

RESENHA:

MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

Elisangela da Silva Bernardo¹

Esta coletânea, com dez artigos distribuídos em 254 páginas, nos brinda com cinco traduções, cada uma delas comentada por uma pesquisadora brasileira de três universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ e UNIRIO), que discutem aspectos do texto do autor traduzido pelo ponto de vista de políticas educacionais relacionadas às temáticas dos tempos e espaços escolares, trazendo experiências, políticas e debates atuais no campo educacional brasileiro em comparação com o cenário internacional.

Os artigos de Andrew Hargreaves (Canadá), Fernando Reimers (Venezuela), Franco Frabboni (Itália), Jean-Yves Rochex (França) e Miguel Pereyra (Espanha) foram discutidos pelas pesquisadoras Ana Maria Cavaliere (UFRJ), Eveline Algebaile (UERJ), Inês Ferreira de Souza Bragança (UERJ), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO) e Lúcia Velloso Mauricio (UERJ), também organizadora da coletânea.

Na Apresentação do livro, a organizadora traz que a proposta da coletânea iniciou a partir do seu pós-doutoramento na Espanha em 2011, além do seu vínculo com o NEEPHI (Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral) e da sua experiência com o tema, tanto na vida acadêmica como profissional, “em prol de uma educação integral” (p.7) e de forma bem detalhada nos apresenta cada texto da coletânea.

No primeiro texto, “A jornada e os tempos escolares numa nova época”, Miguel Pereyra (2005) destaca a importância da investigação e conceituação das dimensões do tempo educativo, enfatizando a gestão do tempo de aprendizagem e dos alunos na sala de aula como um tema importante a ser investigado. Afirmando ainda que “Certo é o emprego efetivo do tempo de ensino, a quantidade de tempo que se diz e pensa dedicar aos ensinamentos dos currículos e sua estruturação nos mesmos (...) (p.22). o autor traz ainda que um debate antigo de mais de três décadas sobre o aumento do calendário escolar (com mais dias e horas de ensino) e que este não produziu um resultado conclusivo, pois mais do que o aumento do “tempo” temos que refletir sobre a qualidade das atividades de aprendizagem no tempo de permanência do aluno na sala de aula/escola. O autor analisa sucintamente duas dimensões do tempo escolar: a econômica e a do “tempo de cuidado” na Europa. Em relação ao aumento do tempo escolar em mais horas e dias letivos, o autor aborda que tais melhorias não são

conclusivas e que o importante é “o uso que se faz do tempo disponível e daí a importância de que cada professor explore melhor o seu tempo em sala de aula, para fazê-lo mais efetivo e poder variá-lo de acordo com seus objetivos de ensino,” (p. 25), ou seja, acrescentando mais tempo de qualidade aos alunos com alguma defasagem escolar.

No segundo texto, “Jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil”, Lúcia Velloso Mauricio investiga o argumento de que a escola em tempo integral era a existente no mundo civilizado e apresenta a configuração da jornada escolar em seis países europeus a partir da leitura de Pereyra, mostrando a evolução dos dados dos anos de 1990 e 2010. A autora destaca, ainda, algumas peculiaridades dos países europeus como: as atividades não curriculares são pagas, a refeição também é paga, a centralidade da execução das atividades não é a escola, tornando a ampliação da jornada escolar não acessível a todos os alunos por motivos diferentes do cenário educacional brasileiro. A autora, ainda, nos chama atenção para a diferença da jornada contínua nos anos de 1990 na Alemanha, Dinamarca e Itália, a partir da citação de Pereyra, onde ela afirma que é importante perceber que “a ampliação da jornada na é uma atividade escolar, embora se desenvolva no espaço físico da escola” (p. 36), mas sim uma atividade extraescolar promovida pela prefeitura ou por associação de pais ou pela própria escola como uma “atividade claramente apartada de um caráter curricular” (p. 36). Destacando, também, três conceitos/categorias da pesquisa alemã sobre o tempo: tempo de ensino, tempo de escola e tempo relativo à escola e três conceitos/categorias da realidade espanhola em relação à jornada escolar: jornada escolar do aluno, jornada de trabalho do professor e jornada do centro.

No terceiro texto, “A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores”, Andrew Hargreaves (1990; 1992) identifica e discute cinco dimensões do tempo escolar (o técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico, o físico e o sociopolítico) e suas implicações para o trabalho docente. De acordo com o autor, dependendo do papel exercido de professor ou administrador/gestor, as percepções do tempo serão diferentes em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula. O artigo traz uma série de questões sobre as distintas visões entre a administração e a docência, mais ainda, que a partir do momento que lacuna entre ambos amplia também se ampliam as diferenças na percepção do tempo escolar. Desse modo, o “tempo, para o professor, não é apenas um obstáculo objetivo e opressor, mas também um horizonte subjetivamente definido de possibilidades e limitações,” (p. 55).

No quarto texto, “Espaçotempos no trabalho docente: narrativa de professoras”, Inês Ferreira de Souza Bragança discute teórica e filosoficamente a respeito do tema a partir da pesquisa realizada por Hargreaves sobre a política do tempo e do espaço no trabalho de

professores canadenses. Num segundo momento, a autora, a partir das narrativas de professoras portuguesas e brasileiras e da literatura educacional, problematiza experiências das docentes relacionadas às questões do espaçotempo. A autora desenvolve uma reflexão sobre espaçotempos no trabalho docente e a construção social de imagens dirigidas ao trabalho docente por meio das falas das professoras entrevistadas. Interessante o momento do texto quando a autora conceitua o tempo e traz a definição na mitologia grega de *Cronos* (é o deus do tempo, o controlador do tempo, o tempo medido) e *Kairos* (o tempo existencial, o momento certo, oportuno, o tempo da experiência, da formação).

No quinto texto, “Vinte e cinco anos da política de educação prioritária na França: especificidade incerta, resultados insatisfatórios”, Jean-Yves Rochex (2008) traz a trajetória da política educacional francesa das Zonas de Educação Prioritárias Francesas (ZEP), mostrando as modificações ocorridas ao longo das décadas de 1980, de 1990 e de 2000. O autor afirma que os objetivos iniciais da política das ZEP se perderam na medida em que houve a substituição da luta a favor da desigualdade pela luta contra a exclusão e pela modernização, relatando as dificuldades político-administrativas da política e da avaliação dos seus resultados. Em relação às desigualdades educacionais, o autor contextualiza que a política das ZEP foi implementada em no momento da criação da escola única e da generalização do acesso ao ensino secundário na França. E que, “longe de levarem à supressão das desigualdades sociais de escolarização” (p. 104), àquelas políticas reconfiguraram e modificaram as formas como tais desigualdades eram reproduzidas e “ao tornarem suas manifestações mais visíveis, por um lado, mais tardias no currículo escolar, e, por outro, mais inaceitáveis socialmente.” (p. 104). Os projetos e as ações ZEP abrangem, segundo o autor, frequentemente atividades artísticas ou culturais e que tais ações/projetos podem ser classificados em quatro grandes categorias como: ações visando melhorar a aprendizagem, dispositivos de acompanhamento ou de reforço escolar, ações com vista ao controle da violência e ações visando à melhoria das relações entre a escola e as famílias.

No sexto texto, “As zonas de educação prioritárias francesas: repercussões e paralelos no Brasil”, Ana Maria Cavaliere comenta o artigo de Rochex e estabelece relações e paralelos, destacando as semelhanças e diferenças na programação e implementação das referidas políticas educacionais, entre as políticas das ZEP (França) e dos CIEPs (Rio de Janeiro) e do Programa Mais Educação (Brasil), no mesmo período histórico de coexistência das políticas francesas e brasileiras, as quais tinham/tem, no caso do Programa Mais Educação (PME), como objetivo enfrentar as desigualdades educacionais por meio de ações, programas e/ou políticas educacionais focalizadoras. A autora, com o objetivo de estabelecer

um diálogo com Rochex, inicia o artigo com duas questões que vão nortear o desenvolvimento do seu texto: “O que as Zonas de Educação Prioritárias (ZEP) francesas têm a dizer ao Brasil?” e “Que relações podemos estabelecer entre seus fundamentos e certas políticas educacionais brasileiras desenvolvidas no passado e no presente?” (p. 147). A autora destaca ainda que o artigo analisado mostra que “consolidou-se na França um significado genérico para as políticas focalizadas que visam ao enfrentamento da desigualdade educacional” (p. 147), para além das ZEP. A autora afirma que, nos anos 80/90, os programas educacionais brasileiros de iniciativa dos poderes públicos (Cieps, Profic, CEIs, Cepecs, entre outros) “lidavam com as questões do tempo e dos espaços escolares, da diversificação das atividades escolares, da seriação e progressão escolar, dos conteúdos programáticos.” (p. 150). Já nos anos de 2000, os programas educacionais, já com o foco na superação das desigualdades educacionais, a partir da chamada “terceira via”, mudaram o seu repertório vocabular trazendo iniciativas de parcerias entre escolas ou sistemas públicos e organizações sociais, chegando, assim, ao Programa Mais Educação como exemplo da política educacional atual.

No sétimo texto, “Integração escola-território: em direção a uma cidade educadora”, Franco Frabboni (1990) apresenta o sistema educativo enquanto uma estrutura doente. Como possibilidade de cura da doença, o autor propõe um sistema educativo integrado e reflete sobre a importância da utilização de todos os espaços disponíveis no território (espaço escolar, organizações etc.). O autor se refere às condições de saúde do sistema educativo tanto na sua vertente escolar quanto na extraescolar e apresenta três patologias presentes no sistema educativo: a desintegração, o isolamento e a homologação. Em relação à primeira patologia, o autor traz que o sistema formativo aponta “signos difusos de separação e ruptura das “tramas” de seu mosaico formal (escola) e informal (extraescolar).” (p. 166). Chegando na segunda patologia, o autor afirma que a primeira patologia faz “surgir, inevitavelmente, uma cultura de isolamento e de solidão.” (p. 167). A terceira patologia seria a “reprodução coagida e “fria” dos conhecimentos.” (p. 169). Desse modo, após apresentar as três patologias, o autor propõe como projeto um sistema educativo integrado, chamando a atenção para que o quadrilátero das “entidades educativas (escolas, famílias, instituições, associações) se unam em um forte pacto, em uma grande aliança pedagógica para poder conter e atenuar a crescente invasão e agressividade do mercado educativo pago (...).” (p. 172). E fecha o artigo com os serviços culturais do território, refletindo sobre o seu “duplo objetivo: de integração nas relações afetivo-comunicativas de origem familiar e de ampliação/alternativa à socialização-culturalização procedentes da escola e dos meios de comunicação de massa.” (p. 176).

No oitavo texto, “Integração escola-território: “saúde”, ou “doença” das instituições escolares?”, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, num primeiro momento, sintetiza o artigo de Frabboni e, num segundo momento do seu texto, a autora, à luz de políticas e práticas de ampliação da jornada escolar e do tempo integral das políticas educacionais brasileiras, faz uma discussão trazendo as perspectivas das Cidades Educadoras de Barcelona e da visão contemporânea de educação integral e(m) tempo integral no Brasil. Nesse sentido, a autora discute dois pontos, buscando estabelecer pontes que levem à discussão sobre o tempo escolar: “(1) a relação da escola com seu entorno, na contemporaneidade e (2) o papel educativo da escola.” (p. 185). A autora deixa claro que as suas reflexões têm sempre como cenário a instituição escolar. Destaca, ainda, que “tempo integral” e “educação integral” não são obrigatoriamente sinônimos, fazendo considerações sobre a educação integral, na perspectiva sociohistórica, e a concepção contemporânea de educação integral. Dentro desta última perspectiva, traz o Programa Mais Educação criado com o objetivo de “induzir a educação integral em tempo integral nas instâncias subnacionais (...).” (p. 189).

No nono texto, “Educação, desigualdade e opções de política na América Latina no século XXI”, Fernando Reimers (2000) traz a temática da estratificação educacional, colocando em evidência processos educacionais de segregação que operam entre e dentro das escolas como mecanismos de transmissão das desigualdades sociais dentro dos espaços escolares, inclusive a política desigual das oportunidades educacionais na América Latina. O autor apresenta ainda cinco processos educativos por meio dos quais a desigualdade social se transmite, a saber: acesso diferenciado a distintos níveis educacionais; tratamento diferenciado nas escolas; segregação social; esforços privados que realizam os pais para apoiar a educação dos seus filhos; e, conteúdos e processos educativos que não se dirigem ao tratamento das desigualdades como problema de estudo, ou seja, a ausência de um projeto de justiça social, onde a escola não opere mais como reprodutora da estrutura social existente. O autor aponta que o desafio é “aprofundar as políticas educativas que tenham como propósito reduzir a desigualdade e promover a justiça social.” (p. 203).

No último texto da coletânea, “Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações?”, Eveline Algebaile, partindo de uma síntese do artigo de Reimers, sobre a questão do nexos entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares na América Latina, identifica as contribuições do autor para a realidade brasileira, bem como apresenta e discute “aspectos expressivos do quadro de reorganização da oferta escolar e das questões de escolarização no Brasil (...).” (p. 233). A autora traz em seu artigo que desde os anos de 1970, “em escala mundial, o setor educativo

escolar vem passando por mudanças (...) econômicas, políticas e sociais (...).” (p. 231). E que tais mudanças ocorrem nos modos como as políticas setoriais sociais passam a se combinar e a se correlacionar nos âmbitos da vida social (saúde, trabalho, assistência social e educação). Nesse sentido, a autora destaca as tensões entre medidas orientadas à expansão da oferta escolar e seus efeitos na questão das diferenciações e desigualdades sociais e educacionais nas condições e experiências de escolarização do caso brasileiro.

A coletânea discute de maneira lúcida e sábia as realidades educacionais tanto nacional quanto internacionalmente de experiências, políticas e práticas educacionais sobre a temática dos tempos e espaços escolares, tratando-se de ótima leitura, recomendada para a reflexão de acadêmicos e professores, dando destaque tanto na qualidade dos artigos apresentados quanto na qualidade das relações construídas entre os textos traduzidos e as leituras realizadas pelas pesquisadoras brasileiras.

Por fim, a leitura é um alerta para a atual situação educacional brasileira em busca de uma educação realmente integral seja ela em tempo integral ou não. Da forma como é abordada e refletida, durante toda a coletânea, a discussão sobre a temática da educação integral no Brasil precisa ser repensada e ampliada em busca de uma educação efetivamente democrática e de qualidade com igualdade de oportunidades educacionais para todos.

ⁱ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO