamente apoiada naquela racionalidade. Ela é uma espécie de “pecado original” da escola e sua alteração traria mudanças muito profundas à instituição escolar.

A escola e seu projeto de racionalização e controle do tempo está na base da própria constituição da concepção de infância, tal como a conhecemos hoje. Como mostrou Philippe Ariès (1981) em seu já clássico estudo sobre a história da infância, a transformação de grande parte dos processos formativos de “aprendizagem espontânea” em “aprendizagem escolar”, marcou também a passagem das sociedades tradicionais para as industriais ou modernas. O controle da idade, isto é, o registro do tempo no próprio indivíduo, a segregação entre as “idades” da vida, o isolamento (no tempo e espaço) do aprendiz como condição da boa educação, que são elementos generalizados pela expansão da escola, conformaram a infância de longa duração. Segundo o autor, as classes de idade se organizam em torno de instituições e a especialização do sentimento de infância foi uma obra realizada principalmente pela escola, da mesma forma que a adolescência se distinguiu, mais adiante, já em fins do século XVIII através da conscrição e do serviço militar.

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

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

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

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

Ao longo da história, freqüentemente, quando se pretendeu fortalecer a direção pública ou estatal das sociedades (com sentido democrático ou não) planejou-se um aumento do papel da ação escolar na vida das crianças e adolescentes e como consequência disso, um aumento do tempo de escola (CAVALIERE, 1996). Do século XX em diante, embora não se possa estabelecer uma relação estável, biunívoca e necessária, entre mais tempo de escola e mais democracia, parece ter havido, até aqui, uma tendência nessa direção. No entanto, diferentes combinações já puderam ser percebidas e estudadas. Kodron (1997), em estudo comparativo sobre os tempos escolares na Europa, mostra que em algumas regiões da Alemanha, o encurtamento do tempo diário de permanência do aluno na escola foi uma medida que pretendeu a democratização do sistema escolar com o alívio das tarefas escolares garantindo a inserção escolar de um maior número de alunos. Na Itália (CATTABRINI, 1997), ao contrário, a criação da escola de “tempo pieno”, nos anos de 1980, teve o sentido democratizante da busca de uma inserção mais efetiva de parte da população na vida escolar.

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

Em suma, o sentido político democratizante desse aumento aparece especialmente nos sistemas mais recentes e menos estáveis, assim como a crítica à essa tendência aparece nos países cujos sistemas têm forte estabilidade e tradição.

Sobre essa crítica, observa-se um fenômeno recente, que vem ocorrendo nos países desenvolvidos e merece registro: são os movimentos de recusa à escola, nos moldes em que esta existe, sob a alegação e que a mesma submete e usurpa o tempo da infância e a liberdade da família em relação à formação das crianças. Critica-se fortemente a prática dos deveres de casa e o fato de que enquanto o tempo de trabalho dos adultos vem sendo encurtado, o tempo de escola continua se prolongando sem uma mudança na qualidade daquilo que ela oferece. O debate é visível na Alemanha e Suíça (GRUNDER, 1997), e também apareceu recentemente na França, no contexto dos debates em torno da tentativa frustrada de reorganização dos “ritmos escolares” promovida pela municipalidade de Paris no ano de 2001 (LE MONDE DE L'ÉDUCATION, 2001).

Importa ressaltar que se de fato prevalece a tendência inequívoca de crescimento do tempo de escola (COMPÈRE, 1997) e uma relação histórica do fenômeno com a democratização social, não há nenhuma essencialidade nessa relação podendo-se mesmo encontrar, dependendo do contexto,

significados diferentes e opostos, tanto ao se considerar à democratização dos sistemas como uma concepção emancipatória de educação.

Um dos elementos que poderiam efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização desse tempo. O tempo ampliado propiciaria vivências multidimensionais, não comprimidas necessariamente em uma grade horária padronizada. Certos tipos de experiências e saberes que normalmente não freqüentam as escolas, mas que são fundamentais tanto aos processos individuais como coletivos de emancipação, ou seja, saberes e práticas normalmente presentes em contextos familiares ou privados, poderiam ter chances de penetrar nas escolas. A leitura, por exemplo, para citar apenas uma delas, é uma dessas prática, no entanto quase banida das escolas. Tais saberes e práticas necessitam do tempo policrônico, da possibilidade de escolha, de uma boa dose de autonomia e iniciativa dos agentes na administração de seus objetivos e ritmos.

TEMPO DE ESCOLA NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

No Brasil ainda estamos longe do fenômeno de recusa à escola aparecer com algum significado social efetivo. Somente agora o país se aproxima da universalização da escolarização e a questão da qualidade assume prioridade nos debates. Quanto à difusão da cultura escolar, sabemos o quanto ela pode variar em função da classe social e da região.

Ainda não se pode afirmar que, no Brasil, a associação entre a idade das crianças e adolescentes e a série escolar em que se encontram seja imediata e sirva como referência básica da vida para a maior parte da população. É possível que aquela pergunta quase fatídica que os adultos fazem às crianças, como uma espécie de cumprimento ou primeira aproximação – “Em que série você está?” – seja proferida por um número muito menor de cidadãos brasileiros do que se possa imaginar.

Em nosso caso, o tipo de formação do sistema educacional, baseado em modelos já consolidados em outros países e realizado pelo Estado, leva a que a preocupação com a compreensão da dimensão cultural do tempo escolar seja redobrada a fim de que se evite um excesso de confiança em soluções administrativas. A regulação e padronização inaugurada por leis, típica dos sistemas criados a partir de cima, torna mais difícil uma reflexão que leve em conta a diversidade sociocultural e se apoie efetivamente nas peculiaridades de nossa realidade.

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

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

As peculiaridades da demanda

Ao contrário do que ocorre nos países europeus, onde as crianças menores ficam menos tempo na escola, sendo que o mesmo vai sendo progressivamente ampliado para as crianças maiores e adolescentes (COMPÈRE, 1997), no Brasil, são as crianças menores que permanecem mais tempo na escola. As creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, têm, em geral, turnos longos³ e o perfil que pudemos traçar, em 2001, das escolas de horário integral criadas pelo Programa dos Ciep's do Rio de Janeiro confirma essa tendência. Nos da rede estadual, aproximadamente 40% das turmas em tempo integral são de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (CAVALIERE e COELHO, 2002). Na rede do município do Rio de Janeiro, 29% das turmas são de Educação Infantil (4 e 5 anos) e 39% delas são compostas pela soma dos três primeiros anos do ciclo de alfabetização (6 a 8 anos) (CAVALIERE, 2002b), somando 68% do total das turmas em tempo integral.

Nesse Programa, dentre as unidades escolares de 5^a a 8^a série e também de ensino médio originalmente implantadas nos anos de 1980 e de 1990, poucas permaneceram atuando com o horário integral ao final dos governos que as criaram. Enquanto isso, as unidades de EI a 4^a série, apesar de terem enfrentado inúmeras dificuldades, perfazem já cerca de 15 anos de funcionamento com a jornada integral.

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

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

No que se refere aos Ciep's de 5^a a 8^a série, pode-se associar o fracasso da proposta de tempo integral para os adolescentes (em contrapartida ao sucesso do modelo para as crianças) à maior dificuldade em se projetar e realizar uma escola com jornada integral que seja capaz de satisfazer aos alunos dessa faixa etária. Na maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante.

Após um período inicial de intensa procura por essas escolas, com a formação de filas de espera em muitas delas, seguiu-se um tendencial esvaziamento. A forte procura revelou a expectativa reprimida por uma nova escola que, mais uma vez, se frustrou. Como os indivíduos desse grupo etário são menos tuteláveis, os interesses deles próprios, seu nível de satisfação, por exemplo, exercem um papel importante na definição da escola que querem. Pode-se ainda somar, às forças que levaram ao afastamento dos adolescentes das escolas de tempo integral, formas culturais tradicionais, não apenas relacionadas ao trabalho infanto-juvenil (no sentido econômico-produtivo) mas aos diversos tipos de solidariedade familiar ou comunitária, que atribuem papéis às crianças maiores e

³As 173 creches vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social do Município de Rio de Janeiro, bem como as 300 conveniadas, funcionam em horário integral (www.rio.rj.gov.br/smds).

aos adolescentes que não se limitam ao papel de estudante. Os Ciep's de 5^a a 8^a série sucumbiram ao esvaziamento e à pressão por vagas em tempo integral para as crianças menores.

No exemplo acima, o interesse mais explícito da esfera administrativa em implantar o tempo integral em escolas de 5^a a 8^a série foi subjugado por outros interesses – dos alunos e das famílias – envolvidos.

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

As peculiaridades culturais

Pelo menos dois elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre o tempo de escola no Brasil: o primeiro é um traço da cultura brasileira que consiste na pouca segregação da criança em relação à vida adulta. A convivência entre crianças e adultos em eventos culturais e de lazer, familiares ou públicos é grande. A quarentena, ou seja, o fechamento das crianças nos estabelecimentos escolares, não se deu sem resistências, ainda que nem sempre explícitas, especialmente quando a escolarização passou a alcançar as camadas populares. O segundo elemento é o uso não rigoroso do tempo, isto é, um tipo de racionalização considerada precária frente aos moldes das sociedades industrializadas desenvolvidas.

Sobre a lógica de organização temporal na sociedade brasileira, não podemos deixar de considerar a forte presença da cultura negra na formação cultural, especialmente das classes populares. Estudos antropológicos mostram que, nas práticas religiosas afro-brasileiras, ainda hoje é visível a diferença em relação aos usos do tempo na cultura ocidental capitalista. Segundo Prandi (2001), no candomblé, por exemplo, é a atividade que define o tempo e nunca o contrário. Dependendo de diversos fatores, as atividades podem levar mais ou menos tempo, sendo interrompidas caso se interponham outras necessidades, sendo isso perfeitamente aceitável e assimilável dentro de uma concepção cíclica do tempo. Nessa concepção, como tudo sempre se refaz, sempre retorna, e o novo, o inesperado, é justamente o indesejado, então não se impõem a necessidade de rígida previsão e a pressa em viver. A experiência torna-se a chave dos saberes que são sempre os mesmos e não têm que ser permanentemente procurados ou inovados, numa espécie de “corrida” das gerações. Afirma o autor que “os afro-descendentes assimilaram o calendário e a contagem de tempo usados na sociedade brasileira, mas muitas reminiscências da concepção africana podem ser encontradas no cotidiano dos candomblés” (PRANDI, 2001, p. 47).

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

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

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

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

Os efeitos escolares dos modelos culturais de utilização do tempo são grandes e penetrantes nas mais diferentes realidades. Sem precisar ir muito longe na história e, mesmo em plano europeu, atual e sincrônico, estudos constataram, por exemplo, a grande diferença de ritmos de trabalho entre estudantes espanhóis e alemães (COMPÈRE, 1997), ou seja, estudantes oriundos de duas culturas clássicas e constitutivas da sociedade ocidental. Mesmo lá, as dificuldades em relação a essas diferenças não são rapidamente ou facilmente superáveis, ainda quando se esteja convencido de que devam sê-lo.

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

Ritmos e inovações

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

O ritmo lento em sala de aula associa-se tanto a problemas de planejamento das ações didáticas como ao grande número de horas que os professores passam em contato direto com os alunos. Nas escolas municipais de tempo integral que investigamos em 2001, esse tempo era de cerca de 8 horas e incluía o almoço realizado em conjunto com as crianças. O profissional diminui seu gasto de energia a fim de que possa vencer toda a jornada (CAVALIERE, 2002b).

Em sua fase de implantação, o Programa dos Ciep's tentou criar uma nova estruturação das atividades diárias. Não apenas a jornada integral mas a disposição das atividades ao longo dela foram alvo de discussão e mudanças. Como vimos, o tempo da instituição escolar é tradicionalmente um tempo monocrônico e serial, sendo as tarefas agrupadas por sua natureza, sem misturas e de acordo com a hierarquia de valores que as enquadra. Na primeira fase do Programa, iniciada em 1983, essa lógica não chegou a ser questionada. As aulas convencionais eram agrupadas em uma parte do dia, de preferência pela manhã e as aulas de artes, educação física, atividades na biblioteca, música etc. agrupadas na outra parte do dia, de preferência e, sempre que possível, à tarde. O modelo, entretanto, mostrou-se ineficaz frente ao objetivo de valorizar as atividades não convencionalmente escolares.

Já na segunda fase do Programa, iniciada em 1991, tentou-se implantar uma estrutura aproximadamente policrônica em que as atividades seriam entremeadas no tempo, independentemente de sua natureza mais ou menos sistemática. Pretendia-se, com essa nova lógica organizacional, favorecer o encontro interdisciplinar, bem como evitar a valoração prévia entre as diversas disciplinas e atividades. Um horário de aula de matemática podia ser seguido de uma atividade promovida pela animação cultural, que por sua vez podia prosseguir num horário de biblioteca ou numa aula de língua portuguesa. Essas atividades poderiam, em função de um projeto elaborado, estar integradas, rompendo a rigidez da própria concepção de aula. Tal sistema, entretanto, exigia um complexo padrão de organização do trabalho pedagógico bem como das dinâmicas de deslocamentos e uso dos espaços. A inexistência de recursos compatíveis provocou uma rotina escolar conturbada e muito fragmentada, demonstrando que a proposta só poderia obter sucesso em condições muito diferentes das que existiam, tanto nas práticas de organização e planejamento docente como na proporção numérica entre alunos e profissionais da escola.

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

Para que se compreenda o alcance – e também os limites – de determinadas mudanças na lógica de utilização do tempo de escola, vamos recuperar a idéia que norteava a proposta de ampliação desse tempo no Programa em questão.

Tratava-se da idéia de que o tempo ampliado, se posto a serviço não apenas da dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem estrito senso, mas também da vivência de um conjunto de experiências definidas como culturais, esportivas e artísticas, possibilitaria às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do renitente fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios.

Essa tese, de que uma escola intensificada em suas ações e funções gera mudanças na sociedade e nos indivíduos, estava explícita nos textos do Programa dos Ciep's (RIBEIRO, 1986) e talvez esteja implícita nos artigos da LDBEN/96. Vamos então abordá-la.

TEMPO DE ESCOLA E EMANCIPAÇÃO

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

O estudo do tempo em sua expressão social pretende compreender, entre outras coisas, as formas pelas quais essa dimensão, de tão difícil descrição e tão complexa aproximação teórica, é posta a serviço seja do incremento seja do enfraquecimento da desigualdades sociais.

A complexidade dessa abordagem deve-se ao fato de que assim como o tempo constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo (ELIAS, 1998), a categoria tempo social também não pode ser considerada em sua objetividade ou substancialidade. O tempo social é constituído de um conjunto de relações entre categorias que compõem um determinado contexto, no nosso caso, o contexto escolar.

A relação entre herança familiar e desempenho escolar, tal como explicitada por Bourdieu (1998) no conceito de capital cultural e o componente “tempo” que integra esse conceito, nos dão subsídios à análise dos efeitos que podem provocar, na estrutura de distribuição desse capital, de um lado o prolongamento, em sentido diacrônico, do tempo global de escolarização dos indivíduos e, de outro, as mudanças que se possam estabelecer na quantidade e na organização sincrônica do tempo de escola.

Afirma Bourdieu (1998) que a acumulação inicial de toda espécie de capital cultural útil começa a ocorrer, no caso de membros de famílias fortemente dotadas desse capital, desde muito cedo, “sem atraso, sem perda de tempo”. Nesses casos, o período de incorporação do capital cultural engloba a totalidade do tempo de socialização do indivíduo e é sobre esse capital cultural em estado *incorporado* que os demais estados do capital cultural – o *objetivado*, na forma de bens culturais, e o *institucionalizado*, na forma de certificados escolares – poderão se estabelecer.

Consistindo em disposições duráveis no organismo, o capital cultural incorporado depende, segundo o autor, do período que cada indivíduo pode dedicar a essa incorporação, realizando uma espécie de pagamento “...com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”. A incorporação do capital cultural inclui as dimensões concomitantes e indissociáveis de *herança* e *aquisição*. É um “ter” que se tornou “ser”, portanto intransferível, sendo um elemento chave para a explicação dos mecanismos que levam ao sucesso escolar e profissional.

Da quantidade de capital cultural possuído por determinada família decorrem as diferenças na precocidade do empreendimento de transmissão, na capacidade de satisfazer às exigências de um empreendimento de aquisição prolongado, no tempo livre, isto é, liberado da necessidade econômica que o indivíduo tem assegurado por sua família.

Destacamos no conceito de *capital cultural incorporado* acima descrito, o fato de que sua incorporação não se dá apenas no tempo informal e na invisibilidade da esfera familiar. Essa incorporação inclui ainda um tempo intencionalmente dedicado à aquisição prolongada e institucionalizada de saberes organizados, o tempo da escola, cujos resultados dependem também das peculiaridades de cada agente. A incorporação doméstica inicial fornece ao indivíduo os elementos que serão sancionados posteriormente pela escola e a partir dos quais ele reafirmará, com variados graus de competência, sua posição social. Ou seja, a incorporação inicial se dá no âmbito doméstico mas, rapidamente, ela se associa à incorporação realizada no âmbito da educação sistematizada. Assim, o processo de incorporação do capital cultural inclui mais de uma vertente, sendo que, uma delas, fora da esfera doméstica.

É partindo dessas concepções de Bourdieu, que tanta importância tiveram na explicação das relações entre desempenho escolar e origem social, que queremos chegar à questão da ampliação do tempo de escola e à especificidade de seus sentidos diacrônico e sincrônico.

Nos parece que, se há uma dimensão da reprodução do capital cultural que necessita de uma interlocução com os mecanismos institucionais de educação, cria-se, pelo menos em tese, a possibilidade de uma concorrência nesse processo de reprodução, envolvendo outros segmentos sociais tradicionalmente pouco providos de capital cultural.

Ou seja, constata-se, nas sociedades consideradas democráticas e amplamente escolarizadas, a propagação dos mecanismos institucionais de educação a setores da sociedade que, mesmo não carregando a herança familiar relativa aos bens simbólicos valorizados pela cultura hegemônica, passam a realizar algum tipo de “diálogo” com eles. Entretanto, por tudo que já nos mostrou Bourdieu, grande distância existe entre esse processo que estamos chamando de “diálogo” e o que ele chama de “incorporação”.

Se esse “diálogo” coloca no horizonte a possibilidade da concorrência que resulte num enfraquecimento relativo do valor final do capital cultural de seus detentores históricos, na prática ele tem tido resultados bem pequenos para os segmentos desprovidos da herança familiar.

No Brasil, cujo sistema educacional só recentemente galga os primeiros degraus de uma expansão mais consistente, essa concorrência é ainda menos significativa embora, justamente devido à tradição precária do sistema educacional, sejam mais fortes as chances de uma ação política que torne a escola mais sensível às peculiaridades culturais das classes desfavorecidas e menos cegamente fiel aos valores culturais dos segmentos hegemônicos da sociedade.

De maneira geral, a democratização, ainda que quantitativa, dos sistemas escolares, caracterizada pela permanência prolongada em seu interior de vastos setores da sociedade desprovidos de capital cultural, tem criado situações inquietantes para os que usufruem de posição privilegiada na estrutura social em função da origem familiar.

A ameaça ao “valor de raridade” o qual assegura benefícios materiais e simbólicos aos detentores de um forte capital cultural, advinda do aumento generalizado do nível de qualificação, tem levado à criação de mecanismos reativos.

Um desses mecanismos de reação seria o superprolongamento da escolarização para esses segmentos de classe significando uma tentativa de manutenção do “valor de raridade” de seu capital. Ou seja, os agentes que têm meios econômicos e culturais para prolongar o tempo de escola, criam e recriam esse “valor de raridade” com a extensão do tempo de estudo dos filhos muito além do tempo necessário à reprodução da força de trabalho socialmente menos valorizada.

Outro fenômeno reativo, que se expande e refina, é a produção, pelo sistema escolar, daqueles que Bourdieu chamou de “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998a). Essa exclusão, que se reproduz a despeito da permanência dos indivíduos no sistema, tornou-se hoje um dos grandes temas da sociologia da educação e expressa os baixos resultados da ação escolar, apesar de sua longa duração e seu caráter formalmente inclusivo. A exclusão “por dentro” termina por conferir legitimidade ao chamado “movimento de translação” (BOURDIEU, 1998b) que incrementa sistematicamente a exigência de qualificação visando a manutenção das distâncias estabelecidas entre as posições. Mantidas as distâncias relativas, os indivíduos, depois de atravessarem longa escolarização, continuam a sofrer um processo de desclassificação social.

Portanto, a desestabilização provocada pelo modelo de democratização quantitativa, caracterizado pela permanência prolongada no sistema educacional, tem sido, até aqui, em grande parte “contornada”, não levando à aproximação efetiva das chances entre diferentes categorias sociais.

A possibilidade de que ocorram na escola processos longos e sistemáticos de inculcação de um certo *habitus*, à semelhança do que é realizado pelas famílias, o qual atue como “capital”, fazendo frente aos processos de desclassificação social, depende não só dos mecanismos de prolongamento da escolaridade – justamente os que vêm sendo driblados – mas principalmente das novas formas de organização das práticas internas à escola, sendo a reorganização do tempo uma das mais

importantes. Ou seja, não só a duração do ciclo total de formação escolar dos indivíduos, mas também, e principalmente, o tempo de cada dia na escola.

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

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

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

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

A ampliação da jornada escolar atua e tem efeitos em uma esfera diferente da ampliação longitudinal do tempo de escolarização dos indivíduos. Como vimos, essa última, por si só, não tem alterado as posições relativas no sistema das qualificações para o mercado. Já a ampliação e reorganização da jornada escolar que, com muito mais força atinge os dogmas da vida escolar e seus moldes de formalização, traz desafios ao nível microssocial onde se desenvolvem processos de produção cultural que, mesmo balizados pela visão de mundo dominante, muitas vezes a subvertem.

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

Independente de um resultado ou produto que a escola possa apresentar, ou de antemão prometer, uma vivência renovada do tempo pode enfim transmudar-se em novos tempos, como na letra da música “Tempo rei”, do compositor brasileiro Gilberto Gil, que abre este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.) *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GOMEZ, C. J. A. La jornada escolar – El estado de la question. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 221, 1993.
- CATTABRINI, U. L'École du *tempo pieno* en Italie: genèse, débats et résultats. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997. p. 313-342.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 93-111.
- _____. *Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. Relatório de pesquisa. UFRJ/FAPERJ, Rio de Janeiro, 2002b.
- _____. *Escola de educação integral – em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese (doutorado) – FE, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Perfil de 50 Ciep's estaduais em 2001*. 2002. Relatório de estudo – NEEPHI, UNI-Rio.
- COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. *Revista Brasileira de Educação, Anped/Autores associados*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.
- GARCIA, T. M. B. A riqueza do tempo perdido. *Educação e pesquisa*, São Paulo, FEU/SP, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999.
- GRUNDER, H.U. Refus à l'école et temps scolaire. Débats contemporains en Suisse et en Allemagne. In: COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997. p. 343-356.
- KODRON, C. Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison. In: COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997. p. 357-381.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION. Les rythmes scolaires, n. 298, dez. 2001.
- MORALES, M. M. Las razones de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 221, 1993.
- PRANDI, R. O candomblé e o tempo – concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 47, p. 44-58, out. 2001.
- RIBEIRO, D. *O Livro dos Ciep's*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RAGAZZINI, D. *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Monier, 1983.
- TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e pesquisa*, São Paulo, FEU/SP, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.
- _____. Temporalidades com(viventes) nos territórios da educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, FE/UFMG, n. 34, p. 85-102, dez. 2001.

ABSTRACT

This article examines the current trends in the debate over the length of the school day in Brazil and some European countries. It sums up the issues related to the understanding of the time spent in school as part of a social time, which, in turn, reflects and constitutes the most comprehensive social organizations. The article also describes the experiences related to the implementation of a full-time school day policy in the Integrated Centers for Public Education (Ciep's) of Rio de Janeiro. It argues those experiences might contribute to the national debate over the LDBEN/96 and the implementation of such a policy in elementary schools. Drawing on Bourdieu's notion of cultural capital, this work contends that spending more time in school helps the process of human emancipation if followed by a transformation, within the school system, of its rigid and imposed time structures.

Keywords: *school time, cultural capital, education and emancipation.*

RESUMEN

El artículo muestra la dirección que viene asumiendo la discusión sobre el tiempo escolar en Brasil y en algunos países europeos. Hace un resumen de las cuestiones implicadas al comprenderse el tiempo escolar como parte del tiempo social que, por su vez, refleja y constituye las formas organizacionales más amplias de las sociedades. Relata experiencias de organización de la jornada integral, vividas por los CIEPs de Río de Janeiro que podrán ser útiles al debate nacional a ser realizado en función de la LDBEN/96 y de las metas de implantación del horario integral en las escuelas de educación básica. Dialogando con la noción de capital cultural, como formulada por Bourdieu, defiende la ampliación del tiempo de escuela como útil a los procesos de emancipación de los individuos, desde que se efective una transformación, en el interior de la escuela, de la lógica de utilización del tiempo, con estructuras cerradas e impuestas.

Palabras-clave: *tiempo escolar, capital cultural, educación y emancipación.*