

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: DIFERENÇAS ENTRE EUROPA E BRASIL

Lúcia Velloso Maurício

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil

luciavelloso.uerj@gmail.com / www.luciavelloso.com.br

RESUMO

O estudo discute a configuração da jornada escolar em quatro países europeus, apoiado em artigos de Miguel Pereyra, publicados em 1992 e 2005. A proposta é ler estes dois momentos pelo ponto de vista da ampliação da jornada escolar no Brasil. Destacam-se peculiaridades nos países europeus: as atividades não curriculares pagas, como também a refeição; as atividades não são oferecidas pela equipe escolar e a integração ao currículo não é uma meta. O artigo conclui que não temos tradição associacionista como alguns países europeus, entretanto a precariedade do nosso sistema de ensino, a nossa desigualdade socioeconômica, favorece a integração entre atividades curriculares e as da ampliação da jornada. Entretanto sua implementação pode ser um obstáculo para esta integração.

PALAVRAS-CHAVE:

Ampliação da jornada escolar; diversidade cultural; integração de atividades.

AMPLIAÇÃO da JORNADA ESCOLAR: DIFERENÇAS entre EUROPA e BRASIL

Lúcia Velloso Maurício

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil

luciavelloso.uerj@gmail.com / www.luciavelloso.com.br

OBSERVAÇÕES INICIAIS PARA UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Desde a década de 80, na época da primeira implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, repetia-se o argumento – implantar escolas em tempo integral, como as que funcionam em todos os países desenvolvidos. Não supunha que a proposta de tempo integral escolar na Europa pudesse estar assentada em outras bases. Era tão natural que os países desenvolvidos tivessem escolas de tempo integral! Este artigo se propõe a elucidar algumas diferenças que se percebem nas propostas de ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil, de forma a enriquecer nosso debate com o conhecimento da prática que se desenvolve lá, particularmente na Espanha, onde fiz meu pós-doutorado.

Para que o panorama da jornada escolar na Europa e o debate sobre o tema possam favorecer novas relações sobre a nossa realidade, é necessário ter em vista, de antemão, dois aspectos. O primeiro é que a diversidade europeia não é familiar para os brasileiros, tal a diferença do que chamamos diversidade no Brasil. O segundo aspecto é que na Europa, na maioria dos países, o ensino escolar é gratuito, mas não a alimentação e qualquer outro serviço não curricular, mesmo que oferecido no espaço escolar; pode ser subsidiado de alguma forma. Este fato tem profundas implicações na organização escolar. Acrescente-se a estes aspectos as características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino: profunda desigualdade social; distribuição irregular de vagas nas escolas, de acordo com a região, com impacto sobre a necessidade de transporte; infraestrutura, em geral, precária, inclusive a de transporte.

Tendo como tema central o tempo escolar, é necessário fazer referência à extensão da escolaridade e ao calendário letivo, que são diversos de um país para outro, apesar de a obrigatoriedade escolar vir tendendo, na União Europeia, a se concentrar dos 6 aos 16 anos de idade. Mas o calendário, as férias, os feriados, a carga horária semanal de alunos e professores, os dias de semana escolar, a jornada diária, são

aspectos que variam muito e estão vinculados à cultura dos diversos lugares, à tradição religiosa e à jornada de trabalho em geral, além de outros aspectos. Estas diferenças explicam porque determinadas categorias de organização do tempo escolar são de tão intensa discussão na Europa e não têm repercussão para nós.

Minhas observações estão pautadas, principalmente, em dois textos de Miguel A. Pereyra, catedrático de Educação Comparada da Universidade de Granada, o primeiro publicado em 1992 e o segundo em 2005. O autor optou por tratar da experiência dos países europeus com jornada escolar contínua, aquela que não é interrompida pelo largo intervalo para almoço e descanso, que pode ocorrer na própria escola ou em casa. Esta opção não quer dizer adesão a um modelo ou outro. A discussão sobre jornada contínua ou partida, na Espanha, é intensa; começou em 1988, e ressurge eventualmente, com maior ou menor intensidade. A produção acadêmica espanhola comprova este fato (ENGUITA, 2001; SACRISTÁN, 2008). No meu entender, a jornada contínua se impõe para nós brasileiros, já que nas nossas condições socioeconômicas, esta é a alternativa mais adequada: se os alunos precisam voltar para casa para comer e retornar à escola, a ampliação de jornada será seletiva e não poderá se estender a todos. Entretanto, constatei “jornadas partidas” em alguns municípios do Ceará, por exemplo, implantando o Programa Federal Mais Educação ou políticas próprias municipais.

Dos 13 países sobre os quais Pereyra (1992 a) ofereceu dados no primeiro texto, abordou especificamente quatro (Alemanha, Dinamarca, Itália e Grécia), além da Espanha sobre a qual escreveu o artigo seguinte, na mesma revista (1992 b). Em 2005, retomou Alemanha e Dinamarca.

PANORAMA EUROPEU SEGUNDO MIGUEL PEREYRA

No artigo de 1992, escrito após elaborar um informe sobre a jornada escolar na Andaluzia, Pereyra criticou o uso da comparação de calendários e jornadas escolares da Europa, a título de reflexão comparada, que terminavam reduzindo-se a uma constatação de dados para legitimação de políticas ou experiências escolares. Para o autor, “o que é importante, em essência, é *aprender* com as experiências estrangeiras, conhecendo como foram geradas e construídas, como funcionam, quais as tensões e resultados, como são percebidas...” (PEREYRA, 1992 a, p.14). É neste espírito que vale

a pena apreender como funciona e quais os impasses da jornada escolar em países da Europa.

O autor assim distinguia jornada contínua de jornada partida em 1992:

Sem dúvida, nestes três casos (Alemanha, Dinamarca e Itália) a importância das atividades de tempo livre, desenvolvidas pela escola, pelos municípios, e a marca do vivo associacionismo presente em suas sociedades, tem em geral forte protagonismo (...) Na realidade, a escola não termina nas primeiras horas da tarde, e sim se prolonga. (...) Os demais países costumam dividir a jornada escolar, deixando um tempo entre a seção da manhã e da tarde para a comida e o descanso, com oscilações variáveis, até cerca de 4 horas de intervalo. (PEREYRA, 1992 a, p. 16).

É importante perceber que a ampliação da jornada não é uma atividade escolar, embora se desenvolva no espaço físico da escola, mas extraescolar, promovida pela prefeitura, ou por associação de pais ou mesmo pelo próprio centro educacional, mas como atividade claramente apartada de um caráter curricular. Destaca-se que o fundamento para a ampliação da jornada é menos pedagógico que de caráter de organização da sociedade, ou seja, as crianças precisam estar atendidas durante a mesma extensão de horas que a jornada de trabalho dos pais. Além disso, as atividades e a alimentação, mesmo que subsidiadas, são pagas. Isto implica que a ampliação da jornada escolar não é para todos, e o critério de atendimento pode ser um fator de discriminação econômica.

O autor indicava uma investigação que na época estava sendo realizada pelo Instituto Internacional para a Investigação Pedagógica de Frankfurt, como exemplo de pesquisa sobre a estruturação do tempo escolar como via privilegiada de compreensão da realidade educativa. Considerava que a qualidade da pesquisa já se revelava nas categorias de análise usadas para estudar o tempo escolar.

Tempo de ensino: compreende o período de tempo que, segundo os currículos e horários, se emprega diária e semanalmente para o ensino. Sem dúvida, também se inclui aqui o tempo empregado com fins pedagogicamente relevantes, como são as excursões, as férias escolares, as semanas de projetos, os ensinamentos opcionais, os trabalhos de grupo, os trabalhos de classe, os exames, as práticas. (...)

Tempo de escola: compreende o tempo de ensino e também os descansos na escola, tempo de participação do aluno na administração da escola e outras propostas da própria escola. Nos descansos se inclui o tempo para almoçar. Essencialmente esta categoria se refere ao tempo de presença física do aluno na escola.

Tempo relativo à escola: compreende o *tempo de escola* e também o emprego do tempo para realizar em casa os deveres, para o trajeto

escolar e para as classes auxiliares de apoio em suas distintas formas. Nesta categoria se incluem também todas as atividades extracurriculares de ensino, que têm relação com a escola, como por exemplo, a música, o esporte, a arte, as línguas e a religião. (PEREYRA, 1992 a, p.15)

Estas categorias, ao mesmo tempo em que permitem a descrição dos sistemas de ensino que se configuram nos países da Europa, revelam certo conceito de organização escolar. De um ponto de vista brasileiro, nossa expectativa é que o *tempo relativo à escola* seja efetivamente o *tempo de escola*, na medida em que as atividades todas, mesmo que oferecidas por outras instituições ou em outros espaços, estarão nucleadas pela escola e financiadas pelo Estado, mesmo que sejam admitidas parcerias. Não é isto que se passa nos países europeus ou a última categoria não explicitaria o que são as atividades extracurriculares de ensino – música, esporte, arte, línguas, religião – que são as que ampliam a jornada escolar.

Por outro lado, os profissionais envolvidos na ampliação da jornada, mesmo que professores, em geral não fazem parte do corpo docente da escola. Este fato toca em outro aspecto ao qual Pereyra (1992 b) se refere, indicando o acerto da comissão que estudou a jornada escolar da Andaluzia ao distinguir o significado de jornada escolar para o aluno, para o professor e para a escola (PEREYRA, 1992 b). Para nós, esta discriminação faz sentido, mas parece óbvia. Estar explicitada indica a tensão que o debate sobre a jornada escolar atingiu na Espanha. Claro que o horário mais largo é o da escola, em que diferentes professores e grupos de aluno frequentarão de acordo com as propostas pedagógicas ou suas jornadas profissionais: uma escola que fica aberta 12 horas por dia, com atividades diversas, curriculares ou não, pode ser dinamizada por professores ou outros profissionais com jornada diária de 6 horas ou outra qualquer, para atender a alunos que permanecem 7 horas ou mais na escola em espaços e atividades variadas, dirigidas por diferentes profissionais. Seria um fator de limitação para a organização do tempo escolar a necessidade de coincidência de jornadas.

Em 1994, Caride Gómez, responsável pela *Avaliação da jornada escolar em seção única na Galícia, em 1990*, publicada em 1991, acrescentou mais uma referência às citadas por Pereyra. Destacou a *formação escolar*, “uma prolongação da jornada de alunos e professores em âmbitos e iniciativas exteriores à escola, ainda que relacionados com os processos formativos que esta promove.” (CARIDE GÓMEZ, 1994, p. 68). Este acréscimo pode indicar também a necessidade de explicitar que a *formação escolar*, que

a rigor faz parte da jornada do aluno e da jornada do professor, pode ocorrer fora da escola, mesmo que mantenha relação com ela.

Para encerrar esta parte, faço referência ao artigo publicado em 2005, por Caride Gómez e Morán de Castro. Compararam a distribuição do tempo de alunos que frequentavam centros de jornada partida e de jornada contínua. Caracterizaram quatro tempos principais na vida cotidiana da criança escolarizada: o tempo *familiar*, que diz respeito ao lar e aos que aí convivem; o *escolar*, delimitado por calendário e horários letivos, por dia, semana, mês ou curso; o *peri-escolar*, que inclui diversas atividades, como deveres, aulas particulares, transporte; e o *extra-escolar*, o tempo livre, cujas atividades são opção do próprio aluno ou de seus familiares. Concluíram que em ambas as modalidades de jornada, há sobrecarga de atividades e tarefas para os alunos. O estudo concluiu que a jornada, contínua ou partida, não tem diferentes impactos sobre as relações dos alunos com seus familiares (pais ou irmãos) ou com seus grupos de convivência, argumento constante nas discussões sobre a primazia de um tipo de jornada sobre a outra. Os autores encerram:

Tudo parece indicar que temos que adentrar em novas formas de distribuir e imaginar (o tempo), não só da perspectiva da escola e dos ritmos escolares, mas sim da sociedade e dos tempos sociais em seu conjunto. O que pressupõe repensar (...) a obsoleta e rígida organização temporal que prevalece em nossas instituições escolares... (CARIDE GÓMEZ e MORÁN DE CASTRO, 2005, p. 69)

Na publicação de 1992a, Pereyra sintetizou os aspectos comuns da jornada escolar na Europa: em todos os países, com exceção da Grécia, o ensino primário e o primeiro nível do secundário eram obrigatórios, com tendência de a obrigatoriedade escolar alcançar os 16 anos de idade em todos. Mencionou que a maioria dos países adotava uma semana escolar de 5 dias, com 4 exceções que mantinham aula aos sábados. A carga horária semanal variava, para o ensino primário, de um mínimo de 20 horas na Inglaterra, a um máximo de 30, na Alemanha e Dinamarca. Para o secundário, a carga horária semanal variava de 23 a 30 horas na Grécia até 35 a 40 na Inglaterra. Sobre o calendário, havia uma predominância em torno de 200 dias letivos, sendo que, na época, Grécia e Espanha tinham calendário menor; e França maior, no ensino secundário. Segundo o autor, estes dados gerais não permitem uma análise que dê conta

da complexidade da organização do tempo. Assim selecionou os países que contavam, na época, com jornada contínua para detalhar.

Alemanha

Afirmava que quase todo o ensino obrigatório alemão é público, respondendo a rede privada, na época, apenas por 6% das matrículas. Eram escolas de meia jornada, iniciando em torno de 8 horas, se estendendo até 13 ou 14 horas, inclusive aos sábados. Segundo o autor, a jornada escolar não despertava debate relevante, sobre a qual havia um consenso social básico. Algumas monografias indicavam a necessidade de reforma, entre outras coisas, para corrigir o desnível da Alemanha em relação aos países da UE. Registrava que, no final dos anos 70, houve intenção política de introduzir a jornada completa, mas a crise econômica e o alto investimento necessário, já que o estado respondia por mais de 90% do ensino obrigatório, abortaram a tentativa. Apontou um problema que o país haveria de enfrentar com a integração da Alemanha Oriental, pois o índice de mulheres daí que trabalhavam era alto e o estado não previa educação infantil. Sobre a jornada dos docentes, afirmou que era das mais longas entre os países europeus, cerca de 23 a 24 horas de classe por semana, apesar da curta jornada do aluno na escola. Acrescentou que não havia indícios de mudanças a curto prazo, tendo em vista o acordo sindical feito pelos docentes.

Em síntese, Pereyra não previa, na época, mudanças na jornada escolar alemã, nem pelo ponto de vista das famílias ou dos docentes, a não ser um possível aumento do número de vagas de educação infantil. E acrescentava um elemento a que atribuía importância: a tradição associativa da sociedade, onde se podiam encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades; era durante as tardes que os alemães se dedicavam ao seu tempo livre. Lembrava que os centros escolares e os serviços municipais contavam com boas instalações e ofereciam importante diversidade de atividades extraescolares, culturais e recreativas.

Dinamarca

Em 1992, a Dinamarca, diferentemente dos outros países da UE, tinha uma carga horária semanal crescente em horas, segundo o curso e a idade dos alunos. Como a Alemanha, a carga horária docente era pesada se comparada à de outros países, mas não tinha aula aos sábados. Cumpria um calendário escolar extenso com o menor número de dias de férias entre os países da Comunidade. Uma característica fundamental, mais que

na Alemanha, era o cultivo do tempo livre, que se considerava uma extensão da jornada escolar diária. As escolas, as prefeituras, os albergues e clubes de tempo livre eram fundamentais neste sentido. Segundo o autor, estas atividades tinham tradição enraizada nos princípios pedagógicos nacionais do século XIX, que ainda tinham efeito e demonstravam grande permanência. As escolas ofereciam suas instalações, mas eram as autoridades municipais e os pais que estabeleciam “verdadeiros planos de educação do tempo livre, fixando, de comum acordo, os requisitos dos mesmos e das pessoas que devem se encarregar desta educação (p.18)”. Os profissionais envolvidos eram qualificados pedagogicamente e tinham que comprovar sua experiência com crianças. O custo ficava a cargo do município e dos pais. Segundo Pereyra, usando-se as categorias da pesquisa alemã sobre jornada escolar, o *tempo relativo a escola*, no caso da Dinamarca, a partir do 4º. ano primário, superava de forma visível a jornada de trabalho da sociedade, que na época era de 38 horas semanais. Para Pereyra, podia-se concluir que a escola dinamarquesa de “meia jornada” se convertia de forma “voluntária” para muitos escolares, em uma oferta de jornada completa. O autor reconhecia que não era para todos e que os alunos dos meios rurais ficavam em desvantagem. Citou o próprio texto da pesquisa alemã:

Na Dinamarca existe um sistema público polivalente que presta um serviço público, em que as novas gerações recebem uma educação a mais ampla possível dentro do próprio sistema escolar. E se bem é certo que o *tempo relativo a escola* é grande nas semanas escolares, as crianças, em troca, não precisam da ajuda dos pais nem do caro ensino auxiliar ou privado (1992 a, p.18).

Itália

Segundo Pereyra, a Itália foi um dos países europeus que mais mudou qualitativamente seu sistema de educação pública em poucas décadas. Até os anos 60, a maioria da população só frequentava a escola elementar, ficando a secundária reservada à elite. Ao longo da década de 60 se consolidou um sistema escolar moderno, favorecendo grande massa de crianças e jovens culturalmente desfavorecidos. O ensino secundário obrigatório chegou a alcançar taxas próximas de 100%. Os intensos debates e polêmicas atrasaram a aprovação de leis, além de inumeráveis emendas e paralisações. Em compensação o debate se refletiu nos objetivos gerais de um sistema educativo democrático e culturalmente plural, nos conteúdos, nos métodos, nas práticas docentes e também na dimensão temporal para uma nova escola. Citou Petracchi:

A prolongação do tempo na escola, com jornada estendida a toda manhã e tarde, serviria, sobretudo, para diminuir, o maior tempo possível, a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural de sua família e seu bairro. (1985, p. 137, apud PEREYRA)

Foram adotadas três maneiras de reorganizar o tempo: as atividades *depois da escola*; a escola de *tempo pleno*, para o ensino primário; e o *tempo prolongado*, para o secundário. A ideia era complementar o ensino curricular com a educação de tempo livre e as atividades culturais ou esportivas, estabelecendo um sistema de relações em cujo centro estava a escola, de forma a dar organicidade e coerência aos processos formativos. As atividades se desenvolviam nas escolas ou em instalações da comunidade, e eram financiadas pelos municípios ou pelo governo regional. As escolas de tempo pleno recebiam o aluno por 40 horas semanais, incluído o horário de almoço, se bem que na época estavam discutindo uma possível redução para 30 horas. As crianças de 6 a 10 anos tinham aula de manhã; depois do almoço e descanso, tinham as chamadas atividades integradas. Paralelo às escolas de tempo pleno, existiam escolas com jornada de 4 horas por dia, de 2ª. feira a sábado. Entre elas, havia algumas que ofereciam atividades complementares em horário extraescolar, de tarde. Os pais podiam escolher se queriam ou não prolongar a jornada, de acordo com seus interesses. A escola secundária, que recebia alunos de 11 a 14 anos, começou a experiência de tempo prolongado a partir de 1983. Em 1989, 66% destas escolas já contavam com tempo prolongado, implicando jornadas de 36 a 40 horas semanais.

Pereyra chamava atenção para o fato de que a Itália, diferentemente da Alemanha e Dinamarca, não tinha tradição de oferecimento de atividades de tempo livre, o que ocasionava dificuldades para a organização do sistema escolar. Por isto algumas questões relativas ao tempo escolar estavam sendo rediscutidas, paralelamente ao acordo que estava sendo concretizado, através dos sindicatos, para fixar uma jornada docente compatível com a proposta de organização do tempo escolar ampliado.

Espanha

Na Espanha, a discussão sobre a jornada escolar foi intensa e variada, de acordo com a região. Segundo Pereyra (2005), uma realidade muito polêmica que surgiu em 1988 nas Canárias, precedendo a um movimento que se estendeu pela Andaluzia,

Galícia, Extremadura, Castilla-La Mancha e Aragon. Nas Comunidades Autônomas dependentes do Ministério de Educação e Ciência, não havia iniciativas de mudança de jornada escolar até 1992. Vale lembrar que a lei em vigor na época (LOGSE) não se referia ao tema tempo e espaço escolar. O Conselho de Educação das Canárias autorizou a mudança de jornada partida para jornada contínua contanto que fosse aprovada por 3 / 4 dos professores, pelo conselho escolar e por 3 / 4 dos pais mediante voto secreto. Em 1992, as Canárias contavam com 264 escolas com jornada contínua de um total de 759. Na Galícia, foi aprovado estatuto semelhante, em caráter experimental, com autorização de 2 / 3 de professores e pais. A Andaluzia incorporou a proposta com critérios mais gerais e sem caráter experimental. Depois de muitas polêmicas, enfrentamentos, greves, negociações, intervenções das associações de pais (APA), os conselhos de educação das comunidades autônomas envolvidas passaram a normatizar o processo de mudança de jornada, exigindo além da aprovação, quorum mínimo de votantes.

Nas Canárias, adotou-se horário de 8.30 às 13.30 ou de 9h às 14h, deixando as tardes para atividades extraescolares. Havia reclamação por parte de pais que estas atividades não estavam sendo oferecidas de forma generalizada e que elas não deviam depender dos orçamentos domésticos, porque os mais prejudicados seriam os alunos das regiões com menores recursos de instalações de lazer e de esporte. A Andaluzia, além de estabelecer prazo até o ano de 2000 para as possíveis mudanças, contratou uma comissão de especialistas para estudar o assunto e orientar a implantação da reforma. Daí a distinção dos três tipos de jornada já mencionados – da escola, do aluno e do professor – e a proposta de três modelos distintos de organização da jornada, tendo em comum a carga horária de aula para os alunos de 25 horas semanais e para os docentes, 30 horas de trabalho. Nos três modelos, as aulas ocorrem de manhã, incluindo a frequência obrigatória para atividades complementares 2 ou 3 ou 4 tardes por semana.

Pereyra terminou o artigo (1992) destacando a importância do uso do espaço escolar para desenvolvimento de atividades complementares, através de convênios com prefeituras e outras instituições, além da preparação pedagógica do pessoal que desenvolvia estas atividades (monitores, animadores culturais). Enfatizava que as escolas de outras nações europeias que adotaram jornadas contínuas contavam com um sistema integrado de atividades culturais e recreativas extracurriculares, para a qual participavam ativamente as prefeituras e as comunidades escolares. Neste sentido a

prolongação do tempo tinha um alcance muito maior que o escolar ou pedagógico.

Encerrou o artigo afirmando:

Por conclusão, a questão real não é mudar a jornada escolar (...) A questão está no desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço escolar que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola. (p.26)

Em 2005, Pereyra se propôs discutir a jornada escolar pelo aspecto “tempo de cuidado”, que não fizera na década de 90. Reconhece então que não havia como fugir à realidade do trabalho feminino e que isto requeria que alguém ou alguma instituição cuidasse de seus filhos do nascimento até, pelo menos, o fim da escola primária. Dizia que o tempo de cuidado da mulher em relação aos filhos é invisível, seja pelo conservadorismo da sociedade que o considera inerente à condição feminina, seja porque não é um tempo comercializável. Acrescentava que a UE vinha implementando políticas para criar mais vagas na educação infantil: até 2010, os países participantes deveriam oferecer cuidado infantil a 33% das crianças até 3 anos e 90% daqueles entre 3 a 6 anos. O “tempo de cuidado” implica, diretamente, nas horas antes e depois da jornada escolar. Apresentava então os exemplos de organização da Alemanha e da Dinamarca, que, por razões históricas diferentes, tinham jornada contínua e solucionavam o tempo extraescolar, de forma também educativa, mas diferentes e com resultados diversos.

Os estudantes alemães e dinamarqueses, desde muito tempo, são assistidos por várias instituições no período pós-jornada escolar. No caso alemão, para as crianças de 6 a 10 anos, as instituições usavam o espaço escolar, mas sem relação com os professores e com a própria escola. Os pais contratavam instituições que eram pagas, inclusive as refeições. Os profissionais responsáveis, que nem sempre tinham qualificação pedagógica, eram chamados *educadores*. No território correspondente à antiga Alemanha Ocidental, 6% dos alunos frequentavam esta atividade, e na antiga Alemanha Oriental, 59%. Até então, as atividades desenvolvidas eram jogos e a realização de deveres de casa. Posteriormente a primazia passou para a utilização da internet e das TIC, “dentro de um ambicioso plano com investimento de 4 bilhões de euros até 2007, para converter as escolas de meio dia em tempo completo, abertas até 5

horas da tarde”. As matrículas do ensino obrigatório em escolas de tempo completo apenas alcançavam 6%, segundo o autor.

Pereyra descreveu o caso da Dinamarca com vivo interesse. Dizia que é um caso único, por ter sido um dos primeiros países da Europa a institucionalizar o ensino primário, por ter “o estado de bem estar social mais descentralizado do mundo e dos mais pedagógicos também, com um sistema socioeducativo distinto”, para o qual destacava o papel do associacionismo da sociedade civil, muito ativo no âmbito do tempo livre. Neste contexto, foram criados centros, chamados *casas do tempo livre*, que atendiam às crianças de 5 a 9 anos, depois da jornada escolar. Mais recentemente, foram criados os *centros de cuidado extraescolar*, que em geral funcionavam dentro da própria escola, abertos até 5 ou 6 horas da tarde. As reformas da última década privilegiaram estes centros, integrando-os dentro do plano docente e curricular da escola e mantendo à sua frente a mesma direção. Em 2004, 10,6% dos alunos de 6 a 9 anos e 1,5% dos de 10 a 13 frequentavam as casas de tempo livre, enquanto 61% de 6 a 9 anos e 7,2% de 10 a 13 frequentavam os centros de cuidado extraescolar. Nestes, a função educadora era exercida por um pedagogo, que tinha formação profissional não universitária de 3,5 anos, ajudados por pessoal sem qualificação específica. Em 2003, existiam 11.184 pedagogos, carreira muito popular na Dinamarca, dos quais 76% eram mulheres. Pereyra comentou que um dos temas que, na época, despertava maior debate era a integração do jogo à educação para otimizar as condições de aprendizagem e abordar o tema do rendimento escolar, tão caro à nova ordem que impunha a medida do rendimento escolar através de provas do programa PISA.

Pereyra, depois de citar um estudo de Constanza Tobío que indicava que 26,7 % das mães espanholas empregadas contavam com as avós para poderem trabalhar e só 1,5% contava com as escolas, termina o artigo alertando:

Somos um caso único na Europa; os únicos a introduzir uma reforma drástica do tempo escolar a partir de estender a implantação de fato da *jornada escolar contínua* como o melhor modelo e não reconhecer certas funções sociais da escola, que não têm que ser assumidas e sim integradas por parte do professorado. (2005, p.59)

PONTO DE VISTA BRASILEIRO

Tendo visitado dois centros em Madri, um de jornada contínua e outro de jornada partida, o que me chamou atenção em primeiro lugar, em ambos, foi a fragmentação das atividades. As aulas curriculares, por melhores que sejam, não

mantêm qualquer relação com as atividades extracurriculares desenvolvidas por monitores, pertencentes a uma empresa contratada pelas Associações de Pais e Mães (APA), ou com as atividades desenvolvidas na hora do almoço pela empresa que é responsável pela alimentação, também através de monitores. Mais do que não haver relação, não se cogita sobre a possibilidade de integração, mesmo que superficial, das atividades. Por outro lado, os centros com jornada contínua são obrigados a oferecer atividades do Plano de Melhora para que os alunos possam permanecer mais tempo na escola. Entretanto estas atividades atingem no máximo a 10% dos alunos. Para completá-las, só as oferecidas pela APA, que são pagas e, portanto não são acessíveis a todos. Como já disse antes, a ampliação da jornada não tem caráter pedagógico e sim a função social de cuidar da criança até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais.

Conhecer as escolas de Madri foi fundamental para entender a perspectiva de análise de Pereyra e de Caride Gómez. Ambos enfatizam que a questão da jornada não se resume a uma organização mecânica de horário, porque o tempo escolar está relacionado ao tempo social e esta relação faz parte da configuração das funções escolares. Nas palavras de Caride Gómez e Morán de Castro, esta reorganização “requer pactos por uma educação e uma escola que observem os tempos educativos e sociais em toda sua complexidade, (...) dentro e fora do sistema educativo, com critérios de uma educação integral e integradora de múltiplas experiências e vivências...” (2005, p.68-69)

Ao descrever a ampliação da jornada na Alemanha e mais ainda na Dinamarca, tanto em 1992 como em 2005, Pereyra destaca a observação dos traços culturais de um povo para que a mudança no horário escolar possa ser efetivada. Mostrou que a jornada contínua destes países se transformava em jornada integral voluntariamente. Encantou-se, na Dinamarca, com a perspectiva de integração das atividades extracurriculares com as curriculares, inclusive com uma direção comum às duas instituições, consolidando outra perspectiva de conhecimento, como se constata pela conclusão do seu artigo de 1992: “desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço escolar que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola.” (p.26). Na Itália, destacou o papel fundamental que o debate na

sociedade teve, para que a mudança da jornada escolar fosse sendo incorporada e aperfeiçoada, inclusive com negociações sindicais.

No Brasil, o Programa Mais Educação tem buscado, nos últimos 5 anos, induzir políticas municipais de ampliação da jornada escolar para alunos do Ensino Fundamental em todo o Brasil. Este esforço, apesar da pequena tradição brasileira de ampliação da jornada escolar, revela-se tanto no aumento de matrículas, escolas e municípios envolvidos como no crescimento do orçamento do programa. Entretanto suas fragilidades limitam que a proposta se enraíze nos municípios participantes.

A incorporação desta política pelos governos locais ou está associada a experiências anteriores, próprias ou de municípios que lhes são referências ou como uma oportunidade de receber mais recursos, materiais e humanos, para suas unidades escolares. Na proposta do Mais Educação, fica evidente a intenção de que ela seja um projeto para a escola, caso contrário não se demandaria integração, um coordenador como contrapartida, nem a inclusão do programa no Projeto Político Pedagógico da escola.

Se a ampliação da jornada é introduzida como um projeto da escola, a socialização de informações começa a ser construída: todos devem saber quais são os objetivos do projeto, como é operacionalizado, em que espaços e horários e sob responsabilidade de quem. Assim começa a se desenvolver um processo de familiaridade com o projeto que leva à sua incorporação. Com decisão coletiva sobre operacionalização e encaminhamentos do projeto, a ampliação da jornada aos poucos vai sendo inserida no projeto político pedagógico da escola, caminho para a integração das várias atividades e incorporação como uma oportunidade pedagógica. Se a escola tem infraestrutura precária e se o problema do espaço é tratado como responsabilidade só da escola, não é de espantar que ela se associe ao projeto interessada em resolver dificuldades objetivas, como espaço, material pedagógico e recursos humanos.

Para concluir, são muitas as ideias que podem advir do conhecimento das experiências europeias. Eu diria que o Brasil, não por mérito, mas por demérito, conta com algumas características que nos conduzem para uma diretriz integradora: para nós, apesar de a perspectiva mais adequada às condições socioeconômicas brasileiras ser a de jornada contínua, o que vem prevalecendo nos anos recentes tem sido a jornada partida; entretanto, seja através do projeto de tempo integral, como era o dos CIEPs, ou

de projetos na perspectiva da Cidade Educadora, como é o caso do Projeto Mais Educação, a gestão é, sempre, comum ao projeto curricular e/ou complementar, o que facilitaria a integração de atividades de que fala Pereyra. Mas como se viu acima, esta condição não é suficiente, depende de como o projeto é assimilado pela comunidade escolar. Finalmente, nossa situação socioeconômica implica em que todas as atividades, inclusive a alimentação, sejam financiadas pelo poder público, favorecendo a integração, mesmo que se façam parcerias pontuais, o que nos aproxima do modelo implantado na Itália, que, também como nós, não tinha tradição de associacionismo, como foi indicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARIDE GÓMEZ, J.A. “Avaliação da jornada escolar em seção única na Galícia”, *Cuadernos de Pedagogia no. 191*, 1991.

_____. “A jornada escolar: o estado da questão” in *Cuadernos de Pedagogia no. 221*, Barcelona, Editorial Fontalba. Enero de 1994.

_____. “Viejos y nuevos y tiempos” in *Cuadernos de Pedagogía no. 349*, Barcelona, Editorial Fontalba, Septiembre 2005.

_____; MORÁN DE CASTRO. “La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia” in *Cuadernos de Pedagogía no. 349*, Barcelona, Editorial Fontalba, Septiembre 2005.

ENGUIITA, M.F. *La Jornada Escolar*. Barcelona, España: Editorial Ariel; 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Revista de Educación: monográfico Tiempo y espacio escolares*. No. 298, mayo/agosto 1992.

MULLIS et alii. *Estudio Internacional de Progreso em Comprensión Lectora: marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. IEA/INESCE, 2006, 2ª. ed. In http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pirls_2006_marcos_teoricos.pdf.

PEREYRA, A. MIGUEL. “La jornada escolar em Europa” in *Cuadernos de Pedagogia no. 206*, Barcelona, Editorial Fontalba. Septiembre 1992 a.

PEREYRA, A. MIGUEL. “España: conclusiones para un debate” in *Cuadernos de Pedagogia no. 206*, Barcelona, Editorial Fontalba. Septiembre 1992 b.

PEREYRA, A. MIGUEL. “En el comienzo de una nueva época” in *Cuadernos de Pedagogia no. 349*, Barcelona, Editorial Fontalba. Septiembre 2005.

SACRISTÁN J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Editorial Morata; 2008.